

Sammendrag

Tilrettelegging for barn med språkvansker i skolen

Det har i de siste årene blitt rettet et større fokus på barns språk og språkstimulering i skolen. Dette kan vi blant annet se i Meld. St. nr. 16 (2006-2007) og nr. 23 (2007-2008). I dagens skole stilles det i læreplanen for Kunnskapsløftet (2006) krav om gode ferdigheter rundt språk for å nå de mange kompetansemålene som settes. Samtidig viser det seg at det er mange elever som sliter med språkvansker. Disse elevene står i fare for å falle utenfor i skolen eller bli tapere i dagens språksamfunn. For å forhindre dette er det viktig at ansatte i skolen sitter inne med kompetanse og kunnskaper om hvordan en kan tilrettelegge for elever med språkvansker. Samtidig er språkvanskene ofte skjulte og vanskelig å forstå og gjenkjenne, som gjør at elever med språkvansker ofte overses med tanke på tiltak (Bele, 2008). Med bakgrunn i disse påstandene formulerte jeg følgende problemstilling:

Hva vektlegger spesialpedagogene i tilretteleggingen for barn med språkvansker?

- *Og hvordan blir tiltakene ivaretatt og fulgt opp av lærer?*

Med utgangspunkt i problemstillingen min var det mest hensiktsmessig å benytte en kvalitativ forskningsmetode. Hovedmaterialet i dette arbeidet er basert på observasjon og intervju av tre spesialpedagoger som arbeidet med elever som hadde språkvansker som primærvanske.

Videre intervjuet jeg kontaktlærerne.

Sentrale funn fra analysen av intervjumaterialet viste at spesialpedagogene vektla at det burde være tett sammenheng mellom spesialundervisningen og det som foregikk i ordinær undervisning. Samtidig vektla de også at eleven måtte ta del i det sosiale fellesskapet i klassen. De benyttet metoder som favnet flere elever samtidig og de var opptatt av at de spesialpedagogiske oppleggene skulle følge en fast struktur og rutine, slik at skolehverdagens opplevdes forutsigbar og trygg. Alle de tre spesialpedagogene hadde undervisningsopplegg der begrepslæring ble mest vektlagt. De mente at ord- og begrepslæring var det som måtte ligge til grunn for all videre læring gjennom lesing, skriving og kommunikasjon med andre. Kontaktlærernes muligheter for å ivareta elevene i ordinær undervisning var sterkt avhengig av deres samarbeid til spesialpedagogene. Når dette samarbeidet fungerte godt, ble elevenes opplæring helhetlig og sammenhengende gjennom hele skoledagen.

Førord

Dette semesteret kan beskrives som intensivt, stressende og tidkrevende. Men du verden så lærerikt!

Tusen takk til spesialpedagogene og lærerne som var positive til å la seg observere og intervju. Det er dere som har gitt meg grunnlaget til å skrive denne oppgaven.

Tusen takk til min hjelpsomme og kunnskapsrike veileder, Tove Herborg Steen-Olsen for inspirerende veiledningstimer og raske tilbakemeldinger på mail. Vil også rette en takk til min tidligere lærer, Ellen Katrine Fossvoll for tips til litteratur og teori rundt språkvansker.

Et varmt takk til min tålmodige og snille samboer, Simen, som har tatt vare på hus og hjem mens jeg har sittet på skolen, og hatt middagen klar til jeg kom hjem på kveldene. Du har støttet meg hele veien og har motivert meg til å stå på når det har stormet som verst. Jeg vil også rette en takk til medstudentene på lesesalen og til mine gode venninner på kollokviegruppen for deling av erfaringer og gode diskusjoner.

Jeg retter for øvrig en stor takk til tålmodige venner og familiemedlemmer, som har blitt satt på vent, men som likevel har kommet med oppmuntrende og støttende ord!

Denne oppgaven er dedikert til alle dere som har hatt tro på at jeg ville klare å fullføre et femårig studieløp som har inneholdt mange oppturer og nedturer. Jeg er stolt over meg selv og derfor er det ekstra godt å endelig kunne si: jeg klarte det!

Trondheim, mai 2015

Kari Kvernberg

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	- 1 -
1.1 Oppgavens tema	- 1 -
1.2 Bakgrunn for valg av tema	- 2 -
1.3 Problemstilling og formål.....	- 2 -
1.4 Avgrensning og begrepsavklaring.....	- 3 -
2. Teori	- 5 -
2.1 Hva er språk?.....	- 5 -
2.1.1 Språkets form, innhold og bruk	- 5 -
2.1.2 Språkets mange funksjoner.....	- 6 -
2.2 Hva er språkvansker?	- 7 -
2.2.1 Problematisering av spesifikke språkvansker	- 8 -
2.2.2 Hvordan kommer vanskene til uttrykk?	- 10 -
2.3 Spesialpedagogikk.....	- 10 -
2.3.1 Hvem er spesialpedagogen og hva er spesialpedagogikk?	- 10 -
2.3.2 Spesialundervisning og tilpasset opplæring	- 11 -
2.3.3 Organisering av spesialundervisning på system- og individnivå	- 12 -
2.3.4 Innholdet i opplæringen.....	- 14 -
2.4 Tiltak for barn med språkvansker.....	- 15 -
2.4.1 Tidlig identifisering og forebygging	- 15 -
2.4.2 Indirekte og direkte tiltak for barn med språkvansker	- 16 -
2.4.3 Begrepslæring.....	- 17 -
2.4.4 Overordnede prinsipper for tilrettelegging	- 19 -
2.4.5 Effekten av tiltak	- 19 -
3. Metode.....	- 21 -
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	- 21 -
3.1.1 Observasjon.....	- 21 -
3.1.2 Intervju	- 22 -
3.2 Forskningsprosessen.....	- 23 -
3.2.1 Utvalg	- 23 -
3.2.2 Forarbeid og gjennomføring av intervjuene	- 26 -
3.2.3 Transkribering	- 27 -
3.2.4 Koding og kategorisering	- 28 -
3.3 Kvalitet	- 29 -
3.3.1 Forskerrollen og det etiske ansvaret	- 29 -
3.3.2 Troverdighet	- 31 -

4. Empiri, analyse og drøfting	- 33 -
4.1 Spesialpedagogenes tilrettelegging	- 33 -
4.1.1 Kategori 1: Sammenheng mellom spesialundervisning og ordinær undervisning	- 33 -
4.1.2 Kategori 2: Struktur og metode	- 38 -
4.1.3 Kategori 3: Undervisningsopplegg med hovedfokus på ord- og begrepslæring	- 43 -
4.2 Kontaktlærerne – behovet for tett samarbeid for mer helhetlig undervisning	- 47 -
4.3 Avsluttende drøfting.....	- 51 -
5. Oppsummerende kommentarer	- 55 -
6. Referanseliste	- 57 -
Vedlegg	- 63 -
Vedlegg 1. Eksempel på mail sendt til rektorer for innhenting av forskningsdeltagere.....	- 63 -
Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til spesialpedagogene.....	- 65 -
Vedlegg 3. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til kontaktlærerne.....	- 67 -
Vedlegg 4. Intervjuguide spesialpedagog.....	- 69 -
Vedlegg 5. Intervjuguide kontaktlærer.....	- 73 -
Vedlegg 6. Member-check	- 77 -

1. Innledning

1.1 Oppgavens tema

«Language is so readily acquired and so universal that it is easy to forget what a complex phenomenon it is» Bishop (1997, s.1).

De fleste av oss reflekterer nok ikke over våre språklige ferdigheter, fordi dette er for oss en selvfølgelighet å beherske. Så langt tilbake i tid vi mennesker har levd sammen, har språket vårt vært en fundamental del av livene våre. Vi samhandler med hverandre og formidler våre tanker, følelser, meninger, ønsker og behov gjennom språket. Det bidrar også til at kunnskap tilegnes og deles, og at det gir tilhørighet og identitet i et felleskap.

I utdanningssystemet er språklige ferdigheter sterkt vektlagt for å bidra til læring og kunnskapstilegning. Det er fra statlig hold rettet stor oppmerksomhet på at man tidlig bør får en så god språkstimulering som mulig i barnehage og skole. I Meld. St. nr. 23 (2007-2008) «Språk bygger broer», er språkstimulering sterkt vektlagt for å forstå, uttrykke seg, delta aktivt i et fellesskap og lære å lære. Kommunikative ferdigheter er videre vektlagt i kompetansemålene i læreplanen for Kunnskapsløftet (2006). Barn skal delta muntlig i alle fag i skolen og det å *utrykke* seg både skriftlig og muntlig er begge grunnleggende ferdigheter. Med skolens mange krav om å skulle utrykke, samtale, beskrive og kommunisere, er man avhengig av å beherske språket. Men hva gjør man hvis barnet *ikke* utvikler språket i det naturlige samspillet? De fleste barn tilegner seg denne høyt verdsatte ferdigheten uten problemer, men det er likevel noen som dette ikke faller like lett for. Noen barn tilegner seg av ukjente grunner ikke ferdigheter med å forstå, utrykke og bruke språk.

Spesifikke språkvansker betegnes ofte som et «skjult» handicap og er en problematikk som rammer rundt 5-7 % av alle barn i skolen (Bishop, 1997; Leonard, 2014). At elever som sliter med språk kan falle av i dagens skole som nettopp er gjennomsyret av språk, er ikke så vanskelig å forstå. Språkvansker fører hovedsakelig til problemer med å tilegne seg lese- og skriveferdigheter (Bishop & Snowling, 2004; Ottem & Lian, 2008) og fører ofte til tilleggsvansker med konsentrasjon, atferd og sosial tilpasning (Espenakk, Frost, Høigaard, Klem, Monsrud & Ottem, 2007). Spesielt det sosiale aspektet, der følelsen av å komme til kort både faglig og sosialt og å mislykkes med å bli forstått, har fra forskning vist seg å gå på bekostning av barnets psykiske helse (Hulme & Snowling, 2009; Ottem, Thorseng, Duna & Green, 2002).

I følge Bele (2008) er det i dagens skole ikke utviklet forståelse for at mange barn har vansker med å mestre ulike sider av livet på grunn av språkvansker. De fleste lærere møter slike vansker i elevgruppen, men kompetansebegrensninger gjør at arbeidet med å tilpasse skolearbeidet for disse elevene ofte blir tilfeldig og ustrukturert (Kjølaas, 2001). Det er blitt hevdet at barn med språkvansker representerer en stor gruppe av elever som overses på tiltakssiden (Lyster, 2008). Hva som gjøres for disse elevene i dagens skole, var derfor noe jeg ville finne ut mer om.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Jeg fikk tidlig i lærerutdanningen en spesiell interesse for språkets mange sider. Da jeg begynte med faget spesialpedagogikk på lærerskolen, ble jeg videre introdusert for språkvansker. Det vekket en undring om hvorfor enkelte barn ikke lærer språk på lik linje med andre. Nysgjerrigheten min for hva som gjøres for disse elevene i barneskolen, ble derfor noe jeg bestemte meg for at skulle bli temaet for master-studien min. Mine antagelser var at språkvansker ville være svært hemmende i dagens skole som vektlegger språklig kompetanse i alle fag, og uten at elevene får tilrettelagt opplæring vil de ikke bare få store utfordringer i skolen, men også det videre liv.

Jeg ønsket derfor å se på hva som gjøres av tilrettelegging for de barna som skolen har oppdaget at har språkvansker. Siden jeg er nyutdannet lærer og snart spesialpedagog (forhåpentligvis), ønsket jeg derfor å vinkle oppgaven min mot hva som gjøres i møte med barn med språkvansker som har fått tildelt spesialundervisning. På den måten fikk jeg kombinert min interesse for språk med min fremtidige profesjon.

1.3 Problemstilling og formål

Jeg ønsker i denne studien å besvare følgende problemstilling:

Hva vektlegger spesialpedagogen i tilretteleggingen for barn med språkvansker?

- *Og hvordan blir tiltakene ivaretatt og fulgt opp av lærer?*

Formålet med denne oppgaven er å gi et lite innblikk i hvordan spesialpedagoger i skolen arbeider med barn som har vedtak om spesialundervisning på grunn av språkvanskene sine. I og med at språket gjennomsyrrer skolehverdagen mener jeg det er et viktig forskningsspørsmål

å belyse, fordi barn med språkvansker vil behøve strukturert hjelp med å tilegne seg språk, og vi vet lite om hva som gjøres spesifikt for disse elevene. Med underproblemstillingen ønsker jeg å finne ut hvordan lærerne til elevene viderefører tiltak inne i klasserommet.

Underproblemstillingen vil favne en mindre del av denne oppgaven, men jeg valgte likevel å ha det med for å belyse et interessant felt, som jeg mener behøver mer oppmerksomhet for å skape en sammenhengende og helhetlig opplæring for elever som deltar både i ordinær undervisning og i spesialundervisning.

1.4 Avgrensning og begrepsavklaring

De elevene spesialpedagogene tilrettelegger for i denne studien, er begrenset til å være barn som har språkvansker av ukjent årsak. Når et barn har en språkvanske som ikke videre kan forklares, betegnes dette i litteraturen som en spesifikk språkvanske (Bishop, 1997). I all hovedsak innebærer dette vansker med å forstå hva andre sier og å selv bruke språket, såkalte reseptive og ekspressive vansker, uten at påviste tilleggsvansker forklarer språkvansken (Bele, 2008). Ansatte i skolen har ulike oppfatninger av dette begrepet, så da jeg søkte etter deltagere i studien fant jeg det mest hensiktsmessig å etterspørre spesialpedagoger og lærere som tilrettelegger for elever som har *språkvansker som primærvanske* og med bakgrunn i denne vansken har vedtak om spesialundervisning. På den måten fikk jeg avgrenset hvilke språkvansker det kunne tyde på at elevene som forskningsdeltagerne tilrettela for, hadde.

I min oppgave er oppmerksomheten rettet mot spesialpedagogene og kontaktlærerne som arbeider med disse elevene og på hvilke tilnærminger og tiltak de gjennomfører. Jeg har bevisst valgt å snevre inn oppgaven min til kun å ha fokus på tilrettelegging. Det betyr ikke at jeg har vært blind for de andre betydelige perspektivene rundt tiltakene, som gangen frem til vedtak om spesialundervisning, kartlegging, utredning og senere evaluering. Ei heller den kompleksiteten som ligger i temaet språkvansker. De mange sider og sammenhenger som språkvansker representerer, samt de mange teoriene, modellene og forståelsesrammene som språkvansker forklares og defineres ut fra, er i oppgaven min begrenset. Hovedtemaene i denne oppgaven, språkvansker og spesialpedagogikk, er begge store komplekse tema, som i en slik oppgave vil være umulig å fange inn bredden av.

Oppgavens oppbygning består av en teoridel som omhandler språk, språkvansker, spesialpedagogikk og tiltak for barn med språkvansker. Videre presenterer jeg i metodedelen den kvalitative metodens særpreg og forskningens gjennomførelse. I empiri-, analyse- og drøftingsdelen presenteres og problematiseres funnene fra studien, før jeg oppsummerer og samler trådene i avslutningen av oppgaven.

2. Teori

2.1 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 definisjoner av språk vektlegger den kommunikative funksjonen det har, som er å overføre budskap mellom mennesker. Fra vårt eget indre og inn i andres indre, er det ingen forbindelseslinjer, og for å formidle det vi sitter inne med må vi uttrykke oss på en måte som andre kan oppfatte (Kulbrandstad, 2005). Hensikten med å bruke språket er mange og varierte, med brukes hovedsakelig i interaksjon med andre. Vi samhandler i ulike settinger gjennom en dag, og trenger derfor språket til å opprettholde kontakt med andre, dele og gi informasjon, og til å oppnå mål (Bloom & Lahey, 1978).

2.1.1 Språkets form, innhold og bruk

Språkvitenskapen består av en rekke disipliner som forklarer ulike sider av språket. Bloom og Lahey (1978) har i sin språkmodell delt inn språket i tre hovedkomponenter; innhold, form og bruk. Alle tre står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre, men kan likevel analyseres hver for seg.

Innholdssiden omhandler språklige komponenter som involverer mening og kan sies å være språkets semantiske side. Semantikk handler om meningen og betydningen i det som uttrykkes gjennom setninger og ord, sjanger og stil i forhold til tema og kontekst og omfatter regler om ordenes mening og forbindelsene mellom flere ord i en setning (Bloom & Lahey, 1978; Høigård, 2013, s. 157).

Formsiden handler om språkets struktur og om hvordan ord, setninger og språklyder kan settes sammen og skape mening. Det følges regler for dette gjennom lingvistiske system som fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi er systemet av lyder og hvordan disse settes sammen og danner meningsfulle ord og setninger. Elementene i talespråket er fonemene, som ikke har noen betydning i seg selv, men som gir mening i en sammensetning gjennom talespråket. Morfologi er systemer for hvordan ord bygges, settes sammen og bøyes. Morfemene er språkets minste betydningsbærende enheter. Syntaks er regler for hvordan ord kan kombineres til større enheter eller fraser i setninger. Reglene innebærer en viss rekkefølge av ord og hvordan disse er satt sammen i setninger (Bloom & Lahey, 1978).

Den delen av språket som omhandler *brukssiden*, kalles for pragmatikk. I språkvitenskapen er ordet knyttet til det praktiske, og uttrykk som språklig samhandling og språkfunksjoner er her ofte brukt. Her er oppmerksomheten rettet mot det språkbruker ønsker å formidle og hvordan den valgte ytringen fungerer i den gitte konteksten eller situasjonen (Valvatne & Sandvik, 2007, s. 105). Det handler om hvordan en bruker språket i ulike situasjoner der konteksten styrer valg av språkbruk (Bloom & Lahey, 1978). Når en snakker om bruken av språket, altså den pragmatiske siden, omhandler det også å sosialisere seg inn i en kommunikasjonskultur samtidig som en tilegner seg en lingvistisk og semantisk kompetanse (Valvatne & Sandvik, 2007 s. 105).

2.1.2 Språkets mange funksjoner

Rommetveit (1972, s. 190) ser på språket som et middel for å kommunisere med andre. Språktilegnelse i videste forstand er en tilegnelse av et menings- og kulturfelleskap slik Rommetveit beskriver det. Når vi kommuniserer blir noe «gjort felles» (Valvatne & Sandvik, 2007, s. 34). En kommunikasjonssituasjon vil alltid inneholde en sender og en mottaker. Senderen benytter seg av et kommunikasjonsmiddel eller et medium. Mottakeren er en aktiv fortolker av mediet og mottar det med sin erfaringsbakgrunn. Avsender og mottaker er begge deltagere i kommunikasjonen og skaper sammen mening mellom seg (Rommetveit, 1972).

Kommunikativ kompetanse handler om evnen til å ta perspektivet til lytteren, fordi en er nødt til å vurdere hvordan budskapet skal formuleres i den aktuelle situasjonen. Mottakeren kan slik tolkes ut fra senderens premisser. Det kreves en rekke kognitive og sosiale overveielser for å gjøre dette. Kommunikativ kompetanse er ikke fjernt fra sosial kompetanse. Sosial kompetanse innbefatter evnen til mestring, utvikling og tilpasning gjennom sosiale handlinger som skjer i interaksjonen med andre mennesker. Med sosial kompetanse vedlikeholdes og etableres sosiale relasjoner, som gir evnen til å skaffe seg venner og til å bli sosialt akseptert (Kjølaas, 2001, s. 70).

Vygotsky (1971) mente at språket var redskap for tanken. Språket var tenkningens sosiale middel og utvikling av barns tanker er avhengig av at barn behersker språket. Videre mente han at språket og tanken ikke utvikles parallelt. Begreptilegnelse er umulig uten å kjenne til ord og å tenke i begreper er umulig uten språklig tenkning. Derfor mente Vygotsky at tilegnelse av begreper legger selve grunnsteinen for all videre læring (Vygotsky, 1971).

Vygotsky (1978) vektla også sosialt samspill som en avgjørende faktor for læring. Gjennom sosialt samspill mottar barnet nye begreper og deres betydning, men de som omgås i sosial samhandling kan ikke videreføre sin måte å tenke på til noen andre. Sosial samhandling er utgangspunktet for læring, ikke bare rammen rundt, mente Vygotsky (1978). Videre mente Vygotsky at vi tenker gjennom å skrive og tale, og gjennom interaksjonen blir erfaringer og tanker gjort tilgjengelig for de rundt oss slik at en kan bruke dem til å tenke videre med (Dyhste, 2013, s. 84).

2.2 Hva er språkvansker?

I språket ligg det liksom ein lovnad om eit felleskap i oppleving som rekk langt ut over – og samstundes er av eit heilt anna slag enn fysisk nærleik og kroppsleg kontakt. Ordet blir den opphavlege årsak til einsemd når ein oppdagar at den lovnaden ikkje er innfridd, når me i tanke og kjensler kan skapa ei førestelning om eit opplevingsfelleskap som me ikkje maktar å realisera ved hjelp av språket (Rommetveit, 1972, s.14).

Slik beskriver Rommetveit hvordan det oppleves å komme til kort på grunn av språklige begrensninger. Noe som i utgangspunktet er en selvfølge, vil for mange med språkvansker bli en stor utfordring. Språkvansker utarter seg vanligvis som vansker med å forstå og produsere språk, såkalte reseptive og ekspressive vansker (Espenakk et al., 2007).

For noen barn er språket forsinket, mens det hos andre kan være snakk om vedvarende vansker med talespråk og forståelse. Vanskene vil for noen komme i forbindelse med ulike funksjonsnedsettelse som mental retardasjon, syndromer av ulik art, hørselsproblemer og utviklingsforstyrrelser. Språkvansken er da ikke barnets primære vanske, men oppstår som følge av en annen funksjonsnedsettelse (Bele, 2008; Espenakk et al., 2007; Høigård, 2013). I småbarnsalder er språkvansker svært vanlig og de fleste vokser dette av seg ettersom de kommer i skolealder. Det finnes likevel en relativ stor gruppe barn som har språkvansker uten noen klar årsak. Denne vansken betegnes ofte i litteraturen som spesifikke språkvansker eller SSV (Bele, 2008, Lian & Ottem, 2007) og internasjonalt som Specific Language Impairment eller SLI (Bishop, 1997; Leonard, 2014).

Ulike forfattere opererer med forskjellige tall, men en kan omtrentlig si at 5-7 % av alle barn har spesifikke språkvansker (Bishop, 1997; Leonard, 2014). Lian og Ottem (2007) sier man må regne med at det er så mange som to i hver klasse som har spesifikke språkvansker i skolen i dag.

Det er mye som tyder på at SSV også inneholder er arvelig komponent, noe som også kan forklare at vansken oppstår uten noen tilsynelatende grunn (Bishop & Snowling, 2004). Forskning har også vist at vansken forekommer oftere blant gutter enn hos jenter, noe som kan bety at det er genetisk betinget (Leonard, 2014). Likevel kan ikke vansken forklares bare ut fra arv og genetikk. Den største påvirkningsfaktoren her, vil likevel være miljøet rundt barnet og kvaliteten på de tiltakene som settes i verk (Ottem & Lian, 2008, s. 36).

Per i dag er årsaken til språkvanskene ukjent. Derfor er det vanlig å avgrense denne gruppen med ulike inklusjons- og eksklusjonskriterier (Bishop, 1997; Leonard, 2014). Dette er i all hovedsak kriterier som forskere setter for å ha så «rene» utvalg som mulig. Det er vanlig å ekskludere barn som har språkvansker på grunn av hørselsproblemer, ulike nevrologiske skader/hjerneskadene, barn med nedsatt funksjon i taleorganene og barn som ikke har glede av andre gjennom sosial interaksjon, for eksempel barn med autisme (Ottem & Lian, 2008). Kriteriene settes for å ekskludere barn som har språkvansker som sekundærvanske (Espenakk et al., 2007).

Språkvansker og kommunikasjonsvansker omfavner forskjellige aspekter, men kan likevel sies å høre sammen. Ifølge Bruner (1975, sitert av Kjølås, 2001, s. 71) danner det kommunikative samspillet betingelser for læring generelt og språklæring spesielt. Det blir dermed problemer når språkvansker hindrer det kommunikative samspillet som igjen hindrer barnet i at generell og språklig læring skjer. Barn med språkvansker vil dermed få en kommunikativ erfaring som er annerledes enn barn uten språkvansker. Det er rimelig å anta at språklig kompetanse bygger på kommunikativ kompetanse. Selv om disse ikke er synonyme, er det i de spesialpedagogiske tiltakene aldri snakk om å fokusere på det ene eller det andre. Språk læres og utvikles i dialogen, altså gjennom kommunikasjon, mener Kjølås (2001).

2.2.1 Problematisering av spesifikke språkvansker

Selv om man ut fra visse kriterier kan sette betegnelsen spesifikke språkvansker på en bestemt språksvikt, er dette likevel ikke noen heterogen gruppe. Bishop (2014) problematiserer det å sette en navn på språkvansker som en ikke helt vet hva er. Hun problematiseres også betegnelsen spesifikke språkvansker, i og med at en slik vanske vil variere i grad og omfang (Bishop, 1997), og ofte vil innebære andre vansker i tillegg til språk (Bishop & Snowling, 2004).

Også Hill (2001, sitert av Humle & Snowling, 2009, s. 135) stiller spørsmålstegn til om man burde kalle spesifikke språkvansker spesifikke, i og med at mange barn med SSV nettopp har så mange andre vansker i tillegg, som ikke er spesifikke for språk. Både Bishop (1997) og Hill (2001, sitert av Humle & Snowling, 2009, s. 135) understreker at det er veldig uvanlig at barn med SSV finnes i «rene» tilfeller uten andre vansker i tillegg.

For barn og unge med språkvansker er det vanlig å observere vansker med konsentrasjonen, umoden atferd og sosial tilpasning (Espenakk et al., 2007). Forskning viser at gjeldende elever ofte får tilleggsvansker med lesing og skriving, kommunikasjon, selvfølelse, identitetsdannelse og tilegnelse av kunnskaper. Derfor er det for dem avgjørende at gode tiltak blir satt i verk tidlig (Espenakk et al, 2007; Ottem & Lian, 2008; Sæverud, Forseth, Ottem & Platou, 2011). Studier gjort av Bishop og Snowling (2004) har vist at det er tett sammenheng mellom språkvansker og lese- og skrivevansker. Lesevanskene blir ofte tydeligere ettersom kravene om kognitive ferdigheter øker (Scarborough, 2005).

Et område som peker seg ut som konsekvens av språkvansker er problemer med sosial tilpasning, som igjen knyttes til konsekvenser for barnets psykiske helse (Ottem & Lian, 2008). Ottem et al. (2002) undersøkte forekomsten av psykiske problemer hos en gruppe barn med ulike språkvansker av fonologisk, reseptiv/ekspresiv art og med generelle utviklingsforstyrrelser. Resultatene viste at de psykiske problemene varierte med type vanske og at barn med gode ikke-språklige ferdigheter og med spesifikke språklige vansker er de som oftest får psykososiale problemer. Videre mener Ottem et al. (2002) at man kan anta at problemet ofte kommer av mangelen på deres sosiale deltagelse og vennsforhold.

Selv om ikke emosjonelle problemer regnes som er årsaksfaktor for barn med språkvansker, har en rekke studier vist at forsinket språkutvikling ofte går sammen med emosjonelle problemer og atferdsvansker (Ottem et al., 2002). Det kan tenkes at dette skyldes avvisning fra andre, frustrasjon over stadig å komme til kort og manglende selvtillit grunnet det å stadig mislykkes både faglig og sosialt (Ottem & Lian, 2008). Som følge av dette er tilbaketrekking fra sosial interaksjon vanlig. Dette fører ofte til at barn med språkvansker leker alene og tar lite initiativ til å samtale med andre (Coster, Goorhuis- Brouwer, Nakken & Spelberg, 1999).

2.2.2 Hvordan kommer vanskene til uttrykk?

I mange tilfeller opptrer språkvansker som et skjult handicap, for det er ikke alltid like lett å se når et barn strever med å uttrykke seg, forstå eller bruke språk. Vansker med å tolke, fastholde og forstå språk er ikke like synlig som uttalevansker. Derfor er det mange barn som i dagens skole ikke blir fanget opp og får den hjelpen de behøver (Sæverud et al., 2011, s. 5).

Spesifikke språkvansker handler i all hovedsak om vansker knyttet til å forstå hva andre sier og å selv bruke språket (Bele, 2008, s. 10). Barn med språkvansker har problemer med å tilegne seg nye ord og begreper, og dette relateres til begrensninger i barnets minne, bearbeiding og fonologiske persepsjon (Weismer, 2000, s. 163). Flere forskere har antatt at barn med spesifikke språkvansker har begrenset kapasitet til å prosessere og lagre informasjon (Bishop, 1997; Leonard, 2014). Det innebærer at disse barna også har vedvarende forståelsvansker som de ikke vokser av seg og de får ofte vansker med lesing og skriving (Bishop & Snowling, 2004). Vansken kommer til uttrykk gjennom barnas verbale, eller fraværende verbale språk. De snakker ofte i kort setninger eller enstavelsesord. Av andre oppleves de som beskjedne i samtalen og deres fraværende verbalspråk fører ofte til tilbaketrekning. De deltar lite eller sjelden i felleskapet og har vansker med å ta valg eller forhandle med andre. Vanskene for disse barna berører så vel atferd som språklige ferdigheter. Erfaring har vist at deres manglende evne og lyst til å snakke, gjør at barna ofte opplever å bli misforstått og oppfattet som vanskelige (Espenakk et al., 2007, s. 29).

2.3 Spesialpedagogikk

2.3.1 Hvem er spesialpedagogen og hva er spesialpedagogikk?

Dalen (2013) fremstiller begrepet spesialundervisning til å omhandle undervisning som er knyttet til elever med spesielle behov i grunnskolen. Spesialpedagogikk som fagfelt skiller seg fra det pedagogiske fagfeltet først og fremst når det gjelder kunnskaper om ulike funksjonshemninger og når det gjelder forståelse av prinsipper og arbeidsmåter som fremmer læring og utvikling hos barn med spesielle behov (Holmberg & Lyster, 2002, s. 17).

Hva er det så som kjennetegner den profesjonelle spesialpedagogen? Kjølås (2001) mener at svaret på dette spørsmålet kommer an på svaret på spørsmålet om hva spesialpedagogikk er. Kjølås (2001) mener at man som spesialpedagog må ha et bevisst kunnskapssyn. Å arbeide med problemstillinger innen didaktikken krever evne til en målstyrt planlegging og det kreves

at man kan se relasjonene mellom eleven, målet, rammene, arbeidsmåtene, innholdet og vurderingen. Dette er noe Bjørndal og Lieberg (1978) kaller didaktisk relasjonstenking. Når vi kan besvare hvorfor vi velger de arbeidsmåtene, målsettingene og organiseringene vi har gjort, er vi bevisst vår egen undervisning og elevenes læring, mener Holmberg og Lyster (2002, s. 38).

Den profesjonelle spesialpedagogen har en spørrende og systematisk holdning til sitt arbeid og en studerer sine handlinger ved anvendt teori for å belyse sin praksis (Engelsen 1999, sitert av Kjølås, 2001, s. 22). Kvaliteten i det spesialpedagogiske feltet bygger på forskningsmessig og teoretisk kompetanse, for å kunne legitimere tiltakene som gjøres for elever med språkvansker (Holmberg & Lyster, 2002, s. 19). Holmberg og Lyster (2002, s. 37) understreker at en spesialpedagogisk tilnærming ikke dreier seg om at eleven tas ut av ordinær undervisning for så å gjøre det samme som klassen gjør, men i et langsommere tempo. En spesialpedagogisk tilnærming handler om tiltak og opplegg som er forskjellige fra det som gjelder for elever uten funksjons- eller lærevansker i ordinær undervisning.

Spesialpedagogisk kompetanseheving og innsikt i hvordan slik kompetanse kan utvikles både av lærere og generelt i samfunnet, er blitt drøftet i offentlige dokumenter. Meld. St. nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*, legger vekt på tidlig innsats og gode læringsmiljøer gjennom blant annet å sikre spesialpedagogisk kompetanse. Holmberg og Lyster (2002, s. 22) mener at selv om man har som mål å forebygge for vansker i skolen, vil det likevel være barn med medfødte vansker som ikke kan forebygges i like stor grad. Slike vansker kan ikke «feies av banen», men med bedre kunnskap kan man bidra til å gi et godt tilpasset opplæringstilbud som kan minske følgesvansker som kan komme med den medfødte vansken.

2.3.2 Spesialundervisning og tilpasset opplæring

Spesialundervisning skal etter Opplæringsloven (1998) § 5-1 iverksettes når eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen i skolen. I følge Nordahl (2008, s. 119) innebærer spesialundervisningen en enda sterkere tilpasset opplæring enn den som i utgangspunktet skal gjennomføres uten ekstra støtte eller resurser i klasserommet. Tilpasset opplæring er et begrep som aldri har blitt skikkelig definert og forklart, men som likevel er et av de mest brukte begrep både av myndighetene og innad i skolen (Lindbäck & Strandkleiv, 2010, s. 25). Rettigheten til tilpasset opplæring er noe som omfatter hele grunnskolen og er også lovfestet i § 1-3 i Opplæringsloven (1998).

Nordahl og Overland (2015, s. 20) forklarer tilpasset opplæring som at alle barn, uansett forutsetninger og evne, skal ha de samme mulighetene og rettighetene i skolen. Haug & Bachmann (2007, s. 2) forklarer tilpasset opplæring som en undervisning som skal fungere godt for hver enkelt elev.

Det har i det siste tiåret blitt vist mer interesse for å heve kvaliteten på den generelle opplæringen. Særlig har individualisering og differensiering blitt vektlagt (Dalen, 2013, s. 45). Bachmann og Haug (2006) har tidligere studert tilpasset opplæring og påpeker at mange lærere forstår tilpasset opplæring nærliggende med en mer individualisert opplæring (Bachmann & Haug, 2006). I følge Dale og Værness, (2003, s. 36-37) forstås spesialundervisning som en *forsterket* tilpasning og bør fungere slik at læringsarbeidet fremmer elevenes oppnåelse av kompetanse og personlig utvikling.

I smale tilnærminger til tilpasset opplæring er tiltakene rettet mot grupper eller enkeltvindivider som det skreddersys innhold og arbeidsmåter for (Lindbäck & Strandkleiv, 2010, s. 26). Nordal (2008) mener det er grunn til å argumentere for at spesialundervisning fort kan fortolkes som en smal forståelse av tilpasset opplæring. Konsekvensen av en for smal tilnærming vil være at tilpasningen vil skje gjennom bestemte metoder i undervisningen og gjennom organisatoriske prinsipper (Nordahl, 2008). Det smale synet på tilpasset opplæring gjør ofte at lærerne er på jakt etter den «rette oppskriften» på å realisere tilpasset opplæring. Innenfor den brede forståelsen av tilpasset opplæring vektlegges felleskapet og det kollektive i skolen. Ut fra denne forståelsen betraktes tilpasset opplæring som en ideologi som skal prege all undervisning i hele skolen (Nordahl & Overland, 2015, s. 22). Her er det i motsetning til en smal tilnærming fare for at en glemmer den enkelte ved å legge for stor vekt på det faglige i gruppen av elever (Lindbäck & Strandkleiv, 2010, s. 26). Nordahl og Overland (2015) peker på at en bred forståelse kan føre til en overforenkling, som igjen vil bidra til at lærerne forklarer årsaken til problemet med hjelp av egenskaper ved individet, og ikke på faktorer i miljøet.

2.3.3 Organisering av spesialundervisning på system- og individnivå

Hvordan man organiserer og tilrettelegger spesialundervisning bør bero på kunnskaper om hvilke faktorer som gjør læring og utvikling vanskelig (Holmberg & Lyster, 2002, s. 126). Skolens organisering av spesialpedagogisk virksomhet vil ha betydning for om opplæringstilbudet fungerer godt eller ei. Organiseringen av spesialpedagogiske

ansvarsområder avhenger av skolens initiativ og prioritet på området. Samtidig har skolen som organisasjonsmodell tradisjonelt viet liten plass til å ivareta den spesialpedagogiske virksomheten (Holmberg & Lyster, 2002, s. 138-139).

Når skolen skal iverksette tiltak for elever som i henhold til Opplæringsloven har rett til spesialundervisning, er det viktig at de har ansatte med kompetanse innenfor dette. For selv om eleven gjennom den sakkyndige vurderingen har rett til spesialundervisning, er han ikke dermed sikret rettet til kvalitet på undervisningen. Som en kvalitetssikring er det skolen selv som må vurdere kompetansen de sitter inne med.

Ansatte i den pedagogisk- psykologiske tjenesten (PPT) sitter inne med en bred spesialpedagogisk kompetanse og skal fungere som støttespillere for skolen når tiltak skal settes i verk for barn som er utredet eller er under utredning gjennom sakkyndig vurdering. PPT sin sakkyndige vurdering er dokumentasjonen som skaper grunnlaget for innholdet i det spesialpedagogiske tilbudet og omfanget på spesialundervisningen. Uavhengig av ansatte i PPT sin kompetanse er det likevel viktig at spesialpedagogene og lærerne til eleven skaffer seg den kompetansen som er nødvendig for de behovene elevene deres har, og at de involverer seg i elevens sak. Lyster og Holmberg (2002, s. 37) understreker at klassestyrer og andre voksne rundt eleven vil være involvert, selv om de ikke har spesialundervisning eller noen kompetanse knyttet til vanskene elevene har. Mange lærere ønsker å fremskaffe seg mer informasjon og kunnskap om hvordan de kan tilrettelegge for elever med spesielle behov. Dersom skolen prioriterer å øke kompetansen blant de ansatte, vil dette bidra til å forbedre og styrke kvaliteten på det spesialpedagogiske arbeidet i skolen (Holmberg & Lyster, 2002).

Organiseringen av spesialpedagogiske tiltak er skolens ansvar og deles ofte inn i tiltak på systemnivå og individnivå. *På systemnivå* dreier tiltakene seg om hvordan en tilrettelegger for spesialundervisning på fylkes- og kommunenivå, på skolen og helt ned i klassen (Holmberg & Lyster, 2002, s. 126-127). På de ulike forvaltningsnivåene i undervisningssektoren finnes forskjellige regler, retningslinjer og rutiner, samt praksis som er opparbeidet og som styrer de handlinger som utføres for elevene som trenger ekstra tilrettelegging. Spesialundervisningen er en viktig del av skolens virksomhet og organiseringen av spesialundervisningen må ses i den sammenhengen den har til den ordinære virksomheten. Likevel har ikke den tradisjonelle organisasjonsmodellen i skolen noen funksjon som skal ivareta spesialpedagogiske arbeidsoppgaver. Skolens administrasjon avgjør hvordan spesialundervisningen skal organiseres for den enkelte (Holmberg & Lyster, 2002, s. 127-138). Organiseringen av spesialundervisning har vært et hett tema i flere tiår tilbake, og debatten har dreid seg om

elever med særskilte behov har best utbytte av å være i klasserommet, i egne grupper eller på spesialskoler (Lindbäck & Strandkleiv, 2010) Tradisjonelt sett har spesialundervisningen foregått segregert fra klassen (Holmberg & Lyster, 2002).

Når spesialundervisningen tilrettelegges *på individnivå* er læreren og spesialpedagogen de mest sentrale personene fordi hun eller han har den daglige kontakten. Som oftest har fagpersoner utenfor skolen vært ansvarlige for å kartlegge elevens vansker, samt identifisere behovet eleven har, og å utarbeide rapporter. I det videre arbeidet med planlegging, igangsetting og gjennomføring av tiltak, er det hovedsakelig lærer sammen med spesialpedagogen som har ansvaret for dette (Holmberg & Lyster, 2002).

Spesialundervisningen organiseres i dagens skolen på tre ulike måter; som eneundervisning, gruppeundervisning eller gjennom et tolærersystem i klassen (Dalen, 2013).

2.3.4 Innholdet i opplæringen

I følge Dalen (2013) har en rekke prosjekter (blant annet gjort av Bachmann & Haug, 2006) sett på helhetssituasjonen for elever som har fått tildelt spesialundervisning i enkelttimer per uke. Disse elevene er med i ordinær undervisning store deler av uken uten noen ekstra hjelp. Om det ikke foregår et samarbeid mellom lærerne i ordinær undervisning og spesialpedagogene i spesialundervisningen, vil opplæringen være lite sammenhengende og oppleggende amputerte. Videre viser Dalen (2013, s.59) til at mange senere undersøkelser har vist at dagens vanlige skolepedagogikk ikke har noen gode forutsetninger for å ivareta elever med spesielle behov. Lyster og Holmberg (2002) mener også at skolens organisering og rammer av ordinær undervisning gjør det vanskelig for spesialpedagogikken å passe inn. Videre mener Dalen (2013, s. 60) at spesialundervisningen fortsatt fungerer som et vedheng til den ordinære undervisningen, på tross av iherdige forsøk på å tilrettelegge ut fra elevens behov. Likevel blir elever som ikke passer inn i de vanlige oppleggene skilt ut i mindre grupper og på den måten ekskludert fra resten av klassen.

Forskning rundt spesialundervisning viser at spesialundervisningen lett kan bli et saneringstiltak (Dalen, 2013). Dalen (2013) skriver at opplæringstilbudet for elever med spesielle behov alltid har vært i grenselandet mellom å være et tilbud som er spesielt tilrettelagt og et sanerings- og utskillingstiltak for den vanlige skolen. Balansegangen settes også på prøve for elever som blir sendt ut fordi voksne mener de ikke har utbytte av undervisningen, mens tilfellet er at de tas ut på bakgrunn av forholdene for resten av klassen.

Det kan i enkelte tilfeller se ut til at spesialundervisning blir løsningen på den manglende evnen til å inkludere elevene i den ordinære undervisningen. Studier gjort av Dalen (1984) viste at spesialpedagogisk hjelp gitt i klasserommet, var vanskelig og krevende og få til. Videre viste det seg at forsøk på å differensiere undervisningen innenfor klasserommet også vanskelig lot seg gjøre (Haug, 2003). Klasseromsstudier av Haug (2010) har vist at det er en uklar kobling mellom den faglige læringen og aktivitetene, og at oppgavene og aktivitetene ofte mangler fokus og ikke blir satt inn i en større faglig og kunnskapsmessig ramme.

2.4 Tiltak for barn med språkvansker

2.4.1 Tidlig identifisering og forebygging

Det har i de siste årene blitt rettet et større fokus på tiltak mot barn med språk- og kommunikasjonsvansker, både nasjonalt og internasjonalt. I Meld. St nr. 16 (2006- 2007) «...og ingen stod igjen» vektlegges en tidlig innsats og en god språkstimulering for å utvikle grunnleggende ferdigheter for en livslang læring. Også internasjonalt har man i Bercov-rapporten fra Storbritannia rettet fokus på den store utfordringen man står overfor med barn og unge som sliter med språk- og språkforståelse. I Bercov-rapporten tydeliggjøres det at tiltak til disse barna må komme mer i fokus (Bercow, 2008).

Teoretikere og forskere har tidligere vært mest opptatt av utredningsproblematikken i forbindelse med språkvansker, selv om utfordringene gjerne har ligget på tiltakssiden (Nettelbandt, Håkansson & Salameh, 2007, s. 289). Ved å ha en holdning om å «vente og se» kan kostbar tid gå til spille fordi barn med språkvansker har vansker med å tilegne seg språket uten at det tilrettelegges spesielt for dette. Faglig utvikling står i fare for barn med språkvansker, derfor er det viktig at de blir tidlig identifisert (Fey, Long & Finestack, 2003). Barns vansker med språk og kommunikasjon kan få varig og dyptgående innvirkning på livene deres og alvorlighetsgraden på barnets utvikling av vansker vil bero på hvilken hjelp barnet får (Ottem & Lian, 2008, s. 39).

Vanskene kan som tidligere nevnt synes å vedvare for disse elevene og derfor er tidlig intervensjon viktig for å hjelpe eleven til å overkomme eller i det minste å forebygge for følgesvansker, som kan påvirke den faglige utviklingen (Lyster, 2008, s. 149). I sammenheng med dette mener Espenakk et al. (2007, s. 65) at det er belegg for å hevde at å bedrive språkstimulering til «ingen nytte» er bedre enn å ikke gjøre noe.

Samtidig vil kvaliteten på intervensjonen avgjøres etter pedagogens innsikt, hvilke utfordringer elevene har og hva de mestrer godt (Lyster, 2008, s. 149). Dette er igjen avhengig av at elevene som pedagogene jobber med i skolen er bredt utredet slik at de som arbeider med tiltak kan vurdere hvordan det språklige mønsteret påvirker den kognitive aktiviteten, sosiale atferden, språklige og skolefaglige utviklingen til eleven. Man bør også være bevisst de emosjonelle og sosiale utfordringene en språkvanske vil gi. Ivaretagelsen av elevens psykiske helse bør ha en overordnet betydning i tiltaksarbeidet mener Espenakk et al. (2007). Dersom utredningen er for snever og mangelfull, kan vanskene bli vurdert som mindre komplekse og mye enklere enn de i realiteten er. Dette vil igjen skape et dårlig utgangspunkt for tiltak (Fey et al., 2003).

2.4.2 Indirekte og direkte tiltak for barn med språkvansker

Det er to aspekt en må ta hensyn til når tiltak for barn med språkvansker skal utformes. Det ene retter seg mot ferdighetstrening hos det enkelte barn, altså direkte. Det andre aspektet handler om å ivareta helheten og rettes mot barnets miljø for å gi mulighet for deltagelse, trivsel og fungering både i læringssituasjoner og i dagliglivet, da indirekte (Espenakk et al., 2007, s. 66). Barn med språkvansker klarer ikke å utnytte dagligdagse situasjoner til å tilegne seg språk på lik linje som barn med normal språkutvikling. De har derfor behov for en mer systematisk tilrettelegging, både indirekte og direkte.

Indirekte eller organisatoriske tiltak handler om å tilrettelegge rammene rundt elevens skolehverdag for å bidra til å skape et utviklende og støttende miljø. Her gis veiledning til personer i elevens nærmeste miljø som gjør at tiltaksarbeidet gjøres i trygge og kjente rammer. Espenakk et al. (2007) mener at en indirekte tilnærming for barn med språkforståelsesvansker og kommunikasjonsvansker vil være mest effektiv. Barnet får da tilrettelagt omgivelsene som igjen sikrer forståelse og kommunikativ deltagelse. Ved direkte eller metodiske tiltak får eleven språklig undervisning eller trening ute av ordinær undervisning sammen med en spesialpedagog eller logoped. Ofte skjer tiltakene individuelt, der spesialpedagog eller logoped arbeider sammen med eleven, men kan også skje i grupper der det arbeides med ulike domener innen språk (Nettelbåndt et al., 2007, s. 290). Her har fokus hovedsakelig ligget på ord- og begrepslæring (Law, Garret & Nye, 2003). I følge Espenakk et al. (2007) bør det benyttes både indirekte og direkte tiltak fremfor å bruke bare en av delene.

2.4.3 Begrepslæring

Flere forskere har påpekt at tilegnelse av vokabular er den mest markante vansken for barn med spesifikke språkvansker (Bishop 1997; Fey et al., 2003; Parson, Law & Gascoigne, 2005). Lyster (2008) mener det ikke er i den grunnleggende begrepsdannelsen problemet ligger, men i vokabularutviklingen der barnet skal sette ord på begrepene, som er det mest sårbare området. Som Vygotsky (1971) påpeker, vil en med det kognitive aspektet slå fast at tilegnelse av begreper legger grunnsteinen for all videre læring. Dermed vil en begrenset begrepskompetanse gi begrensninger for å lære nye ting. At det er sammenhenger mellom begrepskompetanse og leseferdigheter er godt kjent. Innholdet i det som leses skal avkodes, og uten begrepskompetanse vil ei heller den skrevne tekst gi mening (Bishop & Snowling, 2004). Dermed er begrepskompetansen helt avgjørende for barn som skal lære seg å lese (Scarborough, 2005).

Parson, Law og Gascoigne (2005) gjorde en studie om strukturert innlæring av ord for barn med spesifikke språkvansker. De to barna som inngikk i studien gikk på 4. trinn og hadde et reseptivt ordforråd som var under det en kunne forvente for alderen. Forskerne tok utgangspunkt i 131 ord fra det matematiske vokabularet og valgte så ut 18 av ordene som de gjennomgikk i undervisningsøkter med den samme strukturen hver gang. I øktene som varte på rundt 20-30 minutter, ble meningsinnholdet og strukturen på ordet gjennomgått og ordene ble lest og skrevet. Det var i undervisningsøktene fokus på dialogen mellom lærer og elev. Opplegget ble gjennomført som en fast rutine i rolige omgivelser utenfor klasserommet over flere uker. Videre ble det fulgt opp i klasserommet og i et tett samarbeid med foresatte. De undersøkte så om begrepslæring av ord hadde noen generaliseringseffekt utover øvingsordene. Resultatene fra studien viste at elevene lærte seg flere ord enn de hadde gjennomgått i undervisningsøktene. Den strukturerte innlæringen hadde dermed generaliseringseffekt.

Studien inspirerte Sæverud et al. (2011) til sin norske studie om begrepslæring. De utvidet studiet til å gjelde barn med språkrelaterte vansker, altså både generelle og spesifikke språkvansker som var oppmeldt til pedagogisk-psykologisk tjeneste. Barna som deltok i studien befant seg i spennet mellom barneskolen og opp til videregående skole. De benyttet seg av et bredt vokabular med et større utvalg av ord som både var ukjente og kjente for elevene. Resultater fra studiet viste også her at undervisningsmodellen førte til en generell læringseffekt av ukjente ord og begreper for disse elevene.

Som tidligere nevnt antar man at barn med spesifikke språkvansker har vansker knyttet til lagring av ord og begreper, som igjen kan skape vansker med å gjenhente ord. Espenakk et al. (2007) hevder at det i slike tilfeller vil være nyttig å jobbe med fonologiske og semantiske assosiasjoner i sammenheng med ord og begreper for å gi eleven flere kognitive minnemarkører.

Semantisk bevissthet handler om ordets og språkets mening eller innhold. Semantiske assosiasjoner til et begrep handler om ordets betydning. En kan samtale om hva ordet brukes til (funksjon), hvordan det kan beskrives, hva annet det kan passe sammen med (kategorisering), om ordet er et gjøre-ord, og annet (Espenakk et al., 2007). Barn med semantiske vansker strever som tidligere nevnt med å tilegne seg nye begreper på grunn av vanskene med å huske dem og bearbeide dem. Ordletingsvanskene henger sammen med en upresis lagring av den lydmessige formen av ordet. Barnet greier ikke å oppfatte lyden i ordet presist nok, og dette fører igjen til en upresis lagring i minnet. Når ordet ikke er lagret presist nok, påvirker det aktiveringen og gjenhentingene (Espenakk et al., 2007; Lyster, 2008). Goffman og Leonard (2000, sitert av Lyster, 2008) foreslår at barns interesser bør hentes inn når en arbeider med ordenes semantiske side. Barnets etablerte ferdigheter bør være utgangspunktet for å utvikle ferdigheter barnet ennå ikke har tilegnet.

Fonologisk bevissthet handler om å rette oppmerksomheten mot byggesteinene i det talte språket. Det er dette som i Bloom og Laheys (1978) språkmodell omhandler språkets form. Det handler her om bevisstheten rundt stavelser, språklyder, rim og rytme. Er ordet langt eller kort? Hva er den første lyden? Hvilke andre lyder finnes i ordet? Bevissthet skapes gjennom analyse (dele ord inn i språklyder) og syntese (trekke språklyder sammen til ord), som har vist seg å ha klare sammenhenger med å lære å lese og skrive (Lindbäck & Strandkleiv, 2010, s. 119).

Barn med vansker innenfor det fonologiske området må ha hjelp til å oppdage lydstrukturene i ordene (Lyster, 2008, s. 153). Evnen til å identifisere et og samme fonem i ulike fonologiske kontekster kan synes å være et vanskeområde for barn med spesifikke språkvansker (Bishop, 1997). Vansker med fonologisk diskriminering kan være at barnet ikke hører forskjellen mellom «mus» og «pus», eller vansker med fonologisk konstans, som å ikke høre at «båt» og «fot» slutter på samme lyd.

Arbeid med stavelser, rim og enkeltlyder er fonologiske aktiviteter som vil kunne fremme den fonologiske bevisstheten, som igjen skal kunne danne et godt grunnlag for morfologisk utvikling og utvikling av ordforrådet. Slikt arbeid er skissert av blant andre Lyster (1998), Forst og Lønnegaard (1996) og Hagtvatn og Palsdottir (1992). Studier gjort internasjonalt har vist at trening av fonologisk bevissthet har en klar sammenheng og en positiv effekt på elevens leseutvikling, og treningen har vist seg å ha størst effekt om den skjer samtidig som lese- og bokstavinnlæringen (Ehri & Roberts, 2006).

2.4.4 Overordnede prinsipper for tilrettelegging

Siden barn med språkvansker ikke tilegner seg språk på samme måte som normalspråklige barn, er det viktig at det tilrettelegges for språklige situasjoner i barnets nære miljø og at det arbeides med å utvikle strategier som barnet kan bruke for å tilegne seg språk (Espenakk et al., 2007). Her er vi igjen inne på indirekte og direkte tiltak. Videre mener Espenakk et al. (2007) at barn med språkvansker behøver mere tid til å bearbeide lærestoffet og at de trenger flere repetisjoner enn normalspråklige. Tålmodighet og god tid er viktig for å nå et mål, mener Espenakk et al. (2007) og mulighetene for å nå målet blir styrket om arbeidsmåter blir fastholdt over tid for å på den måten å få evaluert effekten av dem. På grunn av at barn med språkvansker har problemer med minnet, har de også behov for gjentatt repetisjon av det de arbeider med (Weismer, 2000). De har også ofte behov for å bruke flere sanser når de skal oppfatte språk, og de trenger gjerne å «se» budskapet (Espenakk et al., 2007).

Å organisere omgivelsene og ha faste rutiner i skolehverdagen, gjør at barn opplever at miljøet rundt dem er forutsigbart og trygt. Espenakk et al. (2007) mener dette er spesielt viktig for barn med språkvansker, fordi de er ekstra vare på forandringer, som vil gjøre at de føler seg utrygge og usikre. Barn med språkvansker er også svært vare for støy, og det vil derfor være behov for å skjerme eleven fra mye bråk.

2.4.5 Effekten av tiltak

Det har opp gjennom årene blitt gjennomført en rekke studier som har forsøkt å finne den effekten tiltak har hatt på ulike vanskeområder med språket. James Law med flere (2000, 2003) har i sine studier sett på om tiltak rettet mot ulike aspekter med språket har hatt en generaliserbar effekt (Law, Parkinson & Tamhne, 2000; Law et al., 2003).

Law et al. (2003) gjennomførte en metaanalyse av 25 studier som omhandlet effekten av tiltak for barn med spesifikke språkvansker. Resultatene fra studiet kunne tyde på at tiltak rettet mot barn med fonologiske og semantiske vansker var de mest effektive, mens tiltak for barn med forståelses- og syntaktiske vansker hadde en mer usikker effekt. Resultatene viste heller ikke noen signifikante forskjeller på om tiltakene ble gjennomført individuelt eller i grupper med andre barn. Det var heller ikke noen forskjell på om tiltakene ble satt i verk klinisk eller om foreldre og pedagoger deltok aktivt.

De rapporterte studiene har benyttet forskjellige metoder og design, og dette har igjen gjort det utfordrende å avklare hvordan intervensjonsresultatene på ulike måter støtter teoriene som ligger til grunn for tiltakene. Som ytterpunkt på en skala har man på den ene enden de behavioristiske tiltakene med treningsprogram isolert fra den språklige konteksten, mens man på den andre enden har tiltak fra mere pragmatiske teorier. Hvem som er best egnet til å lære bort kunnskaper om språket har også vært debattert og det er stilt spørsmål om det bør være logopeder, spesialpedagoger, lærere eller medelever. Etter utstrakt forskning på området sitter en fortsatt igjen med spørsmål om hva som har hatt best effekt og under hvilke forhold tiltakene best vil virke. Det må likevel tas med at enkelte intervensjonsstudier har gitt klare antydninger på tiltak som har vært hensiktsmessig for ulike typer språkvansker (Lyster, 2008, s. 152).

Tiltak kan generelt sies å være påvirket av faktorer som alder, kjønn, motivasjon, barnets selvbilde og grad av foreldreinvolvering. Faktorer som lærerens dyktighet og elevens vanske vil selvsagt også være avgjørende for hvilken effekt tiltakene vil ha (Espenakk et al., 2007, s. 70).

3. Metode

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

I studien min tar jeg for meg spesialpedagogenes praksis, og hvordan de tilrettelegger for elever med språkvansker i skolen. Videre ønsker jeg å vite mer om hvordan tiltakene spesialpedagogene gjennomfører blir fulgt opp i klasserommet av læreren, men dette vil utgjøre en mindre del av oppgaven. For å kunne besvare problemstillingen min fant jeg det mest formålstjenlig å bruke en kvalitativ forskningsmetode. Tradisjonelt er denne metoden forbundet med det nære forholdet mellom forsker og forskningsdeltager (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning har man et overordnet mål om å utvikle en forståelse for sosiale fenomener som er knyttet til personer og deres situasjoner i den sosiale virkeligheten (Dalen 2011; Thagaard, 2013).

I datainnsamlingen min var et kvalitativt intervju mitt hovedverktøy for innsamling av data, mens jeg valgte observasjon som innledende studie. På den måten kunne jeg få et innblikk i hvordan spesialpedagogene arbeidet, mens jeg med intervjuet kunne komme dypere inn på hva de arbeidet med og hvorfor. Det var spesialpedagogenes praksis som var mitt hovedfokus, og derfor så jeg det hensiktsmessig å bare observere dem.

3.1.1 Observasjon

Observasjon innebærer at forskeren iakttar hvorledes personer handler i sosiale situasjoner (Thagaard, 2013). Til forskjell fra å sitte på en benk å observere hverdagens hendelser, skriver Postholm (2010) at forskningsobservasjoner har et fokusområde, at observasjonene er hensiktsmessige og systematiske og at teorier gir retningen for observasjonene. Å observere alle de tre spesialpedagogene før jeg intervjuet dem ble for det første gjort for å få et bedre innblikk i hvordan spesialundervisningen foregikk, som igjen ville hjelpe meg med utformingen av intervjuguiden. For det andre fikk jeg gjennom å observere undersøkt om det spesialpedagogene sa at de gjorde, faktisk stemte overens med det som ble observert.

3.1.2 Intervju

Etter å ha gjennomført en innledende observasjon av spesialpedagogene, ble et kvalitativt intervju av både spesialpedagog og lærer benyttet som verktøy for datainnsamling i studien. Et kvalitativt intervju tar sikte på å forstå verden fra intervjupersonen sin side. Videre er målet å få tak i folks erfaringer og hvilken betydning de har, samt å avdekke deres opplevelser av verden (Kvale & Brinkmann, 2010). Kvale og Brinkmann (2010) sier at intervjuet produserer kunnskap sosialt, altså gjennom interaksjonen mellom intervjuer og intervjupersonen. I følge Thagaard (2013) er det kvalitative forskningsintervjuet en samtale styrt av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om. Det stilte derfor krav til at jeg som intervjuer hadde gode kommunikative ferdigheter og kunnskaper om temaet, for å sikre en god kvalitet. Jeg erfarte at intervjuet ikke bare krevde teoretiske kunnskaper, men også personlige ferdigheter (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg så det derfor som en styrke at jeg er utadvendt og føler meg trygg i samtale med ukjente mennesker.

Videre ble de to intervjuguidene utformet. Det finnes ulike måter å utforme en intervjuguide på, der den ene ytterligheten er strukturerte intervju og den andre ytterligheten er ustrukturerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2010; Postholm, 2010; Thagaard, 2013). Den meste brukte intervjuformen i kvalitativ forskning er en mellomting, da såkalte halvstrukturerte eller semistrukturerte intervju, og dette var også den intervjuformen jeg valgte å bruke. Her er temaer for intervjuet fastlagt på forhånd. Dette gir gode muligheter for å følge opp uttalelser man ønsker å vite mer om, samt tilpasse spørsmålene etter intervjudeltagerne (Dalen, 2011; Postholm, 2010). For min egen del hadde jeg en intervjuguide som hadde fastlagte spørsmål, men som ga rom for å endre rekkefølgen på dem og å stille oppfølgingsspørsmål underveis.

I forkant av intervjuene hadde jeg satt meg inn i teori og forskning om språkvansker og om intervjustudier. Jeg hadde med teorien i bakhånd noen pekepinner på hva jeg skulle stille spørsmål om. Siden jeg både skulle intervju spesialpedagog og kontaktlærer hadde jeg behov for to forskjellige intervjuguides (Se vedlegg 4 og 5). Da lærernes oppfølging av tiltak utgjorde en mindre del av studien min, ble denne intervjuguiden ikke like omfattende som den til spesialpedagogene.

Et forskningsintervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2010) et håndverk, men det betyr ikke at man skal se bort fra forskerens kunnskaper. God intervjuforskning har fokus på oppgaven og det materialet en arbeider med. Kvale og Brinkmann (2010) fremhever betydningen av å gå i lære som forskningsintervjuer. De anbefaler videre å gjennomføre et prøveintervju.

Dette gjorde jeg også som en øvelse til intervjuene jeg skulle ha. På grunn av at læreren jeg egentlig skulle intervjuer ble syk, fikk jeg hjelp fra en medstudent. Her fikk jeg gått gjennom spørsmålene i intervjuguiden, øvd på å være en aktiv lytter og på å stille spørsmål, samt at jeg fikk testet lydopptak. Prøveintervjuet opplevdes som en klar fordel før jeg gikk ut i felten. Konstruktive tilbakemeldinger fra en utenforstående hjalp meg å sortere og strukturere innholdet i intervjuguiden bedre.

3.2 Forskningsprosessen

3.2.1 Utvalg

Jeg velger i denne oppgaven å snakke om studiens *deltagere*. Intervjustudier handler om sosial samhandling mellom mennesker. Derfor vil alltid en slik type intervju være verdiladet og medfølge etiske utfordringer. Som forsker må en derfor være bevisst sitt eget ståsted og sin forforståelse (Dalen, 2011).

Kriteriene for deltagerne til prosjektet var at de jobbet på barneskolen, hadde en fartstid i skolen på minst 5 år og at de underviste elever som hadde språkvansker av ukjent grunn (som kunne tyde på spesifikke språkvansker). Det at jeg ønsket spesialpedagoger og lærere som arbeidet sammen om elever med språkvansker, gjorde muligens prosessen med å få tak i deltagere ekstra vanskelig. Først sendte jeg ut en forespørsel på mail til rektorene og faglederne ved et knippe utvalgte skoler innenfor samme kommunegrense. Etter få tilbakemeldinger utvidet jeg søket med å sende ut mail til alle skolene i samme område. Her fikk jeg det ene paret av deltagerne som er med i denne studien. Etter fortsatt få tilbakemeldinger ble jeg anbefalt å ta en ringerunde til et utvalg skoler. Det var ingen som ønsket å delta, så neste løsning ble å spørre de jeg kjente av medstudenter, venner og tidligere lærere om de visste av noen som kunne passe til kriteriene mine. Derfra kom jeg i kontakt med det andre paret av deltagere. De kunne igjen anbefale meg å kontakte en annen skole i nærheten, som ble mitt siste par.

Etter at deltagerne sa seg villig til å delta, ble det utsendt et informasjonsskriv om hva prosjektet gikk ut på. Her ble de også informert om at prosjektet var meldt opp til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Etter å ha klargjort med gjeldende rektorer på skolene og med foreldrene til elevene med språkvansker, observerte jeg spesialundervisningen. Dette gjorde jeg i to økter ved den første skolen jeg besøkte, men kortet det så ned til kun en økt ved hver av de to siste skolene, siden dette innebar mye

reising. Jeg antok at å observere en økt med hver spesialpedagog, ville skaffe meg et tilstrekkelig bilde over hvordan de arbeidet.

Utvalget mitt besto av tre kollegapar bestående av kontaktlærer og spesialpedagog fra tre skoler med beliggenhet i Trøndelag. Jeg ønsket med dette antallet deltagere å finne tendenser eller en felles essens i materialet som kunne besvare problemstillingen min, et utvalgsantall også Postholm (2010) mener er hensiktsmessig. Hvert kollegapar arbeidet med en eller flere elever med språkvansker. Elevene var alle under videre utredning for språkvanskene sine, men hadde vedtak om spesialundervisning og egen individuell opplæringsplan. Grunnen til at jeg valgte å bruke kollegapar som deltagere var at jeg på den måten kunne sammenligne lærernes og spesialpedagogenes utsagn og få en tydeligere forståelse for den «broen» som finnes mellom disse to profesjonene i forbindelse med tilrettelegging. I følgende avsnitt kommer en kort presentasjon av de tre parene. Navnene deres er byttet ut med pseudonymer.

Par 1: Anita og Natalie

Anita og Natalie arbeider på 5. trinn i en relativt stor byskole i Trøndelag, der gjeldende elev med språkvansker er en gutt på trinnet. Eleven har ca 9 timer spesialundervisning per uke. Begge forskningsdeltagerne arbeidet redusert under datainnsamlingen på grunn av sykemelding og deltidsstudier. Anita er spesialpedagog. Hun utdannet seg i voksen alder som allmennlærer med spesialpedagogikk 1,2 og 3 og har jobbet i skolen i 10 år. Eleven har hun jobbet med siden han begynte i 5. klasse, men hun hadde også spesialundervisning for han i 1.klasse. Anita har tidligere arbeidet med barn med språkvansker og har kunnskap om temaet gjennom utdanning og erfaring fra å ha jobbet med det tidligere i skolen. Natalie er kontaktlærer for klassen på til sammen 19 elever og har vært det siden de begynte i 2. klasse. Siden gruppen deler areal er de til sammen 43 elever i klasserommet. Natalie er utdannet allmennlærer og har jobbet i skolen i snart 17 år, hovedsakelig på mellomtrinnet (5.-7.). Natalie har ikke i tidligere år hatt elever med språkvansker, og har ikke gått noen kurs eller lignende i forbindelse med temaet.

Par 2: Ylva og Elisabeth

Ylva og Elisabeth arbeider på 2. trinn på en mellomstor skole ved et tettsted i Trøndelag, der gjeldende elev er en gutt på trinnet. Eleven har krav på 5 timer spesialundervisning per uke. Elisabeth er spesialpedagogen på trinnet. Hun er utdannet allmennlærer med spesialpedagogikk 1, 2 og 3, og har jobbet til og fra i 4-5 år. Hun har jobbet som

spesialpedagog både i barnehage og skole, hovedsakelig med psykisk utviklingshemmende. Gjeldende elev har hun jobbet med siden 1. klasse. Kunnskaper om språkvansker har hun fått fra utdanningen og gjennom erfaring fra tidligere arbeidsoppgaver i skole og barnehage. Ylva er kontaktlærer for 15 elever i en klasse bestående av 34 elever totalt. Hun er utdannet førskolelærer og har videre tatt spesialpedagogikk og småskolepedagogikk. Hun har arbeidet i skolen i 18 år på småtrinnet (1.-4.) og har tidligere hatt elever med språk- og uttalevansker, men hun har ikke gått kurs eller tatt annen utdanning i forbindelse med dette.

Par 3: Ida og Grete

Ida og Grete arbeider på 3.trinn ved en liten bygdeskole med beliggenhet i Trøndelag. Eleven med språkvansker er ei jente på trinnet. Eleven har krav på spesialundervisning 2 timer per uke. Grete jobber som spesialpedagog på trinnet. Hun er utdannet allmennlærer men har ingen spesialpedagogisk utdanning. Hun har hatt gjeldende elev siden høsten på 3. klasse og har ikke praktisert spesialundervisning tidligere. Grete har lang fartstid som lærer i skolen, og har vært på trinnet siden 1.klasse. Kunnskap om språkvansker har hun fått gjennom å lese seg opp selv, samt gjennom erfaringen hun har fått gjennom å tilrettelegge i spesialundervisningen. At Grete var ikke utdannet spesialpedagog fikk jeg først vite når jeg skulle observere spesialundervisningen hun hadde. På grunn av sin lange fartstid i skolen, og at hun kjente elevens språkvansker godt, valgte jeg å likevel ha henne med. Ida er kontaktlærer for de 12 elevene på trinnet. Ida er utdannet førskolelærer, men tok 5-10 års pedagogikk like etter. Hun har jobbet på 1.-3. trinn i over 20 år. Hun har hatt barn med språkvansker før og har tidligere vært på diverse dagskurs i forbindelse med temaet.

I følge (Dalen, 2011) forutsetter kriterieutvelging at forsker har innsikt i fenomenet som studeres for at en skal kunne se betydningen av viktige variasjoner og nyanser innenfor det aktuelle fenomenet. I arbeidet mitt med å finne deltagere var kriteriene satt ut fra min bakgrunns erfaring og kunnskap om fenomenet. Hadde jeg hatt den kunnskapen om spesialundervisning og språkvansker jeg sitter inne med i dag, hadde jeg kanskje valgt andre kriterier for deltagerne. Samtidig var vanskene med å finne deltagere en av grunnen til at utvalget mitt ble som det ble. Jeg er likevel klar over at et annet utvalg, kunne gitt meg andre resultater.

3.2.2 Forarbeid og gjennomføring av intervjuene

Temaene i intervjuguiden for spesialpedagogen (vedlegg 4) var formulert omkring hvordan og hvilke opplegg spesialpedagogene gjennomførte i spesialundervisningen og hva de vektla som viktig i dette arbeidet. Lærerne sin intervjuguide (vedlegg 5) handlet om hva de gjorde for eleven i klassen, og om de kunne videreføre moment fra spesialundervisningen i klasserommet, samt om de så på denne videreføringen som viktig. Felles for begge intervjuguidene var tema om tilrettelegging, erfaringer fra eget arbeid, samarbeid mellom spesialpedagog og lærer, mellom skole og andre hjelpeinstanser og om hvilke muligheter de hadde for å tilegne seg kunnskaper om språkvansker.

Før jeg gjennomførte intervjuene med deltagerne, sørget jeg for at alle fikk underskrevet samtykkeerklæringen, som sa at deltagelsen var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Dette er en del av de forskningsetiske retningslinjene som stilles til kvalitativ forskning av Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006).

Alle de seks intervjuene ble gjennomført på skolens grupperom, der spesialundervisningen foregikk til vanlig. Jeg innledet intervjuet med å fortelle litt om formålet, hva jeg ønsket å vite og om de hadde noe imot at jeg brukte lydopptaker. Videre ble moment fra informasjonsskrivet tatt opp, der jeg forsikret deltagerne om at de, skolens elever og ansatte ville bli anonymisert og at lydopptaket ville bli slettet etter bruk. En slik innledning er hva Kvale og Brinkmann (2010) kaller en brifing, der de første par minuttene av intervjuet ofte er avgjørende for hva deltagerne vil gi av seg selv i resten. Å skape en rolig og trygg atmosfære vil gi deltagerne en klar oppfatning av deg som intervjuer og gjør at de lettere vil åpne seg for deg som fremmed. Hvorvidt forsker lykkes med dette, kan avgjøre intervjuets kvalitet, mener Thagaard (2013).

Jeg innledet intervjuet med å spørre om bakgrunnen deres. I følge Thagaard (2013) er dette en måte å berolige personer som føler seg usikre på hva intervjudeltagelsen innebærer. Etter hvert som tillit opparbeides til intervjuer, kan intervjuer bevege seg inn på mer sentrale tema for oppgaven. Underveis forsøkte jeg å holde flyt i samtalen og samtidig gi intervjudeltagerne tid til å tenke. Jeg hadde på forhånd forberedt meg på at jeg måtte forsøke å gi rom for stillhet i blant, selv om dette til tider opplevdes som litt stressende. Dalen (2011) mener pauser kan være skapende fordi intervjupersonen da får tid til å reflektere over spørsmålene. Jeg forsøkte også å stille oppfølgings spørsmål der jeg ønsket at deltagerne skulle utdype mer, selv om

dette i enkelte tilfeller førte til at deltagerne snakket seg litt bort. Jeg benyttet automatisk en del prober under intervjuet, som jeg i ettertid vurderte som litt forstyrrende. Samtidig mener Thagaard (2013) at prober bidrar til flyt i samtalen og at prober kan oppmuntre deltageren til å snakke mere om et tema, noe jeg i ettertid kunne se var tilfellet. Mot slutten av intervjuet ble en ny debrifing gjort ved å gi deltagerne muligheter til å komme med kommentarer eller tanker om det vi hadde snakket om. Det gir også en god avrundning ved at deltagerne får sagt det de har på hjertet helt til slutt (Kvale & Brinkmann, 2010; Thagaard, 2013). Jeg opplevde alle mine deltagere som engasjerte og meddelende. Det ble derfor ikke noe problem for meg å være en aktiv lytter, og jeg tror jeg både verbalt og ikke-verbalt ga uttrykk for min interesse for deres bidrag. I følge Dalen (2011) er den viktigste evnen for en intervjuer å utøve «skikkelighet» ved å lytte og å vise genuin interesse for deltagerens fortellinger for å på den måten å sikre seg gode data.

3.2.3 Transkribering

Etter hvert som intervjuene ble gjennomført, transkriberte jeg lydopptakene til skriftlig materiale. Dette gjør intervjuene bedre egnet for analyse. Å transkribere betyr å transformere fra muntlig til skriftlig materiale (Kvale & Brinkmann, 2010).

At jeg transkriberte lydopptakene selv ga meg god innsikt i mitt eget materiale. Mine forskningsdeltagere snakket trønderdialekt, men jeg valgte å skrive det om til bokmål. Dette var et valg jeg tok fordi enkelte av deltagerne hadde en såpass bred trønderdialekt at det muligens ville blitt vanskelig for leseren å forstå sitatene som er brukt i oppgaven. Dette var et av de etiske spørsmålene jeg måtte ta stilling til under transkripsjonen, men jeg konkluderte med at mitt valg ikke ville påvirke fremstillingen av innholdet eller deltagernes uttalelser på en feilaktig måte. Det er store forskjeller på muntlig og skriftlig materiale, og ifølge Kvale og Brinkmann (2010) blir det blir nærmest en fortolkning hvor en skal sette komma og punktum. Jeg satte inn tegn der jeg følte det passet med hvor deltagerne selv stoppet opp i samtalen.

Etter mange timers transkribering, satt jeg igjen med totalt 82 sider skrevet tekst (skriftstørrelse 10, linjeavstand, 1) fra 6 intervjuer som utgjør datamaterialet mitt. Den store datamengden gjorde at jeg måtte redusere materialet, og jeg har valgt ut de sitatene som jeg mener på en mest mulig tydelig måte fanger essensen av materialet for å gi forståelse for leseren. Kvale og Brinkmann (2010) er opptatt av at transkriberingen i seg selv er en datareduksjon. Når datamaterialet igjen reduseres til kortere sitater i denne oppgaven, er dette

bare deler av helheten, som kan gjøre det vanskelig å fange inn den store sammenhengen i samtalen med mine intervjudeltagere. Etter nøye gjennomtenkning slo jeg meg til ro med at sitatene er brukt på en hensiktsmessig måte i forhold til forskningsetiske retningslinjer.

3.2.4 Koding og kategorisering

Da jeg var ferdig med å transkribere intervjuene, satt jeg igjen med et stort datamateriale med skrevet tekst. Analysearbeidet handler om å gjøre datamaterialet mer håndterbart og min analysestrategi er inspirert av Grounded Theory- tradisjonen etter sosiologene Barney Glaser og Anselm Strauss (Postholm, 2010). Ved å bruke en slik tilnærming tar man utgangspunkt i det empiriske datamaterialet, og utgangspunktet for analysen er dermed deltageres perspektiver og oppfatninger (Dalen, 2011).

Et annet sentralt trekk ved Grounded Theory- tradisjonen er å kode datamaterialet, og dette var noe jeg selv startet med å gjøre. Jeg begynte med å skrive i margen hva alle utsagn handlet om i hele materialet. I Følge Nilssen (2012) betyr koding å identifisere, klassifisere og sette navn på viktige mønster i materialet. Kodene i mitt materiale startet med setninger som senere kunne beskrives med begreper. Begrepene ble så kategorisert. Under kodingsprosessen anså jeg alt som relevant og interessant, og dette gjorde at jeg i begynnelsen gikk meg litt «vill» i datamaterialet mitt. Etter mange gjennomlesinger ble det lettere å skille ut hva Nilssen (2012) beskriver som «støy» i materialet, men også hva som fremkom som relevante funn.

I analyseprosessen jobbet jeg lenge med å finne ut hvilke koder som gikk sammen til senere å bli de tre kategoriene mine. Jeg pendlet frem og tilbake mellom å lese teori og å kode materialet. Det åpnet seg en stadig dypere forståelse for materialet etter hvert som jeg beveget meg frem og tilbake i det Kvale og Brinkmann (2010) kaller den hermeneutiske sirkel. Etter en stadig veksling mellom å lese teori og analysere, og å se på helheten og delene i materialet, kom det stadig tydeligere frem hvilke tre kategorier som fanget essensen av spesialpedagogenes og lærernes utsagn.

De tre kategoriene som vokste fram gjennom analysearbeidet var «sammenheng mellom spesialundervisning og ordinær undervisning», «struktur og metode» og «undervisningsopplegg med fokus på ord- og begrepslæring». Siden denne oppgaven hovedsakelig handler om spesialpedagogenes tilrettelegging, er underproblemstillingen som handler om lærernes videreføring av tiltakene, viet en vesentlig mindre del av oppgaven.

De tre kategoriene som dreier seg om spesialpedagogens arbeid presenteres først i empirikapitlet. Deretter presenteres de tre lærerne hver for seg med hovedvekt på den enkeltes tanker om tilrettelegging i klasserommet.

3.3 Kvalitet

3.3.1 Forskerrollen og det etiske ansvaret

Interessen min for språk og språkvansker har bare økt siden jeg ble presentert for temaet i lærerutdanningen. Jeg har stor tro på at med rett tilrettelegging og tilnærming vil de elevene som sliter med språkvansker få en bedre skolehverdag og lysere framtidsutsikter. Selv har jeg ingen erfaring med å tilrettelegge for elever med språkvansker, men fra lærerutdanningen har jeg noe kjennskap til organisering og tilrettelegging av spesialundervisning.

Som forsker i en kvalitativ studie, er det jeg selv som er forskningsinstrumentet i studien min. Det innebærer at jeg som person må være bevisst min måte å være instrumentet på, og at min rolle også vil avgjøre kvaliteten på studien min. Kvale og Brinkmann (2010) mener at forskerrollen innebærer noe mer enn den abstrakte kunnskapen og de kognitive valgene man tar. Man må være bevisst sin integritet, sensitivitet og sitt engasjement i moralsk sammenheng. Spesielt i intervjustudier vil dette være viktig, siden intervjueren er redskapet for å innhente kunnskap.

I og med at jeg som forsker var mitt eget forskningsinstrument, ble jeg nødt til å være bevisst på min egen forforståelse. Forforståelsen omhandler ikke bare et teoretisk rammeverk, men også vår skjulte bagasje som våre kunnskaper, erfaringer, verdier, forskningsfilosofi og teoretiske ståsted (Nilssen, 2012). Som forsker må man være bevisst på sine oppfatninger og meninger om fenomenet som studeres. Vår forforståelse vil ledsage vår forskningsprosess med å skape mening i vårt datamateriale, og man kommer ikke fra at kvalitativ forskning vil være verdiladet. Som kvalitativ forsker bør en anerkjenne sin egen subjektivitet, samtidig som en må være oppmerksom på den og på det faktum at ens forforståelse vil medbringes inn i studien (Nilssen, 2012). Bevisstheten rundt vår egen forforståelse vil gjøre oss mere sensitiv som forskere til å se muligheter for utvikling av teori i egen datamateriale. Det vil også være sentralt å trekke inn denne forforståelsen på en sann måte at den kan hjelpe oss til å forstå forskningsdeltagerne våre (Dalen, 2011).

Med forskerrollen følger også et etisk ansvar, og jeg måtte på forhånd være bevisst på dette både under utformingen av intervjuguiden og under selve intervjuene. I intervjusituasjonen måtte jeg også huske på hvilken makt jeg fikk gjennom den asymmetriske relasjonen som oppstår mellom intervjudeltager og intervjuer, der intervjueren er den sterkeste part (Kvale & Brinkmann, 2010).

Forskningsdeltagernes tilrettelegging for språkvansker i spesialundervisningen og videre inn i klasserommet var det jeg ønsket å få svar på, et tema jeg ikke hadde særlig kjennskap til på forhånd. Jeg gikk derfor inn i intervjusituasjonen som den lærende av partene. Det har gjort at jeg hele veien har passet på å behandle deltagerne med respekt, både gjennom intervjusituasjonen og i fremstillingen av materialet jeg fikk. Et annet etisk spørsmål jeg måtte ta stilling til var hvorvidt spørsmålene i intervjuguiden ville skape solidaritetsproblemer eller oppleves som stigmatiserende. Jeg vurderte spørsmålene som relativt nøytrale, og både jeg og deltagerne slapp å bli forstyrret av slike momenter.

Det har i denne studien vært viktig å få frem deltageres stemme, i og med at det er de som har erfaring med å tilrettelegge gjennom sin praksis. Derfor har jeg gjennom hele studien forsøkt å være bevisst på at min stemme ikke skal ruve over materialet. Som følge av det har jeg bevisst prøvd å legge til side min forutinntatthet om hvordan ting blir gjort i praksis, samtidig som jeg bruker forforståelsen til å forstå deltagerne mine. Jeg har hele tiden prøvd å være bevisst på å skille mellom hva som er min oppfattelse, og hva som er spesialpedagogene og lærerne sine oppfatninger.

Min forforståelse har nok formet intervjuguiden min og gjort at jeg har hatt visse formeninger om hva jeg ville få ut av intervjuet. Jeg har likevel vært dette bevisst og føler jeg har brukt min forforståelse der det har vært hensiktsmessig. Min teoretiske bakgrunn har vært fordelaktig under analysen, mens den har kanskje vært noe styrende under utarbeidingen av intervjuguiden. Jeg fikk erfare etter skolebesøkene at teori og praksis var to forskjellige ting i visse sammenhenger, og at jeg måtte endre mine oppfatninger om hva som faktisk skjer i spesialundervisningen og i skolen for øvrig.

3.3.2 Troverdighet

I tillegg til å klargjøre min egen subjektivitet, finnes det ulike prosedyrer til å sikre forskningsprosessens kvalitet. En av metodene kalles member-checking som innebærer at forskningsdeltagerne gis mulighet til å lese gjennom beskrivelser og tolkninger for å kunne uttale seg om de sier seg enig eller uenig i materialet. Prosessen gir også forskningsdeltagerne mulighet til å komme med tilleggsinformasjon (Postholm, 2010). Forskningsdeltagerne mine har ikke fått tilsendt mine tolkninger i analysearbeidet og fikk heller ikke muligheten til å kommentere disse. Jeg valgte å heller sende de transkriberte intervjuene slik at forskningsdeltagerne kunne få mulighet til å kommentere og gi tilbakemelding på materialet. Dette var mest på grunn av tidshensyn både til meg og deltagerne. Jeg fikk tilbakemelding fra noen av deltagerne om at de ikke hadde noe å kommentere eller tilføye. Ellers var det enkelte av deltagerne som ikke svarte, og jeg forholdt meg da til samtykkeerklæringen de hadde skrevet under på.

4. Empiri, analyse og drøfting

4.1 Spesialpedagogenes tilrettelegging

Kategori 1: «sammenheng mellom spesialundervisning og ordinær undervisning» var kanskje den kategorien som var mest eksplisitt, men som viste seg å gå igjen i alle de tre transkriberte intervjuene. Funnene omhandlet spesialpedagogenes dilemma rundt det å måtte ta eleven ut av klassen for å gjennomføre spesialundervisning. Kategori 2: «struktur og metode» ble til etter å sett gjennom sitater fra datamaterialet som omhandlet organiseringen og tilnærmingene spesialpedagogene gjorde i spesialundervisningen for elevene med språkvansker. Selv om alle de tre spesialpedagogene hadde ulike opplegg var det likevel en del koder som felles kunne betegne kategorien. Siste kategori var 3: «undervisningsopplegg med fokus på ord- og begrepslæring», og omhandlet som kategorien tilsier, at spesialpedagogene i all hovedsak vektlegger ord- og begrepslæring i sin tilrettelegging for barn med språkvansker.

Sitatene som presenteres under kategoriene kom fra forskjellige spørsmål under hele intervjusituasjonen. Jeg presenterer derfor sitatene i sammenheng med underkategoriene og ikke knyttet til de stilte spørsmålene. Det er gjort for at presentasjonen blir mer ryddig og oversiktlig for leser.

4.1.1 Kategori 1: Sammenheng mellom spesialundervisning og ordinær undervisning

Denne hovedkategorien opplevde jeg var den mest fremtredende i datamaterialet mitt. Kategorien handler om det dilemma som oppstår i vurderingen av hvor mye elevene med språkvansker skal tas ut av klassen for å ha spesialundervisning. Spesialpedagogene ser at elevene har behov for å være sammen med klassen med tanke på den sosiale konteksten og for å være en del av klassemiljøet. De ser på den andre siden behovet for at elevene må ut i roligere omgivelser for å få utbytte av opplæringen. Oppleggene de gjennomfører i spesialundervisningen ikke er gjennomførbare for elevene hvis de deltar i full klasse. Kategorien omhandler også tanker om sammenhengen mellom spesialundervisning på grupperom og ordinær undervisning i klasserommet. Hovedkategorien favner to underkategorier; *dilemma mellom å være ute av og inne i klassen og behovet for helhet mellom spesialundervisning og ordinær undervisning*. Jeg anså det som nødvendig å ha denne kategorien todelt for å kunne presentere funnene på en ryddig og oversiktlig måte.

Dilemma mellom å være ute av eller inne i klassen

Spesialpedagogene gjennomførte spesialundervisning utenfor klasserommet, enten med ene-elever eller i mindre grupper. De så dette tiltaket som nødvendig, fordi elevenes utfordringer og vansker gjør at de spesialpedagogiske tiltakene ikke lot seg gjennomføre i klasserommet. Deres måte å tilrettelegge på var ikke gjennomførbart i et klasserom, og ville ha forstyrret den ordinære undervisningen. Denne organiseringen skapte et dilemma for spesialpedagogene fordi de på den ene siden så behovet for at elevene med språkvansker hadde behov for klassedeltagelse, tilhørighet og på grunn av det sosiale aspektet. På den andre siden måtte de ut på grunn av elevenes særskilte behov.

Empiri og analyse

Spesialpedagogene sa de synes det var vanskelig å vurdere hvor mye eleven burde være ute av klasserommet til fordel for å være inne på grupperom, men de så behovet for at eleven måtte ut av klassen for å gjennomføre det spesialpedagogiske opplegget:

(...) Jeg ser for meg sånn som i dette tilfellet her, så må de ut av og til. Det har litt med resten av klassen å gjøre også, for skal vi sitte med Huskesnu [memoryspill] nede og prate sammen, så forstyrrer det de andre (Grete).

For det, har hun matteundervisning sammen med resten av klassen så må hun sitte med en annen oppgave og det får hun ikke til det, så da blir hun jo sittende der. Hun får jo bedre oppfølging når hun sitter en til en (Grete).

Jeg tror ikke det hadde hjulpet om han hadde fått med seg noe sånn tellesnor eller noe annet sånn inne der heller jeg, for jeg tror ikke at, nei det blir for mye rundt han (...) Det er ikke gjennomførbart i et klasserom, er det ikke (Anita).

Men det er veldig vanskelig å tilrettelegge inn der, jeg har jeg jo prøvd da på en måte og tenkt på altså, og «hva skal vi gjøre?» og, for det er jo egentlig sånn man skal snakke litt om da, men det er jo en gang sånn at han er jo den han er da. Men det har jeg jo med andre igjen, der har det jo kanskje fungert bedre igjen (Anita).

(...) vi gjør det stort sett ute fordi det blir sånn uro, og det forstyrrer de andre rundt hvis vi sitter med klosser og putter i kropp og, ja. Så vi sitter stort sett, så er de, de har jo dårlig konsentrasjon, alle de her ungene her, så hvis de skal klare å holde fokus, så må det ikke være noe rundt som forstyrrer, så da egner det seg best at vi sitter på eget rom (Elisabeth).

Spesialpedagogene sier at spesialundervisningen må skje på grupperom ute av klassen fordi oppleggende de gjennomfører vil forstyrre resten av klassen dersom de hadde gjort det i klasserommet, men også fordi den ordinære undervisningen blir for krevende for elevene med språkvansker. Spesialpedagogiske tiltak som er tilrettelagt på individnivå har tradisjonelt i skolen foregått som ene- eller gruppeundervisning utenfor klasserommet (Dalen, 2013). Ut fra sitatene ovenfor kan det tyde på at klassens behov blir prioritert fremfor den enkelte elev sitt behov, slik forskning tidligere har vist (Dalen, 2013).

Som Holmberg og Lyster (2002) påpeker, har ikke skolens tradisjonelle organiseringsmodell noen funksjon som ivaretar spesialpedagogikken, og følgene blir derfor at spesialpedagogikken må skje utenfor klasserommet, fordi rammene ikke gjør det mulig å gjennomføre spesialundervisning i ordinær undervisning. Spesialpedagogene velger å gjøre dette både av hensyn til klassen og til enkelteleven, og alle tre spesialpedagogene ser behovet for å tilrettelegge på individnivået. Dette blir de på en måte tvunget til å gjøre på bakgrunn av organiseringen av spesialundervisningen på systemnivå (Holmberg & Lyster, 2002).

På den andre siden vektlegger de samtidig det sosiale aspektet for elever med språkvansker, og ser behovet for at elevene får ta del i klassemiljøet på lik linje med alle andre:

Men jeg tror det er viktig at hun får delta i klassen på lik linje med de andre, at hun ikke bare blir tatt ut, for det er vel bevist også det at eleven egentlig har bedre utbytte av den ekstra undervisningen i klasserommet enn å ta de ut, sånn sett er jeg litt skeptisk til at vi tar henne ut. Men jeg ser ikke noen annen måte å gjøre det på heller (Grete).

Det er jo det at når de er inne så er de jo sammen med klassen sin og får tilknytning, og de er jo ikke noe annerledes. Tenker litt sånn jeg. At de lærer bedre sammen med andre (Grete).

(...) Alt som har med klasse og sånn tilhørighet å gjøre, ja sånne sosiale ting bør de jo være med på, i stedet for å sitte på et grupperom (Anita).

Spesialpedagogene kommer i et dilemma når de ser behovet for å ta elevene ut av klassen for å sikre en god tilrettelegging og undervisning for elevene med språkvansker, og samtidig som de skal ivareta at eleven får delta i det sosiale samspillet i klassen, som også er viktig for språklæring (Vygotsky, 1978). Dette viser hvor sammensatt problemstillingen rundt språkvansker er, noe Ottem og Lian (2008) og Bishop (2014) også har understreket. Når elever med språkvansker har problemer med sosial tilpasning, vet en også at dette kan skade barnets psykiske helse, dersom en ikke vektlegger å la elevene få oppleve tilhørighet til klassen (Ottem, Thorseng, Duna & Green, 2002). Det kan se ut til at spesialpedagogene er bevisst på å la elevene få delta i klassen så godt det lar seg gjøre, og ser fordelene med at elevene får tilknytning og tilhørighet til gruppen slik at sosial tilbaketrekking forebygges (Coster et al., 1999). Det kan virke som om spesialpedagogene anser den sosiale deltagelsen som viktig for de språklig svake elevene. Når indirekte tiltak (Espenakk et al., 2007) er godt tilrettelagt for elever med språkvansker, muliggjør dette kommunikativ deltagelse (Rommetveit, 1972), som ifølge Vygotsky (1978), fører til læring. Elevene med språkvansker tas ut i spesialundervisningen flere timer i uken, og spesialpedagogene kjenner på at elevene ekskluderes fra klassen i enkelte timer. Men spesialpedagogene vet også at elevene må tas ut i

roligere omgivelser for å få utbytte av de direkte tiltakene knyttet til språkvanskene deres (Espenakk et al.,2007).

Behovet for helhet mellom spesialundervisning og ordinær undervisning

Spesialpedagogene mente det burde være sammenheng mellom spesialundervisningen og ordinær undervisning, slik at det ble lettere for elevene å koble det de arbeider med i spesialundervisningen opp mot arbeidet som gjøres i den ordinære undervisningen, og omvendt. Det var også viktig slik at elevene med språkvansker møtte de samme forutsetningene uavhengig av om de var i spesialundervisningen eller sammen med klassen i ordinær undervisning. Videre var sammenhengen også viktig slik at elevene kunne overføre kunnskap fra den ene situasjonen til den andre, og ikke føle at det som skjedde på de to arenaene var isolert fra hverandre.

Elisabeth vekta også at rammene for eleven bør være lik, uavhengig om det er spesialundervisning eller ordinær undervisning:

Sånn som det er i dag så er det jo det her opplegget med eskene sånn som vi bare gjør i enetimer, og det er jo ikke noe som hun [kontaktlærer Ylva] har mulighet til å ta med i klasserommet (...) Det er det ikke, men det her med å forberede og gjøre avtaler om hvor mye en skal jobbe med og hva han eventuelt kan velge å gjøre etterpå og sånt det er jo noe som hun [Ylva] også gjør likens. Så, en merker jo det på gutten at han er generelt mye roligere. Så, han hadde nok ikke vært sånn hvis han hadde følt at det hadde vært kaos (Elisabeth).

For det er jo klart at mange av de her elevene trenger jo egentlig oppfølging hele tiden. Både med tanke på at de skal vite hva som skal skje og forberede dem på hver ei økt og. Så ikke bare de gangene vi går på et grupperom og har et spesielt opplegg, men de trenger jo like mye når de sitter inne med klassen, og det er mye som foregår, og det er beskjeder og roping over hodet på dem, som de ikke klarer å få med seg. Så det er noe med å klare å putte inn sånne drypp, gjennom hele dagen og at hele personalet er på en måte bevisst på det (...) (Elisabeth).

Anita er i enkelte timer sammen med klassen og ser også behovet for at det er en sammenheng:

Så det blir på en måte litt avhengig av meg da, om å holde meg underrettet på det. Vi har jo en sånn periodeplan, så går jeg inn på den, så kan jeg se på hva det er de skal gjennom, i naturfagen for eksempel og slike ting. Det er jo klart det at, og i matematikk, det at du bruker det de holder på med til vanlig hvis de er inne da, så det ikke blir så mye til ungen å forholde seg til å (Anita).

Hun har funnet en grei veksling mellom spesialundervisning og ordinær undervisning ved å først være i klassen, for så å ta med elevene ut på grupperom. På den måten kan Anita knytte de to arenaene faglig tettere sammen:

Nå har jeg begynt å være inne igjen i første naturfagen i uken jeg. At jeg heller er inne i rommet og hjelper til der, for da får jeg være med på introen der. (...) Ja, det tror jeg er lurt fordi at jeg ikke må holde på å sette meg inn i alt det også. Så kan jeg ta det med meg ut og så jobbe med ting sammen med dem etterpå (Anita).

Grete vektlegger at det de arbeider med i spesialundervisningen skal forberede eleven med språkvansker på det som skjer i klasserommet:

Jeg tenker når vi jobber med minne her nå, det får hun jo bruk for i klasserommet uansett hva hun gjør. Og vi jobber med setninger her, øver på setningsoppbyggingen og da kan hun jo dra med seg det når klassen skal skrive, lage fortelling eller (...) Hun blir jo på en måte, det vi øver på her får hun jo brukt nede [i klasserommet] (Grete).

Men jeg tenker jo å dra med seg det her, den kunnskapen og læringen her ned (...) Vi tenker jo sånn vertfall, så hun får dra nytte av det (Grete).

Spesialpedagogene forsøker på best mulig måte å skape en helhetlig sammenheng mellom spesialundervisning og ordinær undervisning. Spesielt Elisabeth fokuserer på et samsvar mellom disse to arenaene slik at ikke skolehverdagen foregår oppstykket og isolert. Det gjelder både for å skape en faglig sammenheng, men også for at elevene får like rutiner både inne og ute av klasserommet uavhengig av om de er sammen med lærer, spesialpedagog eller andre. For å få til dette er spesialpedagogene avhengig av å ha god kontakt med lærerne (Bachmann & Haug, 2006). Mine funn viser at spesialpedagogene lykkes med å skape sammenheng mellom deres egen undervisning og ordinær undervisning dersom læreren er involvert og kjenner til elevens vansker. Når lærerne er involvert i elevens sak (Holmberg & Lyster, 2002), blir det lettere for spesialpedagogene og lærerne å skreddersy et opplegg med sammenheng for elevene med språkvansker både faglig og gjennom faste rutiner, som er viktig for barn med språkvansker (Espenakk et al., 2007). Det er derfor viktig at skolen påtar seg er felles ansvar for å skape sammenheng i opplæringen på system- og individnivå (Holmberg & Lyster, 2002). Når rammene er lagt til rette, gjør det også samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog lettere å gjennomføre.

Drøfting

Spesialundervisningen har tradisjonelt foregått utenfor klasserommet i norske skoler (Holmberg & Lyster, 2002). I Elisabeth, Grete og Anita sitt tilfelle handler dette mye om at deres spesialundervisning ikke er gjennomførbart i et ordinært klasserom. Deres spesialpedagogiske tilnærminger gjennomføres utenfor klasserommet og innebærer å samtale om ord og begreper, bruke konkrete og at de har tilgang til tavle. Deres måte å tilrettelegge på vil for det første forstyrre de andre elevene som har ordinær undervisning dersom de skulle gjort dette inne i klasserommet. For det andre ville gjennomføringen av opplegget forstyrret eleven selv, dersom dette skulle foregått sammen med andre, siden elever med språkvansker

nettopp trenger ro for å kunne konsentrere seg om det faglige (Espenakk et al. 2007). Det kan derfor se ut til at eleven må ut av klasseromskonteksten der så mye annet kan forstyrre. Men på motsatt side er det i forbindelse med språkvansker behov for å tilegne seg sosial kompetanse, som ikke så lett lar seg utvikle gjennom å være ekskludert fra klassen. Når situasjonen er slik at elevene er nødt til å være ute av klasserommet kan faren for isolasjon og tap av sosial tilhørighet igjen øke sjansene for tilleggsvansker som lavt selvbilde (Sæverud et al., 2011). Spesialpedagogene havner mellom to stoler i tilretteleggingen sin, fordi eleven vil ha behov for eneundervisning, men har samtidig et behov for å være å være sammen med klassen grunnet den sosiale delen.

Spesialpedagogene i denne studien sier at sosial deltagelse er viktig, men de sier ikke noe om hvorfor det er viktig. Det kan likevel tyde på at de er bevisst de emosjonelle og sosiale utfordringene disse barna har, og at barn med språkvansker kanskje trenger enda flere erfaringer med kommunikasjonssituasjoner og sosial tilhørighet for å forebygge sosiale problemer som følge av språkvanskene (Coster et al., 1999; Ottem & Lian, 2008; Sæverud et al., 2011). Når spesialpedagogene vektlegger å skape sammenheng mellom spesial- og ordinær undervisning, er kanskje tanken at eleven skal få mulighet til å oppleve tilhørighet, identitet og sosial kompetanse gjennom deltagelse med klassen, men også å få mer kunnskap om språkets *form* og *innhold* gjennom faglig læring i spesialundervisningen (Bloom & Lahey, 1978).

Spesialpedagogene ønsker at det skal være en sammenheng mellom ordinær- og spesialundervisning. Dette kan likevel oppleves som vanskelig når organiseringen av skolens rammer gir så lite innpass for spesialpedagogikken, slik Dalen (2013) hevder. Det kan virke som om spesialpedagogene er bevisst på dette og dermed ønsker en bedre sammenheng mellom de to arenaene slik at eleven ikke opplever det som skjer i spesialundervisningen som noe isolert fra resten av skolehverdagen.

4.1.2 Kategori 2: Struktur og metode

Denne kategorien fremkom fra datamaterialet ut fra spesialpedagogene sine måter å tilrettelegge for elevene med språkvansker på. Kategorien fremkom fra koder som omhandlet spesialpedagogenes bruk av faste, strukturerte rammer for spesialundervisningen og metoder som de brukte i undervisningen.

Spesialpedagogenes måte å tilrettelegge undervisningen på muliggjorde at flere elever som også hadde behov for tilrettelagt undervisning, fikk delta, selv om opplegget hovedsakelig var tilrettelagt for eleven med språkvanskene. «Sammenslåingen» av elever hadde visse fordeler. For det første fikk eleven med språkvansker mer spesialundervisning ved at de kunne bruke tildelt tid fra andre elever. En annen fordel var at ved å undervise i grupper av elever, fikk spesialpedagogen også en fin mulighet til å legge til rette for dialoger elevene imellom.

Empiri og analyse

Alle de tre spesialpedagogene har organisert de spesialpedagogiske oppleggene i grupper eller i eneundervisning ute av klasserommet. Både Grete og Elisabeth varierer dette etter hva de arbeider med og har muligheter til. I timene de har spesialundervisning er rammene rundt oppleggene de samme for hver gang.

Grete tilrettelegger spesialundervisningen for to andre i tillegg til eleven med språkvansker. De to andre elevene har lærevansker, samt lese- og skrivevansker. Grete har fokus på å tilrettelegge for alle samlet:

Jeg prøver å sy det litt om slik at det passer til alle (Grete).

Grete starter som oftest spesialundervisningen med alle tre samlet for å gjennomgå leseleksene deres, for så å gjennomføre eneundervisning med eleven med språkvansker etterpå. Grete benytter seg av å tilrettelegge slik at spesialundervisningen skal gagne flere som ikke har utbytte av ordinær undervisning:

Så jeg er litt fleksibel på hvor lenge hun er her om gangen, hva hun arbeider med og hva hun kan være med på sammen med han andre her eller, ja, så de veksler litt på å ha assistent nede, så når jeg ikke er med nede i de andre timene, så er det andre lærere også som har, som kan være nede (Grete).

Samtidig har Grete en lik struktur på måten hun tilrettelegger, ved at hun for hver økt gjennomgår leseleksen, for så å tilrettelegge kun for eleven med språkvansker etterpå. Dette bidrar til at eleven kjenner rammene for oppstarten på hver spesialundervisning. Grete varierer imidlertid på hva de arbeider med når hun har eneundervisning for eleven.

Vet du jeg prøver å være over alt jeg. Prøver å touche borti det meste i løpet av uka, men jeg har hovedfokus på minnetrening da i en liten periode da, så litt mindre av det litt, og så, ja. Touche borti det hele tiden, ja (Grete).

Elisabeth hadde også ofte med seg andre elever med lærevansker sammen med eleven med språkvansker i spesialundervisningen:

Ja, det hender seg at vi har med noen attått. Det varierer littegrann (...) Da er vi jo stort sett sammen på det rommet der, og da har vi fast, vi har jo sånne esker som jeg har opplegg i, som er forholdsvis kjent opplegg for dem da. Så bytter vi ut littegrann etter hvert. (...) så da varierer det littegrann og jeg prøver å ikke endre alt for mye. Prøver å gjøre så det fortsatt er kjent (Elisabeth).

Anita tilrettelegger spesialundervisningen for en flerspråklig elev sammen med eleven med språkvansker. Hun opplever det som vanskelig å «treffe» begge elevene gjennom denne tilnærmingen.

(...) også gjerne så jobber du ofte ikke bare med en om gangen heller, du, vi blir jo liksom.. vi må jo ta med fler (Anita).

(...) og da er det vanskelig å få tilrettelagt sånn at det er, passer begge eller flere på gruppa, for vi sitter jo på et lite grupperom da, sant (Anita).

Gruppeundervisning er en av de vanligste formene for spesialpedagogisk organisering (Dalen, 2013) og alle de tre spesialpedagogene benytter seg av metoden. Sammenslåingen av flere elever med rett til spesialundervisning er ofte bestemt fra strukturnivå med tanke på ressurstildeling og tidsbruk. Spesialpedagogene får dermed en viktig oppgave med å tilpasse smalt gjennom sine direkte tiltak for gruppen (Lindbäck & Strandkleiv, 2010; Nordahl, 2008).

De forskjellige oppleggene som spesialpedagogene gjennomfører i spesialundervisningen er utformet av lærerne selv, gjennom erfaring fra tidligere spesialundervisning, gjennom anbefaling fra ulike tjenester utenfor skolen og fra dokumenter som sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan. Anita sier hun har fått den strukturerte begrepsmodellen anbefalt fra Logopedisk senter. Elisabeth sa hun hadde utformet opplegget selv, på bakgrunn av hvilke opplegg hun har erfart at har fungert tidligere. Grete sa hun utformet oppleggene i spesialundervisningen ut fra det som står i den individuelle opplæringsplanen til gjeldende elev.

De ulike undervisningsoppleggene har ulike opphav, og hvordan spesialpedagogene tilrettelegger avhenger mye av erfaring. Samtidig bør spesialpedagogen kjenne til de faktorene som gjør elevens læring vanskelig (Holmberg & Lyster, 2002), for igjen å kunne velge en tilnærming som er best egnet elevens forutsetninger. Holmberg og Lyster (2002) sier at dersom pedagog kan besvare hvorfor en har valgt den arbeidsmåten, organiseringen og målsettingen en har gjort, først da er man bevisst på sin egen undervisning gjennom didaktisk relasjonstenkning (Bjørndal & Lieberg, 1978).

Selv om Elisabeth varierer, både med hvor mange de er sammen og med materiellet, vektlegger hun at rammene rundt spesialundervisningen fortsatt er strukturert slik at den er kjent for elevene.

(...) for da blir det konkret og det er oversiktlig, og det er trygt, og det, akkurat at det er likt hver gang. Og da, når alt dette er på en måte kjent, så er det enklere å begynne å jobbe med selve faget også (Elisabeth).

(...) det som kanskje er fellesnevneren må jo være at det er oversiktlig for dem og at de ikke trenger å bruke så mye energi selv på å skaffe seg oversikt. At du kan hjelpe dem å gjøre dette på en ryddig måte slik at de kan bruke energien sin på å komme videre (Elisabeth).

Elisabeth tilrettelegger spesialundervisningen for eleven med språkvansker ved å bruke det som hun kaller TEACCH- metoden¹, som er en tilnærming der man synliggjør for eleven hva det skal arbeides med i løpet av økten. Elisabeth synliggjør arbeidsoppgavene ved å ha aktivitetene de skal gjennom i esker. Innholdet i eskene endres etter vanskegrad, uten at selve strukturen blir påvirket av det.

I samtalen om hva Anita mener er viktig i tilretteleggingen, nevner også hun at gode rutiner er viktig og at hun bruker faste skjema som elevene arbeider etter i begrepslæringen.

(...) Når det er innlært er det så mye lettere å bruke tid på det andre. Sant, hadde du kommet med nye skjema hver uke, så hadde det jo bare vært full forvirring (Anita).

Spesialpedagogene vektlegger at rutiner og rammer er kjent for eleven, og gjør det trygt og forutsigbart. Dette vil igjen gi gode forutsetninger for læring, slik at de ikke behøver å forholde seg til så mye annet i tillegg. Barn med språkvansker har ofte vansker med konsentrasjonen (Espenakk et al., 2007), og gjennom kjente rutiner slipper eleven å bruke unødig tid på å tolke forholdene rundt. Siden barn med språkvansker også sliter med å forstå konteksten vil uryddige rammer skape utrygghet (Espenakk et al., 2007).

Drøfting

Spesialpedagogene kommer ikke med noen begrunnelse for hvorfor de slår sammen flere elever i spesialundervisningen, men det kan tenkes at dette skyldes skolens ressurser, økonomi og ideologi. Det er opp til den enkelte skole hvordan de skal organisere spesialpedagogiske tiltak for elever som har vedtak fra sakkyndig vurdering (Holmberg & Lyster, 2002) og ansvaret for en godt tilrettelagt spesialundervisning ligger derfor på skolens systemnivå. Her må en også vurdere hvor mye tid og ressurser en har til rådighet. Det trenger

¹ Tradisjonelt har TEACCH- metoden vært en strukturert tilnærming for barn med autismespekterforstyrrelser. Erfaring har vist at de fleste skoler bruker en slags light-modell, der de i hovedsak fokuserer på bruk av arbeidskurver for å synliggjøre arbeidsmengden (Garrels, 2015).

heller ikke være noe negativt i at elevene med ulike læreforutsetninger undervises sammen i grupper. Støtter en seg til Vygotsky (1978) sitt syn på at læring skjer i sosial samhandling, vil gruppeundervisning helt klart være en fordel. Det kan imidlertid være visse negative sider knyttet til denne sammenslåingen. Faren ved at så forskjellige elever deltar i samme spesialundervisningstime er for det første at undervisningen gjerne oppleves som et saneringstiltak (Dalen, 2013). For det andre er faren at tilretteleggingen blir for generell fordi den gjerne skal «passe» for alle i gruppen (Kjølaas, 2001). En kan spørre seg om spesialundervisningen, som nettopp er en enda mer forsterket tilpasset opplæring (Dale & Værness, 2003) mister den funksjonen den er ment å ha. Om spesialpedagogene vektlegger å ha med flere elever sammen på grunn av den sosiale læringen eller om det er for å tilrettelegge for flere i samme slengen, er usikkert. Metoden vil med rett bruk gagne elevene, hvis det da ikke går på bekostning av kvaliteten på oppleggene ved at tilretteleggingen blir for generell. Om spesialpedagogene ikke har fokus på didaktisk relasjonstenkning (Bjørndal & Lieberg, 1978), står oppleggende i spesialundervisningen i fare for å miste sin effekt og nytte.

Faren ved å benytte spesialpedagogiske opplegg som av erfaring har fungert på andre elever tidligere, er at spesialpedagogene bruker de samme oppleggene til nåværende elever fordi «de har fungert før». Dette kan godt bli en fallgrube hvis man er ute etter å finne den «rette oppskriften» (Nordahl, 2008). Spesialpedagogene er flinke til å prøve ut opplegg, og mine funn viser at de har lyktes med det, fordi de kjenner til elevens vanskeområder. Sånn sett kan det virke som at det er viktig å kjenne eleven godt for å få tilrettelagt opplæringstilbudet på en hensiktsmessig måte, men det vil også avhenge av spesialpedagogens kompetanse, både når det gjelder kunnskaper om språkvansker og evne til å gjennomføre god tilpasset opplæring (Espenakk et al., 2007).

Både Grete og Anita begrunner sine tiltak på bakgrunn av sakkyndig vurdering og i samtale med logoped. Hvis dette alltid er tilfellet kan det virke som at spesialpedagogene er avhengige av at de ansatte i hjelpelinjetjenestene er faglig og forskningsmessig oppdatert på tiltak, og at elevenes utredning er gjennomført av dyktige, kompetente ansatte. Fey et al. (2003) sier at snevre utredninger og kunnskaper blant fagpersoner gir dårlig utgangspunkt for tiltak. Så hvis spesialpedagogene stoler blindt på at ansatte i hjelpelinjetjenestene har «fasiten», uten selv å ha kunnskaper, kan tiltakene stå i fare for å bli for generelle og mangelfulle (Kjølaas, 2001).

Spørsmålet er om strukturen på tiltakene er formet etter elevene, eller om de er brukt fordi dette er trygt for spesialpedagogene? Har spesialpedagogene tanker om at de gjør det som er «rett»? Blir det for generelt, og med like fokus på fremgang?

4.1.3 Kategori 3: Undervisningsopplegg med hovedfokus på ord- og begrepslæring

Kategorien, som kanskje ble noe selvsagt, ble til ettersom dette viste seg å være noe alle de tre spesialpedagogene hovedsakelig vektla. I følge blant andre Bishop (1997), Fey et al. (2003), og Parson, Law og Gascoigne (2005), er tilegnelse av ord og begreper den mest markante vansken for barn med spesifikke språkvansker. Alle tre spesialpedagogene vektla ord- og begrepslæring i spesialundervisningen, men gjennom ulike undervisningsopplegg. Begrepslæring er den tilnærmingen som ifølge forskning har vist seg å ha best effekt for barn med spesifikke språkvansker (Parson, Law & Gascoigne, 2005; Sæverud et al., 2011).

Empiri og analyse

Anita tilrettela for begrepslæring gjennom en strukturert undervisningsmodell inspirert fra Sæverud et al. (2011) der undervisningen er rettet spesifikt mot begrepslæring.

Begrepsmodellen bruker hun også rundt ord i matematikkundervisningen.

Undervisningsopplegget har Anita fått fra samarbeidet med Logopedisk senter. Metoden går ut på en kartlegging av elevenes begrepsferdigheter, for så å gjennomføre strukturert undervisning. I løpet av økta presenteres elevene for et begrep. Elevene skal så si hva de vet om ordet fra før. Dette skriver Anita ned i et tankekart på tavlen. Videre ser de på stavelsene og lydene i ordet. De snakker også om hva begrepet er, og hva det kan brukes til. Etter et par ukers tid viser en ny kartlegging om elevene har lært flere ord enn det de har arbeidet med i undervisningsøktene.

Anita valgte metoden for at eleven skulle få bedre vokabularkunnskap og mente dette måtte komme først i opplæringen for at eleven skal få med seg innholdet når han leser:

Det er ikke noe vits å lese i ei bok hvis du ikke vet hva ordene betyr. Ja. Man må begynne med forståelsen først, hva det er (Anita).

Men ellers så er det jo å begynne i det små da, men sånn som jeg sier, bruke mye bilder og helt enkle ord og.. (Anita).

(...) Det er jo å lære seg noen flere sånne grunnleggende ord, før han begynner å lære seg sånne mer.. og da er det veldig mye muntlig da.. muntlig og bilder (Anita).

Dette kan knyttes til Scarborough (2005) som også mener at begrepskompetansen er helt avgjørende for å lære å lese. Det kan se ut til at Anita har kunnskaper om sammenhengen mellom begrepskompetanse og leseferdigheter, og vet at begrep må læres for å kunne forstå innholdet i det som leses, slik Bishop og Snowling (2004) også mente at hadde sammenheng. Parson, Law og Gascoigne (2005) og Ottem et al. (2009) sin forskning videreføres som undervisningsmodell i skolen og gir også i Anitas tilfelle resultater for elevene hennes i spesialundervisningen. Begrepslæring er grunnsteinen for all videre læring mente Vygotsky (1971) og det kan se ut til at også Anita mener dette, i og med at hun mener ord- og begrepskunnskap bør komme først.

Grete arbeider med begreper både i norsk og matematikk. Hun varierte hva de holdt på med men stort sett omhandlet det ulike språklige aktiviteter, med hovedfokus på ord og begrepslæring. Elevene møtte begreper gjennom felleslesing, skriving, spill og aktiviteter.

(...) Sånn som med henne da, hun skal jo få bedre begrepsoppfatning og lære seg ord og hun skal utvikle lese- og skriveferdighetene, hun skal lære seg det å formulere setninger både muntlig og skriftlig (...)
(Grete).

Når vi går gjennom leseleksen ser vi på stavelser, vi ser på ord-delning og vi ser på bokstaver, vokaler og alt, bryter ned enkelte ord. Og så tar vi med begrep. Og da snakker vi om det og hva betydningen av det er (Grete).

I øktene som Grete tilrettela for eleven var vektleggingen av aktivitetene rettet mot begreps trening, ofte innbakt i lese og skriveaktiviteter. Grete har en variert tilnærming, og variasjonen gjør at elevene får en helhetlig tilrettelegging, der de samtaler om ord og begreper underveis i aktivitetene. På den måten blir begrepslæringen noe som skjer samtidig som elevene lærer seg å lese og skrive. Grete skaper da en tettere sammenheng mellom de to arenaene begrepslæring og lese- og skriveopplæring, og får på den måten satt disse to i sammenheng. Sammenhengen kan gjøre det også lettere for eleven å vite når og hvorfor de arbeider med begrep og til å se sammenhengen mellom disse.

Scarborough (2005) mente at begrepskompetansen er avgjørende for å lære å lese. Grete tilnærmer seg ordene ved å se på ordenes form og innhold (Bloom & Lahey, 1978) i form av ordenes semantikk og fonologi. Espenakk et al. (2007) mener dette en god tilnærming for elever med ordletingsvansker, som var tilfellet blant disse elevene. Gretes tilrettelegging for læring av begreper i alle sammenhenger støttes av forskning som har vist at trening på fonologisk bevissthet har en klar sammenheng på elevenes leseutvikling (Ehri & Roberts, 2006).

Spesialundervisningen Elisabeth tilrettelegger, omhandler både matematikk og norsk. Hun tilrettelegger for begrepslæring ved å bruke element fra Karlstad- modellen², som bygger på den grunnleggende språkutviklingen for barn. Oppgavene til eleven varierer, men går på leseforståelse og øvelse på å snakke:

Og så handler det jo om begrep. Og å utvide ordforrådet og at de tørr å snakke og.. føler seg forstått. Ja, det er egentlig det.. sånn er det jo med alle, vi har jo flere som har språkvansker i forskjellig grad, så det er jo det her med begrepsforståelse og liksom å skjønne hva det er som foregår rundt dem, det er jo der det ligger (Elisabeth).

Og det er jo begrepstrening han trenger. Det er jo det han trenger aller mest (...) Både det på å øve seg på å bruke ulike begrep og så det å på en måte tolke det jeg sier (Elisabeth).

Elisabeth, som sa hun brukte element fra Karlstad-modellen, ser på begrepslæring som viktig for å kunne gjøre seg forstått i samtale med andre. Språkets bruk (Bloom & Lahey, 1978) handler om språkets pragmatiske side, noe Elisabeth vektlegger at eleven må kunne for å kommunisere. Rommetveit (1972) mener at noe blir gjort felles gjennom kommunikasjonssituasjonen, men dette er ikke mulig dersom eleven ikke forstår betydningen av det som sies.

Bishop (1997) har påpekt at tilegnelse av vokabular er den mest markante vansken for barn med spesifikk språkvansker, noe som kan se ut til å være det som er mest utfordrende også for elevene i denne studien. Spesialpedagogene ser viktigheten av å tilrettelegge for tilegnelse av nye ord og begreper, noe også Vygotsky (1971) så på som grunnsteinen for all videre læring. Spesialpedagogene samtaler med elevene hva ord betyr og hva de kan brukes til, slik at eleven på den måten blir kjent med innholdet i språket (Bloom & Lahey, 1978). Når Grete og Anita arbeidet med begreper gikk de inn i det Bloom og Lahey (1978) kaller språkets form. De så på stavelser, lyder, rim og rytme i ordet. Ved å dele opp ordet og se på de mindre delene, oppøves elevenes fonologisk bevissthet, som ifølge Lindbäck og Strandkleiv (2010) vil kunne gi elevene gode forutsetninger for lesing og skriving. Elisabeth og Grete hadde begge tilnærminger der de så på begrepenes fonologiske side i sammenheng med lese- og skriveaktiviteter, som ifølge Ehri og Roberts (2006) vil ha klar effekt på lesing og skriving, dersom dette skjer samtidig.

² Karlstad-modellen er en praksisrelatert måte å arbeide med kommunikasjon for barn med Downs syndrom (Kjølaas, 2001). Visjonen til modellen er et godt liv gjennom respekt, likeverd og delaktighet og at alle skal ha retten til å utvikle, lære og bruke språk (Statped.no)

Drøfting

Forskningen til Sæverud et al. (2011) har vist at tiltak rettet mot ord og begrepslæring viser seg å ha effekt på elevene, dersom dette foregår som en strukturert tilnærming over tid. De fleste spesialpedagogene som gjennomfører begrepslæringen slik, opplever også en forbedring og økning av begreper hos elevene de tilrettelegger for.

I spesialpedagogenes tilnærminger til begreper, går de videre inn på formen og innholdet i språket (Bloom & Lahey, 1978) ved å se på den semantiske siden gjennom å samtale om ordets funksjon og hvilken kategori begrepet tilhører (Espenakk et al., 2007). Dette kan igjen hjelpe elevene med å lagre ordet på en mere korrekt måte, siden ordletingsvansker ofte henger sammen med upresis lagring i barnets minne som skaper problemer med gjenhenting av ord og begreper for barn med språkvansker (Espenakk et al., 2007; Lyster, 2008). Også arbeid med fonologisk bevissthet, slik noen av spesialpedagogene arbeidet med ved å samtale om ordets stavelser, rytme og rim, vil hjelpe elevene med språkvansker å oppdage lydstrukturen i ordene. Det er videre gode belegg for å drive begrepslæring med fonologiske og semantiske element, siden forskning har vist at slike tiltak vil ha god effekt på elevene med språkvansker (Law et al., 2003).

Fåtalet av spesialpedagoger i min studie sier de arbeider med begrepslæring for at elevene skal bedre sine kommunikative ferdigheter. Kun Elisabeth uttrykker at hun mener begrepslæring skal hjelpe eleven i å samtale med andre. Siden barn har begrenset kapasitet til å prosessere og lagre ord, vil de fleste også ha vansker med å forstå andre i samtalen og selv ha vansker med å uttrykke seg (Bishop, 1997; Espenakk et al., 2007). Derfor vil fokus på språkets bruk (Bloom & Lahey, 1978) i forbindelse med begrepslæring være til god hjelp for at barnet selv skal bruke språket ekspressivt. Og siden kommunikativ kompetanse ikke er fjernt fra sosial kompetanse (Kjølaas, 2001), kan en med rette løfte frem gode argumenter for at dette kanskje burde vektlegges mer. Dette er særlig med tanke på at forskning viser en tett sammenheng mellom språkvansker og sosiale problemer (Ottem & Lian, 2008; Ottem et al., 2002).

De spesialpedagogene som arbeidet med begreper i sammenheng med lesing og skriving i studien min, fikk på den måten slått sammen øvelser på flere ferdigheter samtidig. Språkvansker og lese- og skrivevansker har vist seg å ha tett sammenheng skal man tro studier fra Bishop og Snowling (2004). Dette har sammenheng med innlæringen av begreper, men det vil nok helt klart være en fordel at begrep tas opp underveis i leseinnlæringen. På den måten kan eleven selv stoppe opp i lesingen når de kommer til et ukjent begrep, slik Elisabeth og

Grete tilrettela for i sine tilnærminger til begreper. Elevene får dermed arbeidet med begreper i kontekster der det er naturlig at elevene vil oppdage ukjente begrep. Dersom elevene da utvikler strategier for hvordan de skal huske begrepene, kan de videreføre dette i kommunikasjonen med andre.

En skal likevel rette et kritisk blikk mot den strukturerte metoden i denne sammenhengen. For i de tilfellene hvor begrepslæring er den eneste formen for tiltak for disse elevene, vil kanskje sammenhengen mellom bruken og innlæringen av begrep bli uklar. Som Espenakk et al. (2007) påpeker, er det samtidig viktig å ta vare på hele eleven når tiltak settes i verk, både gjennom direkte og indirekte tiltak. Dersom begrepslæringen skjer så isolert fra resten av konteksten og fra viktige sammenhenger, som lesing, skriving og i kommunikasjonssammenhenger, vil eleven få problemer med å kjenne til når denne kunnskapen kan brukes. Forskningsresultatene kom som følge av en intensiv periode med begrepslæring i både Parsons, Law og Gascoigne (2005) og Ottem et al. (2009) sine studier, og en kan stille spørsmålet om hva som blir den eventuelle veien videre etter slike intensive undervisningsøkter. En av spesialpedagogene i min studie har på sin side arbeidet med begrepslæring gjennom hele semesteret, og en kan spørre seg om hvor lenge det vil være gunstig for eleven å gjøre dette gjennom skoleløpet. En kan stille spørsmålet; hva skjer etterpå? Det kan se ut til å være behov for at spesialpedagogene har tanker om hva som blir veien videre, slik at ikke begrepslæringen bare blir en aktivitet. Begrepslæring har effekt for elever med språkvansker, men ting må ikke stoppe opp her. Hva mer bør eleven ha kompetanse i? Tiltakene må ses i en faglig og kunnskapsmessig ramme (Haug, 2010), og det kan virke som om det er ulikt hvor mye dette vektlegges angående tiltakene i spesialundervisningen.

4.2 Kontaktlærerne – behovet for tett samarbeid for mer helhetlig undervisning.

Følgende del omhandler underproblemstillingen i oppgaven, og er som tidligere nevnt viet en vesentlig mindre del av oppgaven. Her har jeg valgt å presentere de tre kontaktlærerne hver for seg, for så å drøfte elementer fra i deres ivaretagelse og videreføring av tiltak i ordinær undervisning helt til slutt.

Empiri

Natalie, som samarbeide med Anita, opplever det som utfordrende å tilrettelegge når eleven er sammen med resten av klassen. Dette kommer av flere forhold. Natalie jobber som tidligere nevnt redusert på grunn av studier, og får dermed begrenset tid og muligheter til å følge opp eleven. Hun synes også hun har for lite kunnskaper om elevens språkvansker til å kunne tilrettelegge godt nok og ønsker å vite mer om hvordan hun kan gjøre det i egen klasse. Natalie sier hun ikke konkret kjenner til hva som blir gjort i spesialundervisningen og mener at det ikke direkte er mulig å videreføre element fra spesialundervisningen til ordinær undervisning. Når Natalie har eleven i ordinær undervisning tilpasser hun ved å forenkle oppgavene for den gjeldende eleven, ofte ved å gi eleven pensum på tilhørende lavere trinn og ved å følge tettere opp og passe litt ekstra på. Natalie opplever det som vanskelig å skulle vite hvor mye eleven bør være ute eller inne av ordinær undervisning og sier hun savner en mer dynamisk flyt på dette avhengig av hva eleven mestrer eller ikke i klasserommet. Den reduserte stillingen hennes gjør at samarbeidet med spesialpedagogen er begrenset.

Ylva sier hun har grei oversikt over hva Elisabeth gjør i spesialundervisningen, selv om hun ikke vet helt konkret hva som gjøres til enhver tid. Ylva mener hennes kjennskaper til eleven og til hva som gjøres i spesialundervisningen gjør det lettere å tilpasse opplæringen i ordinær undervisning. At de har et tett samarbeid gjør det også lettere å være i forkant gjennom hele dagen, noe Ylva sammen med Elisabeth mener er viktig for eleven med språkvansker. Når eleven er med i ordinær undervisning tilrettelegger Ylva ved å hele tiden være i forkant med å gi beskjeder om hva som skal skje og ved å fokusere på at eleven skal ha det godt på skolen. Ellers er mye av pensum forenklet og redusert for gjeldende elev. Ylva sier de har arbeidet mye med å bearbeide klassen i forbindelse med elevens atferdsvansker, som igjen er en av grunnene til at eleven er ute av klassen i noen undervisningstimer. Samtidig mener Ylva at eleven må ut for å øve på visse ting, selv om eleven helst vil være inne i klassen med de andre. Ylva sier hun selv skulle hatt mer kunnskap om hva språkvansker går ut på, for bedre å forstå elevens sammensatte vansker. Hun finner god støtte i Elisabeth, og opplever deres forhold som nyttig for sammen å kunne skape en forutsigbar og tilrettelagt skolehverdag for eleven. Samtidig opplever Ylva skolehverdagen som svært travel, med skolehverdagslige plikter, som gjør at hun føler hun aldri får tilpasset nok for eleven.

Ida mener at hennes gode kjennskaper til hva som skjer i spesialundervisningen gjør det greit å tilrettelegge for eleven i ordinær undervisning. *Ida* sier hun til enhver tid vet hva *Grete* arbeider med i spesialundervisningen, og kan på den måten videreføre det de gjør i spesialundervisningen inn i klasserommet. *Ida* ser i likhet med de andre kontaktlærerne behovet for at elevene må ut av ordinær undervisning for å få godt nok tilrettelagt undervisning. Det at *Grete* og *Ida* har et så tett forhold til hverandres arenaer, gjør at de også lettere får fulgt opp eleven gjennom hele skolehverdagen, også ute i friminuttene. *Ida* har her tilrettelagt for lekegrupper som skal hjelpe eleven til sosialt samspill med medelever. Ellers tilrettelegger *Ida* ved at eleven har pensum for lavere trinn eller at arbeidsmengden begrenses. *Ida* sier hun har erfaring med elever med språkvansker fra før, og har også kjennskap til hva elever med språkvansker sliter med i skolehverdagen. Hun sier likevel at hun kunne ha tenkt seg å lære mer om ulike arbeidsverktøy for barn med språkvansker. Hun sier PPT er behjelpelig med råd om tilrettelegging, men savner noen med slike kunnskaper på skolen. *Ida* har for øvrig lang fartstid i skolen, og sitter inne med en god del erfaring som hun kommer langt med når hun tilpasser opplæringen.

Både *Natalie*, *Ylva* og *Ida* kjenner på en begrensning når det gjelder å tilrettelegge for elevene, mye grunnet at hverdagen inneholder så mange oppgaver, og at den tilpassede opplæringen for elever med språkvansker ofte blir litt forsømt. Alle tre sier de skulle ønske at de kunne gjøre mer. De kjenner alle på begrensede kunnskaper om språkvansker og mener de kunne trenge mer kunnskap om hvordan de kan tilrettelegge for at den tilpassede opplæringen skal bli optimal.

Analyse og drøfting

Kontaktlærerne benytter seg av en smal tilpasset opplæring (Lindbäck & Strandkleiv, 2010; Nordahl, 2008) ved at de hovedsakelig forenkler og reduserer arbeidsmengden som eleven skal gjøre i den ordinære undervisningen, og det kan i de fleste tilfeller se ut til å være oppgaver uavhengig av hva eleven arbeider med i spesialundervisningen. Hvor godt oppgavene samsvarer med hva eleven arbeider med i spesialundervisningen, avhenger av hvor tett lærer og spesialpedagog samarbeider om elevens opplæring. Den andre måten de tilrettelegger på er gjennom klassen som helhet, da gjennom indirekte tiltak (Espenakk et al., 2007). Lærerne tilrettelegger rammene rundt eleven for å skape et utviklende og støttende miljø, som innebærer at de fokuserte mye på klassen som helhet, det som også kalles en bred tilpasset opplæring (Lindbäck & Strandkleiv, 2010; Nordahl, 2008).

Av datamaterialet mitt en det en faktor som trer tydelig fram hos alle de tre kontaktlærerne, og som hadde mye å si for om lærerne videreførte tiltak til ordinær undervisning. Deres relasjon til spesialpedagogen virker å spille en avgjørende rolle for muligheten til å videreføre og ivareta tiltakene i klasserommet. Lærerne som ikke kjente noe særlig til innholdet i spesialundervisningen hadde heller ikke et tett samarbeid med spesialpedagogen og videreførte heller ikke element fra spesialundervisningen. For kollegaparet Anita og Natalie kunne det virke som om begges reduserte arbeidstider gjorde samarbeidet begrenset og det ble dermed lite sammenheng mellom det som foregikk i ordinær undervisning og i spesialundervisningen.

De to andre kontaktlærerne, Ylva og Ida, fortalte at de hadde et tett samarbeid med spesialpedagogene, og at spesialpedagogene var inne i klasserommet sammen med lærerne i mange timer, gjennom organisering av tolærersystemet, slik Dalen (2013) beskriver det. Når spesialpedagog og lærer kjente til hverandres praksis, ble det også et tettere samarbeid mellom disse to. Dette skapte igjen trygge og gode læreforutsetninger for elevene, som igjen gjorde det lettere for læreren å ivareta tiltak fra spesialundervisningen, blant annet med strukturerte rammer gjennom hele skolehverdagen. Mine funn viser at i de tilfellene der spesialundervisningen hadde fått innpass i den ordinære undervisningen, samt at lærerne satte seg inn i spesialundervisningen, kunne det se ut til at skolehverdagen for elevene med språkvansker ble bedre tilrettelagt. Holmberg og Lyster (2002) mener innpasset ofte er vanskelig på grunn av skolens rammer og dette kan også se ut til å være tilfellet i Anita og Natalie sin situasjon, der begge syntes å oppleve en snever sammenheng mellom spesial- og ordinær undervisning, som igjen ga få muligheter til å tilrettelegge og ivareta eleven i den ordinære undervisningen.

Kontaktlærerne mente det ikke var mulig å videreføre selve arbeidsmetodene i spesialundervisningen, men at den ganske sikkert kunne ivaretas gjennom bedre tilpasset opplæring i klassen. Dette støttes igjen av Lyster og Holmberg (2002) som mener at skolens rammer ikke gir spesialpedagogikken nok innpass. Natalie, som hadde et mer begrenset samarbeid med spesialpedagogen, mente det burde være en mere flytende overgang mellom når elevene måtte ut av klassen, alt etter hvor vidt arbeidet i klassen ble for vanskelig. En kan på den ene siden forstå Natalies ønsker om at elevene skal oppleve mestring og læring i størst mulig grad, og derfor trenger å være ute i spesialundervisningen. På den andre siden kan det virke som om spesialundervisningen blir løsningen på manglende evne til å inkludere og tilpasse for eleven, slik Dalen (2013) sier. Dette kan også se ut til å være tilfellet i Ylva sin

klasse, der hun forteller at eleven må ut av klassen når de skal ha stasjonsarbeid fordi eleven forstyrrer de andre. Hvis spesialundervisningen har til hensikt å være en «avlastningsstasjon», vil den fort bli en form for saneringstiltak, slik Dalen, (2013) mener kan bli tilfellet.

For å ivareta og videreføre tiltak for barn med språkvansker som gjøres i spesialundervisningen, må det være en tett og helhetlig sammenheng mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen. Dette må skje gjennom et tett samarbeid mellom spesialpedagog og kontaktlærer, som begge bør kjenne elevene godt. Først når dette finner sted blir opplæringen for elever med språkvansker tilrettelagt både på systemnivå og individnivå, og gir på den måten gode forutsetninger for en helhetlig faglig og sosialt god skolegang.

4.3 Avsluttende drøfting

Spesialpedagogene og lærerne hadde en travel hverdag der ulike behov og hensyn måtte tas, både på system- og individnivå (Lyster & Holmberg, 2002). Jeg oppfattet deres utsagn gjennom intervjuet som at samtlige ønsket å gjøre det som var best for eleven til enhver tid, men samtidig var det mange faktorer som hemmet dette ønsket, som tid, kunnskaper og muligheter for organisering. Det var også en felles undring over hva vanskene til gjeldende elever var og kom av, mye på grunn av andre tilleggsvansker, noe mange forskere på samme området også har spurt seg om (Bishop, 1997, 2014; Bishop & Snowling, 2004). Elevene hadde ulike tilleggsvansker knyttet til språkvansken, som gjaldt atferd, konsentrasjon, sosial tilpasning og motivasjon (Espenakk et al., 2007; Ottem & Lian, 2002), og dette hadde i stor grad innvirkning på hvordan både spesialpedagogene og lærerne tilrettela. Samtidig var tilfellet at alle spesialpedagogene tilrettela for flere elever samtidig, og at det i seg selv kanskje har gjort tiltakene for generelle i forhold til elevens spesifikke språkvansker. I den ene elevgruppen til en av spesialpedagogene var det også elever med lese- og skrivevansker. Bishop og Snowling (2004) fant fra forskning tett sammenheng mellom språkvansker og lese- og skrivevansker, det kan tenkes at de dermed tilrettela for det samme av den grunn?

Gjennom å intervju forskningsdeltagerne ønsket jeg å få vite mer om hvorfor spesialpedagogene valgte de tilnærmingene de gjorde for eleven med språkvansker. Og det slo meg i ettertid at svært få begrunnet sin tilrettelegging med bakgrunn i teori eller forskning. Samtidig vet man jo at strukturert begrepslæring og ulike tilnærminger spesialpedagogene

gjorde er godt teoriforankret (Espenakk et al., 2007; Sæverud et al., 2011), men det var likevel få av dem som nevnte dette eksplisitt. Det kan kanskje være at spesialpedagogene sitter inne med denne kunnskapen, men tok det for gitt at jeg visste det? De kunne jo begrunne at tiltak ble gjort på bakgrunn av anbefalinger fra første- og andrelinjetjenester og fra tidligere erfaring. På den måten er jo tiltakene begrunnet, men svarene de ga viser ikke til spesialpedagogenes dypere forståelse for hvorfor tiltakene gjøres i forbindelse med språkvanskeproblematikken.

Det kunne virke som om både lærerne, og i enkelttilfeller spesialpedagogene, hadde et ønske om å gjøre det «rette», noe de skal ha ros for. Det kunne også se ut til at flere av lærerne og spesialpedagogene anså første- og andrelinjetjenester (som PPT og Logopedisk senter), som de med de rette tiltakene og «oppskriftene». Dette kan tyde på at mange ser på vanskene til å ligge *hos* eleven, og ikke på systemet rundt. Dette har de til en viss grad belegg for, i og med at spesifikke språkvansker har vist seg å omhandle vansker hos barnet, slik som minnefunksjoner (Bishop, 1997; Leonard, 2014), men det betyr likevel at språkvanskene og eventuelle følgesvansker kan forebygges av skolen direkte og indirekte ved god tilrettelegging (Espenakk et al., 2007).

Et annet funn i materialet var at svært få tok opp hvilken betydning samarbeid med foreldre hadde for tilretteleggingen. Dette var ikke et tema i intervjuguiden min, og derfor har nok heller ikke deltagerne uttalt seg om det. Noen av deltagerne tok det likevel opp, og mente det var veldig viktig, noe som jeg mener er et spennende funn i seg selv, i og med at foreldresamarbeid vektlegges sterkt i skolen.

I kategorien om sammenhengen mellom spesialundervisning og ordinær undervisning, viser funnene mine at spesialpedagogene vektlegger at eleven får ta del i klassemiljøet så godt det lar seg gjøre. Det gjorde de blant annet fordi de mente elevene hadde behov for å tilegne seg sosiale ferdigheter, noe spesialpedagogene mente ble en tilleggsvanske for elever grunnet språkvanskene deres (Espenakk et al., 2007; Ottem & Lian, 2008). Det tyder på at spesialpedagogene har kunnskaper om denne sammenhengen og at de vet at språkvansker påvirker den sosiale kompetansen. Samtidig var det lite eller ingen fokus på den pragmatiske siden i ord- og begrepslæringen, noe jeg kanskje hadde forventet å finne mere av. De arbeidet mye rundt språkets form og innhold, men språkets bruk (Bloom & Lahey, 1978) var så å si fraværende i undervisningen, noe som en i ettertid kunne lure på hvorfor, når nettopp bruken av språket er så vanskelig for barn med språkvansker (Bele, 2008). Hvis lærere og spesialpedagoger har et sosialkonstruktivistisk syn på læring, vil man gjennom

kommunikasjonen med andre, skape gode betingelser for læring generelt (Bruner 1975, i Kjølås, 2001), og derfor behøver også barn med språkvansker mer hjelp gjennom direkte tiltak for å mestre bruken av språket for videre å mestre faglig læring (Espenakk et al., 2007; Lyster, 2008). Sett fra en annen side hadde de fokus på den sosiale deltagelsen, og Kjølås (2001) mener sosial kompetanse henger tett sammen med kommunikativ kompetanse, så kanskje var forskningsdeltagernes hensikt at språkets bruk (Bloom & Lahey, 1978) skulle praktiseres gjennom sosial samhandling med andre.

Både spesialpedagogene og lærerne i denne studien mente det burde være sammenheng mellom det som foregikk i spesialundervisningen og den ordinære undervisningen selv om dette ikke like lett lot seg gjennomføre for alle. Et tett samarbeid mellom spesialpedagog og kontaktlærer gjør det lettere å tilrettelegge for eleven gjennom hele skolehverdagen og gir eleven en helhetlig og godt tilrettelagt skolehverdag (Bachmann & Haug, 2006), noe som også viste seg i mine funn. I de tilfellene der samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog var tett, ble dermed ikke spesialundervisningen et vedheng, slik Dalen (2013) mener den kan stå i fare for å bli.

Det at spesialpedagogene tilrettela spesialundervisningen slik at den favnet flere elever med ulike lærevansker, er et funn som fortjener en kommentar. For i og med at jeg før datainnsamlingen satte kriterier for *hvilke* språkvansker elevene kunne se ut til å ha, ser jeg nå i ettertid at dette var noe jeg kanskje kunne droppet, i og med at de tilrettela noen lunde likt uansett vansker. Samtidig belyser en med dette hvor komplekst språkvansker er, og at det i praksis er vanskelig å sette en spesiell merkelapp på en språkvanske (Bishop, 2014). Med mer praksiserfaring kunne jeg kanskje «forutsett» dette, siden jeg i ettertid har erfart at spesialundervisning i grupper er en veldig vanlig organisering av spesialundervisning. Det kan også tenkes at denne organiseringen er en av grunnene til at spesialpedagogikken har fått saneringstiltak-stempelet (Dalen, 2013). Et annet aspekt jeg har tenkt mye på i ettertid, er spesialpedagogenes «ønske» om å vite hva vansken er og at det vil gjøre det lettere å tilrettelegge. Men ville tiltakene blitt noe annerledes, i og med at de uansett må tilrettelegge for flere samtidig? Når organiseringen av spesialundervisningen avhenger av den enkelte skolens bestemmelser, er ikke vel mye ansvar fra skolesystemet da skjøvet over på spesialpedagogene?

Problematikken rundt tilretteleggingen for barn med språkvansker som drøftes i denne oppgaven er ikke rettet som kritikk mot deltagerne i denne studien, som har de beste intensjoner med sine tiltak. De må følge skolens system, organiseringsstruktur og rammer.

Det er dette jeg gjennom analyseprosessen mener å ha funnet som bakgrunn for hvilken tilrettelegging spesialpedagogene og lærerne gjorde. Først når spesialundervisningen får et innpass i den ordinære undervisningen og når spesialpedagogene og lærerne arbeider mot et felles mål for eleven, kan det se ut til at elevens helhetlige opplæring kvalitetssikres.

5. Oppsummerende kommentarer

I denne oppgaven har jeg forsøkt å få svar på hva som gjøres av tiltak for elever med språkvansker i skolen. Problemstillingen i denne oppgaven var:

Hva vektlegger spesialpedagogen i tilretteleggingen for barn med språkvansker?

- Og hvordan blir tiltakene ivaretatt og videreført i klasserommet av lærer?

Formålet med denne oppgaven var å få et bedre innblikk i hvilke undervisningsmetoder og tilretteleggingsmetoder som en kan benytte for elever som kan ha spesifikke språkvansker. Mitt ønske med denne oppgaven er å belyse behovet for god tilrettelegging og tilpasset opplæring slik at disse barna får en bedre forutsetning for å mestre skolehverdagen enn de i utgangspunktet har grunnet vanskene sine.

Forskningsdeltagerne i denne studien var tre spesialpedagoger og tre kontaktlærere, som utgjorde tre kollegapar der hvert av parene tilrettela for en elev med språkvansker av ukjent forklaring. For å besvare hovedproblemstillingen min, observerte og intervjuet jeg først de tre spesialpedagogene. Intervjuet med de tre lærerne gjorde så at jeg fikk et innblikk i videreføringen av tiltak i klasserommet, noe som utgjorde underproblemstillingen min. I analysen av datamaterialet fra spesialpedagogene kom jeg frem til koder som sammenfattet ble mine tre hovedkategorier. Kategorien «Sammenheng mellom spesialundervisning og ordinær undervisning» favner spesialpedagogenes ønske om å skape en helhetlig opplæring for elevene med språkvansker, samtidig som de må veksle mellom å være ute og inne av klasserommet. Spesialpedagogene ser behovet for at elevens behøver spesialundervisning ute av klassen, men ser samtidig behovet for at eleven er mest mulig sammen med klassen, og dette kan tyde på at spesialpedagogene vektlegger både språklig og sosial utvikling. Kategorien «Struktur og metode» omhandler organiseringen av spesialundervisningen, der spesialpedagogene ofte slår sammen flere elever med ulike vansker i timene sine. De vektlegger å favne flere som kan dra nytte av de samme tiltakene som elevene med språkvansker, blant annet elever med lese- og skrivevansker. Kategorien favner også vektleggingen deres på fast struktur i de spesialpedagogiske oppleggene sine, som skal bidra til at eleven opplever trygghet og forutsigbarhet. Den siste kategorien «undervisningsopplegg med fokus på ord- og begrepslæring» viser til at spesialpedagogene hovedsakelig fokuserer på å bedre elevenes ord- og begrepslæring, gjennom ulike spesialpedagogiske opplegg. Dette gjøres for at elevene videre skal tilegne seg ferdigheter gjennom å lese, skrive og å kommunisere med andre.

Det er fortsatt gjort lite forskning i norsk sammenheng på effektstudier av tiltak for barn med spesifikke språkvansker. For selv om effektstudiene (fra blant andre Law et al., 2000, 2003) viser hvilke tiltak som har best effekt, gis det lite informasjon om hvordan man kan gjennomføre tiltakene på en god måte. Jeg opplever at teorien rundt både spesialundervisning og språkvanskeproblematikken ofte omhandler kartlegging og evaluering, men hva skjer i dette mellomrommet? Hvordan kan man gjennomføre en tilrettelagt opplæring som skal favne hele eleven? Dette hadde det vært spennende å forsket mer på. Min studie har vist at mye blir gjort, men spesialpedagogene og lærerne har også et felles ønske om å få gjort mer. Både spesialpedagogene og lærerne ønsker mer kunnskaper om språkvansker, men skoledagens plikter begrenser ofte mulighetene til å gjøre dette. Mine forskningsdeltagere gjorde det beste de kunne ut fra forutsetningene, og kanskje ville det vært behov for endringer i skolen som gir ansatte bedre muligheter til å tilegne seg mer kunnskap. Det er også fra statlig hold satt krav om bedre kunnskaper blant ansatte i skolen. Ansatte i skolen ville kanskje hatt behov for bedre tilgang på litteratur og forskning, noe som er viet lite innpass i en travel skoledag.

Mine funn i denne studien kan ikke på noen måte generaliseres til å gjelde *alle* spesialpedagoger og lærere som tilrettelegger for språkvansker. Jeg har som kvalitativ forsker farget studien gjennom min forforståelse og mitt kunnskapsgrunnlag. Det er mye som kunne vært gjort annerledes i oppgaven dersom jeg hadde hatt den forståelsen og kunnskapene om språkvansker og om praksisen i skolen som jeg sitter inne med nå.

Studien kan likevel ha en overføringsverdi for de som måtte være interessert i temaet, og kanskje har jeg gjennom min studie bidratt til å gi de et bedre innblikk i hvordan spesialpedagoger og læreres kan arbeide med tilrettelegging for barn med språkvansker i skolen? Temaet språkvansker er noe som det trengs mer kunnskap om, ikke bare i oppvekstsektoren, men i samfunnet generelt. Kanskje behøves det mer forskning om hvordan vi som samfunn kan ivareta mennesker som ikke gis de samme forutsetningene for å mestre et aspekt som spiller en så fundamental del av livene våre.

6. Referanseliste

- Backmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Volda: Høgskulen i Volda/ Møreforskning Volda.
- Bele, I.V (2008). Tilnærminger til språkvansker og læring – språk og makt. I I.V. Bele (Red.). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 9-30). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bercow, J. (2008). *The Bercow Report: A Review of Services for Children and Young People (0-19) with Speech, Language and Communication Need*. Hentet 12.01.15 fra www.education.gov.uk/.../DCSF-00632-2008
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon Understanding – Development and Disorder of Language Comprehension in Children*. East Sussex: Psychology Press Ltd.
- Bishop, D. V. M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorder*. Vol 49, nr. 4 (s.381-415).
- Bishop, D.V. M. & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130/6 (s. 858- 886).
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? - en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorder*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Coster, F.W., Goorhuis-Brouwers, S.M., Nakken, H., & Spelberg, H.C. (1999). Specific Language Impairments and Behavioral Problems. *Folia Phoniatrica et Logopaedica* 51 (Side 99-107).
- Dale, E. & Værness, J. (2003). *Differensiering og tilpassing i grunnopplæringen. Rom for alle– blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning – til elevens beste? «Det kommer så an på» Rettigheter, kompetanse, kvalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

- Dyhste, O (2013). Dialog, samspill og læring. I R. J. Krumsvik & R. Säljö. (Red.). *Praktisk-pedagogisk utdanning* (s. 81-116). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Ehri, L.C., & Roberts, T.A., (2006). The Roots of Learning to Read and to Write: Acquisition of Letters and Phonemic Awareness. I S. B. Neuman & D. K. Dickinson. (red.). *Handbook of early literacy research*. Vol 2 (s. 113-131). New York: Guildford Press.
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M.B., & Ottem, E. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Fey, M.E, Long, S.H & Finestack, L.H (2003). Ten principles of grammar facilitation for children with specific language impairments. *American Journal of Speech-Language Pathology*, nr 12 (s. 3-15).
- Frost, J. & Lønnegaard, A. (1996). *Språkleker. Praktisk del*. Oslo: Cappelen Damm.
- Garrels, V (2015). En framtid for TEACCH. I *Spesialpedagogikk* nr.2/15 (s. 30-35).
- Hagtvet, B.E. & Palsdottir, H. (1992). *Lek med språket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97: sluttrapport frå styret for program for evaluering av reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Haug, P. (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Haug, P. & Bachmann, K.E (2007). Kvalitet og tilpasning, i *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 4 (s. 265-276).
- Holmberg, J.B. & Lyster, S.A.H. (2002). *Spesialpedagogiske arbeidsmåter. Muligheter for alle* (2.utg, 4.oppl.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hulme, C. & Snowling, M.J. (2009). *Developmental Disorder of Language Learning and Cognition*. United Kingdom: John Wiley & Sons Ltd.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (3. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlstadmodellen (2014). *Statped*. Hentet 16.04.15 fra <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Sprakstimulerende-tiltak-i-skolealder/Karlstadmodellen/>

- Kjølaas, J. (2001). *Språk- og kommunikasjonsvansker. Språkvitenskapelig tenkning i det spesialpedagogiske fagfeltet*. Høgskolen i Tromsø: Eureka Forlag.
- Kulbrandstad, L.A. (2005) *Språkets mønstre. Grammatiske begreper og metoder*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Law, J. Garret, Z., & Nye, C. (2003). *Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder (Review)*. The Cochrane Collaboration. United Kingdom: John Wiley & Sons, Ltd.
- Law, J., Parkinson, A., & Tamhne, R. (2000). *Communication Difficulties in Childhood*. Oxon: Radcliffe Medical Press Ltd.
- Leonard, L. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge: MIT Press.
- Lian, A. & Ottem, E. (2007). Spesifikke språkvansker hos barn og unge. I *Skolepsykologi*, nr. 4/2007 (s. 3-12).
- Lindbäck, S. O & Strandkleiv, O. I. (2010). *Spesialundervisning og ordinær opplæring. Hva er spesialundervisning og hva er ordinær opplæring?* Oslo: Elevsiden DA.
- Lyster, H. S-A. (1998). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendahl Akademisk.
- Lyster, H. S-A. (2008). Barns språkvansker – generelle og spesifikke tiltak. I I.V. Bele (Red.). *Språkvansker – teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s.147-164). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Læreplanverket for kunnskapsløftet* (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. nr. 16 (2006- 2007) *...og ingen stod igjen – tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 16.11.14 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Meld. St. nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*. Hentet 23.03.15 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>

- Meld. St. nr. 23 (2007-2008). *Språk bygger broer – språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Hentet 16.01.15 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/?ref=search&term=>
- Nettelblandt, U., Håkansson, G. & Salameh, E-K. (2007). Spesifik intervention av fonology, grammatik och lexikon. I U. Nettelblandt & E-K. Salameh (Red.). *Språkutvecling och språkstörning hos barn (Del 1)*. (s. 289- 308). Poland: Författarna och Studentlitteratur.
- NESH (2006) *De Nasjonale Forskningsetiske Komiteer*. Hentet 27.04.15 fra <https://www.etikkom.no/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2008). Spesialundervisning – et empirisk bilde. I K-A. Madssen (Red.). *Pedagogikken i reformene – reformene i pedagogikken*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner – tilfredsstillende utbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* . Hentet 16.04.15 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_1
- Ottem, E. & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker (del 1). I I.V. Bele (Red.). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 31-42). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Ottem, E., Thorseng, L.I., Duna, K.E., & Green, T. (2002). Språkvansker og psykisk helse, i *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk. TRAS konferansen 2002*. Nr 2-3/2002 (s. 114-124)
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistik*. (3. opplag, 1979). Oslo: Universitetsforlaget.

- Parson, S., Law, J., & Gascoigne, M. (2005). Teaching receptive vocabulary to children with specific language impairment: a curriculum-based approach. I *Child Language Teaching and Therapy* 21/1 (s. 39-59).
- Postholm, M.B (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier.* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Scarborough, H. S. (2005). Developmental relationships between language and reading: reconciling a beautiful hypothesis with some ugly facts. I Catts, H.W & Kamhi, A.G (Red.). *The Connections Between Language and Reading Disabilities* (s. 3-24). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.
- Sæverud, O., Forseth, B.U., Ottem, E., Platou, F. (2011). *En veileder om begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker.* Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur: språkutvikling fram til sjuårsalderen.* Oslo: Cappelen Akademisk.
- Vygotsky, L.S (1971). *Tænkning og sprog I.* København: Hans Reitzels Forlag AS.
- Vygotsky, L. S (1978). *Mind of society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, Harvard University Press.
- Weismer, S. E. (2000). Intervention for children with developmental language delay. I D.V.M. Bishop & L. B. Leonard (Red.). *Speech and language impairments in children* (s. 157- 176). East Sussex: Psychology Press Ltd.

Vedlegg

Vedlegg 1. Eksempel på mail sendt til rektorer for innhenting av forskningsdeltagere.

Hei!

Mitt navn er Kari Kvernberg og jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved NTNU. Jeg skal avslutte min lærer- og spesialpedagogiske utdanning med en masteroppgave til våren. I masteroppgaven skal jeg skrive om pedagogers tilrettelegging for barn med språkvansker. Vansken er begrenset til å gjelde etnisk norske barn der vansker med språk er den primære vansken.

I den forbindelse spør jeg om det er noen på deres skole som jobber med språkvansker til daglig og som kunne tenke seg å bidratt i mitt forskningsprosjekt?

Jeg er interessert i informasjon fra spesialpedagog og kontaktlærer om hvordan det tilrettelegges for disse barna, både i den ordinære undervisningen og i spesialundervisning.

Jeg hadde satt stor pris på om du kunne forhørt deg med eventuelle lærere/pedagoger som skulle være aktuelle for temaet og gitt meg en tilbakemelding. Deltagelsen innebærer et intervju med begge, samt å få observere spesialundervisningen i en kort periode (maks 2 ganger).

Gjennom mitt prosjekt håper jeg å kunne bidra til mere kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge for barn med språkvansker, noe som stadig blir et mer aktuelt tema om dagen.

Håper å høre fra deg!

Kontakt meg gjerne pr.tlf 95232986 eller på mail (kari.90.kvernberg@gmail.com)

Vennlig hilsen Kari Kvernberg, v. NTNU Trondheim.

Informasjonsbrev vedrørende datainnsamling til masteroppgave

Pedagogers tilrettelegging for barn med språkvansker

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim og skal i løpet av våren gjøre ferdig min masteroppgave som har denne problemstillingen: «*Hvilke pedagogiske tilnærminger gjør spesialpedagogen i tilretteleggingen for barn med ekspressive og reseptive språkvansker? Og hvordan følges disse tiltakene opp i klasserommet av lærer?*»

Formålet med oppgaven er å få mer kunnskap om temaet språkvansker, begrenset til å gjelde etnisk norske barn med vansker av ekspressiv og reseptiv karakter, og om hvordan spesialpedagoger og lærere som underviser elevene tilrettelegger for slike vansker. Nyere forskning viser at barn med språkvansker ofte blir sent oppdaget og at vanskene ofte er så skjulte at tiltak enten ikke blir gjort eller blir for generelle. Videre viser forskning at begrepslæring er det eneste tiltaket for barn med språkvansker, som er bevist å ha positiv effekt. Jeg ønsker med mitt prosjekt å se på hvilke tiltak som kan gjøres for disse barna i skolehverdagen.

Jeg har valgt å avgrense oppgaven min til å gjelde spesialpedagog og kontaktlærer til en elev med gjeldende språkvansker. Dette er fordi jeg ønsker se på hva som gjøres for eleven både i spesialundervisningen og i den ordinære undervisningen.

Med dine kunnskaper og erfaringer med barn med språkvansker håper jeg at du har anledning til å delta i undersøkelsen min. Med din deltagelse håper jeg å kunne finne gode eksempler på pedagogisk arbeid, samt høre dine erfaringer rundt hvordan tilrettelegging kan foregå.

Hva innebærer deltagelsen?

Metodisk vil masteroppgaven bli gjennomført ved hjelp av en innledende observasjonsstudie som tenkes som grunnlag for en påfølgende intervjuundersøkelse. Observasjonsstudien vil bli gjennomført ved at jeg er tilstede i spesialundervisningen noen dager der jeg noterer det jeg finner vesentlig. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd og deretter transkribert. Intervjuet vil hovedsakelig omhandle temaer rundt hvordan tilretteleggingen foregår, både faglig og sosialt, samt utfordringer knyttet til å tilrettelegge for slike vansker.

Frivillighet og anonymitet

Som masterstudent i spesialpedagogikk er jeg underlagt taushetsplikt og jeg er pålagt å behandle alle data konfidensielt. Ingen personidentifiserende informasjon vil bli lagret, og det vil heller ikke bli gitt noen personopplysninger i datamaterialet. Opplysningene jeg innhenter skal kun benyttes i dette

prosjektet. Videre vil jeg oppbevare datamaterialet på min private pc med brukernavn og passord. Etter at jeg har gått opp til eksamen vil alt datamateriale makuleres og slettes.

Dersom du ønsker å delta vil jeg være veldig takknemlig. Jeg vil minne om at du har anledning til å trekke deg når som helst.

Etter endt studie stiller jeg meg gjerne disponibel til å la dere få en presentasjon, samt få tilgang til å lese masteroppgaven min. Mitt ønske med dette er at jeg kan bidra med funn rundt hvordan man kan tilrettelegge for barn med språkvansker i skolen i dag, som kan ha overføringsverdi for andre som ønsker å vite mer om temaet.

Kontaktinformasjon:

Studentnavn: Kari Kvernberg

Adresse/telefon: 95232986

E-post: kari.90.kvernberg@gmail.com / karikver@stud.ntnu.no

Veileder: Professor Tove Herborg Steen Olsen

E-post: tove.steen-olsen@hist.no

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

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

.....

(Signatur og dato).

Mvh. Kari Kvernberg

Trondheim, 03.12.2014

Informasjonsbrev vedrørende datainnsamling til masteroppgave

Pedagogers tilrettelegging for barn med språkvansker

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim og skal i løpet av våren gjøre ferdig min masteroppgave som har denne problemstillingen: *”Hvilke pedagogiske tilnærminger gjør spesialpedagogen i tilretteleggingen for barn med ekspressive og reseptive språkvansker? Og hvordan følges disse tiltakene opp i klasserommet av lærer?”*

Formålet med oppgaven er å få mer kunnskap om temaet språkvansker, begrenset til å gjelde etnisk norske barn med vansker av ekspressiv og reseptiv karakter, og om hvordan spesialpedagoger og lærere som underviser elevene tilrettelegger for slike vansker. Nyere forskning viser at barn med språkvansker ofte blir sent oppdaget og at vanskene ofte er så skjulte at tiltak enten ikke blir gjort eller blir for generelle. Videre viser forskning at begrepslæring er det eneste tiltaket for barn med språkvansker, som er bevist å ha positiv effekt. Jeg ønsker med mitt prosjekt å se på hvilke tiltak som kan gjøres for disse barna i skolehverdagen.

Jeg har valgt å avgrense oppgaven min til å gjelde spesialpedagog og kontaktlærer til en elev med gjeldende språkvansker. Dette er fordi jeg ønsker se på hva som gjøres for eleven både i spesialundervisningen og i den ordinære undervisningen.

Med dine kunnskaper og erfaringer med barn med språkvansker håper jeg at du har anledning til å delta i undersøkelsen min. Med din deltagelse håper jeg å kunne finne gode eksempler på pedagogisk arbeid, samt høre dine erfaringer rundt hvordan tilrettelegging kan foregå.

Hva innebærer deltagelsen?

Metodisk vil masteroppgaven bli gjennomført ved hjelp av intervjuundersøkelse. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd og deretter transkribert. Intervjuet vil hovedsakelig omhandle temaer rundt hvordan tilretteleggingen foregår, både faglig og sosialt, samt utfordringer knyttet til å tilrettelegge for slike vansker.

Frivillighet og anonymitet

Som masterstudent i spesialpedagogikk er jeg underlagt taushetsplikt og jeg er pålagt å behandle alle data konfidensielt. Ingen personidentifiserende informasjon vil bli lagret, og det vil heller ikke bli gitt noen personopplysninger i datamaterialet. Opplysningene jeg innhenter skal kun benyttes i dette prosjektet. Videre vil jeg oppbevare datamaterialet på min private pc med brukernavn og passord. Etter at jeg har gått opp til eksamen vil alt datamateriale makuleres og slettes.

Dersom du ønsker å delta vil jeg være veldig takknemlig. Jeg vil minne om at du har anledning til å trekke deg når som helst.

Etter endt studie stiller jeg meg gjerne disponibel til å la dere få en presentasjon, samt få tilgang til å lese masteroppgaven min. Mitt ønske med dette er at jeg kan bidra med funn rundt hvordan man kan tilrettelegge for barn med språkvansker i skolen i dag, som kan ha overføringsverdi for andre som ønsker å vite mer om temaet.

Kontaktinformasjon:

Studentnavn: Kari Kvernberg

Adresse/telefon: 95232986

E-post: kari.90.kvernberg@gmail.com / karikver@stud.ntnu.no

Veileder: Professor Tove Herborg Steen Olsen

E-post: tove.steen-olsen@hist.no

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

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

.....
(Signatur og dato).

Mvh. Kari Kvernberg

Trondheim, 03.12. 2014

Vedlegg 4. Intervjuguide spesialpedagog

Tusen takk for at du sa deg villig til å stille til intervju!

Forklare hensikten med intervjuet

- Antyde hva jeg ønsker å vite
Ønsker å få innsikt i din arbeidshverdag ifb elever med språkvansker
- Komme med så fylldige beskrivelser som mulig
Vil komme med oppfølgingsspørsmål for å reflektere og for å få en dypere forståelse for det arbeidet dere gjør

Konfidensialitet

- Ingen lærere eller skoler vil bli gjenkjent
- Opptaket vil bli slettet etter oppgavens slutt
- Om det er ønskelig kan vi høre gjennom opptaket etter at intervjuet er gjennomført

Om bakgrunn

1. Hvilken utdanning og eventuell videreutdanning du har?
2. Hvor lenge har du jobbet som spesialpedagog?
3. Har du arbeidet lenge med gjeldene elev som har språkvansker?
4. Har du tidligere arbeidet med barn andre barn med språkvasker?
 - Hvilke vansker har det vært snakk om da?
5. Hvor har du fått dine kunnskaper om språk og språkvansker fra?

Dine erfaringer om språkvansker

6. Kan du fortelle litt om din egen opplevelse av å arbeide med språkvansker?

Opplever du det som utfordrende/ spennende/ vanskelig?

Hva gjør at du synes det er ?

7. Hva mener du er utfordringene med å tilrettelegge for slike vansker?

8. Hvordan har din interesse for språkvansker utviklet seg?
9. Synes du selv at du hadde hatt behov for mer kunnskap om temaet?
 - Om hva?
 - Har du noen tanker om hvem/hva som kunne bidratt til mer kunnskap?
10. Har du noen du kan støtte deg til for mer faglig input eller søke råd til?
 - Hvem?
 - Hva føler du at du trenger input/råd om?
 - Opplever du at du har andre kollegaer du kan samtale og dele erfaringer med på skolen?

Om opplegget/ tilretteleggingen i spesialundervisningen

11. Kan du fortelle litt om rammene rundt spesialundervisningen?
 - Hvor mange timer pr. uke?
 - Antall elever?
 - Ute av klasserom eller sammen med klassen?
 - Er gruppen alltid sammen?
 - Hvorfor velger du å gjøre det slik?
 -
12. Kan du fortelle helt konkret om hvilket opplegg dere gjør nå?
 - Er opplegget det samme hver uke?
13. Er opplegget du gjennomfører utformet av deg eller følger du en undervisningsmodell?
 - Eventuelt hvilken modell?
 - Hvordan kom du fram til denne modellen?
14. Kan du si noe om hvorfor du valgte å jobbe med et slikt opplegg?
 - (- Vet du at det har fungert før av egen erfaring eller har du lest forskning f.eks?)

15. Du har som tidligere nemt jobbet med andre barn med språkvansker, mener du det finnes noen fast oppskrift på hvordan man arbeider med språkvansker?

16. Er det noen ting du vektlegge spesielt med tanke på språkvansker?

- jobbes det med elevens sosiale ferdigheter?

- hva gjøres?

17. *Forskning viser at det ofte er tilleggsvansker i forbindelse med språkvansker:* Har du opplevd at elever med språkvansker, har hatt tilleggsvansker?

- Hvilke vansker er det snakk om?

- Er dette noe du må ta hensyn til når du legger opp undervisningen?

Samarbeid med andre

18. Samarbeider du med noen i forbindelse med tilretteleggingen?

- Hvem?

- Hva gjøres av de?

- Opplever du at samarbeider fungerer bra?

19. Er det andre aktører som du savner å samarbeide med?

- Hvem?

- Hva ønsker du å få ut av det?

Om forholdet mellom spesialundervisning og den ordinære undervisningen

20. Har du og kontaktlærer en dialog om hva dere arbeider med i undervisningen?

21. Opplever du dette samarbeidet som nyttig for å kunne planlegge og utføre i spesialundervisningen?

22. Synes du at du får tilstrekkelig med informasjon om elevens utvikling utover spesialundervisningen?

- Hvis ja: er dette noe bygger videre på i spesialundervisningen?

- Hvis nei: opplever du at dette gjør planleggingen vanskeligere?

23. Opplever du at det arbeidet dere gjør i spesialundervisningen blir videreført til den ordinære undervisningen?

- Kan du komme med eksempler på hva?

24. Tror du eleven har et godt utbytte av den ordinære undervisningen som han deltar i?

- hva gjør at han har/ ikke har..

- Hva tenker du kunne vært gjort for at det kunne blitt bedre?

Avslutning

25. Har du noen tilføyelser, tanker, eller kommentarer du vil ta med helt til slutt?

26. Hvordan opplevde du intervjuet?

Tusen takk for deltagelsen og for et verdifult bidrag!

Vedlegg 5. Intervjuguide kontaktlærer

Tusen takk for at du sa deg villig til å stille til intervju

Forklare hensikten med intervjuet

- Antyde hva jeg ønsker å vite
Ønsker å få innsikt i din arbeidshverdag ifb elever med språkvansker
- Komme med så fylldige beskrivelser som mulig
Vil komme med oppfølgingsspørsmål for å reflektere og for å få en dypere forståelse for det arbeidet dere gjør

Konfidensialitet

- Ingen lærere eller skoler vil bli gjenkjent
- Opptaket vil bli slettet etter oppgavens slutt
- Om det er ønskelig kan vi høre gjennom opptaket etter at intervjuet er gjennomført

Om bakgrunn

1. Hvilken utdanning og eventuell videreutdanning har du?
2. Hvor lenge har du arbeidet i skolen og på hvilke trinn?
3. Hvor mange elever er det i klassen du har nå?
4. Har du hatt barn med barn språkvansker i dine tidligere klasser?
5. Har du gått noe kurs eller annen opplæring angående språkvansker?

Om å ha elever med språkvansker i klassen

6. Hvordan vil du beskrive en elev med språkvansker?
7. Hva gjør du for å tilrettelegge når eleven deltar i den ordinære undervisningen?

- Ut i fra den erfaringen og kjennskapet du har til språkvansker, er det noe du vil fremheve som viktig når man tilrettelegger for slike elever?
8. Når synes du det er behov for å tilrettelegge utover vanlig undervisning for denne eleven?
9. Hvordan opplever du å tilrettelegge for en elev med språkvansker, samtidig som du skal tilpasse for alle andre i klassen?
- Opplever du det som utfordrende/ spennende/ vanskelig?
 - Hva er det som gjør at det er ?
10. *Som nyutdannet lærer opplever jeg, og mange med meg at lærerutdanningene har viet lite plass til å lære om språkopplæring og språkvansker.*
- Synes du at du har nok kunnskap om slike vansker for å kunne tilrettelegge i klasserommet?
- Hvis ja: Hvor har du fått dine kunnskaper fra?
 - Hvis nei: Hva ønsker du å vite mer om?
 - Har du noen tanker om hvor du kan tilegne deg slik kunnskap?
11. Har du noen du kan spørre om råd i forbindelse med tilretteleggingen for gjeldende elev med språkvansker?
- Hvis ja: hvem?

Om forholdet mellom spesialundervisning og den ordinære undervisningen

12. Opplever du å ha et godt samarbeid med spesialpedagog?
- Hvis ja; hva synes du fungerer godt?
 - Hvis nei; hva kunne vært gjort annerledes?
13. Har du kjennskap til hva eleven arbeider med i spesialundervisningen?
- Hvis ja: Gjør det det lettere å tilrettelegge? På hvilke måter?
 - Hvis nei: tror du det å vite mer om det som skjer der, ville gjort det enklere å tilrettelegge i klassen?

14. Blir element fra opplegget i spesialundervisningen mulig å videreføre i den ordinære undervisningen?

- Hvis nei: mener du det ville ha noen hensikt å videreført dette i ordinær undervisning?

-Hvorfor/ hva da / hvorfor ikke?

- Hvis ja:

15. På hvilke måter gjør du det?

16. Opplever du at eleven får bedre utbytte av ordinær undervisning når element fra spesialundervisningen blir fulgt opp?

- Hvis nei: hvorfor ikke?

17. Er det noe du mener kunne vært gjort for at utbyttet av ordinær undervisning ble bedre?

- Hva kunne det vært?

Til slutt

18. Har du noen tilføyelser, kommentarer eller tanker du vil komme med helt til slutt?

19. Hva synes du om intervjuet?

Takk for din deltagelse og ditt verdifulle bidrag!

Vedlegg 6. Member-check

Kjøre forskningsdeltager!

Nok en gang tusen takk for at du deltok med viktig informasjon til masterstudie-arbeidet mitt.

Masteroppgaven nærmer seg innlevering, og ifølge etiske forskrifter for forskningsarbeid har du som forskningsdeltager rett til å uttale deg om det arbeidet du har deltatt i (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Dette kalles *member-check*, og blir gjort for å sikre kvaliteten på arbeidet mitt. Jeg sender deg derfor det transkriberte intervjuet, som gir deg mulighet til å kommentere om at du kjenner igjen innholdet og om at utskriften medfører korrekthet.

Eventuelle kommentarer kan du skrive direkte inn i dokumentet og sende det tilbake til meg på mail. Det er fint om du gir meg tilbakemelding uansett om du ønsker å kommentere eller ei.

Siden oppgaven snart skal leveres, hadde jeg satt pris på om du gir meg tilbakemelding innen en ukes tid, helst innen 27. april.

På forhånd og for all hjelp; tusen takk! ☺

Vennlig hilsen

Kari Kvernberg

kari.90.kvernberg@gmail.com