

Sammendrag

Hensikt: Formålet med denne studien var å få innblikk i læreres opplevelse av egen kompetanse på språkvansker, for å bedre kunne ivareta deres interesser i en fremtidig jobb som logoped og veileder i skolesammenheng. Like viktig er målet med at skolene generelt kan dra nytte av studien for å reflektere mer over temaet språkvansker. Lærerne må forholde seg til lover, retningslinjer og elevs rettigheter og jeg ønsket å se på hvordan lærerne opplever dette arbeidet.

Problemstilling: *"Hvordan opplever lærere i barneskolen egen kompetanse på språkvansker og det å tilrettelegge for et "språkvennlig" læringsmiljø?"*

Metode: Jeg benyttet kvalitativ forskningsmetode med forskningsintervju. Jeg intervjuet fire lærere som har jobbet flere år i barneskolen. Intervjuene ble rammet inn med en intervjuguide som sikret at alle informantene ble stilt omtrent de samme spørsmålene. Den fungerte som en rettesnor i min prosess med å innhente kvalitativ informasjon.

Resultat: Analysen av datamaterialet genererte 4 hovedkategorier som omhandler lærernes opplevelser omkring språkvansker:

1. Omfattende og diffust språkvanskebegrep
2. Miljø for kompetanseutvikling hos lærerne
3. Ressurser og tid
4. Tilrettelegging for alle elever i fellesskap

Studien indikerer at språkvansker oppleves som noe omfattende og litt diffust i skolen, og informantene uttrykker et behov for mer kompetanse på feltet. Miljø for kompetanseutvikling oppleves noe ulikt hos informantene. Tid og ressurser ser ut til å oppleves som en medvirkende årsak til at informantene føler de ikke får tilrettelagt nok for elever med språkvansker og til at de kjenner på manglende kompetanse. Det ser ut til å være lite fokus på språkvansker i lærerutdanninga, og 3 av 4 informanter av denne studien hadde ikke noen form for kurs eller videreutdanning hvor språkvansker var et sentralt tema. Lærerne ser ut til å tilrettelegge og tilpasse mye for alle elever hele tiden, noe som også vil gagne elever med språkvansker. Dette kan indikere at det allerede faktisk er et godt språkmiljø på de skolene som har deltatt i denne studien, uten at lærerne nødvendigvis opplever sin egen kompetanse som tilstrekkelig.

Abstract

Purpose: The purpose of this study was to gain insight into teachers' assessment of their skills and expertise related to language impairments so that I can better represent their interests in a future job as a speech therapist and counselor in school settings. Equally important is the goal that schools generally can benefit from this study to further reflect on the topic of language impairments. Teachers have a lot of laws and guidelines to follow, and I wanted to have a look at how they really experience their own skills.

Issue: "How do teachers in elementary school experience their own skills related to language impairments and their ability to create a learning environment that is supportive of students facing such challenges".

Approach: I applied a qualitative research methodology with research interviews. I interviewed four teachers who have worked for several years in elementary schools. The interviews were framed by an interview guide, which ensured all interviewees were asked roughly the same questions.

Results: The analysis generated 4 main categories which described how teachers experience their own expertise and competence on language impairment. These categories were:

1. A comprehensive and vague language impairment term
2. An environment that facilitates skill-building among teachers
3. Time and resources
4. A learning environment that accommodates all pupils

This study indicates that speech and language disorders are perceived as somewhat vague, and the interviewees feel a need for improved skills. The experience of a skill-building environment in their schools, vary among the interviewees. A lack of time and resources are contributing factors to the interviewees' assessment that they are not doing enough for language-impaired students and think they themselves lack expertise. It appears to be little focus on speech and language impairments in teacher education, and 3 out of 4 interviewees in this study had not had any type of course or further education where language impairment were a central theme. Teachers appear to continually be accommodating of the needs of their pupils, something which also helps the pupils with language impairments. This may indicate there is already an environment supporting pupils with language impairment in the schools that participated in this study, even as teachers assess and experience their own skills and expertise as lacking.

Forord

Min studie av læreres egenopplevde kompetanse på språkvansker har vært en spennende og meget lærerik prosess. Jeg har fått verdifull innsikt i hvordan lærerne har det i jobben sin og hva de føler behov for når det kommer til språkvansker. Jeg har også fått mange gode innspill til hva som vil være viktig i en jobb som logoped i skolen. Dette i forhold til veiledning av ansatte i skolen og arbeid med elever med språkvansker. Jeg har fått skildret hvordan det er å være lærer som skal forholde seg til formelle krav og elevers rettigheter, og har fått et innblikk i hvordan lærerne jobber både bevisst og ubevisst med språkvansker.

Jeg har fått god hjelp av mange rundt meg, noe jeg er veldig takknemlig for. Jeg vil rette en stor takk til **lærerne** som deltok i denne studien. De ga meg gode skildringer og refleksjoner omkring sine opplevelser og sitt arbeid som lærer i barneskolen.

Takk til mine to dyktige og kunnskapsrike, samt kritiske **veiledere** som har ryddet i mine tanker og satt i gang prosesser hos meg som har gitt meg et nyansert bilde på oppgaveskrivingen.

Takk til de gode **kollegene** mine som har vist interesse for studien min, og som har gjort at jeg har hatt mulighet til å snakke om, reflektere høyt og få innspill til arbeidet mitt.

Jeg vil også rette en enormt stor takk til **familie og venner** som har hatt troen og sagt utallige ganger: " herre klare du"!

Steinkjer 02.05.2017

Lena Jønvik Holmen

Innhold

1. Innledning.....	1
1.1 Introduksjon.....	1
1.2 Begrepsavklaring.....	2
2. Bakgrunn	3
2.1 Lovverk, retningslinjer	3
2.2 Forekomst av språkvansker-forskning	4
2.3 Kunnskapsstatus	4
3. Teori	7
3.1 Barns språkutvikling i et sosiokulturelt perspektiv	7
3.2 Definisjoner språkvansker	11
4. Metode.....	17
4.1 Valg av metode.....	17
4.2 Valg av informanter.....	18
4.3 Intervjuguide	18
4.4 Transkribering og analyse, koding og utvikling av kategorier.....	19
4.5 Ethiske hensyn og vurderinger	20
4.6 Validitet-kvalitet i kvalitativ forskning	21
5. Presentasjon, analyse og drøfting av resultater	23
5.1 Kategori 1- Omfattende og diffust språkvanskebegrep.....	23
5.2 Kategori 2-Miljø for kompetanseutvikling hos lærerne	27
5.3 Kategori 3-Ressurser og tid.....	31
5.4 Kategori 4-Tilrettelegging for alle elever i fellesskap.....	34
6. Oppsummering og veien videre.....	37
6.1 Oppsummering	37
6.2 Veien videre	37
Litteraturliste	39
Vedlegg	43
Vedlegg 1-Eksempel på mail med forespørsel om deltakelse	43
Vedlegg 2- Informasjonsbrev vedrørende datainnsamling til masteroppgave	45
Vedlegg 3 - Intervjuguide lærer	47
Vedlegg 4- NSD	49

1. Innledning

1.1 Introduksjon

"Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte (...) den enkelte elev og den sammensatte klasse" (Fors & Saabye, 2016, p. 12). Rom for alle og blikk for den enkelte, dette er en stor oppgave, og hvordan skal lærere og skolen klare å gjennomføre dette? Den enkelte elev kommer med sine forutsetninger og sine ressurser, og hver og en elev er helt unik. Dette stiller krav til alle som jobber med barn. Det kreves variert og omfattende kompetanse for å oppfylle den visjonen som Kunnskapsløftet har satt.

Et sentralt tema i dagens skole er at alle elever skal få tilpasset opplæring, og at ingen skal stå utenfor på grunn av ulike forutsetninger for læring. Opplæringsloven og Kunnskapsløftet er klare i sine tekster om hva som kreves av skolen med tanke på tilpasset opplæring. Her poengteres det at alle elever skal få opplæring tilpasset sine forutsetninger (Fors & Saabye, 2016; Opplæringslova, 1998). Det stilles store krav til lærere og spesialpedagoger i skolen om å tilrettelegge for elever med ulike forutsetninger for læring.

Barn med språkvansker finnes i de fleste klasser. Begrepet *språkvansker* ser likevel ut til å være noe vagt hos mange lærere. Dette er inntrykk jeg har fått gjennom mine jobber som barnehagelærer og som rådgiver i PPT. Alle lærere trenger imidlertid noe kunnskap om disse vanskene, for å kunne tilrettelegge for barn med språkvansker om de skulle dukke opp i klassen. Jeg har inntrykk av at lærerne skal kunne litt om veldig mye. Derfor synes jeg det er interessant å se på hvordan lærerne faktisk opplever egen kompetanse på tilrettelegging for barn med språkvansker. En del barn med språkvansker får tilrådd spesialundervisning, men disse barna trenger også tilrettelegging utenfor den spesialpedagogiske ressursen. Kunnskap om lærernes opplevde kompetanse på språkvansker vil derfor være nyttig blant annet for å belyse hvorvidt det er behov for kompetanseheving på dette området. Ut i fra ønsket om å få mer innsikt i læreres opplevelser har jeg formulert følgende problemstilling:

"Hvordan opplever lærere i barneskolen egen kompetanse på språkvansker og det å tilrettelegge for et "språkvennlig" læringsmiljø?"

Jeg tenker at forskning på nettopp dette vil kunne bidra til mer innsikt i læreres hverdag. Samtidig vil det være relevant i mitt arbeide videre som logoped, med veiledningsansvar for

lærere til elever med blant annet språkvansker. Det vil også kunne være et bidrag til skolene som er involvert i studien og skoler og tilpasset opplæring generelt, i forhold til å sette fokus på elever med språklige utfordringer. Jeg mener studien vil være med på å belyse en sentral komponent av tilpasset opplæring, nemlig lærernes kompetanse, slik de selv oppfatter den. Tilpasset opplæring er avhengig av kompetente lærere. Lærerne må føle seg trygge i sitt arbeid, og trygge på at de har det som kreves av kompetanse på de feltene de til enhver tid jobber med.

1.2 Begrepsavklaring

Begrepet *språkvansker* og definisjonen av det er omfattende og brukes med ulikt innhold, noe som lærerne i skolen må forholde seg til i det daglige arbeidet med elevene. Det snakkes mye om *spesifikke språkvansker* i forskningssammenheng og diagnosesammenheng, men i daglig praksis kan det se ut som det er *språkvansker* som brukes som begrep. Hver enkelt lærer har sitt syn på dette med språkvansker, noe som igjen fører til at det jobbes ulikt med temaet rundt omkring på de ulike skolene, og kompetansen er også ulik fra skole til skole. I denne oppgaven vil jeg bruke begrepet *språkvansker* som en paraplybetegnelse på alle vansker med språket, og spesifisere med *spesifikke språkvansker (SSV)* og *generelle språkvansker* der det er nødvendig. Begrepet *språkvansker* vil i min studie inkludere talevansker. Dette for å få med alle sider ved språket i analysen og drøftinga. Jeg vil imidlertid presentere skillet mellom språkvansker og talevansker i teorikapittelet, som tidvis blir brukt i faglitteraturen. Jeg er ute etter lærernes opplevelse omkring kompetanse på språkvansker, uavhengig av om språkvansken er primær eller sekundær, og om den foreligger som en spesifikk eller generell vanske. Denne forståelsesrammen er viktig å merke seg i videre lesning av denne oppgaven.

I skolelitteraturen snakkes det mye om for eksempel *dysleksivennlig skole*. I og med at jeg ønsker et større fokus på språkvanskefeltet og kunnskap omkring språk og språkvansker i skolen, har jeg benyttet et uttrykk/begrep som jeg har kalt *språkvennlig læringsmiljø*. Med dette mener jeg en overliggende tekning og et miljø på skolen som tar hensyn til alle barn i forhold til språk og språkutfordringer. Et miljø hvor fokuset ligger på å gjøre læringsmiljøet til noe som alle kan delta i uavhengig av språklige forutsetninger. Dette begrepet har jeg introdusert for informantene, for å få noen refleksjoner omkring hva som gjøres i det daglige i forhold til språk og språkvansker i skolen.

2. Bakgrunn

2.1 Lovverk, retningslinjer

Det stilles store krav til kompetanse hos lærerne, og krav om å tilrettelegge for alle barn, uansett forutsetninger. Dette kommer frem i blant annet Kunnskapsløftet og Opplæringsloven (Fors & Saabye, 2016; Opplæringslova, 1998). Det er flere deler av Opplæringsloven som omhandler tilpasset opplæring, kompetanse hos lærerne og elevenes rettigheter. Tilpasningen gjelder ikke spesielt språkvansker, men alle utfordringer som en elev måtte ha.

Opplæringsloven § 1-3 "Tilpassa opplæring og tidleg innsats" sier følgende: "Opplæringen skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte elev (...)" (Opplæringslova, 1998).

Dette viser tydelig at hvert enkelt barn skal sees og tilpasses der barnet er til enhver tid.

Videre omhandler flere kapitler i Opplæringsloven tilpasset opplæring og kompetanse:

§1-1 Formålet med opplæringa

§1-3 Tilpassa opplæring og tidlig innsats

§5-1 Rett til spesialundervisning

§10-1 Krav om kompetanse ved tilsetting av undervisningspersonell

§10-2 Krav om relevant kompetanse i undervisningsfag

§10-8 Kompetanseutvikling

(Opplæringslova, 1998)

Også Læreplan for Kunnskapsløftet gir tydelige retningslinjer for hvilke rettigheter eleven har og hva som kreves av skolen og læreren i den enkelte klassen.

"Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi " (Fors & Saabye, 2016, p. 4).

I tillegg har vi Læringsplakaten, som beskriver prinsipper for opplæringen; "(...) gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre" (Fors & Saabye, 2016, p. 25). Tilpasset opplæring skal i hovedsak skje innenfor fellesskapet i klassen, og det skal legges til rette for at alle elevene kan bidra i dette fellesskapet. Tilpasset opplæring betyr at elevene skal mestre oppgaver og møte utfordringer, uansett forutsetninger. Mangfoldet blant elevene skal ivaretas og tas i bruk (Fors & Saabye, 2016)

Som det fremgår av disse offentlige dokumentene, stilles det store krav til apparatet rundt elevene, også til elever med utfordringer som språkvansker. Dette setter lærerne i en situasjon hvor de skal kunne litt om mye, og kravene stilles uavhengig av hvilken erfaring og individuell kompetanse den enkelte lærer har. Dette reiser et interessant spørsmål, som jeg ønsker å ta tak i gjennom denne studien: Hvordan oppleves dette for den enkelte lærer, hvilken kompetanse opplever den enkelte læreren å ha om språkvansker, og hvilke tanker har de omkring tilretteleggingen for et språkvennlig læringsmiljø for alle elever?

2.2 Forekomst av språkvansker-forskning

Lian og Ottem peker på at språkvansker er en skjult vanske, og at man kan estimere at det er omtrent 1 til 2 elever med spesifikke språkvansker i hver klasse (Lian & Ottem, 2007). Bishop refererer til studier som viser at omtrent 5-10 % av alle førskolebarn i USA har en eller annen form for skjevutvikling i forhold til språk og kommunikasjon (Leonard & Bishop, 2000). Tomblin opererer med en forekomst på ca. 7 % (Tomblin et al., 1997). I Norge har Hollund-Møllerhaug stått i spissen for en undersøkelse som så på forekomst av språkvansker fra 1.-4.trinn. Denne studien viser at omtrent 10 prosent av barna mellom 6-10 år har språkvansker (Hollund-Møllerhaug, 2010). I flere av studiene brukes begrepet *språkvansker* uten at det konsekvent spesifiseres hvilken språkvanske det er snakk om, om det er generelle språkvansker eller spesifikke språkvansker. Rygvold uttrykker imidlertid at studier av språkvansker i hovedsak dreier seg om spesifikke språkvansker, og at det ikke finnes noen oversikt over forekomsten av sekundære språkvansker (Ogden & Rygvold, 2008).

2.3 Kunnskapsstatus

Språkvansker i skolen er et tema som flere forskere og teoretikere verden over har interessert seg for. Det begynner etter hvert å komme en del forskning som sier noe om omfang av denne typen vanske, om hva som forårsaker og kjennetegner språkvansker. I dette avsnittet vil jeg hovedsakelig gjøre greie for kunnskapsstatus i Norge, da det er denne lærerne i det norske skolesystemet forholder seg til. Samtidig vil jeg nevne sentrale internasjonale funn, da slike funn har hatt innvirkning på norske forskeres arbeid.

Guro Bergseth har utarbeidet en rapport på vegne av foreldreforeningen for barn med språkvansker. Der ser man på hvordan det har gått med 17 barn med språkvansker gjennom

skoletiden (Bergseth, 2012). Utdanningsdirektoratet har ved hjelp av Rambøll Management Consulting utarbeidet en kunnskapsoversikt over spesifikke språkvansker som viser forskning som er gjort hvor det konkluderes med at det trengs mer forskning på nettopp spesifikke språkvansker (2016). Det er også en pågående studie i regi av Folkehelseinstituttet i samarbeid med Kunnskapsdepartementet, Språk- og læringsstudien (SOL). Prosjektets mål er å øke kunnskapen omkring årsaker til og utviklingsveiene ved språkvansker. Dette for å sikre tidlig innsats og forsøke å forebygge språkvansker (Folkehelseinstituttet, 2007).

Det er i forskningsfeltet mye fokus på tilpasset opplæring generelt. Det er gjort mye forskning på språkvansker også, og internasjonalt dreier mye av forskningen seg mot spesifikke språkvansker (Bishop, 2014). *Spesifikke språkvansker* som begrep er omdiskutert, noe jeg vil belyse senere i oppgaven. I Norge er det skrevet flere masteroppgaver om temaet språkvansker. Fokus har hovedsakelig vært på tiltak og effekt av disse tiltakene. Det har i liten grad etablert kunnskap omkring læreres opplevelse av språkvanskefeltet.

Det finnes også en del forskning på området tilrettelegging i skolen. Mye av forskningen omhandler spesialpedagogens tilrettelegging og mindre om lærerens tilrettelegging for elever med språkvansker. Min studie vil basere seg på læreres opplevelse av tilrettelegging generelt, også utover spesialundervisningsressursen.

3. Teori

I dette kapitlet presenteres det teoretiske bakteppet og forståelsesrammen for min studie, et sosiokulturelt perspektiv. Jeg vil innledningsvis gjøre rede for det sosiokulturelle perspektivet på læring inklusive språktilegnelse. Deretter vil jeg gjøre greie for hvordan språkvansker defineres i fagfeltet, hvordan språkvansker arter seg, i tillegg til å presentere diskusjonen omkring bruken av begrepet *spesifikke språkvansker*, og bruken av eksklusjons- og inklusjonskriterier for å diagnostisere disse vanskene.

3.1 Barns språkutvikling i et sosiokulturelt perspektiv

Barn utvikler språket sitt i ulikt tempo, og foreldre, barnehagelærere og lærere i skolen følger både ubevisst og bevisst med på denne utviklingen gjennom oppveksten og skolegangen. Det er forsket mye på barns språkutvikling, og det er av manges interesse å forstå denne utviklingen for å kunne tilrettelegge og tilpasse seg barn og unges behov. Opplæringsloven og Kunnskapsløftet sier at opplæringen generelt skal skje mest mulig i et sosialt fellesskap hvor det fokuseres mye på samtale, kommunikasjon med andre, samarbeid og støtte i hverandre (Fors & Saabye, 2016; Opplæringslova, 1998). Dette er formelle retningslinjer som lærere må forholde seg til, og retningslinjene ser ut til å bygge på mye av det som det sosiokulturelle perspektivet ser på som sentralt for læring og utvikling. Dette perspektivet står derfor sentralt som forståelsesramme for hele min studie, fra utarbeiding av intervjuguide, gjennom intervju, til analysering og til slutt i drøftinga.

Det sosiokulturelle perspektivet impliserer at omgivelsene har stor betydning for barns læring og mentale og språklige utvikling. Sentrale navn innenfor dette perspektivet er Lev Vygotsky, Jerome Bruner og Michael Tomasello. Barns språkutvikling og kognitive utvikling er i sosiokulturell sammenheng noe som skjer i et sosialt samspill i den kulturen barnet er en del av. Vygotsky mener språket er et av menneskets viktigste redskap/verktøy, som vi fra tidlig i livet bruker til å kommunisere med andre i kulturen og omgivelsene rundt oss (Vygotskij, Cole, John-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978). Språket fungerer som et medierende verktøy for læring og utvikling. Ytre læringsprosesser i interaksjon med andre setter i gang indre utviklingsprosesser hos barnet (Vygotskij et al., 1978). Dette gjelder både språkutvikling og annen kognitiv utvikling. Med utgangspunkt i kommunikasjon og samhandling med andre i gitt kulturell kontekst, dreier barnets erfaringer og læringsprosesser seg innover mot jeg-et. Barnet guider seg selv gjennom å prate med seg selv, og erfaringen og

kunnskapen "internaliseres", som Vygotsky beskriver det. Indre utviklingsprosesser settes i gang. Språket og tanken spiller en viktig rolle i hele denne prosessen fra ytre kommunikasjon til indre tale. Vygotsky beskriver språket som et redskap for tanken, og språket og tanken må ses på som en enhet. Vygotskys ide om avhengighetsforholdet mellom språk og tenkning beskrives innledningsvis i den norske utgaven av boka "Tenkning og tale" på følgende måte:

"(...)tenkning og språkbruk utgjør en enhet, (...) denne enheten er et resultat av menneskelig utvikling. Språkbruk uttrykker tenkning, og tenkning foregår ved hjelp av språkbruk, derfor kan språkbruk og tenkning bare studeres samtidig, som språklig tenkning" (Vygotskij, Roster, Bielenberg, & Kozulin, 2001, p. 9).

Språk, sosialt samspill og kulturen barnet er en del av, er i følge Vygotsky grunnleggende for all læring og utvikling. Vygotsky er videre kjent for sin modell for læring som han kaller "Den nærmeste utviklingssonen". Dette er en modell som beskriver sonen barnet lærer og utvikler seg optimalt innenfor. Sonen er avstanden mellom det barnet klarer på egen hånd og det barnet klarer med støtte og hjelp fra en mer kompetent andre (Vygotskij et al., 1978). Denne mer kompetente andre kan være både en voksen og et annet barn som er litt mer kompetent på området. Denne læringsmodellen står sentralt i dagens pedagogikk i skolen, og bygger på barnets aktuelle utviklingsnivå, det nivået det klarer alene og det potensielle nivået, det barnet er i ferd med å mestre, men fortsatt trenger hjelp til for å mestre.

Jerome Bruner var også opptatt av kulturens og omgivelsenes betydning for læring og utvikling. Han mente at språk og kultur ikke kunne ses som separate elementer når det kommer til språkutvikling (Bruner & Watson, 1983). Barnet har en grunnleggende kapasitet og kognitive evner som setter det i stand til å entre kulturen. Språktilegnelse og tilegnelse av kultur står i sterk sammenheng. Store deler av barnets aktivitet det første året og senere i livet er sosialt og kommuniserende, og tilegnelsen av førspråklig og språklig kommunikasjon skjer i de begrensede situasjonene barnet er en del av den første tiden. Barnet tilegner seg ikke språket bare for språket sin del, men for at det trenger det for å få det det vil og for kommunikasjonen sin del i den kulturen det lever i (Bruner & Watson, 1983). I kommunikasjonen har barnet og den voksne felles oppmerksomhet omkring noe, hvor begge parter forsøker å forstå intensjonen til den andre. På denne måten blir den voksne en modell og medspiller for barnet med sin kultur, og barnet erfarer og lærer språket i bruk. Bruner tok utgangspunkt i Vygotsky sin teori om den nærmeste utviklingssone, og kom opp med

begrepet *scaffolding* eller *stillasbygging*, som også har blitt en sentral del i pedagogisk virksomhet. Det er innenfor "den nærmeste utviklingssonen" at læreren "bygger stillas" for eleven. Bruner sitt begrep *scaffolding/stillasbygging* innebærer at eleven får gjøre så mye som den mestrer selv. Den voksne eller mer kompetente annen kontrollerer det som er utenfor barnets kapasitet og lar barnet fokusere på det det klarer å oppnå (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Den voksne gir støtte på ulike måter slik at oppgaven får en positiv utgang og eleven kan få større forståelse for løsning av oppgaven. Den voksne er støtte for eleven gjennom ulike prosesser i det Bruner m.fl omtaler som "scaffolding processes". Disse prosessene er:

- Holde på elevens interesse
- Redusere alternativer til løsning
- Motivere til neste steg
- Markering av relevante og kritiske elementer
- Kontrollere frustrasjon hos eleven
- Demonstrere løsninger

(Wood et al., 1976)

Tilegnelse av språk og språkutvikling skjer i følge sosiokulturelt perspektiv i et spenn fra deltakelse og samspill med andre, til individuelle prosesser og utvikling av selvstendige ferdigheter. Tomasello (2003) representerer også sosiokulturelt perspektiv og har etablert "Usage-based theory of language acquisition", som også peker på omgivelsenes betydning og barnets individuelle evner i forhold til språktilegnelsen. Mennesket etterstreber felles oppmerksomhet omkring noe, og bruker språket/symboler til å påvirke den andres oppmerksomhet (Tomasello, 2003). Han mener at språkutvikling baserer seg på denne felles oppmerksomheten, i tillegg til generelle kognitive evner som er viktige i denne prosessen. Han deler disse kognitive evnene inn i to hovedgrupper; funksjonelle evner ("intention-reading") og grammatiske evner ("pattern-finding"). De funksjonelle evnene er evner som barn må ha for å kunne oppdage og bruke språksymboler adekvat i kommunikasjonen. Den grammatiske dimensjonen er evner som er nødvendig for at barna skal kunne oppdage og lære seg hvordan voksne bruker språksymboler på tvers av forskjellige ytringer og for å kategorisere og gjøre språksystemet overkommelig og håndterbart (Tomasello, 2003). Også her går det igjen at det er i samhandling med omgivelsene at barnet utvikler språket sitt, ved å lete, finne, forstå, lage seg referanser for å utvikle eget språk, og at dette avhenger av

kognitive og kulturelle evner og sammenhenger. "Usage based theory of language acquisition" handler om at barn lærer språket ved å se voksne i en gitt kulturell kontekst.

Det Vygotsky, Bruner og Tomasello mener er sentralt i utvikling av blant annet språk, vil være relevant for lærere i skolen i tilretteleggingen for barn med og uten språkvansker. Ved å bruke den nærmeste utviklingssonen som modell for utvikling og læring, kan man ikke bare se hvor langt eleven har kommet, men også hvor langt eleven er i ferd med å komme. Det gjør det mulig å se opplæringen i et lengre perspektiv, og ikke bare hva barnet har oppnådd, men også hva det er i ferd med å mestre (Vygotskij et al., 1978). Bruk av tester måler bare elevens egentlige nivå, hvor det må klare seg alene, men gir ikke et bilde på hva eleven kan få til med litt støtte. Dette gjør at læreren må tenke lenger enn det testene forteller, og må i samhandling med eleven finne denne sonen. Med utgangspunkt i dette synet på læring er det vesentlig hvordan lærere opplever egen kompetanse på språkvansker for å kunne hjelpe elevene til og nå sitt optimale utviklingsnivå. Det er vesentlig med tanke på å kunne se bakgrunnen for vanskene og hvor mye disse barna trenger av støtte for å kunne komme seg videre.

Det sosiokulturelle perspektivet innebærer at læring inklusive språktilegnelse er noe som skjer i relasjoner mellom mennesker, hvor mennesker deltar og samspiller med hverandre ved hjelp av språk og kommunikasjon. Også i Norge har flere i fagfeltet studert og skrevet om barns språkutvikling, og peker på de samme sentrale aspektene som Vygotsky, Bruner og Tomasello. Læring skjer i samspill med andre, og ikke bare i den enkeltes hode (Dysthe, 2001). Interaksjon og samarbeid er grunnleggende for læring, og Dysthe peker videre på fire sentrale kommunikative prosesser for læring og utvikling: Å lytte, samtale, etterlikne og å samhandle (Dysthe, 2001). Språk og kommunikasjon er sentralt i menneskets liv, og vi er avhengig av omgivelsene, både for å utvikle språket og for å oppnå utvikling og læring på andre områder. Strømquist peker også på at språktilegnelsen er forankret i kognitiv og sosiokulturell sammenheng. Prosessen med tilegnelse av språk er en toveis-prosess som er kontinuerlig, hvor barnet og omgivelsene tilpasser seg hverandre. Det er en adaptiv prosess, hvor barnet analyserer språket rundt seg, og omorganiserer denne språkkunnskapen (Hartelius, Nettelbladt, & Hammarberg, 2008). Slik blir den nye kunnskapen håndterbar for barnet, og barnet kan utvikle språket videre. Strømqvist sier videre at førspråklig begrepsutvikling sammen med at barnet deltar i kommunikative aktiviteter, er avgjørende forutsetninger for den egentlige språkutviklingen (2008, p. 72).

Det sosiokulturelle perspektivet går hånd i hånd med Opplæringslovens og Kunnskapsløftets fokus på læring. Læring skjer i et sosialt fellesskap, og barnet lærer også språk gjennom interaksjon med andre for så å gjøre det til sitt eget. Det har mye å si hvordan man tilrettelegger for barn generelt, og kanskje enda viktigere for barn med språkvansker. Det er som nevnt mange kjente og sterke forskere og teoretikere som har utviklet teorier om hvordan barns språk utvikler seg, og de viser mange forhold som kan virke inn på denne utviklingen. Det sosiokulturelle perspektivet på læring står sterkt i feltet, og lærere i skolen jobber altså både bevisst og ubevisst i denne retningen gjennom lover og retningslinjer. Jeg tenker dette er relevant for min studie for å forstå hva som kreves av læreren i tilretteleggingsarbeidet for barnet med vansker i tilknytning til språket sitt.

3.2 Definisjoner språkvansker

Barns språk utvikler seg som tidligere nevnt i ulikt tempo. Hos noen barn skjer ikke denne utviklingen normalt. Det er uenighet rundt hva som er de underliggende mekanismene for avvik i språkutviklingen og det er utviklet flere teorier omkring dette. Lian og Ottem presenterer flere av disse teoriene i boka "Språkvansker- teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer" (Bele et al., 2008). En av teoriene er Tallal (1976) sin teori om at det er en perseptuell svikt som forårsaker vansker med språket (Lian & Ottem, 2008). Tallal mener at evnen til å oppfatte lydstrukturer som forskjellig er avgjørende i språkutvikling, og en svikt her vil vanskeliggjøre språkutviklingen. En annen sentral teori er Baddeleys teori om at språkvansker kommer av en svikt i det verbale arbeidsminnet. Baddeley og Hitch (1974) utviklet en modell for arbeidsminnet hvor den fonologiske løkken har en sentral funksjon i språktilegnelse. Det er denne funksjonen som gjør at vi kan lære nye ord og setninger. Får man en svikt i denne løkken, kan man se en avvikende språkutvikling (Lian & Ottem, 2008).

Det er også mer og mer klart at det er snakk om en arvelig og genetisk komponent, i noen typer språkvansker (Bishop, 2006). Både genetikk og miljø er faktorer som kan forklare spesifikke vansker med språket i følge Bishop.

På grunn av min studies begrensning vil jeg ikke gå nærmere inn på disse teoriene om eventuelle underliggende mekanismer for språkvansker, men heller fokusere på hva språkvansker defineres som og hvordan de kommer til uttrykk. Hensikten er å gjøre rede for hva det er lærerne må forholde seg til i arbeidet med elevene i det daglige, hvordan de

opplever kompetansen sin, og hvilke definisjoner og beskrivelser av språkvansker de møter i sitt daglige virke som lærer.

I det følgende vil jeg gjøre greie for ulike definisjoner av begrepet *språkvansker*, og presentere diskusjonen omkring diagnosetermer og kriterier for diagnostisering av spesifikke språkvansker. Begrepene *språkvansker* og *spesifikke språkvansker* kan se ut til å bli brukt litt om hverandre i forskningslitteratur og i praksisfeltet, noe som gjør det nødvendig med en gjennomgang av de ulike begrepene.

Språket er et komplekst system, og et samspill mellom mange forskjellige evner og ferdigheter. Dette betyr at språkvansker kan ha sin rot i - og vise seg i - ulike utfordringer. I forskningslitteraturen diskuteres bruken av språkvanskebegrepet, og kriteriene som brukes til å definere vanskene. Dorothy Bishop definerer spesifikke språkvansker som språkvansker som ikke har noen klar årsak, mens andre språkvansker er språkvansker som følge av en annen diagnose, hørselshemming, utviklingshemming m.m. (Bishop, 2006). Hun tar i en artikkel for seg termene som brukes for å diagnostisere uforklarte språkvansker, hvor hun peker på at termene er for vide og fører til forvirring omkring vanskene. Dette sett i forhold til andre diagnoser som har klart avgrensede navn og beskrivelser (Bishop, 2014). Det er videre ikke bare begrepet *språkvansker* som er vidt og upresist. Grensen mellom typisk språkutvikling, forsinket språkutvikling og språkvansker er heller ikke tydelig, i følge Bishop. Nettelbladt m.fl. omtaler i boka "Logopedi" termen *spesifikke språkvansker* som et begrep som brukes i forskning internasjonalt. Der understrekes det at dette begrepet er vanskelig å bruke klinisk, da barn med slike vansker kan ha ulike språkprofiler. Vanskene kan også opptre sammen med andre vansker (Nettelbladt, Samuelsson, Sahlén, & Hansson, 2007)

Språkvanskene kan vise seg som mange forskjellige utfordringer, og eleven som har spesifikke språkvansker eller språkvansker som følge av andre vansker, kan ha utfordringer med ett eller flere områder av språket. ICD-10, som er et diagnostisk system, deler inn spesifikke vansker med språket i flere ulike forstyrrelser. Dette alt etter hvilken funksjon ved språket som er affisert. Det er Verdens helseorganisasjon som fastsetter diagnosene i ICD-10. Følgende koder og diagnoser brukes i forbindelse med spesifikke vansker med språket:

- ICD kode F80.0 Spesifikke utviklingsforstyrrelser av tale og språk" (spesifikke språkvansker)
- ICD kode F80.1: Spesifikk artikulasjonsforstyrrelse.
- ICD kode F80.2: Ekspressiv språkforstyrrelse.

- ICD kode F80.3: Impressiv språkforstyrrelse.
- ICD kode F80.8: Andre spesifiserte
- ICD kode F80.9: Uspesifisert utviklingsforstyrrelse av tale og språk
- ICD kode F81.0: Spesifikke utviklingsforstyrrelser av skoleferdigheter, lærevansker

(Statens & World Health, 1999)

Listen over diagnosekategorier gir et godt bilde på hvor bredt og stort bare det spesifikke språkvanskefeltet er. I tillegg kommer andre diagnoser som har språkvansker som en sekundær utfordring.

Også i Norge defineres språkvansker i tråd med Bishop sitt arbeid og man finner ulike definisjoner på temaet ut ifra sentrale definisjoner som blant annet ICD-10. Anne- Lise Rygvold (2012) og Lesesenteret i Stavanger (2014) er relativt like i sin inndeling og definisjon av språkvansker, og peker på de samme elementene som blant annet Dorothy Bishop. Rygvold deler språkvansker inn i:

- Generelle språkvansker
- Spesifikke språkvansker

Generelle språkvansker er når vansken omfatter mer enn bare det språklige, og at den er en konsekvens av andre diagnoser eller funksjonshemming. Spesifikke språkvansker går ut på at det primært er språket det er vansker med og ikke en konsekvens av andre vansker (Rygvold, 2012). Rygvold omtaler også de generelle språkvanskene som sekundære språkvansker og de spesifikke språkvanskene som primære vansker med språket i boka "Innføring i spesialpedagogikk" (Ogden & Rygvold, 2008).

Lesesenteret ved universitetet i Stavanger (2014) bruker også denne inndelingen av språkvansker:

- Spesifikke språkvansker- vansker med tilegnelse av språk, uten underliggende problemer.
- Generelle språkvansker-generell forsinket utvikling, inkludert vansker med språket. Her beskrives også språkvansker som en fellesbetegnelse på ulike utfordringer med elementene i språket.

Lesesenteret deler videre språkvansker inn i 4 hovedområder, alt etter hva vansken viser seg som. Det er forståelsesvansker, produksjonsvansker, fonologiske vansker og pragmatiske vansker. Forståelsesvansker handler om vansker med å forstå ord og setninger og beskjeder. Produksjonsvansker beskriver de som har vansker med selve uttalen, det å finne ord og vansker med å fortelle noe. Når det er snakk om utfordringer med lydene som system, handler det om fonologiske vansker. Pragmatiske vansker er vansker med språket i bruk i sosiale settinger (Lesesenteret, 2014).

De overnevnte definisjonene på språkvansker inkluderer talevansker i selve språkvanskebegrepet. Anne Høigård, derimot, beskriver et skille mellom språkvansker og talevansker, der språkvansker er vansker med innholdssida av språket, mens talevansker er vansker knyttet til uttalen (Høigård, 2013). Et slikt skille vil kunne være vanskelig å overholde, da det ofte er overlappende vansker med språk og tale, og kan være vanskelig å skille hva som er hva.

Begrepet *spesifikke språkvansker* brukes ofte når det snakkes om språkvansker internasjonalt, da dette omhandler barn og voksne som har språkvansken som sin hovedutfordring. Begrepet brukes både i diagnose- og forskningssammenheng, og settes ut ifra inklusjons- og eksklusjonskriterier. Ottem og Lian har samlet kriteriene som brukes, i følgende oversikt:

- Språklige ferdigheter som ligger -1,25 standardavvik under gjennomsnittet
- Nonverbal IQ > 85
- Normal hørsel
- Ingen nylige ørebetennelser
- Ingen nevrologiske dysfunksjoner
- Taleapparatet fungerer normalt
- Ingen munnmotoriske avvik
- Fungerer sosialt

(Ottem & Lian, 2008)

Det er imidlertid delte meninger i fagfeltet og blant forskere omkring bruken av begrepet *spesifikke språkvansker*, og spesielt de inklusjons- og eksklusjonskriteriene som benyttes til å konkludere eller avkrefte spesifikke språkvansker hos barn, ungdom og voksne. I norsk sammenheng har for eksempel Ernst Ottem og Arild Lian vært kritisk til bruken av eksklusjonskriteriet lav nonverbal IQ (Lian & Ottem, 2008; Ottem & Lian, 2008) (Lian &

Ottem, 2007). De legger til grunn at flere studier viser at barn med lav nonverbal IQ viser samme språkprofil og språkvansker som barn med normal nonverbal IQ. Også Bishop og Snowling mener det finnes alternativer til å bruke eksklusjonskriterier og bruk av nonverbal IQ som kriterium, da studier viser at personer kan ha spesifikke vansker med språket selv om de har lav nonverbal IQ. En bedre måte å avdekke spesifikke vansker med språket kan være kognitive markører som tilnærming for å identifisere klare grupper av spesifikke språkvansker (SSV) eller dysleksi (Bishop & Snowling, 2004).

Det viser seg at elever med språkvansker har større sjanse for å utvikle lese- og skrivevansker. Sammenhengen mellom talespråk, lesing og atferd har vært under lupen hos både internasjonale og norske forskere, og flere peker på sterk korrelasjon mellom talespråk og lesing (Tomblin, Zhang, Buckwalter, & Catts, 2000). En studie gjort av Catts et al. viste at det var en signifikant overlapp mellom SSV og dysleksi. (Catts, Adlof, Hogan, & Weismer, 2005). Bishop og Snowling foreslår en todimensjonal modell for å forstå vanskene SSV og dysleksi, ut ifra grad av fonologiske evner og ikke-fonologiske evner. (Bishop & Snowling, 2004). De mener også å ha bevis for at vanskene må ses som to distinkte vansker, som kan oppstå samtidig. I Norge har Monica Melby-Lervåg sett på hvilke kognitive markører som kan påvise dysleksi og spesifikke språkvansker. Ved bruk av kognitive markører kan man påvise dysleksi og språkvansker uavhengig av evnenivå (Melby-Lervåg, 2010). Monica Melby-Lervåg fant at det er en betydelig komorbiditet mellom disse vanskene, noe som kan gjøre utredningen utfordrende (Melby-Lervåg, 2010).

Det er som nevnt ovenfor noe ulikt hvordan man definerer språkvanskefeltet, og hvordan man skal finne klare grupper av den ene eller andre vasken. Som vist er språkvansker og definisjonen av begrepet kompleks. Denne kompleksiteten må lærerne i skolen forholde seg til i arbeidet med alle elever. Nettopp derfor er det interessant for meg i min studie å finne ut hvordan lærerne opplever egen kompetanse på dette.

4. Metode

4.1 Valg av metode

Da temavalget mitt falt på læreres opplevelse av egen kompetanse, var jeg innom både kvantitativ og kvalitativ metode, da begge kunne være aktuelle. Valget falt tilslutt på kvalitativ metode med personlig intervju. Dette fordi jeg så den metoden som den beste til å kunne gi meg den innsikten jeg ønsket. Jeg gjennomførte kvalitative dybdeintervju, med intervjuguide og en viss struktur. Dette fordi jeg ønsket å få frem opplevelser av selve fenomenet, i dette tilfelle lærerens opplevelser og tanker rundt egen kompetanse på språkvansker. Intervju som forskningsmetode har som mål nettopp å forstå verden og fenomener sett fra informantens side (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg kunne ikke generalisere ut ifra disse intervjuene, da utvalget var for lite, men jeg ønsket å belyse kvalitet og dybde omkring opplevelsene fremfor kvantitet og generalisering. Jeg ønsket ikke å sammenligne skoler, men å få mer innsikt i hva den enkelte lærer kjente på av egen kompetanse på området. Ved dybdeintervju hadde jeg muligheten til å gå nærmere inn på opplevelsene som informantene kom med, og få refleksjoner som gikk litt utover selve spørsmålene. Dette mener jeg var viktig for å få innsikt i opplevelser som jeg ikke nødvendigvis klarte å fange opp bare med en rekke spørsmål på et spørreskjema. Jeg satte som mål for intervjuene at informantene skulle føle trygghet og tillit til meg som forsker, og at informasjonen som kom ut av intervjuene, skulle kunne benyttes i jobben videre som logoped og for å kunne belyse temaet "språkvansker i skolen".

Jeg har i hovedsak fulgt Kvale & Brinkmanns syv faser i et forskningsintervju som utgangspunkt for min forskningsprosess. Disse fasene er:

1. Tematisering
2. Design
3. Selve intervjuet
4. Transkribering av intervjuet
5. Analyse
6. Verifikasjon
7. rapportering

(Kvale & Brinkmann, 2009)

4.2 Valg av informanter

Utvelgelsen av informanter til denne studien var en noe krevende prosess. Det ble sendt ut informasjon om studien og forespørsel til rektorer ved flere barneskoler i kommunen. Bare to av alle de forespurte skolene ga tilbakemelding og stilte med to lærere hver. Tilbakemelding fra de andre skolene var hovedsakelig at de hadde problem med å finne tid til å delta i en slik studie. Etter tre henvendelser til de to skolene som sa seg villig til å delta, med ekstra informasjon om studien, sa 4 lærere seg villig til å delta. Å verve personer til slike studier er veldig nødvendig, men kanskje føler lærerne seg presset allerede i forhold til arbeidsmengde, og synes det er krevende å skulle dele opplevelsene sine omkring egen kunnskap. Dette er et etisk spørsmål som jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven. Rektorene ved skolene var sentrale i utvelgelsen av deltakere, da det var de som fikk kriteriene og som kunne foreslå informanter. Kriteriene for utvelgelse av informanter var:

- Kontaktlærer i barneskolen
- Flere års erfaring
- Fast stilling ved skolen

4.3 Intervjuguide

Intervjuguiden har vært rettesnoren under intervjuene. Dette for å holde en viss struktur, og for å forsikre meg om at jeg hadde muligheten til å få svar på det jeg ønsket å vite noe om, hos alle informantene. Dette var en guide, og hadde rom for samtale utenom selve spørsmålene, slik at informantene følte de fikk gitt uttrykk for sine opplevelser på en rettferdig måte uten altfor stram struktur. Intervjuguiden besto av spørsmål som omhandlet følgende temaområder:

- Utdanning
- Erfaring
- Refleksjon omkring tilrettelegging i eget arbeid
- Refleksjon omkring egen kompetanse på språkvansker
- Muligheter og miljø for kompetanseheving på arbeidsplassen
- Skolens retningslinjer i forhold til tilrettelegging/krav om kompetanse

Som et ledd i intervjuprosessen, ble intervju spørsmålene gjennomgått av en lærer som ikke skulle delta i studien. På denne måten fikk jeg tilbakemelding og råd, både på hva spørsmålene ville gi meg av innsikt i opplevelsene hos lærerne, men også hvordan spørsmålene kunne bli tolket og hvordan informanten forholdt seg til tema og spørsmålsstil. Dette ble et ledd i valideringen av min studie, for å skape et intervju og en forskningsprosess som målte det jeg ønsket å måle. Etter tilbakemelding på og justering av intervjuguiden, gjennomførte jeg intervjuene. Intervjuguiden inneholdt noen konkrete spørsmål, med rom for diskusjon utover spørsmålene. Jeg opplevde at guiden tidvis kanskje var litt for detaljert, da diskusjonen løp mye utenom selve intervjuet. Jeg kom imidlertid til at dette var bra for studien, da jeg fikk mye informasjon som jeg ellers ikke ville ha fått.

4.4 Transkribering og analyse, koding og utvikling av kategorier

Etter at jeg hadde gjennomført intervjuene, transkriberte jeg lydfilene. Jeg grovtranskriberte alle intervjuene etter hverandre, og gjorde det på bokmål, for å sikre anonymiteten til deltakerne. Dette på grunn av at enkelte av deltakerne hadde dialektvariasjon som kunne gjenkjennes av andre i skolemiljøet. Transkripsjonen ble på 67 sider. Ut ifra transkripsjonen trakk jeg ut essensen i svarene til informantene. Jeg valgte å gjennomføre kategoribasert analyse, med koding av materialet som første steg (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009; Thagaard, 2013). Neste steg i analysen av datamaterialet var å samle kodene og utarbeide kategorier. Kodene omhandlet tema som genererte fire hovedkategorier. I det følgende er et eksempel på kodingsprosessen (F=forsker, I= informant):

Kategori	Transkripsjon	Koder
Omfattende språkvanskebegrep	F: Hva legger du i begrepet språkvanser? I: "Ja, det kan jo være at man mangler begrep og forståelse, lyder, ja det er jo stamming, ja lese- og skrivevanser"	Språkvanser består av ulike utfordringer
Tilrettelegging for alle	F:Hvis, Dette er bare et begrep som jeg har tatt med i her studien da. Eh, i forhold te språkvennlig læringsmiljø, for det snakkes jo veldig mye om dysleksivennlig skole å her biten her, men språkvennlig læringsmiljø, hva, hvilke tenke du at det bør være? Det e kanskje et veldig åpent og vidt spørsmål, men I: Jo, men, altså, det å snakke med ungene, du kan aldri skrive å snakke enkelt nok tenke jeg	-Tilpasse seg elevenes nivå
Tid/ressurser	I:(...)Jeg opplever det som at vi ikke har mulighet til å ta oss av alle med språkvanser, fordi det er så mange andre ting å ta tak i."	-Lite tid til elever med språkvanser -Mye annet som tar tid og ressurs

Tilrettelegging for alle	<i>I:Eh, korte beskjeder, ikke mang beskjeder på en gang, gjerne si de samtidig som at det står på tavla. Skriftlig og muntlig. Så tenker jeg det at, jeg bruker mye tid på det og jeg gir beskjeder og setter i gang, så vet jeg jo hvem som trenger litt ekstra, går bort til de å være sikker på at de har forstått hva som skal foregå</i>	-Tiltak for å tilrettelegge -Bruke tid

De fire hovedkategoriene som denne analyseprosessen resulterte i, vil være grunnlaget for presentasjon, analyse og drøfting av resultater i min studie. Under presentasjon av funnene i kapittel 5 vil jeg komme med utvalgte og sentrale sitater fra intervjuene, som ligger til grunn for de ulike kategoriene jeg har kommet fram til.

4.5 Etske hensyn og vurderinger

Forskningsprosjektet ville kunne by på noen etiske dilemmaer. Dette både på grunn av temavalg og valg av forskningsmetode. Intervju som forskningsmetode ville i seg selv kunne by på etiske dilemmaer med hensyn til deltakernes anonymitet, integritet, lojalitet m.m. For å systematisere tankegangen rundt de etiske vurderingene, tok jeg utgangspunkt i de fire områdene som Kvale og Brinkmann peker på som allmenne etiske retningslinjer (Kvale et al., 2009). Dette er fortrolighet, informert samtykke, forskerens rolle og konsekvenser som studien kunne få for informantene som deltok.

Når det gjelder temavalg og problemstilling, vil det å forske på læreres opplevelse av egen kompetanse innebære at den som blir intervjuet kan kjenne på egen manglende kunnskap, lojalitet ovenfor arbeidsplassen mm. Dette er faktorer jeg som forsker måtte forholde meg til, og tenke ut på forhånd, slik at jeg skapte tillit og ga den informasjonen som var nødvendig før informantene ga sitt samtykke. Dette var med på å skape åpenhet rundt studien, slik at informantene ikke følte seg lurte, eller speidet på av meg som forsker og prosjektet mitt. Mye av dette ble avhjulpet med god og konkret informasjon i forkant av et skriftlig samtykke. I tillegg fikk informantene mulighet til å komme med spørsmål som vedrører studien i forkant, slik at de unngikk å føle på usikkerhet rundt studien.

Som forsker måtte jeg være bevisst min rolle som intervjuer. Som rådgiver i PPT samarbeider jeg mye med skolen og dens ansatte, og det er viktig at mine betraktninger gjennom jobben

ikke farget min rolle som forsker i for stor grad. Jeg ønsket å være en nøytral part i min egen forskning, som ønsket å finne ut om hvordan det egentlig er blant lærere, og da var det viktig at jeg ikke tolket svarene for mye ut ifra jobben min, men så den fra forskerens ståsted. Gode retningslinjer, som jeg forsøkte å etterstrebe som intervjuer, var Kvale & Brinkmanns kvalifikasjonskriterier for intervjueren. Disse er: Kunnskapsrik, strukturerende, klar, vennlig, følsom, åpen, styrende, kritisk, erindrende og tolkende (Kvale & Brinkmann, 2009). Disse punktene følte jeg var nyttige å ha i bakhodet gjennom hele prosessen med intervjuene.

Det er også noen dilemmaer knyttet til analyse og tolkningsprosessen. Thagaard peker på endringen som skjer i det man går fra intervju til analyse og tolkning, hvor informanten går fra å være deltakende til ikke å få innflytelse lenger under analysen. Dette innebærer at informanten er avhengig av lojaliteten til forskeren i forhold til hva som kommer ut av undersøkelsen (Thagaard, 2013). Konsekvensene for informanten er også sentralt i denne diskusjonen. Det etiske prinsippet om at de som deltar i studien ikke skal ta skade av å delta i studien, er viktig å tenke godt igjennom (Kvale et al., 2009; Thagaard, 2013). Dette har vært grunnleggende for min prosess gjennom forarbeid, intervju, analyse og tolkningsprosess. Det har ført til at jeg flere ganger har gått gjennom intervjuteksten for å forsikre meg om at jeg forstår hva som ble sagt og ikke har lagt min forforståelse og tolkning for mye inn i transkripsjon og analyse.

Studien ble meldt inn til og godkjent av NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste,) da den inneholdt lydopptak av intervjuene.

4.6 Validitet-kvalitet i kvalitativ forskning

Validiteten av studien sier noe om hvor gyldig forskerens tolkninger er i forhold til virkeligheten (Thagaard, 2013). For å sikre validiteten har jeg forsøkt gjennom hele studien å begrunne de fortolkninger som er gjort, og fremskaffe sitater og "bevis" gjennom datamaterialet. Jeg sendte ut transkripsjonen til de av informantene som ønsket dette til gjennomlesing, noe som har vært med på å forsikre meg om at jeg transkriberte nettopp det informanten ønsket å få frem. Denne prosessen kan ses i sammenheng med det Postholm beskriver som "memberchecking" (Postholm, 2005). Validering av alle ledd i forskningsprosessen har vært sentralt, hvor jeg har forsøkt å forholde meg til studien som en så nøytral forsker som mulig. Jeg jobber tett på skolene i min jobb i PPT, så det har vært helt

avgjørende for validiteten til min studie å hele tiden dobbeltsjekke at det er studien i seg selv jeg fortolker og ikke mine egne erfaringer og tanker omkring lærernes kompetanse på språkvansker. Jeg har gjentatte ganger lyttet til lydopptakene, og sjekket at transkripsjonen stemmer. Jeg har hatt som mål hele veien at studien skal gagne de som deltar, og føre til positive refleksjoner omkring språkvansker i skolen.

For å sikre reliabiliteten, som sier noe om hvor pålitelig studien er, benyttet jeg intervjuguiden forholdsvis systematisk. Intervjuguiden sikret at alle informantene fikk muligheten til å svare på de samme spørsmålene, og minsket muligheten for at jeg som intervjuer stilte ledende spørsmål. I og med at jeg var ute etter lærernes opplevelse, og benyttet intervju med en viss struktur, ble det naturlig å stille oppfølgingsspørsmål, noe som gjorde at intervjuene tok litt forskjellig retning. Dette ser jeg på som positivt for min studie, med tanke på faktisk å få egenopplevde skildringer fra informantene. Intervjuguiden hjalp imidlertid til at jeg uansett fikk stilt de samme spørsmålene til alle.

Dette er en liten studie, men ved hjelp av utvalgs-kriterier og et relativt tilfeldig utvalg av lærere i barneskole, ser jeg på utvalget som representativt. Det er et for lite utvalg til å kunne generalisere eller sammenligne skoler og lærere, men var representativt i forhold til å fremskaffe kvalitative opplysninger og kjennskap til noen læreres opplevelser omkring egen kompetanse på språkvansker.

5. Presentasjon, analyse og drøfting av resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere de funnene som har kommet frem gjennom grundig gjennomgang av datamaterialet. Jeg vil gjøre rede for de fire kategoriene jeg kom frem til i analysen. I hver kategori vil jeg presentere funnene, for så å tolke og drøfte dem i lys av teori, forskning og egne tanker. I presentasjonen vil jeg vise eksempler fra datamaterialet, ved å gjengi et utvalg av direkte sitater av informantene.

Gjennom koding av alle intervjuene kom jeg fram til fire hovedkategorier. Kategoriene representerer viktige faktorer i læreres opplevelse av kompetanse på språkvansker, og på det å tilrettelegge for et språkvennlig læringsmiljø i skolen. Disse kategoriene er:

- Omfattende og diffust språkvanskebegrep
- Miljø for kompetanseutvikling hos lærerne
- Ressurser og tid
- Tilrettelegging for alle elever i fellesskap, språkvennlig læringsmiljø

I presentasjonen av resultatene vil jeg i det følgende bruke "I" som forkortelse for "sitat av informant", og vil nummerere informantene fra 1-4. Dette for å sikre konfidensialitet hos informantene, samtidig som en nummerering vil bidra til noe større reliabilitet. Det vil da være mulig å se eksempler på bredden i informantgruppa som funnene er representert. Jeg vil videre gjennom presentasjonen og drøftingen bruke *informant* og *lærer* om deltakerne i studien.

5.1 Kategori 1- Omfattende og diffust språkvanskebegrep

Presentasjon og analyse

Resultatene fra denne studien peker på flere sentrale områder rundt språkvansker som er vesentlige for skolen og de som jobber med elevene som har disse utfordringene. Det er noe ulikt hva informantene legger i begrepet språkvansker, og de gir uttrykk for at begrepet inneholder flere ulike vansker. Dette beskrives blant annet slik:

I-1: *"Nei, altså, språkvansker er så mye, det er jo talefeil, forståelse, det kan jo være lesevansker, den tekniske lesinga, forståelsen av det du leser. Og skrivevansker, det går sikkert under språkvansker det også, det er jo en del av språket vil jeg tro".*

I-2: "Ja, det kan jo være det at man mangler begrep og forståelse, lyder, ja det er jo stamming, ja lese- og skrivevansker".

Her brukes begrepet språkvansker også om talevansker, noe som står i motsetning til Høigård sin beskrivelse av språkvansker og talevansker som to forskjellige vansker (Høigård, 2013). Èn av informantene bruker begreper som både Lesesenteret (2014) og ICD-10 (1999) bruker, til å forklare hva språkvansker er:

I-3: " Det er litt som jeg nevnte tidligere i forhold til problemer med å forstå, uttrykke seg muntlig, og samme uttale lydene, det er det jeg tenker på som de tre tingene som er språkvansker, som jeg opplever det. (...)vi deler begrepet, begrepet deler vi i tre, fonologiske vansker, så vansker med uttale, så har vi ekspressive vansker da, vansker med å uttrykke seg, så har vi reseptive vansker, vansker med å forstå".

Lærerne har ulike erfaringer med utfordringer med språket hos elever, og har ulike utdanningsbakgrunn, noe som kan påvirke hvilket forhold de har til feltet. Informantene melder om lite kjennskap til begrepet spesifikke språkvansker, og snakker om språkvansker eller språklige utfordringer, uavhengig om vansken er spesifikk eller mer generell. Flere av informantene peker på at språkvansker kan være så mye, og at det er mange elever som har utfordringer med språket. Begrepet spesifikke språkvansker brukes lite i de miljøene informantene er en del av, de har hørt begrepet, men kjenner ikke til innholdet, noe informantene uttrykker slik:

I-1: "ja, jeg kjenner til det, men vet ikke om jeg tørr å begi meg ut på å akkurat si hva som ligger i det".

I-4: " Kjenner til begrepet men ikke innholdet".

I-3: "(...) når jeg tenker spesifikke språkvansker så tenker jeg mer kanskje litt mer alvorlig(...)føler ikke jeg er helt inne på akkurat, hvis jeg tenker spesifikt, så tenker jeg mer at de har litt større vansker enn de vanlige vanskene da".

Informasjonen flere av informantene gir, uttrykker at mye går under begrepet *språkvansker*, og at *spesifikke språkvansker* er noe mer alvorlig enn andre vansker med språket. Bishop mener i sitt arbeid at det er for vide og upresise beskrivelser på spesifikke språkvansker (Bishop, 2014), og Lian og Ottem hevder det er en skjult vanske (Lian & Ottem, 2007). Dette kan bidra til å begrunne hvorfor informantene opplever manglende kjennskap til innholdet i begrepet *spesifikke språkvansker*.

Informantene føler seg sterkere på enkelte områder innenfor feltet språkvansker. De føler seg mer kompetente på tilrettelegging i forhold til forståelse og produksjon, mindre på områder som stamming, uttale og motoriske vansker. Alle informantene sier de kunne tenkt seg mer kompetanse på språkvansker, spesielt på dette med når det er grunn til bekymring og forventede utviklingstrinn i språket. Dette beskriver informantene slik:

I-2: "*jeg føler behov for kompetanse ja*".

I-2: "*(...) når er det en vanske når de ikke sier r, når må man forvente at disse lydene kommer, når skal man ta kontakt med noen eksternt?*".

I-3: "*(...)så jeg føler, språk, språkutvikling og sånn er ikke noe som jeg er kjempegod på, føler jeg ikke selv*".

I-1: "*Jeg føler jeg skulle hatt mer kompetanse på, det med når er det et problem. (...) for jeg føler at selve jobben føler jeg vi mestrer ganske godt, altså det med tiltak og tilpasning, det synes jeg fungerer veldig greit(...)men selvfølgelig, kompetanse vil man jo bestandig ha lyst på*".

I-1: "*jeg sliter mer med lyder. Stamming, ja sånn type, det er jeg helt blank på rett og slett, jeg aner ikke hvordan jeg skal jobbe med en som stammer eller en som har feil lyder*".

I-3 "*Jeg tror ikke at dette er den sterkeste, jeg tror ikke at når det gjelder språkvansker er noe som vi er flinkest på her*".

Informantene ser ut til å være usikre på hva som er hva og når de bør se på barnets utfordring som en vanske og noe som krever ekstra oppfølging. Bishops studier omkring diagnosetermer bekrefter denne utfordringen ved å hevde at det ikke er en tydelig grense mellom typisk språkutvikling, forsinket utvikling og språkvansker (2014). Også Nettelblatt m.fl peker på utfordringen med å skille vansker fra hverandre. Barn med språkvansker har ulike språkprofiler og kan ha andre vansker som oppstår samtidig som språkvansken (2007).

Alle informantene nevner lese- og skrivevansker som en del av språkvanskefeltet, vansker som i følge blant annet Melby-Lervåg har en klar sammenheng med språkvansker og som kan oppstå samtidig (Melby-Lervåg, 2010). Utfordringer med begrepsforståelse og arbeid med begrep er faktorer som flere av informantene nevner som sentrale når det er snakk om språkvansker og i tilretteleggingsarbeidet for alle elever. Dette beskrives slik:

I-1: "*Der er det jo elever som har store lese-og skrivevansker, og vi har et par som stammer(...)*".

I-2: "Ja, det kan jo være det at man mangler begrep og forståelse, lyder, ja det er jo stamming, ja lese- og skrivevansker".

I-2: "(...) Så tenker jeg på å ha mye begrep, sånn begrepsinnlæring, og mye høytlesing for ungene, og korte greie beskjeder(...) fokusere på begrep, begrep, begrep".

Drøfting

I intervjuene sier informantene at språkvansker er så mye, og at det er vanskelig å beskrive det. Dette støtter Bishops påpeking av behovet for en mer presis og beskrivende begrepsbruk i feltet (Bishop, 2014). Litteratur om språkvansker viser et komplekst bilde av virkeligheten, og det brukes ulike definisjoner avhengig av hva du leser. Det er uklart hva som forårsaker språkvansker, og informantene i denne studien uttrykker også usikkerhet rundt begrepet *språkvansker*. Lærerne legger vekt på forskjellige områder, eksempelvis begreper, uttale eller lesing når det kommer til hva som er språkvansker, men er forholdsvis enig i hva som er viktige tilretteleggingsstrategier for disse barna, i form av tempo, tid og enkelt språk. Flere av informantene nevner lesing og skriving i sammenheng med språkvanskebegrepet. Melby-Lervåg (2010) og Catts m. fl. (2005) bekrefter denne sammenhengen i sin studie. Vanskene kan oppstå samtidig, og det kan være vanskelig å skille mellom dem. Denne komorbiditeten kan gjøre det enda vanskeligere for lærerne å sette fingeren på akkurat hva den enkelte eleven sliter med i skolen. Dette kan begrunne hvorfor lærerne i min studie synes det er vanskelig å si hva språkvansker egentlig er, og har utsagn som "hva er hva" osv.

Gjennom intervjuene erfarer jeg at samtlige lærere synes de selv vet lite om språkvansker og at de kunne tenkt seg mer kompetanse på området. På samme tid opplever jeg at de *vet* mye om språkvansker, gjennom å gjøre rede for hva disse elevene trenger av tilrettelegging og fokus i skolen. Kanskje handler dette om troen på egen kompetanse. Det har vært lite i utdanninga, få av dem har vært på kurs spesifikt rettet mot språkvansker og noen av lærerne melder at det heller ikke er enkelt å få hjelp til dette. Det vil kanskje si at den kunnskapen de viser gjennom intervjuene og det de sier de allerede gjør for disse elevene, er ervervet gjennom erfaring og ubevisst kompetanseøkning. Ser man dette i sammenheng med informantenes ytringer om manglende ressurser og tid til arbeid med for eksempel språk, er det nærliggende å tro at lærerne også mangler tid og ressurser til selv å oppdatere seg på hva språkvansker er. Dette med selv å skaffe seg kunnskap omkring diagnoser og kriterier for diagnostisering, i tråd med for eksempel ICD-10 og forskning på feltet, er tidkrevende. Med

ulike profiler hos hver enkelt elev med språkvansker og komorbiditet med andre vansker er det et felt som hele tiden er i endring og som må oppdateres fortløpende.

Informantene gir inntrykk av at begrepet *spesifikke språkvansker* er et litt ukjent og lite brukt begrep når det kommer språklige utfordringer hos elevene. Lærerne har hørt om begrepet, men kjenner ikke til innholdet. Dette kan henge sammen med den vide og varierte bruken av begreper innenfor språkvanskefeltet som verserer nasjonalt og internasjonalt, samt at fokuset kanskje ikke ligger på nettopp språkvansker i skolen. I tillegg kan man spørre seg om det er mange elever som får denne diagnosen, eller om språkvansker er så vanskelig å oppdage og spesifisere at lærerne ikke kommer i kontakt med diagnosen "spesifikke språkvansker". Igjen kan man forstå Bishop sine antydninger om at det er behov for mer konsise diagnosetermer og beskrivelser av de ulike språkvanskene (Bishop, 2014). Det at informantene nevner mange ulike vansker innenfor språkvanskebegrepet kan sees i sammenheng med ICD-10 (Statens & World Health, 1999), Rygvold (Rygvold, 2012) og Lesesenteret (2014) sin definisjon på språkvansker. Lærerne nevner mye av det samme innholdet som både Rygvold og Lesesenteret bruker, uten at de nødvendigvis bruker de samme faglige termene. En av informantene bruker termene som ICD-10 bruker, ellers brukes det mer hverdagslige beskrivelser av hva som inngår i språkvanskefeltet. Det kan se ut som informantene har en del kunnskap om hva språkvansker handler om, men at det trengs et større fokus og systematisering/implementering av denne kunnskapen for at lærerne skal føle seg kompetente på området. Studien indikerer behovet for mer kompetanse på spesifikke språkvansker, og hvordan lærere lettere kan forstå og oppdage denne vansken. Det vil i så tilfelle være relevant med mer kompetanse på hva som kjennetegner spesifikke språkvansker og hva som er de kognitive markørene for slike vansker. Dette vil gjøre den enkelte lærer mer i stand til å oppdage språkvansken, og vite hvilke grep som må tas i skolen for at eleven skal oppnå utvikling tilpasset sine forutsetninger.

5.2 Kategori 2-Miljø for kompetanseutvikling hos lærerne

Presentasjon og analyse

Den andre kategorien som pekte seg ut i analysen av datamaterialet var opplevelser omkring miljøet for kompetanseutvikling hos den enkelte lærer i skolen. Det er forskjeller mellom informantene med hensyn til hvordan de opplever muligheten for slik kompetanseheving, og

hvordan dette gjøres på den enkelte arbeidsplass. Alle informantene meldte om behov for mer kompetanse om språkvansker. Det varierte hva de følte behov for, fra kompetanse på generelt språkvansker til mer spesifikt, som ekspressive/reseptive vansker, stamming og uttale. Når det gjaldt hvordan miljøet for kompetanseutvikling var på skolene, varierte det fra det å bruke kollegaene sine mye for å øke sin egen kompetanse, til at det ikke ble gitt rom for dette. Det var delte meninger om hvordan det ble lagt til rette for kompetanseheving omkring språkvansker på den enkelte skole. Rektorene blir nevnt som viktige aktører i denne sammenhengen, og flere av informantene syntes det var lett å ytre ønsker om kompetanseøkning. Kunnskapsløftet gjør som tidligere nevnt skoleleder og skolen ansvarlig for denne kompetanseøkningen hos lærerne (Fors & Saabye, 2016). Dette gjelder imidlertid ikke bare språkvansker, men kompetanseøkning generelt. Det kom frem hos flere av informantene at det ikke er fokus på akkurat språk og språkvansker, da det er så mye annet som tar tid, og som prioriteres av ulike årsaker. I tillegg nevnes økonomi og begrensede ressurser som en av årsakene til at det ikke blir lagt til rette for kompetanseøkning i form av for eksempel kurs og videreutdanning. Her følger noen eksempler som beskriver opplevelsene omkring kompetanseøkning:

I-3: *"jeg føler ikke at det blir lagt til rette for det, egentlig ikke, for at det handler om ressurser og penger da økonomi"*.

I-4: *"det er jo ikke det, det er ikke noe fokus på det"*. (På spørsmål om skolen legger til rette for at vedkommende skal få den nødvendige kompetansen).

Samtidig snakket flere av informantene om godt miljø for å gå til rektor, ønske seg kurs og rådføre seg med eksterne instanser for å oppnå økt kompetanse.

I-2: *"Jeg føler at hvis jeg står fast, så er det lett å gå til rektor å spørre om ting ja, og får goodwill der også, samtidig er det jo mange gode kolleger å forhøre seg med hvis man står fast også"*.

Det fremgår av intervjuene at tre av fire informanter ikke har hatt noen videreutdanning eller kurs i språkvansker, og at det var litt, men ikke mye om det i lærerutdanninga:

I-1: *"Jeg tror ikke jeg har gått noe kurs nei, det kan jeg ikke huske altså"*.

I-1: *"Altså, det har helt sikkert vært med, jeg har jo fordypning i norsk, så vi har nok hatt om det på lærerskolen"*.

I-3: *"Det var litt ja, i spes.peden, men det var ikke så mye"*.

Det kommer frem at Kompetanseløftets formuleringer oppleves som fine ord, og tanken bak det er bra:

I-4: *"Fine ord, er det".*

Det oppleves imidlertid som vanskelig å gjennomføre alt som står der, at lærerne ikke har mulighet til å gjennomføre alt som kreves i skolen. Igjen nevnes tid og ressurser, samt mange ulike utfordringer som årsak til at det ikke er gjennomførbart.

I forhold til kompetanseøkning og trygging på egen kompetanse nevner flere informanter at det er vanskelig å få til et samarbeid med logopeden i kommunen. Det oppleves vanskelig å få kontakt, og få informasjon fra logoped om hva det bør arbeides med osv. Informantene sier at logopeden er en person som bare er innom og tar ut elever, uten at lærerne får ta del i hva det jobbes med. Flere av informantene etterspør mer samarbeid og veiledning fra logopeden, som en ressurs for kompetanseøkning og hjelp i arbeidet med elever som har utfordringer med språket. Informantene skildrer det på denne måten:

I-1: *" (...)logopeden møter vi jo ikke så mye, det er bare en person som dukker opp klokka halv ni, så sender vi inn en elev, vi har knapt nok pratet med personen".*

I-4: *"De må være lettere å få tak i, vi blir kanskje litt frustrerte med mengden arbeid som blir pålagt oss".*

I-4: *"(...) men så kan vi jo egentlig jobbe for å få logoped på banen også, men det er en lang vei å gå for å egentlig få hjelp synes jeg".*

I-3: *"det skal mer og mer til før det kommer en logoped inn(...)savner jo logoped(...)så det er litt sånn, hva gjør vi med lydene".*

I-1: *"(...)men jeg føler ikke at de som er inn eksternt går inn å sier hva vi skal gjøre".*

Som et ledd i kompetanseøkning nevner en av informantene at fokuset på språk og språkvanser bør komme fra ledernivå. Dette vil i midlertid føre til at noe annet må vike, og mister fokus, men det må kanskje til for å få mer kompetanse i skolen på språk og språkvanser.

I-4: *"(...)hvis det kommer ovenfra og vi får fokus på det og så blir det, klart vi gjør mer utav det enn vi ellers ville ha gjort".*

Drøfting

Lærernes opplevelser av egen kompetanse innenfor språkfeltet er avhengig av mange faktorer. Det er avhengig av utdanning, erfaring, mestring, samarbeid og kompetanseheving og miljø for dette. Lærerne i denne studien har noe ulikt syn på hvordan dette gjøres på sin skole, og hvordan de føler det legges til rette for denne kompetansehevingen som de selv gir uttrykk for at de trenger. Noen forteller at det på deres skole er lett å be om hjelp, det er gode samarbeidsarenaer og man bruker hverandre til kompetanseheving. Andre sier at det ikke er fokus på dette, og at det ikke alltid er like lett å be om kompetanseheving. Økonomi og ressursbruk kan spille en stor rolle for hvordan skolene legger opp til dette, og også for hva det skal fokuseres på til enhver tid. Kunnskapsløftet og Opplæringsloven gjør skoleeier ansvarlig for kompetanseheving. Det kan se ut som dette ikke fungerer optimalt, i følge noen av informantene i denne studien. Informantene forteller om en følt manglende kompetanse, men vansker med å få kommet seg på kurs pga økonomi og fokus på andre områder.

Flere av lærerne nevner at det har vært lite fokus på språk og språkvansker i utdanninga. Lærernes læring og utvikling kan også ses i sammenheng med sosiokulturelt perspektiv. Det er viktig med miljø for læring, man lærer av hverandre, noe som man igjen tar med seg i klasserommet og til sine elever. Er ikke dette miljøet til stede, vil det heller ikke skje en utvikling, med mindre lærerne selv tar tak i temaet og leser seg opp og søker kunnskapen på egen hånd. Flere av informantene bruker kollegaene til kompetanseøkning, og ber om hjelp der de selv står fast. Denne støtten lærerne har i hverandre kan fungere som "stillas", jamfør Bruner sin ide (1976), for å mestre den daglige jobben og videreutvikle seg som lærer. Underveis i en slik prosess vil læreren få mer erfaring og øke kompetansen. Informantene meldte om ulik grad av bruken av kolleger og forum til å diskutere. Det viktige her ser ut til å være at det må avsettes tid og ressurser til diskusjon og kollegaveiledning, slik at kunnskap blir delt, implementert og satt i system.

Lærerne i min studie føler seg sterkere på enkelte felt når det kommer til utfordringer med språket. De føler de har lite kunnskap om lyder og uttale, og kanskje kan dette ha en sammenheng med at det er logopedene som kommer inn og jobber med dette. Samtidig melder informantene at det er for få logopeder, og at de har lite kontakt med logopedene i kommunen. Det manglende samarbeidet som lærerne opplever med for eksempel logopedene i kommunen, kan være et signal til kommunen og den enkelte logoped. Det kan være manglende samarbeid grunnet manglende bevisstgjøring om logopedens rolle på den enkelte skole, samt manglende

logopedressurs i kommunen. Logopeden kan spille en viktig rolle i kompetanseøkningen hos den enkelte lærer og skole, samtidig som en rolleavklaring og informasjon omkring logopedens arbeid i kommunen vil kunne bidra til mindre følelse av fraværende logopedressurs i skolen. Lærerne i denne studien melder uansett fra om manglende samarbeid med logopeden, og kan forstås som et ønske om bedre samarbeid. Lærerne må forholde seg til elever med uttalevansker hver dag, og man kan se behovet for kompetanseøkning hos den enkelte lærer på hva språkvansker faktisk er og spesielt på dette med uttale og ekspressivt språk. Hvis lærerne opplever at de får denne kompetansen, vil det kanskje være lettere for dem å være støttende medhjelpere; medhjelpere i tråd med Bruner sin tanke om den voksne eller mer kompetent medelev som "støttende stillas" for den enkelte elev, som vet hva det er elevene trenger av støtte for å komme seg videre i sin utvikling av for eksempel talen.

5.3 Kategori 3-Ressurser og tid

Presentasjon og analyse

Flere av informantene pekte på ressurser og tid som sentrale elementer i forhold til mulighet for kompetanseheving og i arbeidet med tilrettelegging for elevene både med og uten språkvansker. Alle informantene føler det stilles store krav til dem som lærere i barneskolen, og at det i det daglige er for lite tid og ressurser til å klare å hjelpe de elevene som de vet trenger det. Det er mange som trenger litt ekstra, og skolene ser en økning i antall elever med vansker og utfordringer av forskjellig slag. Tomblin (1997) opererer med en forekomst på 7 %, og Lian og Ottem (2007) mener det er snakk om 1 til 2 elever i hver klasse som har spesifikke språkvansker. I tillegg kommer elever som har andre utfordringer og vansker. Lærerne føler tiden ikke strekker til, og at arbeid med elever med ekstra behov for oppfølging er tidkrevende og ressurskrevende.

I-1: " *Altså det er jo mye merarbeid, det er jo det*".

I-2: " *Det er jo ekstra tidkrevende og ressurskrevende...*". (På spørsmål om tilrettelegging for elever med språkvansker i tillegg til de andre elevene).

I-3: " *(...)Jeg opplever det som at vi ikke har mulighet til å ta oss av alle med språkvansker, fordi det er så mange andre ting å ta tak i*".

I-3: " *Men jeg har jo ikke tid til det, det så, det er jo ikke, tenker sånn, kunne hatt mer kompetanse om det også*".

I-4: "Men det er jo ikke mye tid, vi har jo ikke tid, tid er jo en skikkelig mangelvare i dette yrket her".

Vygotsky (1978) ser på språket som menneskets viktigste verktøy, og noe som er nødvendig for all læring og utvikling. Vygotskys perspektiv indikerer at språk og språkutvikling er viktig og bør ha fokus og rom i barnets utviklingsløp. Lærerne kjenner derimot på manglende tid til elever med språkvansker og et manglende fokus på språk. Bruner (1983) og Tomasello (2003) fokuserer på felles oppmerksomhet som et sentralt element i språktilegnelsen hos barn. Felles oppmerksomhet, hvor den voksne er modell og barnet lærer språket i bruk ved å analysere intensjoner, kategorisere og gjøre det til sitt eget. Denne felles oppmerksomheten krever tilstedeværende voksne som har tid og fokus på det som skjer i interaksjon med barnet.

To av informantene nevner at det er økning i antall elever med språklige utfordringer, spesielt på de laveste trinnene. Samtidig melder halvparten av informantene om at det er vanskeligere å få hjelp fra eksterne aktører, som for eksempel PPT, logoped osv. Dette fører til stor arbeidsmengde og mye ansvar hos den enkelte lærer.

I-4: "de må være lettere å få tak i, vi blir kanskje litt frustrert med mengden arbeid som blir pålagt oss lærere også".

I-4: "(...)altså skal vi fokusere på språkvansker så må noe annet dyttes til siden".

I-3: "så vi ser jo egentlig at, at det blir mer og mer av det da".

I-3: "Det er litt sånn, å det er jo egentlig, vi føler at vi får kanskje mindre og mindre hjelp da".

Drøfting

Det sosiokulturelle perspektivet står sterkt i skolen. Informantene er så å si enige i at det meste av tilretteleggingen og tilpassingen som gjøres, skjer inne i klasserommet i fellesskap. Det blir lagt til rette for at læring og utvikling skal skje i fellesskap med andre. Samtidig opplyser lærerne om at de tilrettelegger for elevene gjennom veiledet lesing, ekstra støtte til de som trenger det i klassen, tilpassede leselekser, enkelt språk, ekstra blikk på den enkelte som sliter osv. Dette kan sees i tett sammenheng med det Bruner benevner som "stillasbygging" og Vygotsky sin læringsmodell "den nærmeste utviklingszone". Lærerne ser ut til hele tiden å ha fokus på å gi elevene det de trenger av utfordringer og mestringsfølelse, ved å legge til rette med små tiltak som ekstra blikk, veiledet lesing osv. Samtidig melder de om at de ikke har nok tid til dette arbeidet, og dermed kan man jo tenke seg til at det er noen som ikke får dette

"stillaset" som de trenger for å komme seg videre og utvikle seg ut ifra sitt nivå. Vygotsky mener at den som fungerer som støtte i den nærmeste utviklingssonen både kan være en voksen, men også en medelev som har kommet litt lenger i utvikling på det aktuelle området (Vygotskij et al., 1978). Dette åpner opp for at lærerne, som melder om lite tid til å ta seg av hver enkelt elev med vansker, kan utnytte ressursene i klassen, hvor elever med ulikt utviklingsnivå kan støtte hverandre.

Informasjon fra informantene sier noe om at språk og språkvansker ikke er fokusområde i hverdagen på skolen. Dette står litt i motsetning til Vygotskys perspektiv på at språket er menneskets viktigste verktøy og sentralt i all læring og utvikling (1978). Elever som ikke får den oppfølgingen de trenger i forhold til språket sitt, vil da kanskje ikke oppleve optimal utvikling og læring på andre områder heller.

Med tanke på tid og ressurser ser Opplæringslovens retningslinjer ut til å skape et dilemma for lærerne og de som jobber direkte med elevene. De må forholde seg til elevenes rettigheter på den ene siden, samtidig som de ikke ser ut til å få nok ressurser til å følge opp disse rettighetene. Rettigheter på den ene siden og skoleeieren sitt økonomiske ansvar og restriksjoner på den andre står mot hverandre. Lærerne melder om økende antall elever som sliter, men mindre hjelp. Dette fører til at lærerne må gjøre det beste utav det og tilrettelegge der det er rom for det, og som nevnt flere ganger i intervjuene, føler lærerne seg usikre på dette med språkvansker. Omgivelsenes påvirkning og felles oppmerksomhet, som i følge blant annet Tomasello (2003) og Bruner (1983) er viktige faktorer i språktilegnelsen, krever bevisste lærere som har tid nok til alle. Tid og ressurser nok til å se en enkelte elev, og kanskje spesielt elever med språkvansker. Informantene i min studie kunne ha tenkt seg mere tid og mere kompetanse på språkvanskefeltet, men opplever det som vanskelig blant annet på grunn av økonomi og ressurser. Spørsmålet som da reiser seg er: I hvilken grad får elevene det de har krav på og som opplæringsloven skal sikre dem, og hvilken kvalitet blir det på denne tilpasningen og tilretteleggingen, hvis lærerne ikke føler seg kompetente og trygge i sitt arbeid? Dette er i seg selv en studie, som ville vært interessant å gjennomføre for å forstå lærernes situasjon enda bedre, og for å bidra til at elevene får det de har krav på.

5.4 Kategori 4-Tilrettelegging for alle elever i fellesskap

Presentasjon og analyse

Informantene ga uttrykk for at det gjøres mye i forhold til tilrettelegging i hverdagen for alle elever. Det tilrettelegges mest inne i klasserommet, og det tilrettelegges ved at lærerne er språkmodeller og har ekstra oppmerksomhet på de som sliter.

Informantene melder om tilpasninger i form av alternative lesemetoder, samarbeid med heimen om mengden lekser og samarbeid med spesialpedagogiske lærere. På spørsmål om hva de tenker omkring et "Språkvennlig læringsmiljø", sier informantene at viktige elementer er å være gode språkmodeller, gi tid, sørge for tilpasning for hver enkelt der de er, med mulighet for å utvikle seg. Informantene uttrykker det slik:

I-1: *"Det er jo at eleven skal møtes på et nivå der han føler mestring, der han skal klare å være selvstendig, men selvfølgelig møter han på en måte som gjør at han får fremgang" " Så jeg tror det at du må bestandig tenke på hvordan du snakker og legge deg lengre ned enn du tror du må".*

I-2: *" Ja, da tenker jeg å være tydelig da, så tenker jeg på å ha mye begrep, sånn begrepslæring, og mye høytlesning for ungene, og korte beskjeder, ha det mye visuelt rundt".*

I-4: *" Det er jo blant annet å dele i mindre grupper, og at man da kan fokusere mer på språket og få pratet med de ungene det gjelder (...)Språkvennlig læringsmiljø, så tenker jeg rim og regler, sanger, repetisjon på repetisjon og så, ja, så klart bevegelser, alle sånne mulige ting som vi gjør sammen med barna, det er jo, burde jo være fin trening da".*

Informantenes uttalelser kan ses i sammenheng med Vygotsky sin læringsmodell "den nærmeste utviklingszone" (1978). Denne sonen er avstanden mellom det barnet klarer på egen hånd, og det det klarer med assistanse fra en mer kompetent person. Lærerne beskriver det som å gi eleven både mestring og utfordringer. Assistansen i "den nærmeste utviklingssonen" ser ut til å være blant annet et tydelig og tilpasset språk, visuell støtte og repetisjon. Flere av informantenes tilretteleggingsstrategier som kommer frem under intervjuet kan ses i sammenheng med Bruners "scaffolding processes", hvor fokuset ligger på å assistere og hjelpe eleven til å mestre oppgaven (Wood et al., 1976).

Informantene er relativt enige i at mye av tilretteleggingsarbeidet skjer i hverdagssituasjoner, samtidig som de har et ekstra øye med de som har utfordringer. Lite med ekstraressurser og mange elever med utfordringer fører til at lærerne ikke har mulighet til å få delt i mindre

grupper, eller får gitt individuell oppfølging slik de ser det er behov for hos enkelte.

Informantene beskriver situasjonen slik:

I-2: "*ja, vi deler de veldig ofte i 3 grupper når vi har basisfag, så vi får mindre grupper*".

I-3: "*(...) så veldig mange elever da, det er jo veldig sjelden vi får til å dele dem i to.(...) så det er veldig sjelden vi får til mye deling da og det er dumt da. Vi skulle jo ønsket at vi hadde fått til mer av det, men det er jo ikke mere ressurser*".

I-3: "*Så vi har jo, jeg tenkte å si erfaring med det da at det vi tar det tar vi hele gruppa, mesteparten av de, for vi har ikke mulighet til å ta ut en og en elev på det*".

I-3: "*(...)tilrettelegger egentlig i klasserommet, mest mulig, eh der vi tar egentlig hele gruppa*".

Drøfting

Kunnskapsløftet legger vekt på at mye av opplæringen skjer i fellesskap, noe som står i sterk sammenheng med det sosiokulturelle perspektivet på læring. Funn i min studie indikerer at lærerne gjør nettopp dette, og dette skjer både bevisst og ubevisst. Informantene beskriver mye tilrettelegging i hverdagen, som man kan knytte både til Vygotskys begrep *den nærmeste utviklingszone* (Vygotskij et al., 1978) og Bruners begrep *stillasbygging* (Wood et al., 1976). Informantene ser ut til å være litt i forkant av elevene, og ta i bruk strategier for å tilpasse for den enkelte i gruppa, og gruppa for øvrig, gjennom ekstra blikk, taletempo, veiledet lesing, repetere tekst osv. Ser man dette i sammenheng med det informantene selv beskriver som manglende kompetanse på språkvanser, er det forskjell på det lærerne føler på av kompetanse og det de viser i praksis.

Informantene føler behov for mer veiledning og mer kontakt med fagfolk og flere av informantene etterlyser samarbeid med eksterne aktører. Dette kan være både i forhold til det å tilegne seg ny kompetanse, men også å få bekreftet om det de allerede gjør er riktig eller ikke. Et interessant spørsmål i denne sammenhengen er om språk og språkvanser bør få et større fokus generelt i opplæringssammenheng. Kommunikasjon, samtale og samarbeid står sentralt i kompetansemålene i Kunnskapsløftet (Fors & Saabye, 2016), men skolehverdagen ser ut til å ha mer fokus på grunnleggende ferdigheter i norsk, engelsk og matematikk. Mye av dette arbeidet innebærer fokus på språk, men språk er så mye mer enn lesing og samtale.

Dette med fellesskap og læring og utvikling i relasjoner med andre ser ut til å være fokus fra offentlig hold, samtidig som informantene sier at dette er noe de må gjøre som følge av for lite ressurser. De sier de kunne tenkt seg å dele mer i mindre grupper og ta ut enkeltelever for å kunne klare å ta seg av de som har behov for ekstra oppfølging, for eksempel i forhold til språk. Det kan se ut som læring både i sosialt fellesskap og individuelt er det ideelle, alt etter hvilke utfordringer barnet har. I tråd med Tomasello, Vygotsky og Bruner sine teorier, er det uansett viktig med et språkvennlig fokus i læringsmiljøet, hvor barnet omgås mer kompetente andre. I følge Tomasello lærer barn språk ved å se andre bruke språket og språk utvikles ved å ha felles oppmerksomhet omkring noe. Barnet må lære seg å gjenkjenne symboler og språket i bruk og det må lære seg å kategorisere og systematisere det for å gjøre det til sitt eget (Tomasello, 2003). Elevene ser språket i bruk, og de gjenkjenner symboler, aktiviteter og intensjoner og internaliserer det de lærer i interaksjon med andre barn og voksne i det daglige. Dette krever kompetente og bevisste voksne, som bruker språket aktivt, og som vet hvor elevene ligger i forhold til behov for støtte. Et generelt fokus på språk, vil gi elevene, uavhengig om de har språkvansker eller ikke, et godt læringsmiljø, som de kan hente erfaringer fra og gjøre til sitt eget.

6. Oppsummering og veien videre

6.1 Oppsummering

Min studie styrker mitt inntrykk av at språkvanskefeltet er stort og noe ukjent i skolen. Det er et komplekst fag- og forskningsfelt som mange er en del av, men føler seg usikre på. Lærerne føler mer behov for kompetanse på området, men flere av informantene sier at det ikke er en selvfølge med en slik kompetanseheving. Dette både på grunn av lite fokus på språk og språkvansker, og på grunn av den oppmerksomheten som gis andre vansker, for eksempel atferdsproblemer. Det stilles store krav til lærere i skolen, både når det kommer til kompetanse og når det kommer til muligheter til å tilrettelegge for alle barna. Studien har gitt meg inntrykk av at flere av lærerne sitter med taus kunnskap som de kanskje har tilegnet seg ubevisst gjennom erfaringer og kompetansedeling i kollegiet. Økonomi, tid og ressurser ser ut til å være medvirkende faktorer til hvorfor informantene føler manglende kompetanse i forhold til å jobbe med språkvansker og tilrettelegge for et språkvennlig læringsmiljø. Ressursmangel, manglende kompetanse og lite tid ser ut til å være en følge av økende antall barn med utfordringer, mindre hjelp fra eksterne aktører, liten mulighet til å dra på kurs og en travel hverdag generelt i skolen. Det sosiokulturelle perspektivet på læring ser ut til å være sentralt i arbeidet som gjøres på de skolene som studiens informanter er en del av. Kunnskapsløft og Opplæringslov er sentrale styringsdokumenter for lærerne i sitt arbeid, og min studie indikerer behov for mer kompetanse på nettopp språkvansker for at lærerne skal kunne oppfylle dokumentenes krav om tilrettelegging og tilpasning for alle elever.

6.2 Veien videre

Videre og kanskje større og mer inngående studier av språkvansker i skolen vil være av stor interesse for å få et dypere innblikk i hvordan elever med språkvansker blir ivaretatt i skolen. I tillegg reiser informasjon fra denne studien spørsmålet om hvorfor språkvansker har så liten plass i lærerutdanninga som informantene skisserer. Dette, i tillegg til manglende fokus i skolen på språkvansker, gjør kanskje språkvanskefeltet diffust og lite sentralt i det daglige arbeidet med elevene, noe som kan få store konsekvenser for elevenes utvikling og utdanning videre.

Min studie av læreres opplevelse av kompetanse på språkvansker og tilrettelegging for et språkvennlig læringsmiljø, er et lite bidrag til arbeidet med å gjøre språkvansker til et mer

kjent felt i skolen. Resultatene indikerer opplevelser av manglende kompetanse på språkvansker hos den enkelte informant, og usikkerhet og opplevelse av manglende fokus på tilretteleggingen for et språkvennlig læringsmiljø for alle elever. Dette kan bety at behovet for økt kompetanse og bevissthet på området er nødvendig, nettopp for at også elever med språkvansker skal få den tilpasningen og tilretteleggingen de har rett på for å oppnå mestring og utvikle seg optimalt.

Litteraturliste

- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). *Working Memory*. In H. B. Gordon (Ed.), *Psychology of Learning and Motivation* (Vol. Volume 8, pp. 47-89): Academic Press.
- Bele, I., Helland, T., Ottem, E., Lian, A., Wold, A. H., Lyster, S.-A. H., . . . Solvang, P. K. (2008). *Språkvansker : teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Bishop, D. V. (2014). *Ten questions about terminology for children with unexplained language problems*. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 381-415. doi:10.1111/1460-6984.12101
- Bishop, D. V., & Snowling, M. J. (2004). *Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different?* *Psychol Bull*, 130(6), 858-886. doi:10.1037/0033-2909.130.6.858
- Bishop, D. V. M. (2006). *What Causes Specific Language Impairment in Children?* *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 217-221. doi:10.1111/j.1467-8721.2006.00439.x
- Bruner, J. S., & Watson, R. (1983). *Child's talk : learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., Hogan, T., & Weismer, S. E. (2005). *Are Specific Language Impairment and Dyslexia Distinct Disorders?* *J Speech Lang Hear Res*, 48(6), 1378-1396. doi:10.1044/1092-4388(2005/096)
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Folkehelseinstituttet, K. o. (2007). *Språk og læringsstudien*. Retrieved from <https://www.fhi.no/prosjekter/sprak--og-laringsstudien/>.
- Fors, K., & Saabye, M. (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet : grunnskolen* ([10. utg.]. ed.). Oslo: Pedlex.
- Hartelius, L., Nettelbladt, U., & Hammarberg, B. (2008). *Logopedi*. Lund: Studentlitteratur.
- Hollund-Møllerhaug, L. (2010). *Forekomst av språkvansker hos barn*. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 47(7).
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leonard, L. B., & Bishop, D. V. M. (2000). *Speech and language impairments in children : causes, characteristics, intervention and outcome*. Hove: Psychology Press.

- Lesesenteret, U. i. S. (2014). *Språkvansker*. Retrieved from <http://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=85639&categoryID=13837>.
- Lian, A., & Ottem, E. (2007). *Spesifikke språkvansker hos barn og unge*. . Skolepsykologi, nr. 4/07, p. 3-12.
- Lian, A., & Ottem, E. (2008). *Spesifikke språkvansker II : teori og empiri i kognitiv psykologisk forskning* (pp. s.43-58). Oslo: Cappelen akademisk, cop. 2008.
- Melby-Lervåg, M. (2010). *Kognitive markører for dysleksi og spesifikke språkvansker*. Skolepsykologi, nr. 6/10, s. 37-56.
- Nettelbladt, U., Samuelsson, C., Sahlén, B., & Hansson, K. (2007). *Språkstörning hos barn utan andra funktionshinder*. I Logopedi. Lund: Studentlitteratur AB
- Ogden, T., & Rygvold, A.-L. (2008). *Innføring i spesialpedagogikk* (4. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Ottem, E., & Lian, A. (2008). *Spesifikke språkvansker I* (pp. s.31-42). Oslo: Cappelen akademisk
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Rygvold, A.-L. (2012). *Språkvansker hos barn* (pp. 323-340). Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Statens, h., & World Health, O. (1999). *ICD-10 : psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser : kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tallal, P. (1976). *Rapid Auditory Processing in Normal and Disordered Language Development*. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 19(3), 561-571. doi:10.1044/jshr.1903.561
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language : a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). *Prevalence of specific language impairment in kindergarten children*. J Speech Lang Hear Res, 40(6), 1245-1260.
- Tomblin, J. B., Zhang, X., Buckwalter, P., & Catts, H. (2000). *The Association of Reading Disability, Behavioral Disorders, and Language Impairment among Second-grade*

Children. The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41(4), 473-482.

Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.-J., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89-100. doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Vedlegg

Vedlegg 1-Eksempel på mail med forespørsel om deltakelse

Hei!

Jeg tar nå kontakt med dere, da jeg er i ferd med å starte på min masteroppgave i logopedi ved NTNU. Jeg tenker å se nærmere på temaet spesifikke språkvansker, og lærernes egen opplevelse av kompetanse på nettopp dette. Bakgrunn for dette er at det stilles store krav til lærere og spesialpedagoger i skolen om å tilrettelegge for elever med ulike forutsetninger for læring. Samtidig jobbes det stadig for at spesialundervisningen skal ned i antall timer på skolene, noe som da fører til at lærerne får mer ansvar for tilpasning inne i det daglige klasserommet.

En litt skjult vanske som spesifikke språkvansker er noe de fleste har hørt om, men som kanskje er litt uklart for noen. Alle lærere trenger imidlertid noe kunnskap om disse vanskene, for å kunne tilrettelegge for disse barna om de skulle dukke opp i klassen. Jeg har inntrykk av at lærerne skal kunne litt om veldig mye, og synes det er interessant å se på hvordan lærerne faktisk opplever egen kompetanse på tilrettelegging for barn med spesifikke språkvansker. Mange av disse barna får tilrådd spesialundervisningsressurs, men disse barna trenger også tilrettelegging utenfor selve ekstraressursen. Dette vil være nyttig både for å belyse hvorvidt det er behov for kompetanseheving på dette området eller ikke, samtidig som det vil være nyttig for meg i mitt arbeide som fremtidig logoped, med ansvar for veiledning på skoler for barn med spesifikke språkvansker.

Ønsket mitt er å intervju 2 lærere ved skolen, hvor fokus er å få frem egne opplevelser hos lærerne. Jeg er ikke ut etter å avdekke manglende kompetanse, men heller finne ut av hvordan disse kravene oppleves og hvordan slike utfordringer løses i skolen.

Håper dette ser interessant ut og at dere ønsker å bidra i min studie. Resultatene av denne studien vil ikke sammenlignes med hverandre, men vil bli brukt kvalitativt i forhold til å belyse temaet spesifikke språkvansker i skolen.

Ta kontakt for mer informasjon, hvis dette ser interessant ut å være med på!

Mvh

Lena Jønvik Holmen

Tlf 41930142

Vedlegg 2- Informasjonsbrev vedrørende datainnsamling til masteroppgave

Læreres opplevelse av egen kompetanse

Jeg er masterstudent i Logopedi ved NTNU i Trondheim og skal i løpet av våren 2017 gjøre ferdig min masteroppgave som har denne problemstillingen: *"Hvordan opplever lærere i barneskolen egen kompetanse på språkvansker og på å tilrettelegge for et "språkvennlig" læringsmiljø.*

Formålet med oppgaven er å få mer kunnskap om temaet språkvansker, begrenset til å gjelde opplevd kompetanse hos lærere i barneskolen. 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. Kravene om tilrettelegging og tilpasning for hver enkelt elev er tydelig beskrevet i kunnskapsløftet og gjennom opplæringsloven, noe som stiller store forventninger og krav til kompetanse hos den enkelte lærer. Derfor vil det være interessant og nyttig å få mer innsikt i og kunnskap om hvordan disse lærerne opplever sin egen kompetanse på området språkvansker.

Jeg har valgt å avgrense oppgaven min til å gjelde lærere på barneskoletrinnene. Dette er fordi jeg ønsker å få mer innsikt i hvordan de som er mest sammen med barna i løpet av skolehverdagen opplever sin kompetanse på dette området.

Jeg håper at du har anledning til å delta i undersøkelsen min og bidra med dine kunnskaper, refleksjoner og erfaringer med barn med språkvansker. Med din deltagelse håper jeg å kunne få bedre innsikt i, og kunnskap om, hvordan det oppleves å skulle tilrettelegge for elever med språkvansker og hvilken kompetanse dere som lærere opplever å inneha med bakgrunn i utdanning og erfaring.

Hva innebærer deltagelsen?

Metodisk vil masteroppgaven bli gjennomført ved hjelp av intervjuundersøkelse. Intervjuene vil bli tatt opp på lydfil og deretter transkribert. Intervjuet vil omhandle temaer rundt språkvansker, da med fokus på egne opplevelser omkring kompetanse på området.

Som masterstudent i logopedi 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 bestått eksamen vi 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 vil jeg gjerne komme å fortelle om resultatene hvis dette er interessant, og oppgaven vil også bli tilgjengelig. Mitt ønske med dette er at jeg kan bidra med funn rundt hvordan lærere opplever sin egen kompetanse i arbeidet med tilrettelegging for elever med språkvansker.

Kontaktinformasjon:

Studentnavn: Lena Jønvik Holmen

Adresse/telefon: 41930142

E-post: lena.j.holmen@gmail.com

Veileder: Julie Feilberg og Trine Lise Dahl

E-post: julie.feilberg@ntnu.no trinelised@gmail.com

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

Lena Jønvik Holmen

Trondheim, 18.11. 2016

Vedlegg 3 - Intervjuguide lærer

STIKKORD: OPLEVELSE-KOMPETANSE-TILRETTELEGGING-SPRÅK- SPRÅKVANSKER

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

Innledning

- Hva handler intervjuet om
- Hensikten med intervjuet
- Hva ønsker jeg å vite noe om

Anonymitetsbeskyttelse

- Gjennomgang av samtykkeerklæring og tilsendt informasjon
- Ingen lærere eller skoler vil bli gjenkjent
- Ingen vil få lytte til opptaket, og opptaket vil bli slettet etter oppgavens slutt
- Mulighet for å høre gjennom opptaket

Åpningsspørsmål/bakgrunn

- Stilling
- Hvor mange år har du jobbet i skolen?
- Hvilket trinn jobber du på?
- Hvor mange elever har du i klassen/gruppen?
- Er du alene i klassen/gruppen, eller deler du ansvaret med flere?
- Hvilken utdanning og eventuell videreutdanning har du?

Språk og språkvansker

- Kan du fortelle om dine erfaringer med språkvansker i skolen.
- Kan du gi eksempler på dette?

- Utdype og reflektere rundt begrepet språkvansker. Innlede med å si litt om ulike typer språkvansker. Refleksjon om hvordan det oppleves. Hva legger du i begrepet språkvansker? Eller hva betyr begrepet språkvansker for deg?)
- Kjenner du til begrepet spesifikke språkvansker?
- Har du gått kurs eller fått annen opplæring med temaet språkvansker?
Hvis ja: Hvilke? Når?
- Kan du si noe om hvordan det arbeides med dette temaet på din skole? Kjenner du til om det er noen retningslinjer om temaet i skolens planer og arbeidsdokumenter?
- Hvordan er kompetansebehovet på språkvansker i din gruppe/klasse?
- Føler du behov for mer kompetanse i temaet?
- Legger skolen og skoleeier til rette for slik kompetanseheving? Er det prioritert?
- Kompetanse kan oppleves forskjellig, ferdighet/kunnskap, hva er kompetanse for deg?
- Hvordan oppleves samarbeidet med spes.ped.lærer eventuelt andre på skoleteamet når det gjelder barn med språkvansker.

Tilrettelegging

- Tilrettelegging, refleksjon. Tilrettelegging individuelt, grupper, hele klassen. Språkvennlig læringsmiljø. I timen, friminutt, spesialundervisning.
- Kan du fortelle litt om hvordan du tilrettelegger for elever med språkvansker.
- Har du noen du kan spørre om råd i forbindelse med tilretteleggingen for elever med språkvansker? Eventuelt hvem?
-Opplever du at det er enkelt å innhente kompetanse/bistand når du som lærer er usikker på om det er språkvansker eller modning hos eleven som er utfordringen?
- Hvordan opplever du å tilrettelegge for en elev med språkvansker, samtidig som du skal tilpasse for alle andre i klassen?

Tilføyelser, kommentarer

- Er det noe du ønsker å kommentere eller tilføye?
- Hva synes du om intervjuet?

Tusen takk for din deltagelse og ditt verdifulle bidrag!



Julie Feilberg
Institutt for språk og litteratur NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.12.2016

Vår ref: 50915 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50915	<i>Språkvansker og opplevd kompetanse i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Julie Feilberg</i>
<i>Student</i>	<i>Lena Jønvik Holmen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.