

Henriette Bakken

Spesialpedagogers arbeid med begrepsforståelse for barn med språkvansker

En kvalitativ studie av tre spesialpedagogers vektlegginger i arbeidet med å styrke begrepsforståelsen hos elever med spesifikke språkvansker

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Kristin Vegge Maalø

Medveileder: Anders Aasgaard Madsen

Mai 2023

Henriette Bakken

Spesialpedagogers arbeid med begrepsforståelse for barn med språkvansker

En kvalitativ studie av tre spesialpedagogers vektlegginger i arbeidet med å styrke begrepsforståelsen hos elever med spesifikke språkvansker

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Kristin Vegge Maalø
Medveileder: Anders Aasgaard Madsen
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Forord

En stor takk rettes til min familie; mamma, pappa og mine to søstre. Uten deres «pushing», gode ord, hjelp og støtte hadde jeg nok ikke kommet i mål.

Gåsbakken, mai 2023

Henriette Bakken

Sammendrag

Store deler av hverdagen til et barn omhandler lek, utforsking og samhandling. Å utvikle språket er derfor noe av det viktigste et barn lærer. Vi bruker språket for å kommunisere, dele egne meninger og tanker, og for å lære. I dagens skole er det mye kommunikasjon og samarbeid både barn imellom, men også mellom barn og voksne. Barn som har vansker med språket, kan derfor i større grad falle utenfor fellesskapet.

Formålet med denne studien har vært å få en innsikt i hvilke erfaringer tre spesialpedagoger har, knyttet til spesialundervisning for å styrke elever med spesifikke språkvansker sin begrepsforståelse. Jeg har spesielt vært interessert i å finne ut hva spesialpedagogene vektlegger i denne spesialundervisningen, i tillegg til hvilke utfordringer de opplever i dette arbeidet. På bakgrunn av dette har jeg hatt problemstillingen: *Hva vektlegger spesialpedagoger i arbeidet med å styrke barneskoleelever med spesifikke språkvansker (DLD) sin begrepsforståelse i spesialundervisning, og hvilke utfordringer opplever de i dette arbeidet?*

For å kunne svare på problemstillingen, har jeg gjennomført en kvalitativ studie hvor jeg brukte semistrukturert intervju som metode. De tre spesialpedagogene jeg intervjuet, har alle erfaring med spesialundervisning med elever med spesifikke språkvansker.

Etter arbeidet med tolkning av datamaterialet og analysen, kom jeg frem til tre kategorier; «behov for individuell tilpasning», «begrepstrening» og «utfordringer». Sentrale funn fra analysen og drøftingen viser at de tre spesialpedagogene hadde like vektlegginger i spesialundervisningen med begrepstrening. Både en individuell og tilpasset tilrettelegging i undervisning viste seg å være sentralt, både i ordinær undervisning og i spesialundervisning. Alle spesialpedagogene var opptatt av å se hver enkelt elev, og å tilpasse undervisningen ut fra den enkelte elevs forutsetninger og behov. Dette for at elevenes begrepsforståelse skal kunne utvikles, og for at elevene skal oppleve mestring. I tillegg ble det vektlagt å fokusere på ord og begrep som eleven møter på i dagliglivet, for å forhindre at eleven skal kunne falle utenfor det fellesskapet som man er en del av i hverdagen. For å unngå at elevene skal kjenne på kjedsomhet og miste motivasjonen, fokuserte spesialpedagogene på å alltid ha visuell støtte til undervisningen og variert undervisning. Imidlertid ble det vektlagt en type undervisningsform kalt «tjuvtrening», da denne undervisningsformen syntes spesialpedagogene fungerte bra. Da fikk elevene med språkvansker forberedt seg til timene senere i uka, og man skapte en struktur og forutsigbarhet for disse elevene. Spesialpedagogene fortalte også at det er mye begrepsforståelse i sosial samhandling, og derfor valgte de og også fokusere på å trene opp elevenes sosiale ferdigheter. Dette ble gjort gjennom både rollespill, case-arbeid og å la elevene selv teste ut og erfare ulike situasjoner. For å lettere kunne skape motivasjon og forståelse under arbeidet med å styrke begrepsforståelsen, la alle spesialpedagogene vekt på å spille på elevenes interesser og sterke sider.

Alle spesialpedagogene hadde felles utfordringer som de trakk frem knyttet til arbeidet med elever med språkvansker, og spesialundervisning av disse elevene. Disse utfordringene omhandlet strukturering av tiden, spørsmålet om vektlegging av begrep, og manglende kunnskap rundt språkvansker-tematikken. Selv om alle spesialpedagogene trakk frem disse aspektene som utfordrende, synes de det var spennende å jobbe med språkvansker. De trakk også frem at ved å ha god kommunikasjon og relasjon med kolleger, og å skape seg flere erfaringer følte de seg bedre rustet og utfordringene ble lettere.

Abstract

Large parts of a child's everyday life involve play, exploration and interaction. Developing the language is therefore one of the most important things that a child can learn. We use the language to communicate, share our own opinions and thoughts and to learn. In school there is communication and collaboration both between children, but also between children and adults. Children who have difficulties with language can therefore fall outside the community to a greater extent.

The purpose of this study has been to get insight into the experiences that three special educators have in relation to special education. Especially to look at how they strengthen students with specific language difficulties in their understanding of concepts. I have been interested in what the special educators emphasize in their special education, as well as challenges they experience in their work. Based on this, my problem was: *What do special educators emphasize in their work to strengthen primary school pupils with specific language difficulties (DLD) their understanding of concepts in special education, and what challenges do they experience in this work?*

In order to answer the problem, I have conducted a qualitative study where I used semi-structured interviews as a method. The three special education teachers I interviewed all have experience in special education with pupils with specific language difficulties.

After the work with the interpretation of the data material and the analysis, I came up with three categories; «need for individual adaptation», «conceptual training» and «challenges». Key findings from the analysis and discussion show that the three special educators had similar emphases in special education with concept training. Both an individual and adapted arrangement in teaching proved to be central, both in ordinary teaching and in special education. All the special education teachers were concerned with seeing each individual student, and adapting the teaching based on the individual student's prerequisites and needs. The student's understanding of concepts can be developed, and the students can experience mastery based on this. In addition, emphasis was on focusing on words and concepts that the student comes across in daily life, in order to prevent the student to fall outside the everyday life community. To prevent the pupils from losing motivation, the special educators focused on visual support for the teaching in addition to varying the teaching. However, emphasis was placed on a type of teaching called «thieves' training», as the special educators thought that this teaching method worked well. Then the pupils with language difficulties could prepare for the lessons later in the week, and a structure and predictability was created for these pupils. The special educators also said that there is a lot of conceptual understanding in social interaction. Therefore they chose to focus on training the pupils' social skills. This was done through both role-playing, case work and letting the students test out and experience different situations themselves. In order to more easily create motivation and understanding during the work to strengthen conceptual understanding, all the special educators emphasized building on the pupils' interests and strengths.

All the special educators had common challenges which they highlighted in relation to working with language difficulties in special education. These challenges dealt with the structuring of time, the issue of emphasis on concepts, and lack of knowledge around the topic of language difficulties. Although all the special educators highlighted these aspects as challenging, they found it exciting to work with language difficulties. They pointed out that by having good communication and relationships with colleagues, and by getting more experience, they felt better equipped and the challenges became easier.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	6
1.1	Bakgrunn og formål.....	6
1.2	Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning.....	6
1.3	Tidligere forskning.....	7
1.4	Oppgavens oppbygning.....	9
2	Teori.....	10
2.1	Språk, tale og kommunikasjon.....	10
2.2	Språkvansker.....	11
2.2.1	En sammensatt vanske.....	12
2.3	Spesialundervisning.....	12
2.4	Mestring viktig for læring.....	13
2.5	Tiltak.....	13
2.5.1	Materiell.....	14
2.6	Samarbeid.....	15
3	Metode.....	16
3.1	Valg av metode.....	16
3.1.1	Vitenskapsteoretiske perspektiver.....	16
3.1.2	Semistrukturert intervju.....	16
3.2	Utvalg og rekruttering av informanter.....	17
3.2.1	Informantene.....	18
3.3	Gjennomføring.....	18
3.4	Transkribering.....	19
3.5	Dataanalyse.....	20
3.5.1	Tematisk analyse.....	20
3.6	Forskningens kvalitet.....	22
3.6.1	Reliabilitet.....	22
3.6.2	Validitet.....	22
3.6.3	Generaliserbarhet.....	23
3.6.4	Etiske hensyn.....	23
4	Presentasjon av funn.....	25
4.1	Behov for individuell tilpasning.....	25
4.2	Begrepstrening.....	25
4.2.1	Hverdagsspråket.....	25
4.2.2	Visuell støtte.....	26

4.2.3	Variasjon og elevenes interesser skaper motivasjon	27
4.2.4	«Tjuvtrening».....	28
4.2.5	Sosial ferdighetstrening	29
4.3	Utfordringer.....	29
4.3.1	Mangelen på tid.....	29
4.3.2	Ønske om mer kunnskap og en «verktøykasse»	30
5	Drøfting.....	31
5.1	Behov for individuell tilpasning	31
5.2	Begrepstrening	31
5.2.1	Hverdagsspråket.....	31
5.2.2	Visuell støtte.....	32
5.2.3	Variasjon og elevenes interesser skaper motivasjon	33
5.2.4	«Tjuvtrening».....	35
5.2.5	Sosial ferdighetstrening	36
5.3	Utfordringer.....	38
5.3.1	Mangelen på tid.....	38
5.3.2	Ønske om mer kunnskap og en «verktøykasse»	39
6	Avslutning.....	41
7	Litteraturliste.....	43
8	Vedlegg 1 – godkjenning fra NSD/Sikt	47
9	Vedlegg 2 – informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	49
10	Vedlegg 3 – Intervjuguide.....	52

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Store deler av hverdagen til et barn omhandler lek, utforsking og samhandling, og for å være en del av et menneskelig menings- og kulturfellesskap, er språkutviklingen sentral (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 84). Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020)) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, skriver at språksterke barn har «gode forutsetninger for samspill med andre, for deltakelse i lek og for læring, og de er ofte aktive i lek og sosiale aktiviteter» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 28). Det vil si at elever som har vansker med språket, i større grad kan falle utenfor det stortingsmeldingen kaller for barnefellesskapet. Det er heller ikke så rart. For hvordan skal man leke og samhandle med andre hvis man ikke forstår hva som blir sagt? Hvordan skal man leke og samhandle med andre hvis man strever med å gjøre seg forstått? Rundt 10 prosent av norske barn mellom 6 til 10 år har språkvansker (Hollung-Møllerhaug, 2010, s. 609). Det vil si at rundt 10 prosent av barna som går i 1. til 5. klasse har språkvansker. På skolen foregår det meste av beskjeder, samhandling og kommunikasjon gjennom muntlig språk, noe som kan være utfordrende for elever med språkvansker. Ifølge opplæringsloven §1-3 (1998) har alle elever krav på tilpasset opplæring, altså en opplæring som er tilrettelagt elevenes egne evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Dette gjelder også for elever med ulike språkvansker. Derfor er det svært viktig at ansatte, både i barnehager og skoler, har kunnskap om tidlig språkutvikling, og hvordan man kan jobbe forebyggende og lage gode tiltak. Språkvansker er et spennende, og ikke minst relevant tema for meg som snart er ferdig utdannet lærer og spesialpedagog. Derfor ønsker jeg å se nærmere på spesialpedagogers arbeid med tanke på spesialundervisning med elever som har vansker med språket.

1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning

På bakgrunn av språkets sentralitet i skolen, ønsker jeg gjennom denne masterstudien å undersøke følgende problemstilling: *Hva vektlegger spesialpedagoger i arbeidet med å styrke barneskoleelever med spesifikke språkvansker (DLD) sin begrepsforståelse i spesialundervisning, og hvilke utfordringer opplever de i dette arbeidet?*

I Norge i dag benyttes begrepet «utviklingsmessige språkforstyrrelser» med forkortelsen DLD mer og mer for tilfeller hvor språkforstyrrelsen ikke er forbundet med en påvist biomedisinsk tilstand (Kristoffersen et al., 2021, s. 21). Dette begrepet viser til en bredere kategori av vansker enn betegnelsen «spesifikke språkvansker», og åpner opp for å inkludere også personer med andre vansker i tillegg til språkforstyrrelsen (Statped, 2022b). Selv om det mange steder står at DLD tidligere ble kalt spesifikke språkvansker, kan man ikke sette helt likhetsstrek mellom de to. På tross av at det er begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD) som brukes i den nyeste utgaven av diagnosemanualen ICD, velger jeg i denne oppgaven å bruke betegnelsen spesifikke språkvansker. Dette fordi begrepet DLD er såpass nytt, at det er spesifikke språkvansker som de fleste lærere og spesialpedagoger enda benytter. Likevel vil jeg presisere at jeg har forståelsen av DLD i bunn, men velger å benytte begrepet «spesifikke språkvansker» videre i teksten.

Jeg retter i denne oppgaven fokus mot spesialpedagoger, hvordan de arbeider med elever med spesifikke språkvansker for å styrke disse elevene sin begrepsforståelse, hvilke tiltak de gjør i spesialundervisning og hvilke tilnærminger de har. Altså vil jeg undersøke hva de gjør konkret i spesialundervisningstimene, og hvilke refleksjoner de

har rundt det de gjør. I tillegg ønsker jeg å undersøke hvilke utfordringer spesialpedagogene opplever i arbeidet med å styrke elever med spesifikke språkvansker sin begrepsforståelse i spesialundervisning. Jeg har begrenset problemstillingen til å kun gjelde barneskoleelever som har fått vedtak om spesialundervisning basert på sine språkvansker. Oppgaven er snevret ytterligere inn ved å undersøke spesialpedagogenes arbeid med elever som har en spesifikk språkvanske som primærvanske, som i litteraturen betegnes som en språkvanske som ikke kan forklares ut fra andre vansker (Rygvold, 2014, s. 327).

1.3 Tidligere forskning

I de siste årene har det blitt gjort en del studier knyttet til begrepet spesifikke språkvansker, og begrepet har blitt ilagt en del kritikk. Bishop (2014) publiserte en artikkel allerede i 2014 hvor hun så på de mange termene som er blitt brukt om språkvansker fra en lengre periode. Det ble funnet 132 forskjellige termer brukt på språkvansker mellom 1994 og 2013. Mange av disse var imidlertid ifølge Bishop (2014) alt for generelle, og det mest brukte begrepet var spesifikke språkvansker. Hun uttrykte et savn og en forvirring rundt manglende konsistent diagnostisk terminologi knyttet til uforklarlige språkproblemer, og konkluderte med at vi trenger enten en avklaring rundt begrepet spesifikke språkvansker, eller en fornying av begrepet (Bishop, 2014, s. 393-394). Dette utviklet seg videre til flere studier knyttet til terminologien rundt språkvansker. I 2016 og 2017 ble det gjennomført to såkalte CATALISE-studier om begrepsbruken rundt språkvansker, en del 1 som kom i 2016 og en del 2 i 2017 (Bishop et al., 2016; Bishop et al., 2017). Søkelyset i forskningsartiklene var rettet mot språkvansker og begrepsavklaring knyttet til denne tematikken. Igjen var fokuset en manglende felles forståelse, en del uavklarte diagnosestandarder, og en for ensidig forståelse av hva språkvansker kan innebære. Gjennom studien ble det funnet høy grad av enighet om at termen «developmental language disorder» (DLD) skal brukes når forstyrrelsen ikke har en kjent biomedisinsk årsak. Likevel utelukkes det ikke at man kan ha DLD og tilstedeværelse av nevrobiologiske eller miljømessige risikofaktorer (Bishop et al., 2017, s. 1076).

Også i Norge oppsto det etter hvert et behov for tilsvarende termonologiske avklaringer Bishop et al. (2017) pekte på. Det fantes på tidspunktet svært få undersøkelser knyttet til hvilke termer som er benyttet på norsk om dette temaet (Kristoffersen et al., 2021, s. 8). Dermed ble det gjennomført en norsk studie i 2021, inspirert og bygget på CATALISE-studien til Bishop et al. (2017). Denne norske studien var en konsensusstudie hvor målet var å kunne foreslå felles og oppdaterte norske termer for vansker som går på språk hos barn (Kristoffersen et al., 2021, s. 6). Deltakerne i konsensusstudien var 30 fagpersoner fra ulike fagfelt, som skulle ta stilling til 13 påstander. Datainnsamlingen ble gjennomført i to runder, hvor påstandene ble revidert før andre runde på bakgrunn av kommentarene fra deltakernes første runde. I tillegg fikk fagpanelet, før runde to, et sammendrag fra intervjuer, knyttet til terminologi, med tre personer med spesifikke språkvansker (Kristoffersen et al., 2021, s. 9). Når andre runde av spørreskjema var gjennomført, var det mer enn 80 prosent enighet blant deltakerne for samtlige påstander (Kristoffersen et al., 2021, s. 21). Studien konkluderer med at betegnelsen «språkforstyrrelse» bør brukes som en overordnet term i norsk kontekst. Videre forklarer Kristoffersen et al. (2021) at «[...] utviklingsmessig språkforstyrrelse viser til barn og unge som har vedvarende problemer med språket utover fire-fem års alder, [...]» (Kristoffersen et al., 2021, s. 21). Hvis derimot språkforstyrrelsen skyldes en

biomedisinsk tilstand, anbefales det, på bakgrunn av resultatene i konsensusstudien, at man omtaler språkforstyrrelsen som «språkforstyrrelse assosiert med X», hvor da «X» henviser til den biomedisinske tilstanden (Kristoffersen et al., 2021, s. 21). Det anbefales også betegnelsen «utviklingsmessig språkforstyrrelse», med den engelske forkortelsen DLD, i tilfeller hvor språkforstyrrelsen ikke er forbundet med en påvist biomedisinsk tilstand (Kristoffersen et al., 2021, s. 21).

Når det gjelder forskning rundt tiltak til elever med spesifikke språkvansker, er det gjort svært lite. Dette kommer frem gjennom rapporten fra Rambøll (2016), som sier at det faktisk finnes svært få norske studier fram til år 2016, kun bacheloroppgaver og masteroppgaver, som går på tiltak knyttet til spesifikke språkvansker (Rambøll, 2016, s. 5). Formålet med rapporten var å utvikle en kunnskapsoversikt som gikk på forskning på tiltak for spesifikke språkvansker fra 0-24 år. Kunnskapsoversikten som ble dannet i denne rapporten, baserer seg på svenske, danske og engelske forskningspublikasjoner publisert hovedsakelig i perioden 2010-2016 (Rambøll, 2016, s. 5). Ut fra dette var formålet å kunne identifisere sentrale faktorer i arbeidet med spesifikke språkvansker. Funnene i rapporten er at det er en dokumentert effekt av tiltak mot fonologiske språkvansker og ekspressive vansker som går på vokabulartrening og fonologiske øvelser. Det er også bredere dokumentert effekt knyttet til disse vanskeområdene enn for respektive språkvansker (Rambøll, 2016, s. 28). Ut fra dette konkluderer de dermed med at det trengs særlig mer forskning på tiltak knyttet til reseptive språkvansker. Til slutt presiserer de også at det er ønskelig med videre forskning på tiltak, men da longitudinelle studier som kan fortelle mer om hva som skjer etter tiltakene er blitt gjennomført (Rambøll, 2016, s. 28).

Parsons et al. (2005) sin «Ten steps to become a word wizard», er en internasjonal studie som tar for seg tiltak for elever med språkvansker. Det er en strukturert begrepsmodell som ble prøvd ut på to elever med spesifikke språkvansker. De lagde en tipunksstrategi som tok for seg ords innhold, form og bruk. Opplæringsøkten består av tre faser, og ble gjennomført på de to elevene tre ganger i uken over en periode på seks uker. Undervisningsmetoden har en fast struktur og starter alltid med ordets innhold. Dermed kommer kunnskap om ordets lydstruktur, altså ordets form, og til slutt det å lære om ordet i meningsfulle sammenhenger gjennom for eksempel praktiske aktiviteter. Konklusjonen av studien var at begge de to elevene viste en positiv utvikling når utprøvingen av modellen var ferdig (Parsons et al., 2005, s. 51), og det viste seg at dialogen mellom lærer og elev var sentral (Parsons et al., 2005, s. 53-54).

Inspirert av Parsons et al. (2005) sin studie, ble det i 2011 lagd en strukturert begrepslæring for elever med språkvansker (Sæverud et al., 2011). Lokalt ble Sæverud et al. sin begrepslæring kalt Språkverkstedet, som er et tiltak for barn og unge med språkvansker. I veilederen: «En veileder om begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker» (Sæverud et al., 2011), er det utarbeidet en mal for hvordan man kan gjennomføre denne strukturerte begrepslæringen, og hvordan man kan måle effekten av det. Studien konkluderer med at denne strukturerte begrepstreningen hadde en positiv effekt på deltakerne (Sæverud et al., 2011, s. 43). Veilederen viser at arbeidet deles opp i tre faser hvor man i første fase skal fokusere på innhold, den andre fasen tar for seg form, og tredje og siste fase slår sammen bruk og oppsummering (Sæverud et al., 2011, s. 14). I første fase, innhold, rettes søkelyset mot elevenes assosiasjoner til et ord og dets betydning gjennom muntlig aktivitet. Her starter man med at ordet det skal arbeides med presenteres, og i denne fasen er målet at elevene selv skal gi uttrykk for sin egen kunnskap med egne tanker og

resonneringer (Sæverud et al., 2011, s. 15). Når man begynner på andre fase beveger man seg over til begreper form, hvor fokuset fortsatt er på samme ord som ble brukt i første fase. Her kan man jobbe med mange forskjellige tilnærminger, blant annet med regler og rimord, stavelser, sammensatte ord og/eller ord i ord (Sæverud et al., 2011, s. 19). Den siste fasen går på bruken av ordet, og omhandler ordet i en meningsfull sammenheng. Man kan fokusere på hva man har lært om ordet, hvordan man nå vil forklare ordet og til slutt oppsummere ordets form, innhold og bruk for eksempel gjennom et begrepskart (Sæverud et al., 2011, s. 23).

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av totalt 6 kapitler. I kapittel 1 beskrives studiens formål og begrunnelse for viktigheten med studien, i tillegg til synliggjøring av tidligere forskning som har blitt gjort på området. Videre i kapittel 2 forklares sentrale begrep og teori knyttet til språk og språkutvikling, språkvansker, spesialundervisning, mestring, tiltak og samarbeid som knyttes til spesialundervisningen.

I kapittel 3 redegjør jeg hvilke valg jeg har gjort knyttet til studiens metode. Jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode, og å gjennomføre et semistrukturert intervju. Her forklares også vitenskapsteoretiske perspektiver og hva et semistrukturert intervju er. I tillegg presenteres gjennomgangen av prosessen med å hente inn data, transkriberingen og analysen av datamaterialet. På slutten av kapittel 3 vil også forskningens kvalitet bli belyst.

Kapittel 4 består hovedsakelig av en presentasjon av mine funn fra datamaterialet, med tilhørende sitat for å styrke funnene og tydeliggjøre hva som er primærdata. Disse funnene er så sett i lys av relevant teori og tidligere forskning, og drøftet i kapittel 5. Til slutt blir alt oppsummert i det siste kapitlet, og jeg kommer med en konklusjon og tanker om veien videre.

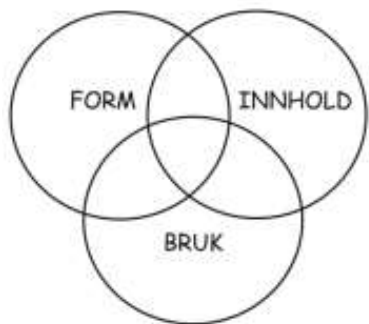
2 Teori

Stortingsmelding 16 ((2006-2007), s. 23) sier at språkutvikling er svært betydningsfullt for barn. Dette fordi barn lærer å forstå ved hjelp av språket og språkutviklingen, omverdenen, og seg selv. Derfor vil språkutviklingen også være avgjørende for barnets videre utvikling. Ettersom språket er en så betydningsfull del av menneskers liv, er det naturlig at det får en sentral plass i opplæringen. Spesielt viktig er det kanskje for de elevene som har vansker med språket, og derfor trenger litt hjelp til å kunne mestre det. På bakgrunn av dette har jeg valgt å omtale språk og språkutvikling først i dette teoretiske kapitlet. I stortingsmelding 16 (2006-2007), står det videre at «Jo tidligere barn og unge får hjelp, desto større er sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges.» (St.meld. nr. 16(2006-2007), s. 27). Med bakgrunn i dette, er det derfor viktig å være klar over de vanskene noen barn kan ha med språket, slik at de blir oppdaget tidlig og får tilstrekkelig hjelp og støtte tidlig nok. Dette er også noe Aas (2021, s. 29) trekker fram, og hun understreker viktigheten av kunnskap om kjennetegn ved vansker, kartlegginger og tiltak.

2.1 Språk, tale og kommunikasjon

Språk er en sentral del av livet til alle mennesker. Hva språk er, finnes det mange forestillinger om. En omfattende definisjon av språk innebærer at ord kan kombineres på ulike måter, som gjør at vi kan danne uendelig mange setninger (Passer & Smith, 2004, sitert i Rygvold, 2014, s. 323). Dette gjør det mulig for oss mennesker å formidle både tanker og følelser, men også ideer, ønsker og behov (Passer & Smith, 2004, sitert i Rygvold, 2014, s. 323). For å utvikle språket, henger det kognitive og det sosiale perspektivet tett sammen. Språkutviklingen er avhengig av språklig stimulering fra miljøet, utforskning og økende språkferdighet (Rygvold, 2014, s. 324).

Bloom og Lahey (1978, sitert i Rygvold, 2014, s. 325) deler språket inn i tre hovedkomponenter, innhold, bruk og form, der alle spiller en sentral rolle for kommunikasjon (Bloom & Lahey, 1978, sitert i Rygvold, 2014, s. 325).



Figur 1: Bloom og Laheys (1978) språkmodell, hentet fra Sæverud et al. (2011, s. 11)

De ulike komponentene refererer til ulike deler av språket. Innholdskomponenten handler om semantikk, som vil si ord og ordkombinasjoner sin betydning (Rygvold, 2014, s. 325). Denne semantiske komponenten handler om språkforståelsen, og det å kunne forstå meningen bak setninger og ord (Sæverud et al., 2011, s. 11). Formkomponenten, eller språkets struktur, består av morfologi, syntaks og fonologi (Rygvold, 2014, s. 325). Med andre ord handler formkomponenten om hvordan ord, setninger og språklyder kan, ved å settes sammen, skape mening (Sæverud et al., 2011, s. 11). Den siste

komponenten, bruk, kalles ofte for pragmatikk (Sæverud et al., 2011, s. 11). Ordet er i språkvitenskapen ofte knyttet til det praktiske, og omhandler det å bruke språket og tilpasse det til ulike kommunikasjons situasjoner (Rygvd, 2014, s. 325). Den midterste delen av figuren, hvor alle tre sirkelene overlapper hverandre, representerer et språk som er godt integrert (Sæverud et al., 2011, s. 11). Med andre ord betyr det at alle komponentene er gjensidig avhengige av hverandre, og har man vansker med en komponent, kan det påvirke hele språket.

2.2 Språkvansker

Språkutviklingen er en kontinuerlig prosess som begynner tidlig. Allerede fra 2-årsalderen settes ord sammen til små setninger. I de første leveårene gjentar barn det de hører, de imiterer og bruker kroppsspråket aktivt. Da er både språkproduksjonen og språkforståelsen enda situasjonsavhengig (Rygvd, 2014, s. 324). Etter hvert som barnet kommer i skolealder, begynner situasjonsavhengigheten å avta. Da kan barn snakke om handlinger og begivenheter som ikke lengre er i den aktuelle situasjonen de befinner seg i (Rygvd, 2014, s. 324). Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 84) oppsummerer språkutviklingens hovedlinjer slik: «[...] går fra det enkle til det mer komplekse, fra det konkrete til det mer abstrakte, og fra det situasjonsbundne til situasjonsavhengighet.» (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 84).

Det er ulike teorier på hvordan man utvikler språket. Alt fra om det er helt avgjort av arv og biologisk styrt ferdighet (Rygvd, 2014, s. 323), eller om det er kun fra miljøets innflytelse (Rygvd, 2014, s. 324). Det er imidlertid veletablert at medfødt språklig ferdighet ikke er tilstrekkelig for å utvikle språket, og at også det sosiale samspillet har stor betydning (Rygvd, 2014, s. 324). Sentralt i språkutviklingen er også forståelse av begrep, ord og kategoriseringer (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 85). I tillegg er språket en sentral del av utviklingen av mennesker. Oppsummert er dermed den språklige utviklingen avhengig av både biologiske og kognitive forhold sammen med sosiale og miljømessige forhold, for å være med å utvikle menneskers identitet.

Det er imidlertid noen barn som, av ulike grunner, vil henge etter den språkmessige utviklingen til sine jevnaldrende. Språkvansker er en samlebetegnelse for kommunikasjonsvansker som primært omfatter muntlig språk (Aas, 2021, s. 28). I hovedsak handler språkvansker om at man har problemer med å både forstå, og å bruke eller produsere språk (Rygvd, 2014, s. 326; Verdens helseorganisasjon, 2019). Man kan ha både problemer med å uttrykke seg muntlig og skriftlig, men også vansker med språkforståelsen. Man kan imidlertid ha en normal utvikling ellers (Aas, 2021, s. 28).

Man kan grovt sett dele språkvansker inn i to grupper: generelle språkvansker og spesifikke språkvansker. Generelle språkvansker omhandler mennesker som har vansker med språket som en følge av andre diagnoser og/eller funksjonshemninger (Rygvd, 2014, s. 327). Spesifikke språkvansker, ofte forkortet SSV, er imidlertid når språkvansken er menneskets primære problem (Rygvd, 2014, s. 327). Da er det en svakhet i én ferdighet, men man har en typisk utvikling på de andre områdene (Rygvd, 2014, s. 327). I diagnosemanualen ICD-10, som enda brukes mye i Norge, deler man språkvansker i tre forskjellige diagnostiske hovedgrupper: ekspressive språkvansker, reseptive vansker og artikulasjonsforstyrrelse (Verdens helseorganisasjon, 2019). Ekspressive språkvansker omhandler vansker med å kunne snakke og uttrykke seg, men man har likevel en god språkforståelse (Verdens helseorganisasjon, 2019). Slike vansker gir seg til uttrykk gjennom et begrenset aktivt ordforråd, problemer med grammatikk og

språklydsystemet, og ordletingsvansker (Rambøll, 2016, s. 15; Verdens helseorganisasjon, 2019). Reseptive vansker er vansker med å kunne forstå, og de fleste vil også her være litt svakere til å uttrykke seg. Mens artikulasjonsforstyrrelse innebærer vansker med språklydene, og det å uttale de (Verdens helseorganisasjon, 2019).

2.2.1 En sammensatt vanske

Det er viktig at ansatte i både barnehage og skole har god kunnskap og kjennskap til språkutviklingen hos barn, for å tidlig kunne oppdage språkvansker og tilrettelegge (Aas, 2021, s. 29). Spesifikke språkvansker har hyppigst forekomst hos gutter, og er ofte en del av et sammensatt vanskebilde med høy grad av komorbiditet (Aas, 2021, s. 28). Det vil si at språkvansker ofte opptrer sammen med andre vansker og/eller diagnoser. Eksempelvis har 25 prosent av elever som har ADHD også spesifikke språkvansker (SSV/DLD) (Aas, 2021, s. 28), og rundt 30 prosent av alle som har dysleksi har også spesifikke språkvansker (SSV/DLD) (Aas, 2021, s. 30). Med andre ord er det mange barn med språkvansker som også har lese- og skrivevansker og/eller ADHD. Derfor er det viktig å også se på språkferdigheter i utredningen av andre diagnoser og vansker (Aas, 2021, s. 28).

Vanskene med språk kan også ofte påvirke sosiale forhold (Rygvoid, 2014, s. 333). Barn med språkvansker kan bli oppfattet som alene og isolerte, da de ofte tar lite initiativ til sosial aktivitet (Rygvoid, 2014, s. 333). I tillegg kan sosialt samspill som krever språklig ferdighet være vanskelig. Ofte kan barn med språkvansker bli tildelt eller selv innta passive roller i lek, eller velge å holde seg unna og heller leke alene (Rygvoid, 2014, s. 334). Andre barn med språkvansker kan imidlertid ha mer utagerende atferd, nettopp på grunn av mangelfull språkforståelse og sin frustrasjon over å ikke kunne formidle sine tanker og følelser (Rygvoid, 2014, s. 334).

Ettersom jeg har intervjuet spesialpedagoger på skoler og deres arbeid med elever, inkluderer jeg noen kjennetegn på språkvansker i skolealder. Det er viktig å påpeke at språkvansker ikke har et bestemt forløp eller uttrykk, men mennesker med språkvansker er like forskjellige som alle andre. Noen kjennetegn på språkvansker i skolealder kan være forståelsesproblemer, vansker med å fortelle historier og uttrykke seg, vansker med å forstå regler i lek, aktiviteter og spill, begrenset oppmerksomhet og utholdenhet i språklige situasjoner, og vansker med å oppfatte beskjeder (Aas, 2021, s. 29).

2.3 Spesialundervisning

Opplæringslovens paragraf 1-3 (1998) forteller at alle elever i den norske skolen har krav på en tilpasset opplæring. Det vil si en opplæring som er tilrettelagt ut fra elevenes forutsetninger. Det betyr at man skal kunne legge opp undervisningen ved å bruke varierte former for læring, altså både læringsarenaer og læringsaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2022). Tilpasset opplæring er noe som gjelder alle elever og all opplæring i grunnskolen (Moen, 2021, s. 32). Hvis en elev derimot ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet med tilpasset opplæring, har eleven rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, §5-1). En elev som har rett til spesialundervisning, har også rett til tilpasset opplæring. Det vil si at man skal tilpasse både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen (Moen, 2021, s. 32).

Når man har spesialundervisning, har man ofte timer med en spesialpedagog. Spesialpedagogisk kompetanse innebærer mye, men kan deles i fire aspekter; personlige egenskaper, spesialisert teoretisk kunnskap, utforskende vilje, og spesifikke

spesialpedagogiske ferdigheter (Hanssen, 2021, s. 258). Alle disse fire aspektene er med på å forme den spesialpedagogiske kompetansen og bør ses i sammenheng med hverandre, i tillegg til å vektlegges likt (Hanssen, 2021, s. 258). En forenkling av disse ferdighetene kan deles opp i to kompetanser; en faglig og en personlig kompetanse (Hanssen, 2021, s. 150).

Man må imidlertid hovedsakelig ta hensyn til elevens egne behov og forutsetninger når man skal bestemme hva man skal gjøre i hvert enkelt tilfelle (Ohnstad, 2015, s. 151). Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 224) presiserer at hver enkelt elev er forskjellig, og man må derfor vurdere og gjøre overveielser for hver elev. Eksempelvis om hvorvidt eleven har mulighet til å forstå stoffet sammen med klassen, om man skal lage andre oppgaver til stoffet, hvordan man skal dele gruppen og så videre. Videre poengterer de også at uansett hvilke overveielser man gjør, må alltid elevens behov være i fokus (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 224). For å opprettholde slike hensyn, blir man ofte nødt til å ta beslutninger basert på rasjonelle og emosjonelle evner. Slike beslutninger må ofte skje raskt, og som spesialpedagog blir man gitt en frihet til å utøve profesjonelt skjønn til å handle ut fra elevens beste (Ohnstad, 2015, s. 152-153). Et slikt profesjonelt skjønn er det Aristoteles (sitert i Ohnstad, 2015, s. 152) kaller praktisk-etisk klokskap, og omhandler evnen til å vurdere hva som er best mulig løsning i en situasjon.

2.4 Mestring viktig for læring

For å kunne lære er det noen forutsetninger som må være på plass. Det er sentralt at man tidlig i læreprosessen møter oppgaver man mestrer (Bandura, 1997, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20-21). Mestringsforventning handler om en oppgave- og situasjonsspesifikk oppfatning av om man klarer gitte utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 15). For å skape mestring og motivasjon for videre arbeid er det også viktig å gjøre oppgavene og aktivitetene spennende og interessante for elevene. Dette kan gjøres ved å finne ut hva eleven interesserer seg for, og spille videre på dette (Egeberg, 2022, s. 64-65; Espenakk et al., 2007, s. 70-71). I tillegg kan det å basere undervisning og begrepsreining på allerede kjente ord og begrep, skape mer motivasjon knyttet til begrepslæring (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016, s. 87). Elevens interesser vil ofte være noe eleven vet mye om og synes er interessant, dermed vil det å legge opp undervisningen etter elevens interesser bygge på elevens styrker. Dette vil igjen kunne være med på å skape mer mestring for eleven (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 47). Det er viktig at elevene kjenner på mestring i skolehverdagen for å kunne lære nye ting. Når man opplever slike mestringsoppgaver vil man styrke elevens selvbylde slik at de går løs på nye oppgaver (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 216).

2.5 Tiltak

Krogenæs (2022) kjennetegner et godt språkmiljø ved at man har god relasjon til de voksne, at det skapes gode samtaler mellom voksne og barn, bøker kan brukes til å inspirere til samtaler som kan være språkutviklende, lek, og kompetente personale (Krogenæs, 2022, s. 11-14). En viktig faktor når man skal lære nye ord, spesielt for elever med spesifikke språkvansker, er repetisjon, gjentakelse og struktur (Bruce, 2008, s. 271; Espenakk et al., 2007, s. 72; Sæverud et al., 2011, s. 6).

Barns språkutvikling er ofte avhengig av dagligdagse situasjoner (Egeberg, 2022, s. 77). Ettersom barn med språkvansker ofte har vanskeligheter med å få med seg innhold i

ulike læringssituasjoner og samtaler (Egeberg, 2022, s. 62), kan det tenkes at barn med språkvansker ikke får utnyttet de dagligdagse situasjonene for språkutvikling på lik linje som andre barn. Derfor er det viktig at barn med språkvansker blir hjulpet til å oppsøke meningsfulle situasjoner for å lære og å bedre huske begreper og ord (Sæverud et al., 2011, s. 7). Slike dagligdagse situasjoner trenger man heller ikke å hige etter å oppsøke, man kan også benytte seg av selvlagde caser eller rollespill som baseres på gjenkjennbare hendelser for eleven (Ogden, 2015, s. 259).

Når man skal lære ord og begrep kan det være lurt å støtte opp forklaringene ved hjelp av bilder eller illustrasjoner. For eksempel brukes ofte dagsplaner ved skoler. Da er det ofte at man også bruker bilder ved siden av for å illustrere planene. Dette kan være bilder fra nett, eller egne illustrasjoner som man assosierer til de ulike ordene. Det å bruke visuell støtte på denne måten, kan hjelpe eleven til å kunne forstå og huske innholdet bedre (Espenakk et al., 2007, s. 72).

I tillegg til lagd materiell og ressurser finnes det også mange nettsider hvor det finnes både nyttig informasjon og tips til metoder og undervisning. Et eksempel på en slik nettside er Statped. På nettsiden til Statped finnes mye informasjon og tips til tilrettelegginger og tiltak knyttet til mange områder i skolehverdagen, også knyttet til barn med språkvansker (Statped, 2022a). I artikkelen sin om utviklingsmessige språkfyrstyrrelser (DLD), nevnes blant annet 7 ting man kan gjøre i klasserommet som lærer for å tilrettelegge for elever med språkvansker (Statped, 2022a). Det går på visuell støtte, aktivering av forforståelsen, repetisjoner, struktur og forutsigbarhet, tid, tilpasning av språknivå og gode og mange eksempler (Statped, 2022a). Dette er ikke spesifikke tiltak i seg selv, men variasjoner og tilrettelegginger i undervisningen som gjør at det er lettere for elever med språkvansker å henge med.

2.5.1 Materiell

Det finnes allerede ferdiglagd materiell som skal være tiltenkt elever med språkvansker. Ofte kan det være fint å vite hva som finnes der ute, slik at man ikke må finne opp alt selv som spesialpedagog. I tillegg er det greit å vite at det finnes ferdigutviklede aktiviteter som er lagd for å passe til elever med språkvansker, slik at man ikke blir nødt til å finne ut selv om dette er opplegg som kan fungere. Det kan være vanskelig å skulle velge selv hva som er viktig å lære og hva man skal prioritere (Lyster, 2008, s. 156-157). Videre kommer korte forklaringer til hvilke materiell som finnes der ute knyttet til elever med språkvansker og begreps trening og for å styrke begrepsforståelse.

Språkkista er en ressurs som er lagd for barn som må øve litt ekstra på språket (Bråthen, 2016). Den inneholder konkrete og materiell som spill, bilder, CD med sanger og rim og regler. Innholdet er bygget opp rundt 10 ulike tema, hvor det til hvert tema er foreslått 30 sentrale ord og begrep som utgangspunkt for det språklige arbeidet (Bråthen, 2016). Disse ordene og begrepene er også de som utgjør grunnlaget for mesteparten av bildematerialet som er med i kista.

Språkverksted er et annet materiell utarbeidet for språkkøving. Det er et spill og verkstedmateriell for språklig bevissthetsarbeid utarbeidet av Tingleff og Lyster (2003). Språkverkstedet er utformet som en boks bestående av fem forskjellige skuffer som inneholder forskjellige fokusområder; rimspill, sammensatte ord, språklidspill, kommunikasjonspill og samme første lyd (Tingleff & Lyster, 2003).

Bredtvet kompetansesenter – en strukturert begrepslæring er utviklet av Sæverud et al. (2011), og er inspirert av Parsons et al. (2005) sin studie. Det er utarbeidet en mal

for hvordan man kan gjennomføre denne strukturerte begrepslæringen, i tillegg til hvordan man kan måle effekten av det. Denne begrepslæringen deles opp i tre faser hvor man i første fase skal fokusere på innhold, den andre fasen tar for seg form, og tredje og siste fase slår sammen bruk og oppsummering. Sæverud et al. (2011) poengterer at hele den strukturerte begrepslæringen med sine tre faser bør gjennomføres av en og samme pedagog, for å ha struktur og trygge rammer (Sæverud et al., 2011, s. 13).

Språkløyper var opprinnelig en satsning fra Kunnskapsdepartementet for å øke barn og unges språk-, lese- og skriveferdigheter (Statped, 2021). Selve satsningen foregikk fra 2016 til 2019, men nettstedet og de ressursene som ble lagd i forbindelse med dette finnes og brukes fortsatt. Nettstedet og ressursene er nettbaserte læringsressurser for ansatte i barnehager og skoler, bestående av fagtekster, videforelesninger, filmer, refleksjonsspørsmål og oppgaver. Formålet er kompetanseheving i barnehager og skoler, og innholdet er ment til å gi veiledning, faglig fordypning og veiledning i nye arbeidsmetoder innenfor temaområder (Statped, 2021).

2.6 Samarbeid

I skolen er det mye samarbeid, og mange av samarbeidene er mellom personer med annen bakgrunn enn lærerutdanning (Christensen & Godø, 2021, s. 19). I slike samarbeid blir det mye kontakt med forskjellige profesjoner, og da blir kommunikasjon viktig. Glavin og Erdal (2007, s. 66) hevder at kommunikasjon er hele essensen i all type samarbeid. I samarbeid mellom spesialpedagoger og kontaktlærere er ikke bare kommunikasjonen viktig, men det er viktig å dele informasjon om eleven og det spesialpedagogiske arbeidet. Ofte kan slik kommunikasjon forbli uformell, og være en kjapp samtale over pulsten på kontoret. Christensen og Godø (2021, s. 19) poengterer imidlertid at ved samarbeid er det viktig med tid til avsatte fysiske møter. Det å skape en delingskultur kan være sentralt; en kultur hvor man både kan gi og hente inspirasjon og tips til og fra kolleger. Delingskultur ved en skole er sentralt da det er ved deling av kunnskap og kompetanse man skaper en kultur for samarbeid (Rivera et al., 2014, s. 81). I tillegg er det viktig med et godt internt samarbeid for å kunne hjelpe hverandre, dele kunnskap som kan bidra til en kompetanseheving i personalet (Borg et al., 2015, s. 24). Forskerne Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 226) hevder det er viktig at skolen arbeider mot å bli en kollegaveiledende skole, da det er mye styrke å hente i å lære av hverandre ved å dele kunnskaper og erfaringer. Ikke bare styrker det kollegiet og skolen ved å opprettholde en delings- og læringskultur, men det vil også kunne bidra til at man kan spille elevene gode (Thorshaug, 2021, s. 62).

Det er ikke bare kollegasamarbeid som er viktig i skolen, men et godt foreldresamarbeid er også vesentlig (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 220). Spesielt viktig blir kanskje foreldresamarbeid i forbindelse med spesialundervisning, da det er de foresatte som kjenner barnet best. Dermed vil det være mye å hente fra å ha en tett dialog til hjemmet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 220).

3 Metode

3.1 Valg av metode

Kvalitativ forskning legger vekt på forståelse og en nærhet til dem man vil forske på. Ofte er fokuset på informantens egen opplevelse. Tjora (2021, s. 27) skriver at kvalitativ forskning er mangfoldig, og handler som oftest om et samspill mellom empiri og teori. Dalen (2011) beskriver kvalitative forskningsintervju som «[...] at forstå verden fra interviewpersonernes synspunkt, utfolde meningen i folks opplevelser, afdække deres livsværden, førend der gives videnskabelige forklaringer.» (Dalen, 2011, s. 15).

Ettersom jeg ønsker å se på hvordan spesialpedagogene selv arbeider med å styrke begrepsforståelsen til elever med spesifikke språkvansker, og hvordan de både planlegger og gjennomfører spesialundervisningen, gjennomførte jeg et semistrukturert dybdeintervju med noen utvalgte spesialpedagoger. Jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ forskning med dybdeintervju, nettopp fordi jeg ønsker å få informantenes egen opplevelse og erfaring (Dalen, 2011, s. 13; Tjora, 2021, s. 27).

3.1.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Semistrukturert intervju er tett knyttet til et fenomenologisk perspektiv (Tjora, 2021, s. 128). Fenomenologi er en type kvalitativ metodisk tilnærming som innebærer å utforske menneskers livsverden, og beskrive deres forståelse og erfaringer rundt et fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 99). I intervjuene med spesialpedagoger, er jeg ute etter deres erfaringer, perspektiver, opplevelser og refleksjoner rundt temaet. Og det er nettopp dette med menneskers livsverden Kvale og Brinkmann (2015, s. 44-45) trekker frem som sentralt ved en fenomenologisk tilnærming.

I tillegg har jeg transkribert intervjuene og analysert funnene fra transkripsjonen. I analysen kan jeg se mer enn bare intervjusituasjonen her og nå, og bruke teksten til å kunne skape en mening og kunnskap. Dette kan knyttes til en hermeneutisk tilnærming, da hermeneutikk handler om læren om fortolkning av tekster (Harstad, 2022, s.75). Ut fra et hermeneutisk syn kan mening kun forstås ut fra situasjonen, og derfor er det viktig å kunne se helheten under analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

3.1.2 Semistrukturert intervju

Intervjuene som ble gjennomført var semistrukturerte, som kjennetegnes av en forhåndsutarbeidet struktur med spørsmål. Tjora (2021, s. 127) beskriver semistrukturert intervju som en intervjuform hvor målet er å skape en fri samtale rundt forhåndsbestemte temaer. Gjennom å utarbeide en intervjuguide vil samtalen få den strukturen en ønsker, men man er likevel ikke låst til spørsmålene. På denne måten kan man stille oppfølgingsspørsmål hvis noe er uklart, eller hvis noe ekstra interessant eller uventet kommer frem underveis (Dalland, 2007, s. 150). Jeg valgte også å lage noen hovedspørsmål som alle informantene skulle svare på, i tillegg til noen underspørsmål. Ved å i tillegg ha underspørsmål sikret jeg meg å få svar på det jeg ønsket hvis informantene svarte litt uklart osv. Ettersom hovedspørsmålene er basert på problemstillingen og like for alle informantene, sikrer jeg ved bruk av hovedspørsmål å få svar på det jeg ønsker å finne ut. På grunn av at jeg gjennomførte et semistrukturert intervju, ble det også stilt en del oppfølgingsspørsmål som jeg ikke hadde planlagt på forhånd. Disse oppfølgingsspørsmålene ble basert på interessante momenter som informantene selv kom med.

Jeg hadde brukt en del tid på utarbeidelsen av intervjuguiden på forhånd, da det var viktig for meg å kunne lage gode åpne spørsmål som kunne hjelpe meg i arbeidet med å

finne svar på min problemstilling. Samtidig synes jeg det var viktig å ikke lage for ledende spørsmål. Dette fordi at informantene skulle få tenke selv hva de selv mente, og at ikke mine spørsmål skulle være med på å forme svarene deres. Rekkefølgen av spørsmålene kan også være sentralt. Jeg begynte med generelle spørsmål som gikk på informantenes bakgrunn som utdanning og antall år i yrket. Dette ble hovedsakelig gjort for å få en rolig start, og for å skape en trygg intervju situasjon (Dalland, 2007, s. 150-151). Samtidig gir det nyttig innsikt i hvor mye erfaring de har knyttet til temaet med tanke på hvordan de legger opp undervisning, og hvordan de anser sin egen kunnskap. Dermed begynte jeg å bevege spørsmålene over til begrepsforståelse og spesialundervisning, og utfordringer. Denne rekkefølgen valgte jeg da det ville skape en mer åpen samtale om temaet da det å snakke om spesialundervisningen ville føre oss naturlig videre til utfordringer i arbeidet.

3.2 Utvalg og rekruttering av informanter

Ettersom problemstillingen min omhandler spesialpedagoger og deres tanker om hva de vektlegger i spesialundervisningen til elever med språkvansker, kontaktet jeg spesialpedagoger med denne erfaringen. Utvalget består av tre spesialpedagoger, der hver spesialpedagog kommer fra tre ulike skoler.

Utvelgelsen av informanter ble gjort ved et såkalt strategisk utvalg. Det vil si at informantene er nøye valgt ut for at man skal få nødvendig data for å kunne svare på problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Dette fordi da er det mulig å se på forskjeller og likheter knyttet til spesialpedagogers arbeid og ikke minst utfordringene de møter knyttet til dette arbeidet. Informantene i denne studien kan også karakteriseres som et homogent utvalg, fordi de er svært like og valgt ut fra noen kjennetegn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). I tillegg er det også gjort en kriteriebasert utvelgelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51), da jeg ville se på hvordan spesialpedagoger jobber med barn med språkvansker. Det legger til grunn to kriterier; at man er spesialpedagog, og at man har jobbet med elever med spesifikke språkvansker.

Kriteriene for utvalget var at informantene måtte ha minst 30 studiepoeng i spesialpedagogikk, og at de hadde en erfaring med å ha spesialundervisning med elever med spesifikke språkvansker. Et annet kriteriet var også at alle informantene måtte jobbe på barneskolen, noe som var bevisst fra min side. Dette fordi det gjør det mulig å se på likhetene og forskjellene rundt tiltakene og spesialundervisningen. Ved å intervju tre spesialpedagoger fra forskjellige skoler fikk jeg mulighet til å kunne høre flere meninger og vektlegginger knyttet til spesialundervisning. Selv om det kun er tre informanter som er blitt intervjuet, ønsker jeg å gå i dybden og se på deres forståelse og erfaring knyttet til temaet. Derfor vil mange informanter i kvalitativ forskning ofte være for omfattende (Dalland, 2007, s. 149).

Rekrutteringen av informanter foregikk slik at jeg sendte ut e-post med informasjonsskriv om min studie til rektorer ved ulike skoler, for å høre om det var noen aktuelle informanter på disse skolene. I tillegg benyttet jeg også bekjente til å spre ordet om behovet for informanter til denne masteroppgaven. Det viste seg å gå bedre enn forventet med å få tak i informanter, og det var ikke nødvendig å sende ut til mange skoler før jeg hadde fått tak i tre informanter som var villige til å stille til intervju. Da jeg hadde fått tak i informanter, sendte jeg ut informasjonsskrivet til disse også, slik at jeg

forsikret meg om at de personlig hadde fått informasjon om prosjektets formål, og at prosjektet var blitt godkjent av NSD/Sikt.

3.2.1 Informantene

Jeg vil videre nummerere informantene fra 1-3, for å sikre anonymitet og konfidensialitet hos informantene.

Informant 1

Informant 1 er en ung, ganske fersk lærer og spesialpedagog. Denne informanten var ferdigutdannet våren 2020 fra grunnskolelærerutdanning 1-7 med master i spesialpedagogikk. Det gir informanten 3 års fartstid i yrket, med kun erfaring som spesialpedagog i skolen. Denne informanten har mest erfaring med minoritetsspråklige elever, men har nå det siste året hatt spesialundervisning sammen med en elev med ekspressive språkvansker.

Informant 2

Informant 2 har gått fireårig grunnskolelærerutdanning 5-10 hvorav 30 studiepoeng er i spesialpedagogikk, og arbeider nå som kontaktlærer og spesialpedagog. Informanten har jobbet i 5 år som både kontaktlærer og spesialpedagog, med noen avbrekk knyttet til permisjoner. Som kontaktlærer har denne informanten erfaring med ulike typer språkvansker, og informanten har vært spesialpedagog for elever som har hatt reseptive språkvansker og for elever som har hatt ekspressive språkvansker.

Informant 3

Informant 3 er den informanten som har lengst fartstid i læreryrket blant informantene, med 18 år. Informanten er utdannet adjunkt, og har det som i dag regnes som 60 studiepoeng i spesialpedagogikk. Informanten har som oftest vært kontaktlærer på de 18 årene i skolen, og har derfor ikke hatt spesialundervisning i alle de årene. I de siste sju årene har informant 3 hatt elever med språkvansker. Informant 3 har hatt erfaring med både reseptive språkvansker og artikulasjonsforstyrrelser.

3.3 Gjennomføring

Hvert intervju foregikk en-til-en, hvor det var kun meg som forsker og informanten til stede. Grunnen til dette var fordi jeg ville høre hver og en sine meninger og vektlegginger uten at de skulle bli påvirket av hverandre. Ved å sitte sammen kun jeg og informanten, kunne informanten få tid til å tenke og selv fundere på sine synspunkter.

Alle intervjuene ble holdt på grupperom på de respektive skolene. Dette ble gjort både fordi det var praktisk med tanke på tiden spesialpedagogene hadde til rådighet, men også på grunn av tryggheten til informantene. Dette med trygghet blant informantene er sentralt, og derfor er det hensiktsmessig å benytte en plass som kan gjøre at informantene føler seg trygge. På grunn av dette ble det naturlig at intervjuene ble på deres arbeidsplass (Tjora, 2021, s. 135). I tillegg er det mest hensiktsmessig å benytte et eget rom til intervjuet, helst et rom som ikke er preget av mange forstyrrelser. På denne måten blir intervjuet profesjonelt og man får med seg det som blir sagt.

Før jeg satte i gang med intervjuene sørget jeg for at alle informantene ble klar over sine rettigheter knyttet til å delta i studien, og at alle skrev under på samtykkeerklæringen. Dette er en viktig del av forskningen, da Den nasjonale forskningsetiske komité for

samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer som stilles til slike kvalitative forskningsdesign (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2021, s. 18-27). Dette er hensyn som at informanten har rett til selvbestemmelse med tanke på samtykke og det å kunne trekke samtykket, respekt for informantens privatliv gjennom blant annet anonymitet, og forskerens ansvar for å unngå skade (NESH, 2021, s. 18-27). Alle informantene godkjente bruk av lydopptak under intervjuet. Bruken av lydopptak gjorde det lettere for meg å analysere datamaterialet etterpå, da jeg kunne transkribere intervjuene om til skriftlig tekst. Bjørndal (2012, s. 101) trekker også frem lydopptak som en nøyaktig måte å kunne sikre informasjon på.

3.4 Transkribering

Etter hvert intervju, begynte jeg å transkribere lydopptakene. Dette gjorde jeg fordi da hadde jeg enda intervjusituasjonen friskt i minnet. Dette er noe også Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) understreker betydningen av. I tillegg var det viktig for meg å kun forholde meg til ett intervju om gangen. På denne måten kunne jeg rette alt fokus på kun ett intervju, slik at det ene intervjuet fikk min fulle oppmerksomhet. Gjennom å transkribere alt datamaterialet selv, får man god innsikt i hele datamaterialet. Jeg begynte allerede å tenke på analysen mens jeg transkriberte, da det allerede da dukket opp ideer om den videre prosessen. Dette hevder også Dalland (2007, s. 174), som sier at ved å selv transkribere så får man gjenopplevd samtalen og det kan dermed skapes en type nærhet til datamaterialet som senere kan være med å styrke analyseprosessen.

Det at jeg hadde god tid mellom intervjuene slik at jeg fikk transkribert ferdig et intervju før jeg gjennomførte det neste, ser jeg på som en fordel. Da ble alt fokus rettet mot det ene intervjuet og jeg husket stemningen og hva som skjedde. I tillegg fikk jeg tid til å tenke over hva jeg burde gjort eller kunne gjort bedre til neste intervju. Når jeg transkriberte, transkriberte jeg ordrett med alle gjentakelser, pauser og/eller alle «eh»-er. Jeg brukte oppsett fra Nilssen (2012, s. 49-50). Det å transkribere mest mulig ordrett ble gjort for å sikre at alt informantene sa og deres mening kom med. Dette fordi både pauser, nøling og hvor de legger trykket på ord, kan være med på å si noe om meningen og helheten i det som blir sagt. I tillegg skrev jeg også ned mine egne formuleringer av spørsmålene, da ordlyden og trykket i de kan ha en innvirkning på hvordan informanten svarer.

Alle intervjuene har jeg valgt å transkribere om til bokmål, på grunn av hensyn til anonymitet og for at det blir en flyt i lesingen. Dette har imidlertid ikke påvirket innholdet i uttalelsene. Når informantene nevnte steder eller personer, ble også dette fjernet for å kunne sikre anonymiteten. Dette fordi steder og personer gjør at man lett kan kjenne igjen innhold og situasjoner (Tjora, 2021, s. 190). I transkriberingsprosessen kalte jeg informantene for informant 1, 2 og 3. Det er også dette jeg vil bruke videre når jeg henviser til de enkelte, for å kunne sikre anonymitet og konfidensialitet hos informantene.

3.5 Dataanalyse

Allerede under transkripsjonen ble analyseprosessen så smått satt i gang. Jeg begynte allerede da å merke meg noen punkter som kunne være aktuelle som temaer. Også Silverman (2010, s. 320) råder om å begynne arbeidet med analysen av datamateriale med en gang man har samlet inn data.

3.5.1 Tematisk analyse

Jeg har valgt å benytte meg av tematisk analyse for å analysere datamaterialet mitt. Metoden tematisk analyse brukes for å identifisere, analysere og fastslå mønster eller tema innenfor et datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Braun og Clarke (2006, s. 86) deler en tematisk analyse inn i seks faser (mine oversettelser av fasene);

Nr. 1: Bli kjent med datamaterialet ditt

Nr. 2: Utarbeide (generere) innledende koder

Nr. 3: Lete etter tema

Nr. 4: Gjennomgang av temaer

Nr. 5: Definere og navngi temaene

Nr. 6: Utforme/formulere (produsere) rapporten.

Braun og Clarke (2006, s. 86) presiserer imidlertid at disse seks stegene ikke nødvendigvis er eksklusivt knyttet til en tematisk analyse, da kvalitativ forskning har sine likhetstrekk. Jeg benyttet meg av en tematisk analyse da det er en metode som brukes for å identifisere ulike mønstre i datamaterialet. Videre vil jeg forklare de seks fasene i en tematisk analyse, og forklare hvordan jeg har benyttet de som en fremgangsmåte i analyseprosessen i denne studien.

Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 87) omhandler første fase av en tematisk analyse stadiet hvor man transkriberer datamaterialet fra lyd til skrevet tekst, for så å lese gjennom flere ganger og notere seg umiddelbare ideer. Ettersom jeg valgte å benytte intervju som metode, ønsket jeg også å ta lydopptak av intervjuene og transkribere hvert intervju til skrevet tekst. På denne måten satt jeg igjen med et stort datamateriale i skrevet tekst. Gjennom å transkribere alle intervjuene blir man godt kjent med sitt eget datamateriale (Riessman, 1993, sitert i Braun & Clarke, 2006, s. 87). Likevel er det viktig å lese gjennom datamaterialet flere ganger etter at transkripsjonen har blitt gjort. Det er det Braun og Clarke (2006, s. 87) hevder er hovedessensen i den første fasen i en tematisk analyse.

Etter å ha lest gjennom datamaterialet mitt flere ganger, begynte jeg å notere meg koder for ulike tema som ble nevnt av informantene. Dette kan være koder som består av veldig korte setninger eller kun få ord, som viser hva informantene har sagt bare på en komprimert måte. Jeg prøvde å gjøre om de setningene informantene ga som svar til korte setninger eller beskrive det ved bruk av få ord. Dette gjorde jeg ved å notere kodene i marginen ved siden av datamaterialet. Altså prøvde jeg å finne ut hva det er informanten forteller, hva innholdet i det de sier er. Eksempler på disse kodene er «Hva jobber de med i spesialundervisning» og «utfordringer». Braun og Clarke (2006, s. 89) forteller om at det ikke finnes et fasitsvar på hvordan man koder et datamateriale ved bruk av kvalitativ forskning. Likevel sier de at det er viktig å arbeide systematisk gjennom hele datasettet, i tillegg til å gi sin fulle oppmerksomhet til alle delene av datasettet.

I fase tre i en tematisk analyse samler man kodene man har lagd, og gjør de om til mulige temaer. I tillegg må man samle alt datamateriale som er relevante under hvert potensielle tema (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Etter fase to, hvor jeg hadde komprimert datamaterialet med mulige koder, begynte jeg å se mer helhetlig på datamaterialet. Dette innebar å se hvilke koder jeg har notert, og hva de egentlig sier. På denne måten sorterte jeg ut hvilke koder som sto ulikt formulert, men som hadde samme innhold. Disse kunne dermed bli slått sammen til samme tema. Braun og Clarke (2006, s. 89) trekker frem at det i denne fasen kan hjelpe å visualisere, for å sortere kodene om til tema. Jeg valgte derfor å skrive ut alle arkene med datamateriale for å kunne ha mulighet til å ha alt datamateriale foran meg samtidig. I tillegg kunne jeg da fargekode ulike mulige koder jeg fant, og på denne måten lettere se hva informantene egentlig sa. Etter denne fasen hadde jeg lagd 6 mulige temaer.

I fase fire arbeider man med å sjekke om temaene samhandler med de kodede utdragene fra første fase, sammen med hele datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Altså må man se på de kodene man har valgt ut, og kanskje redefinere temaene. På denne måten kan man lage en tematisk oversikt over analysen. For å synliggjøre, lagde jeg derfor et tankekart med ulike temaer og tilhørende koder fra datamaterialet. På denne måten fikk jeg oversikt over hvilke deler fra datamaterialet som hørte til hvert tema. Etter hvert som jeg fikk oversikt over hvor mye datamateriale som tilhørte hvert tema, fant jeg også raskt ut at ikke alle temaene kunne være selvstendige tema som jeg hadde skrevet de. Dette er også noe Braun og Clarke (2006, s. 91) skriver om, at enten kan man oppleve at noen tema egentlig ikke er temaer på grunn av manglende datamateriale, eller at man danner et nytt tema fra to eksisterende, fordi de sammenfaller. Dette ble også tilfelle for min analyseprosess, da jeg så at noen tema jeg hadde lagd egentlig hadde samme innhold, og dermed kunne de slås sammen til ett. Etter denne fasen sto jeg dermed igjen med kun 4 temaer.

Fase fem handler om å kunne avgrense detaljene for hvert tema, og det å danne klare definisjoner og navn for hvert tema (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Da jeg etter fase fire sto igjen med fire temaer, måtte jeg på nytt gå inn i kodene mine og se på innholdet i kodene. Det er dette Braun og Clarke (2006, s. 92) mener med «definere og redefinere», det å identifisere essensen i hvert tema. Dermed måtte jeg finne ut hva som var det beste navnet på temaene, som skulle omfavne innholdet i de ulike temaene. Etter denne fasen, endte jeg opp med tre tema. Da hadde jeg avgrenset detaljene for hvert tema ytterligere, og dermed ble navnene på temaene noe revidert.

Sjette og siste fase er siste mulighet for analyse. Her handler det om å ta utvalg av overbevisende eksempler fra datamaterialet, endelig analyse av utvalgte utdrag, og kunne relatere dette tilbake til forskningsspørsmål og litteratur (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Det sentrale her, er å velge ut eksempler som klarer å fange essensen av forskningen man har gjort (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Dette er et sentralt punkt for min oppgave, da det er viktig for meg når jeg skal presentere mine funn at det blir så troverdig som mulig. Derfor må man da finne gode eksempler som kan beskrive mine funn.

Dette arbeidet munnet ut i de tre temaene jeg fant; «behov for individuell tilpasning», «begrepstrening» og «utfordringer».

3.6 Forskningens kvalitet

Når det snakkes om kvalitet knyttet til forskning, er det ofte tre kriterier som benyttes; reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

3.6.1 Reliabilitet

Pålitelighet, eller reliabilitet, handler om sammenhengen gjennom forskningsprosjektet (Tjora, 2021, s. 263). Altså om det er en sammenheng mellom empirien, analysen og resultatene som kommer frem i en undersøkelse. Med andre ord handler reliabilitet om forskningen er pålitelig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Hvis man gjengir forskningsprosessen så grundig at den blir transparent, altså at man beskriver prosessen så nøye at en annen forsker kan følge din beskrivelse og gjennomføre samme forskning og komme frem til samme resultat (Tjora, 2021, s. 264), vil det styrke reliabiliteten. I kvalitativ forskning og et semistrukturert intervju er intervjueren sentral. En annen forsker kunne ha stilt spørsmålene annerledes og/eller stilt andre oppfølgingsspørsmål ettersom hvor samtalen tok veien. Derfor vil et semistrukturert intervju utvikle seg ulikt fra gang til gang. På grunn av dette, vil det ikke være en garanti at man kommer frem til samme sammenligningsgrunnlag, selv om man følger mine forklaringer til punkt og prikke. Derimot gir bruken av intervjuguide en trygghet i sammenligningsgrunnlaget. Det sikret at jeg stilte de samme spørsmålene til alle informantene, for å i størst mulig grad kunne sammenligne besvarelsene. Mine forklaringer av mine valg og beskrivelser gir mulighet for andre forskere å «spore» prosessen jeg har gjort (Tjora, 2021, s. 264). På bakgrunn av dette kan det være med å styrke troverdigheten, reliabiliteten. Dette fordi da kan forskere følge min «oppskrift», og ut fra det selv vurdere om det kan overføres til sin egen kontekst.

Når det gjelder transkripsjonen, er det opp til forskeren å gjøre valg for hva man tar med og hvordan man transkriberer. Disse valgene vil være med å påvirke forskningens reliabilitet. Ettersom jeg foretok en ordrett transkripsjon, hadde underspørsmål som sikret at jeg fikk svar på det jeg ville fra alle informantene, og ba om utdypning og eksempler, mener jeg at det vil styrke gjenspeilingen av informantenes uttalelser og meninger på en god måte. Dette med å be informantene forklare noe på nytt, komme med eksempler og utdypning, er noe Guðmundsdóttir (2011, s. 75) ser på som avgjørende for å kunne unngå misforståelser.

Tjora (2021, s. 263) hevder at utvelgelsen av intervjusitater er et særlig sårbart moment i kvalitative studier. Dette er nok naturlig, da det er forskerens valg hvordan man velger å transkribere, og forskerens valg for hvilke sitatet man velger å ta med. Ettersom jeg valgte å transkribere ordrett, velger jeg å tro at sitatene jeg velger å ta med vil kunne gjenspeile meningen og innholdet som informantene uttrykte.

3.6.2 Validitet

Gyldighet, validitet, handler om resultatene man finner i en studie, og hvor godt de stemmer overens med det man ville finne ut av (Tjora, 2021, s. 260). Kvale og Brinkmann (2015, s. 279-282) presenterer tre måter for å sikre validitet i forskningen; kontrollere, stille spørsmål, og å teoretisere. Ved at jeg gjennom hele forskningsprosessen har undersøkt mulige feilkilder og kontrollert de, vil forskningens validitet styrkes. Jeg stilte aktivt oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene for å få bekræftelser og kontroll for forskningens gyldighet. Disse spørsmålene ble også stilt for å forsikre meg om at de tolkningene og funnene som jeg trakk ut av uttalelsene til informantene, ble gjort på et tryggere grunnlag. I tillegg har jeg også under hele

forskningsprosessen vært bevisst min rolle som forsker, noe som vil styrke forskningens validitet.

Ifølge Kleven og Hjordemaal (2018, s. 22) vil forskeren i et intervju ha en sentral rolle knyttet til datainnsamling. Derfor blir det viktig å hele tiden være bevisst på hvordan teoretiske avveininger, utformingen av intervjuguide og de forkunnskapene man har, eventuelt påvirker spørsmålene man vil stille. Ifølge Thagaard (2018, s. 129) vil det styrke forskningens validitet hvis funnene støtter opp om funn fra annen forskning. Kvalitativ forskning innebærer mange valg som forskeren må ta. Jeg har gjort overveielser og begrunnet alle valg jeg har tatt, noe som Tjora (2021, s. 262) skriver at vil være med på å styrke gyldigheten av forskningsprosessen.

3.6.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om forskningens relevans (Tjora, 2021, s. 260). Når jeg intervjuer spesialpedagogene om egne, personlige erfaringer, vil det alltid være deres subjektive opplevelser og meninger som kommer til uttrykk. Dette vil med andre ord kun fremstille deler av en virkelighet, nettopp fordi det er slik det gjøres på denne aktuelle skolen. Spesialpedagogene som jeg intervjuet jobbet alle på forskjellige skoler, hadde ulik fartstid i yrket, jobbet på forskjellige trinn, og hadde dermed ulike erfaringer. Alt dette vil være med på å påvirke deres svar, og hvordan de oppfatter en situasjon. På grunn av dette, poengterer Kleven og Hjordemaal (2018, s. 144) at slike studier med mennesker gjør det vanskeligere å kunne generalisere resultatene fra slike studier til andre personer. Derfor trenger ikke svarene jeg fikk fra spesialpedagogene i denne studien å være representative for alle spesialpedagoger.

Nilssen (2012, s. 141) skriver at kvalitative studier vil være kontekstavhengige. Det vil si at de resultatene jeg får i denne studien må ses i sammenheng med konteksten de ble skapt i. Selv om man må fokusere på om forskningen gir mening i den konteksten den er skapt i, vil generalisering også være knyttet til tolkning av resultatene (Thagaard, 2018, s. 139). De funnene som er gjort, kan tolkes ulikt fra person til person, noe som gjør at de resultatene jeg som forsker kommer frem til, ikke nødvendigvis stemmer overens med resultatene en annen forsker ville kommet frem til.

3.6.4 Etske hensyn

Da jeg hadde formulert problemstilling og fokusområde for min studie med tema for hva jeg ville intervjuer spesialpedagoger om, meldte jeg inn prosjektet til NSD/Sikt; Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Her fikk jeg raskt svar om at forskningen var godkjent, og dermed var det bare å begynne og sende ut informasjonskriv til aktuelle skoler for mitt prosjekt. Informasjonsbrevet jeg sendte ut inneholdt prosjektets formål, og hva en eventuell deltakelse ville innebære. Dette er i tråd med det Kvale og Brinkmann (2015, s. 104-105) presenterer som informert samtykke. Det innebærer at informantene blir klar over sine rettigheter knyttet til deltakelsen av studien, og man sikrer at informantenes deltakelse er frivillig.

I starten av hvert intervju opplyste jeg om rettighetene som informantene har, og hvordan jeg ville behandle og lagre informasjonen jeg fikk fra informantene. Ved å informere om deres rettigheter sikret jeg konfidensialitet og anonymiteten til informantene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46; NESH, 2021, s. 23). Identiteten til informantene, opplysninger om dem, elever og skolen de arbeider på, skal ikke kunne være mulig å spore tilbake til dem (NESH, 2021, s. 23). Konfidensialitet og anonymitet er like viktig i arbeidet med transkripsjon. Å beholde anonymiteten gjorde jeg ved å kutte ut alle personnavn og stedsnavn som ble nevnt i intervjuet når jeg

transkriberte. Samtidig er det viktig at informantene skal kunne kjenne seg igjen i sine egne uttalelser i den ferdige studien.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenterer jeg mine funn som jeg har fått etter å ha analysert datamaterialet. Jeg har valgt å bygge opp dette kapittelet etter de tre temaene som jeg har funnet i analyseprosessen. Disse tre temaene har jeg valgt å kalle; «behov for individuell tilpasning», «begrepstrening» og «utfordringer». De to siste temaene, «begrepstrening» og «utfordringer», har begge egne undertema for å gjøre funnene mer oversiktlige. For hvert tema så presenterer jeg funnene mine, og viser eksempler fra datamaterialet ved å gjengi et utvalg av direkte sitat fra intervjuene med informantene.

Det første tema, behov for individuell tilpasning, handler om hvordan spesialpedagogene tar hensyn til den enkelte elevens behov og forutsetninger i utarbeidelsen og utførelsen av spesialundervisningen.

Det andre temaet, begrepstrening, har fem undertema og omhandler hvordan spesialpedagogene tilnærmer seg elevers språk og deres utfordringer knyttet til språket. Her trekkes det frem hva spesialpedagogene vektlegger i spesialundervisning når de øver på begrepsforståelse, både gjennom ulike metoder og andre sentrale faktorer.

Det tredje temaet, utfordringer, handler om hva spesialpedagogene synes er utfordrende i arbeidet med språkvansker og det å styrke begrepsforståelsen til elever med spesifikke språkvansker i spesialundervisning. I dette temaet trekkes utfordringer knyttet til rollen som spesialpedagog fram, samt det ansvaret som følger med rollen som spesialpedagog.

4.1 Behov for individuell tilpasning

Fordelt på de tre spesialpedagogene har de erfaringer med forskjellige typer språkvansker, og de presiserer at språkvansker varierer fra barn til barn. I tillegg til at barn er forskjellige, vil det også være ulike typer språkvansker i skolen. Dette forteller spesialpedagogene er med på å påvirke både planleggingen, vektleggingen og utførelsen av undervisningen. Spesialpedagogene jeg intervjuet forklarer at hvilke tilrettelegginger som gjøres avhenger av elevens behov og forutsetninger. Alle informantene var opptatte av å tilpasse spesialundervisningen til hver enkelt elev, og sitatet under fra informant 3 er et eksempel på dette:

«Viktig å tilpasse trening og språk etter der du er, etter nivået til ungen».

4.2 Begrepstrening

4.2.1 Hverdagsspråket

Selv om ulike momenter gjør seg gjeldende for ulike barn, trekker spesialpedagogene frem noen felles aspekter som de vektlegger i utviklingen og innlæringen av begrepsforståelsen. Alle spesialpedagogene vektlegger spesielt det å øve opp hverdagsspråket; det språket elevene bruker for å forstå og bli forstått i dagliglivet. Begrunnelsen for dette er at elevene skal «henge med» på det faglige i skolehverdagen, men også sosialt. Årsaken er at barn bruker mye av sin tid på skolen og med jevnaldrende, og derfor synes spesialpedagogene at de først og fremst må lære seg begrep og ord som man møter i skolehverdagen og med venner. Dette for å motvirke at de skal falle utenfor det sosiale miljøet.

Informant 1 beskriver sin vektlegging slik:

«En ting er jo det faglige, at du skal lære begrep for å forstå det du leser og forstå det faglige, men det er så mye begrepsforståelse i sosialt samspill. De begrepene du trenger for å fungere i hverdagen er da ekstra viktig synes jeg. Både for å henge med sosialt for å forstå begrep som brukes i dagliglivet, men også samfunnet for øvrig som for eksempel demokrati, velferd, ansvar, konsekvens og identitet.».

På bakgrunn av dette vektlegger denne spesialpedagogen å bruke mange praktiske eksempler og situasjoner fra skolehverdagen og hverdagslivet i spesialundervisningen. Dette fordi eleven skal kunne kjenne seg igjen i eksemplene, men også for å kunne ha aldersadekvat utvikling. Ved å bruke eksempler fra elevens hverdag, vil det også kunne være mer kjent og enklere å relatere seg til for eleven, og på denne måten vil det kanskje være lettere å forstå og å kunne huske det.

Det å forklare begrep eller ord som kan være vanskelige, er også sentralt i arbeidet med begrepstrening forteller spesialpedagogene. Spesialpedagogene poengterer at man må ha tid til å kunne stoppe opp og ta for seg og forklare vanskelige ord og nye begrep når det dukker opp. På denne måten får man avklart det med en gang og forhåpentligvis unngått misforståelser. Spesialpedagogene forteller at vanskelige ord og begrep kan dukke opp både i en vanlig samtale mellom dem og elevene, men også under aktiviteter, oppgavejobbing og lesing.

Informant 2 forteller gjennom sitatet nedenfor hvorfor det er viktig å ta seg tid til gode forklaringer:

«Det er veldig viktig med gode forklaringer på alt. Gjerne med ulik tilnærming for å sikre at eleven forstår. Særlig viktig er det for å unngå misforståelser og at det oppfattes riktig.».

4.2.2 Visuell støtte

I arbeid med begrepsforståelse er alle spesialpedagogene enige i at visuell støtte er et viktig moment, både i spesialundervisningen, men også i skolehverdagen som helhet.

Spesialundervisning kan foregå både inne i ordinær undervisning i hel klasse, men også utenfor klasserommet. Avhengig av organiseringen av spesialundervisningen kan det være ulike tilpasninger og tilrettelegginger som gjøres. Spesialpedagogene jeg intervjuet forklarer at hvilke tilrettelegginger som gjøres avhenger av elevens behov, men det trekkes imidlertid frem mange felles generelle tiltak som de bruker. Et aspekt de vektlegger i spesialundervisning, uansett om den foregår inne i ordinær undervisningen eller ikke, er visuell støtte. Spesielt trekkes det med å bruke en visuell dagsplan frem som grunnleggende. Gjennom å bruke en visuell dagsplan skaper man en struktur og forutsigbarhet for elever med språkvansker, i tillegg til at det blir lett synlig hva som foregår til enhver tid. Sitatet nedenfor viser informant 1 sin begrunnelse av bruken av visuell dagsplan.

«Gjennom en visuell dagsplan blir det synlig for eleven hvilket fag han har, hvilken rekkefølge fagene kommer i, og gjerne hvem som er læreren. Friminutt og spisepause står også oppført, slik at dagen blir strukturert og synlig. Eleven får en oversikt over dagen. Han vet hvor langt man har kommet og hva som skjer videre.».

En annen form for visuell støtte som spesialpedagogene vektlegger i spesialundervisningen for å styrke begrepsforståelsen, er tegninger, illustrasjoner, bilder og tankekart. Dette forklarer spesialpedagogene at kan gjøres ved å snakke om ordet,

for så å sette det inn i et tankekart. Dette gjør de både hvis de møter på et ord i dialog, men også hvis man møter på et vanskelig ord gjennom høytlesning eller lesing av tekst. Gjennom å sette ordene inn i tankekart og å finne forklaringer, tegne tilhørende tegninger, synonymer og antonymer vil det være med på å bygge opp elevenes ordforråd og begrepsforståelse. Dette ser vi et eksempel på ved sitatet nedenfor, hvor informant 2 forklarer hva de gjør i spesialundervisning.

«Jeg leser gjerne et avsnitt fra en bok hver gang vi møtes. Dette er grunnlag for samtale rundt mange ulike begrep som vi setter inn i tankekart og finner forklaringer, ord som betyr det samme og beskrivelser av ordet. Dette lager vi på iPad, og til slutt har vi en slags begrepsbank med mange ordforklaringer som vi kan ta frem igjen hvis vi trenger det.».

4.2.3 Variasjon og elevenes interesser skaper motivasjon

Variasjon trekkes også frem som sentralt for at eleven ikke skal miste motivasjonen under treningen. Det å spille spill og ha arbeidsmetoder som kan være lystbetonte for eleven er også noe spesialpedagogene vektlegger. Selv om variasjon er noe spesialpedagogene vektlegger, forteller spesialpedagogene at det likevel kan oppstå frustrasjon og kjedsomhet fra elevenes side. Dette fordi de vil ha nytte av å øve på de samme tingene og begrepene om igjen. I et forsøk på å unngå kjedsomhet og en ensidig undervisning, forteller spesialpedagogene at de bygger undervisningen på elevenes interesser. Sitatet fra informant 2 eksemplifiserer hvordan det ikke nødvendigvis blir kjedelig når informanten ofte bruker Alias som arbeidsform:

«Er det noe som fungerer kan det organiseres likt lenge uten at det oppleves ensformig, så lenge innhold og tema varierer. Med det mener jeg at vi kan spille Alias i lang tid, men med ulike typer ord. Det kan for eksempel være ord fra KRLE, naturfag, ord fra samefolkets dag eller påska. Men Alias-metoden er der hele veien».

Her forteller informant 2 at Alias er en aktivitet som benyttes mye i spesialundervisning, og at man lett kan bytte ut ordene man bruker til nye ord som man synes elevene bør øve på. Man trenger heller ikke det ferdigproduserte Alias-spillet for å spille dette, man kan lage egne kort ut fra hva eleven trenger å øve på. Egne begrepskort kan enkelt lages ved å skrive de ordene man synes eleven bør øve på, på små lapper eller kort. Det finnes imidlertid mange andre aktiviteter man kan benytte seg av når man skal trene på begrep, og spesialpedagogene forteller at de benytter seg av mye spill og apper på iPad for å kunne variere oppgavene de jobber med. Noen av spesialpedagogene lager også egne spill ved å bruke kortspill eller bingo-oppsett og finne på egne oppgaver knyttet til det den enkelte elev trenger å øve på. Her gjelder det, som informant 2 trekker frem, å være kreativ og vite hva elevene interesserer seg for og hva som er i vinden akkurat nå. Dette gjør spesialpedagogene for å kunne skape motivasjon til arbeidet, og for å unngå at timene blir for ensformige. Hvordan spesialpedagogene tenker rundt aktivitetene de benytter, eksemplifiseres gjennom sitatet fra informant 2 nedenfor.

«Om man tenker hvor eleven er i livet til enhver tid og legger opp undervisningen litt temabasert etter sesong, vil det motivere eleven. Jeg har mye fokus på interesser for å motivere til å lære begrepene.».

4.2.4 «Tjuvtrening»

Informantene fortalte at et mye brukt tiltak i spesialundervisningstimene for å styrke begrepslæring er «tjuvtrening», eller før læring som de også kaller det. Dette forteller spesialpedagogene at de oftest bruker litt lengre opp i klassene. Da brukes spesialundervisningstimer til å gå gjennom fagstoff som man skal ha senere i uka i ordinær klasse. Dette gjøres for at eleven kan stille mer forberedt og gjøre seg kjent med fagstoffet. For eksempel trekkes det frem at det er mange vanskelige begrep i fagene naturfag, samfunnsfag og KRLE, og at før læringen ofte brukes knyttet til begrep i disse fagene.

Informant 1 forklarer begrunnelsen for vektleggingen av «tjuvtrening» slik:

«Det vil si at vi øver på temaer og begreper i andre fag, slik at eleven er forberedt og allerede har lært noe om det når han kommer til timen. Det er viktig å kjenne på det å kunne noe og mestre. Når lærer i ordinær undervisning stiller spørsmål, skal det være mulig for eleven å rekke opp hånda å svare.»

For å kunne drive med slik «tjuvtrening» forteller spesialpedagogene at man er helt avhengig av et godt samarbeid og god dialog med kontaktlærer og faglærere. Dette fordi man må som spesialpedagog vite hva de skal gjøre og jobbe med i faget, og som faglærer vite hva de har gjort i spesialundervisning i forhold til de ulike temaene eleven skal gjennom.

Informant 1 forklarer hvorfor samarbeidet er så viktig slik:

«Samarbeid er viktig slik at jeg vet hva som foregår i ordinær undervisning og hvordan ting blir gjort der, samtidig som at kontaktlærer vet hva som jobbes med i spesialundervisning. For å legge opp til optimale tjuvtreningstimer er man avhengig av at man vet hva temaet og innholdet i den ordinære undervisningen er. Jevnlige samtaler er også nødvendig for å hele tiden vurdere det vi gjør og drøfte hva som skal gjøres videre.»

Alle de tre spesialpedagogene opplever samarbeidet med kontaktlærerne som bra. Det som gjør at samarbeidet fungerer godt ifølge spesialpedagogene er at det er gode relasjoner som gjør det lett å ta kontakt og spørre hvis man lurer på noe, de har jevnlig samtaler som omhandler elevene de jobber med og hva som skal skje, og god kommunikasjon. God kommunikasjon ble som nevnt sentralt for samarbeidet og alle forteller om hvordan korte, jevnlig samtaler er grunnmuren i samarbeidet mellom spesialpedagog og kontaktlærerne. Det planlegges og diskuteres oftest gjennom dialoger over kontorpulten, eller en kort samtale før timen begynner.

De presiserer også at man kunne hatt et enda bedre samarbeid hvis tiden strakk til. Dette kommer frem ved sitatet fra informant 2 nedenfor:

«Samarbeid er ikke noe problem på vår skole, men som hos mange andre lærere ligger utfordringen i tid. Vi har alt for lite tid. Kontaktlærerne og faglærerne kjenner jo elevene sine godt, men samarbeidet kunne nok vært enda bedre imellom øktene oss imellom. Jeg skulle ønske vi lærere hadde flere timer i døgnet, så vi kunne hatt enda mer mulighet til å prate sammen.»

4.2.5 Sosial ferdighetstrening

Flere av spesialpedagogene forteller at det ofte kan oppstå misforståelser og konflikter rundt medelever og elever med språkvansker, da elevene med språkvansker ikke forstår de sosiale kodene i samme grad. Med bakgrunn i dette, vektlegger derfor spesialpedagogene å arbeide med de sosiale ferdighetene i spesialundervisningstimene knyttet til begrepsforståelse. Da gjennomføres det rollespill av gjenkjennbare hendelser for eleven og ulike caser som eleven har vært i eller har sannsynlighet for å komme i. Det spesialpedagogene vektlegger og som de ser blir vanskelig for elever med språkvansker, er det å sette ord på sine egne følelser og lære å tolke andres følelser, kroppsspråk, mimikk, toneleie, turtaking i kommunikasjon og ironi.

Informant 1 har hatt mest erfaring rundt dette, og forklarer vektleggingen av sosial ferdighetstrening slik:

«Ting eller begrep som man ofte hører, og begrep som eleven trenger i interaksjon med andre barn blir vektlagt, for det er her det ofte oppstår misforståelser da, og det ser vi jo ofte. Barn som sliter med språket havner ofte i konflikter med andre barn fordi de misforstår det andre sier eller gjør, eller de blir misforstått.».

Sosial samhandling foregår overalt i samfunnet, ikke bare på skolen med jevnaldrende. Informant 3 forteller om hvordan de samarbeider med hjemmet til eleven slik at hjemmet får være delaktige i hva de mener og ønsker at eleven trenger å øve på. Informanten fremhevet at samarbeidet med hjemmet gjør at eleven og hjemmet øver på å gjøre hverdagslige ting som å gå på butikken og gå på besøk hos noen. Begrunnelsen for å trene på dette, er for å lære hva man skal gjøre i de ulike situasjonene og dette eksemplifiseres i sitatet fra informant 3 nedenfor.

«Vi hadde samarbeid med hjemmet der at de trente på det med å gå på butikken og det med å gå på besøk og øve på hva gjør vi når den situasjonen oppstår og hvordan oppfører vi oss da, og hvordan prater vi da. Vi har på en måte testet ut, altså at han har fått gjort ting praktisk, og ga han på en måte en base da som han kunne bruke».

4.3 Utfordringer

4.3.1 Mangelen på tid

Spesialpedagogene har en del ulike utfordringer knyttet til arbeidet med å styrke elevers begrepsforståelse i spesialundervisningen. Mangelen på tid, strukturering av tid og valg av hvilke begrep man skal fokusere på var noe som ble trukket frem.

Når det gjelder tid, poengterer spesialpedagogene at de føler de har for lite tid til alt man skal hjelpe eleven med, i tillegg til vanskeligheter med å beregne tid knyttet til spesialundervisningen. Sistnevnte handler mye om hvor mye tid som skal settes av på enkelte delområder og emner i undervisningen. Dette kan bli ekstra utfordrende ettersom elever med språkvansker sjelden stiller spørsmål tilbake og ikke alltid uttrykker at de ikke forstår. Da blir det vanskelig å vite hvor mye de oppfatter og forstår. Dette er også noe informant 1 reflekterer over:

«Elever med språkvansker gir ikke alltid selv uttrykk for at de trenger hjelp. De stiller sjelden spørsmål tilbake, og uttrykker ikke alltid at de ikke forstår eller om man kan gjenta. Ber ikke om det, men blir bare sittende rolig på plassen sin.».

En annen utfordring som spesialpedagogene trekker frem, er tid knyttet til begrepslæringen i spesialundervisningen og hvilke begrep man skal fokusere på. Med det trakk spesialpedagogene frem at det var vanskelig å skulle vite hvor mye tid som skal settes av til begrepslæring, samt hvilke begrep det skal fokuseres på. De synes det er vanskelig å skulle ta en «sjefsavgjørelse» på hvilke begrep som er viktigst å lære først. Informant 2 beskriver denne bekymringen slik:

«Det er så mange begrep, hva er viktigst? Jeg er ofte redd for å ha feil fokus og tilnærming.».

4.3.2 Ønske om mer kunnskap og en «verktøykasse»

Alle spesialpedagogene uttrykker et savn etter mer kompetanse knyttet til språkvansker på skolene, både blant kolleger og seg selv. De forteller at det er lite kurs å oppdrive, spesielt knyttet til språkvansker-tematikken. I tillegg opplever de kursene som finnes som for lite dyptgående, da spesialpedagogene ønsker en verktøykasse som de kan ta i bruk i arbeidet med barn med språkvansker. Spesielt nevnes savnet etter mer kunnskap om språkvansker, da vansken er så kompleks og arter seg forskjellig for hvert tilfelle.

Alle informantene trekker frem at den kunnskapen de har fra før er snever, men at de gjennom å ha skaffet seg erfaring har blitt bedre rustet. Likevel nevner de behovet for å få enda mer kunnskap og en verktøykasse. Dette er ønskelig slik at de kan ha en bank av ressurser og forslag til tiltak om de kan navigere i, for hver ny elev de møter.

Informant 2 ytrer ønsket sitt slik: «Vi skulle óg hatt en tiltaksbank som har gjort det lettere å teste ut ulike arbeidsmetoder, organisering osv.».

Lærerutdanningen trekkes også frem som for overfladisk blant spesialpedagogene når det gjelder kunnskapen de sitter igjen med i spesialpedagogikkfaget. Alle de tre spesialpedagogene poengterer at kunnskapen de nå sitter med knyttet til språkvansker, hovedsakelig har kommet fra deres erfaring med elevene, og ikke fra utdanningen.

Informant 1 beskriver hvilken kunnskap man fikk gjennom utdanningen og hva som mangler slik:

«Det meste knyttes til tilpasset opplæring og en spesialpedagogs arbeid generelt, men for lite om hvordan man tilpasser til en med for eksempel dysleksi til en med for eksempel ADHD. Man savner egentlig en verktøykasse når man kommer ut i skolehverdagen.».

5 Drøfting

I denne delen drøfter jeg de funnene som jeg har kommet fram til i lys av teori. Analysene av intervjuene med spesialpedagogene viser at de har mange av de samme vektleggingene og opplevelsene knyttet til spesialundervisning. De har også mye av de samme utfordringene knyttet til spesialundervisning, samt synet på det å være spesialpedagog.

5.1 Behov for individuell tilpasning

Det mest sentrale som alle spesialpedagogene trekker frem når det gjelder vektlegging av spesialundervisningen knyttet til begrepsforståelse, er at eleven skal være i fokus. Ingen mennesker er like, og alle elever med språkvansker er forskjellige, derfor er det spesielt viktig at eleven er i fokus. I dette legger spesialpedagogene vekt på barnets behov og forutsetninger, og at det er det som danner grunnlaget for spesialundervisningens planleggingsfase og gjennomføringsfase. Selv om det ofte er et begrenset timeantall elever med spesifikke språkvansker får til spesialundervisning, har alle elever rett til en tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Dette er et overordnet prinsipp, og betyr at alle elever har rett til å få en tilpasset opplæring ut fra sine behov, evner og forutsetninger. Ettersom dette gjelder all opplæring i grunnskolen, poengterer Moen (2021, s. 32) at for elever med rett til spesialundervisning innebærer dette at man skal tilpasse både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. Dette kan ses i lys av det Buli-Holmberg & Ekeberg (2016, s. 224) skriver om knyttet til planlegging og gjennomføring av spesialundervisningen. I dette arbeidet er det mange overveielser og beslutninger som må tas, men viktigst av alt er at elevens behov alltid skal være i fokus. Ut fra dette kan man hevde at uansett hvor mange beslutninger man skal ta som spesialpedagog og hvilke valg man tar, så skal de alltid være til elevens beste. Ohnstad (2015, s. 152-153) presiserer også at det må gjøres mange valg og beslutninger som lærer og spesialpedagog, men at man må bruke både sine emosjonelle og rasjonelle evner til å ta helhetlige vurderinger. Med andre ord blir man nødt til å ta en vurdering av hva som blir den beste løsningen i den aktuelle situasjonen, kun basert på tidligere erfaringer og kunnskap man besitter.

5.2 Begrepstrening

5.2.1 Hverdagspråket

I denne studien ville jeg finne ut hva spesialpedagoger vektlegger i arbeidet med å styrke begrepsforståelsen i spesialundervisningen for elever med spesifikke språkvansker. Ut fra funnene som kommer frem, er det et stort fokus på begrepstrening i disse timene. Dette er i tråd med det studien til Parsons et al. (2005, s. 51) og Sæverud et al. (2011, s. 43) peker på, der det kom fram at begrepsinnlæring hadde en effekt blant elever med spesifikke språkvansker. Begrepstreningen spesialpedagogene fokuserer på, innebærer som regel hverdagslige ord og begrep. Dette begrunnes med at spesialpedagogene mener at dette er noe som elevene trenger for å kunne fungere i hverdagen og kommunisere med andre. I tillegg vil det være fornuftig å starte med slike hverdagslige begrep, da elevene kanskje kjenner til mange av hverdagsbegrepene fra før. Å ta i bruk allerede kjente ord og begrep er noe som støttes av Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 87). De vektlegger det å begynne med ord og begrep som allerede er i bruk hos barnet, for så å senere bygge videre på disse ordene og igjen ta i bruk nye ord, begreper og uttrykk som er ubrukt (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016, s. 87). Noen av

begrepene har elevene kanskje hørt før, men er usikre på hva betyr. Det vil derfor være en fordel å begynne med slike ord, slik at de elevene som har utfordringer knyttet til språket har mulighet til å forstå det sosiale samspillet både i skolehverdagen og i hverdagslivet.

Det kan være både fordeler og ulemper med å ta i bruk allerede etablerte hverdagsord som elevene kjenner til. På den ene siden kan det være lurt å sette søkelys på slike hverdagslige begrep først, slik som spesialpedagogene i denne studien gjør. Årsaken til dette er at det kan bidra til at elevene i større grad vil kunne føle tilhørighet til det sosiale samspillet, både på skolen med medelever, men også i møte med andre personer i hverdagslivet. På den andre siden kan det være mye elevene går glipp av faglig dersom det fokuseres kun på disse hverdagsbegrepene. Selv om elevene kan stå i fare for å miste relevant læring knyttet til begreper dersom man fokuserer på allerede kjente ord, kan det likevel virke som om det er hensiktsmessig å starte med noe som er kjent for elevene og bygge videre derfra, slik at ikke alt blir nytt og overveldende. Dette er i tråd med Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 87) som påpeker at det vil kunne oppleves som mer kjent for elevene dersom man bruker praktiske eksempler fra elevens hverdagsliv. Ut fra dette kan det virke lurt å fokusere på hverdagslige begreper, for så å trekke inn andre typer begrep, som for eksempel fagbegrep, senere.

Alle spesialpedagogene trekker også frem viktigheten av å sette av tid til å kunne forklare og gå i dybden på begrep når det dukker opp begrep som er vanskelige for elevene. Den daglige samtalen for utviklingen av begrepsforståelsen er vesentlig i arbeidet. Dette kan ses i lys av studien til Parsons et al. (2005, s. 53-54), som trakk frem betydningen av dialogen mellom lærer og elev utenfor klasserommet. Dialogen innebærer å prate om begreper som elevene kan ha nytte av inne i ordinær undervisning. Denne samtalen kan nok være lettere å få gjennomført når man har eneundervisning utenfor klasserommet, kontra inne i klasserommet i ordinær undervisning. Dette kommer av at man ved eneundervisning ofte har større mulighet til å ta seg tid til en slik samtale og stoppe opp og forklare et begrep enn det man har i ordinær undervisning. Dersom det er flere elever til stede, slik som i hel klasse, blir det flere hensyn å ta, og mange som vil fortelle. På denne måten vil det dermed ikke bli like lett å ha fokuset på oppklaring rundt begrep og innhold. Gode samtaler mellom voksne og barn er også noe Krogenæs (2022, s. 11-14) beskriver som viktig for å utvikle et godt språkmiljø. En voksen kan hjelpe til med å forklare et begrep og sette det inn i en større sammenheng. I tillegg kan en voksen bidra med å rette opp eventuelle misforståelser og feiltolkninger et barn har til et begrep. Det at en voksen kan rette opp eventuelle misforståelser og feiltolkninger er viktig for at elevene skal få utviklet innholdskomponenten til ord. Den semantiske delen er ifølge Bloom og Lahey (1978, sitert i Rygvold, 2014, s. 325) like viktig som de to andre språklige komponentene, og handler om språkforståelsen. Dersom barn skal kunne videreutvikle språket sitt, er det viktig som voksen å kunne ta seg tid til å forklare ord og begrep. Dette er i tråd med Sæverud et al. (2011, s. 11), som hevder at det å forstå meningen bak setninger og ord er sentralt.

5.2.2 Visuell støtte

Elever med språkvansker trenger forutsigbarhet og struktur i sin skolehverdag (Statped, 2022a), og for å gi elevene dette, fokuserer spesialpedagogene jeg intervjuet på å utarbeide en visuell dagsplan for elevene. Visuell støtte er generelt viktig for spesialpedagogene, og noe de ofte tenker på når de utarbeider tiltak og aktiviteter for elevene med språkvansker. Årsaken til dette er at det oppleves lettere for elever med språkvansker å ha et bilde eller en tegning å knytte begrepet til. Dette er i tråd med

Espenakk et al. (2007, s. 72) som fremhever betydningen av synliggjøring gjennom det visuelle når elever skal lære ord og begrep og få en god forståelse for et begrep. Dette med visuell støtte er også noe Statped (2022a) skriver er viktig å legge opp til i undervisning med elever med språkvansker. Visuell støtte til ord, begrep og til tekst er en fin strategi for å kunne hjelpe elever til å forstå innholdet. Imidlertid kan det tenkes å være vanskelig og skulle finne passende illustrasjoner til alle ord og begrep, spesielt abstrakte begreper.

Spesialpedagogene har veldig like tilnærminger når det kommer til begrepstrening, og bruker både begrepskort, bilder, tankekart, forklarende videoer og ulike spill, som for eksempel Alias. Å benytte varierende undervisningsmetoder støttes av Sæverud et al. (2011, s. 7), som vektlegger viktigheten av å oppsøke meningsfulle situasjoner for å lære og å kunne huske begrepene. Ved å for eksempel bruke bilder som eleven assosierer med et begrep, vil man både få en forklaring av begrepet muntlig, men også visuelt. På bakgrunn av dette, kan det være naturlig å tro at det vil skape mer motivasjon og interesse om man lærer ord og begrep på denne måten, i stedet for å sitte og lese. Alle de ulike undervisningsmetodene som spesialpedagogene benytter seg av, er med på å gi eleven visuell støtte. Varierende metoder og visuell støtte kan være med på å gi elevene en større forståelse for begrepene, samt bidra til at de husker de bedre ettersom de bruker flere sanser. Å bruke bilder og det visuelle som støtte er noe Espenakk et al. (2007, s. 72) hevder kan hjelpe eleven til å forstå innholdet bedre. Bilder, tegninger og illustrasjoner vil gi støtte i form av det visuelle, men vil også være noe konkret og håndfast eleven kan huske på.

Selv om spesialpedagogene jeg intervjuet kunne fortelle om ulike innfallsvinkler til å lære begrep, som for eksempel det å knytte begrep til det visuelle som tegninger og bilder, er det imidlertid ingen av spesialpedagogene som eksplisitt nevner at de systematisk bruker noen spesifikke språkintervensjoner. Rambøll (2016, s. 5) poengterer at det aller meste av forskningen gjort på språkvansker med intervensjoner, fram til 2016, er internasjonale. Dette kan være en av årsakene til at det ikke er så vanlig å systematisk bruke språkintervensjoner i Norge. Imidlertid har forklaringen på hvordan begrepstreningen foregår hos to av informantene likhetstrekk til Sæverud et al. (2011) og Parsons et al. (2005) sine språkintervensjoner. Så selv om ingen av spesialpedagogene sier at de systematisk bruker noen former for språkintervensjoner, kan man likevel, ut fra deres forklaringer, se at tiltakene de gjør samsvarer med, og muligens er inspirert av, ulike strategier og anbefalinger. Eksempler på dette er det å skrive ord inn i tankekart og finne assosiasjoner og synonymer. Et annet eksempel er det å legge til bilder. Disse tiltakene er omtrent de samme som den strukturerte begrepslæringen til Sæverud et al. (2011), inspirert av Parsons et al. (2005) sin studie. En annen undervisningsmåte som spesialpedagogene benytter seg mye av, er å ta utgangspunkt i en hendelse eller en tekst som grunnlag for en samtale om begrep. De begrepene de møter i teksten, setter de inn i et tankekart hvor de jobber med å finne forklaringer, synonymer og beskrivelser som kan knyttes opp mot det begrepet de jobber med. Denne fremgangsmåten kan også ses i lys av Sæverud et al. (2011) sin strukturerte begrepslæring; en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker (Sæverud et al., 2011).

5.2.3 Variasjon og elevenes interesser skaper motivasjon

Varierte arbeidsformer og læringsarenaer er allerede svært utbredt i norske skoler, og er noe alle elever har rett på for å få en tilpasset undervisning ut fra sine forutsetninger og behov (Opplæringsloven, 1998, §1-3; Utdanningsdirektoratet, 2022). Variasjon er også

noe alle spesialpedagogene jeg intervjuet legger vekt på når de planlegger spesialundervisningstimer. De mener variasjon er vesentlig både med tanke på å vekke interesse, men også for å beholde motivasjonen. Alle spesialpedagogene ser på viktigheten av at elevene opplever mestring, og de er bevisste på at læring uteblir dersom motivasjonen hos elevene er mangelfull. Når man opplever å mestre oppgaver, vil elevenes selvbilde ifølge Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 216) styrkes. Et styrket selvbilde vil igjen bidra til at elevene går løs på nye oppgaver. På bakgrunn av dette kan man se viktigheten av å skape motivasjon og mestring i arbeidet med språket, da det fører til at elevene ønsker å lære mer. Derfor blir det viktig at elevene kjenner på mestring i skolehverdagen, nettopp for å kunne lære nye ting. Dette er i tråd med Bandura sin teori om mestringsforventning (Bandura, 1997, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20-21), hvor det poengteres at tidlige mestringserfaringer er sentrale for elevens motivasjon. Jo tidligere man opplever mestringserfaringene, jo bedre. Dette kommer av at man skaper motivasjon tidligere, og risikoen ved å miste motivasjonen blir mindre. Bandura (1997, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20-21) fremhever at disse mestringserfaringene kan skapes ved å legge opp til oppgaver som skaper interesse og er tilpasset elevenes forutsetninger.

Motivasjon og mestring er noe spesialpedagogene har i bakhodet i planleggingen av spesialundervisning, blant annet gjennom å ha kjennskap til elevens interesser og legge aktivitetene opp etter sesong. På denne måten blir undervisningen mer variert og spennende. Både Egeberg (2022, s. 64-65) og Espenakk et al. (2007, s. 70-71) støtter opp under dette med å spille på elevens interesser, og forteller at elever med språkvansker har størst utbytte av undervisningen dersom det fokuseres på elevens interesser. Det gode utbytte kan ha sammenheng med at elevens interesser er noe elevene selv kjenner godt til, vet om, vet hva innebærer og synes er gøy. Å lære begrep og tilegne seg en større begrepsforståelse ut fra noe kjent vil kunne oppleves enklere, fordi man har noe å knytte begrepene til. Å legge opp undervisningen etter elevens interesser vil naturlig nok være enklere dersom eleven har mange og forskjellige interesser, sammenlignet med om eleven har et snevert interessefelt. Dette kommer av at det vil være flere mulige aspekter å spille på dersom eleven har flere interesser. Utfordringer knyttet til det å legge opp undervisningen ut fra færre interesser kan vise seg gjennom at det blir vanskeligere å være kreativ. Man må finne begreper og aktiviteter som kan knyttes opp mot den ene interessen, i tillegg til at man må passe på at det skal være en viss form for læring involvert. Ved et snevrere interessefelt blir det desto viktigere som spesialpedagog å kunne være kreativ og oppfinnsom gjennom å lage materiell og aktiviteter selv. Ferdiglaget undervisningsmateriell til alle slags interesser og hobbyer, på en enkelte elevs mestringsnivå, er ofte mangelfull, noe som gjør at man som spesialpedagog vil være nødt til å lage sin egen vri på allerede kjente spill og aktiviteter for å kunne spille på elevenes interesser. Ettersom man ofte vet mye om sine egne interesser, vil en elevs interesser ofte være en styrke som eleven selv vet og kan mye om. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 47) fremhever det å ta utgangspunkt i elevens sterke sider som viktig for å skape mestring. På bakgrunn av dette blir måten spesialpedagogene spiller på elevens interesser i undervisningen vesentlig for deres opplevelse av motivasjon. Aktiviteter og metoder som vekker interesse vil igjen kunne føre til mer læring og flere mestringserfaringer i undervisningen.

5.2.4 «Tjuvtrening»

Et undervisningsopplegg rettet mot begrepstrening som spesialpedagogene bruker, er det de kaller for «tjuvtrening». «Tjuvtrening» foregår før timen man skal ha med klassen, derfor også kalt før læring, slik at elevene skal være mer forberedt til den aktuelle timen. I disse timene får elevene gjennomgå det stoffet de skal lære om i ordinær undervisning. Spesialpedagogene forteller at dette er en metode som benyttes litt lengre opp i trinnene, da det knyttes mer til fag som samfunnsfag, naturfag og KRLE. Ved å bli kjent med stoffet på forhånd, blir elever med språkvansker bedre i stand til å være delaktige og aktive i ordinær undervisning. Det er flere fordeler med «tjuvtrening» som undervisningsform. For det første får elever med språkvansker oppleve å være en del av klassen ved at de kan være aktive i timen og være som alle andre. For det andre er det større muligheter for at elever med språkvansker forstår og kan delta på lik linje med medelevene i den ordinære undervisningen når de har hatt en time på forhånd hvor de blir forberedt på innholdet. «Tjuvtrening» vil også være en sentral faktor for å skape trygghet og struktur for elevene med språkvansker, og spesielt viktig blir dette når Statped (2022a) fremhever trygghet og struktur som to faktorer som elever med språkvansker er avhengig av å føle på. Også Bruce (2008, s. 271), Espenakk et al. (2007, s. 72) og Sæverud et al. (2011, s. 6) ser på struktur som vesentlig i læring av nye begrep for elever med språkvansker.

Selv om «tjuvtrening» ser ut til å fungere veldig bra for spesialpedagogene jeg intervjuet, kan det imidlertid være noen ulemper med opplegget. En ulempe med dette er at man ikke har tid til å gjennomføre dette i alle fagene man kanskje ønsker. Man vil møte på utfordrende og nye begrep i alle fag, spesielt jo eldre elevene blir. Spesialpedagogene jeg intervjuet hevder likevel at det ofte er i de tre fagene samfunnsfag, naturfag og KRLE de vanskeligste og mest abstrakte begrepene dukker opp. Det var derfor et ønske om «tjuvtrening»-timer med elever med språkvansker knyttet til begrep i alle disse timene og fagene. Realiteten er derimot slik at man ofte ikke får tildelt mange nok spesialundervisningstimer til at man kan drive med «tjuvtrening» i alle disse fagene. Løsningen blir da at man må velge og prioritere noe, og velge bort noe annet. Dette er imidlertid vanskelig. Hvis en elev har behov for «tjuvtrening» i alle tre fagene, vil det være nærmest umulig å skulle velge hvilket fag som er «viktigst». En løsning kan være å bytte på hvilke fag man driver med «tjuvtrening» i. Man velger ut perioder der man vektlegger ett fag, før man går videre og fokuserer på et annet fag for en periode. Ulempen med å dele opp fagene og vektlegge ett og ett om gangen, vil være at denne løsningen ikke bygger opp forutsigbarhet eller struktur hos eleven, noe som er vel så viktig i innlæringen av begrep (Bruce, 2008, s. 271; Espenakk et al., 2007, s. 72; Statped, 2022a; Sæverud et al., 2011, s. 6). Da blir det imidlertid viktig som spesialpedagog å ha samme framgangsmåte og innlæringsmåte på alle fagene, der tjuvtreningstimen foregår på samme måte med samme oppsett, bare at innholdet varierer.

For å kunne skape en god struktur, er man helt avhengig av et godt samarbeid mellom spesialpedagog, kontaktlærer og faglærer. Viktigheten av god kommunikasjon er også noe spesialpedagogene forteller om i intervjuene, og ifølge Glavin og Erdal (2007, s. 66) er selve kommunikasjonen essensen i alt samarbeid. Hvis spesialpedagogene for eksempel jobber med før læring, innebærer samarbeidet deling av informasjon både fra kontaktlærer om hva de holder på med i fagene, og fra spesialpedagog om hva de har gjort i spesialundervisning. Det at spesialpedagogene er nært knyttet til de andre ansatte og er lett tilgjengelige, er en viktig brikke til å opprettholde den gode kommunikasjonen

med de jevnlige korte samtalene. Dette med deling av kunnskap og kompetanse er i tråd med studien til Rivera et al. (2014, s. 81), der det kommer fram at det er gjennom deling at kulturen for samarbeid blir til.

Spesialpedagogene jeg intervjuet, er alt i alt fornøyde med samarbeidet på skolene sine, og de er enige om at det å kunne spørre kollegaer om hjelp og råd er det som gjør at samarbeidet fungerer. God kommunikasjon blir sett på som vesentlig for at det spesialpedagogiske arbeidet skal fungere optimalt. Dette er i tråd med det Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 226) skriver om viktigheten av en kollegaveiledende skole. De mener at delingskultur og styrken i å kunne lære av hverandre er helt sentralt for skolens kunnskap og erfaring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 226). Selv om spesialpedagogene selv er fornøyde med jevnlige samtaler og det å kunne spørre kollegaene sine dersom det er noe de lurer på, trekker de også frem at samarbeidet kunne vært bedre hvis de hadde mer tid. Det å ha gode relasjoner til hverandre og et godt miljø på kontoret og ellers i lærerkollegiet, kan bidra til at kommunikasjonen blir lettere. På bakgrunn av intervjuene med spesialpedagogene, kan det virke som om det meste av den uformelle kommunikasjonen med kontaktlærere og andre kolleger foregår i forbifarten, og som en kjapp prat før timen. Dette bidrar til at det forblir en jevnlig kontakt mellom partene, men gjør også at den lange samtalen der man kan gå i dybden uteblir. Spesialpedagogenes ønske om mer tid forteller kanskje at de korte jevnlige samtaler ikke er tilstrekkelig. Dette støttes av Christensen og Godø (2021, s. 19), som poengterer at det er viktig med tid til avsatte fysiske møter når det gjelder samarbeid. Spesielt kan det tenkes at fysiske møter med avsatt tid, hvor man har tid til å sette seg ned og planlegge og drøfte sammen, er det beste når man skal planlegge og utarbeide spesialundervisningen. Selv om fysiske møter med god tid er det ideelle, er dette utfordrende å få til i en travel skolehverdag. Da blir det viktig å utnytte de korte stundene man har til å prate sammen. Den jevnlige kontakten man får ved å ha en kjapp prat før og etter undervisning, bidrar til å opprettholde en status om eleven, hva som var vanskelig med undervisningen og hva som gikk fint, samt hvilke endringer som må gjøres.

5.2.5 Sosial ferdighetstrening

Sosial ferdighetstrening er ofte noe barn med språkvansker trenger, da sosial interaksjon ifølge Rygvold (2014, s. 333) er utfordrende med et manglende begrepsapparat. Spesialpedagogene forteller at de i tillegg til begreptrening også vektlegger sosial ferdighetstrening i spesialundervisningen, nettopp fordi det er mye begrepsforståelse knyttet til sosialisering. Årsaken til dette valget er at de opplever at barn med språkvansker ofte misforstår andre eller blir misforstått. Dette samsvarer med det Aas (2021, s. 28) forklarer om at elever med spesifikke språkvansker ofte har begrenset ordforråd, og at det å «finne ordene» kan være vanskelig. Ettersom språket er en så sentral del for å kommunisere med andre (Rygvold, 2014, s. 323), kan man skjønne at det kan være frustrerende å ikke finne ordene til å kunne forklare seg. Om elevene misforstår andre eller blir misforstått, kan det raskt oppstå uheldige situasjoner. Eksempelvis kan det oppstå situasjoner som fører til krangel, eller at elevene med språkvansker trekker seg unna. Disse utfordringene knyttet til det sosiale samspillet er i tråd med det Rygvold (2014, s. 333) skriver om. Her kommer det frem at elever med språkvansker ofte kan bli passive i lek, i tillegg til at de kan bli frustrerte og utagere når de ikke forstår eller ikke blir forstått. For å forebygge slike hendelser bruker alle spesialpedagogene mye tid på rollespill og case-arbeid. Ved å finne virkelighetsnære caser og rollespill, vil eleven oppleve og kjenne situasjonene på kroppen, noe som kan

gjøre at elevene får en bank med erfaringer som de har med seg i livet. Denne banken kan tas frem og brukes ved senere anledninger når elevene havner i en lignende situasjon. Ved å benytte seg av banken med erfaringer blir elevene bedre i stand til å kunne vite hvordan de kan reagere. Å bruke rollespill er noe Ogden (2015, s. 259) beskriver som en mulig metode for å øke elevenes sosiale kompetanse. Ved å bruke rollespill og caseer kan det også tenkes at elevene husker situasjonene bedre hvis de opplever situasjonene på nytt, i stedet for å kun få det forklart med ord. Årsaken til dette er at elevene gjennom rollespill og case-arbeid får erfare situasjonene selv, og på denne måten blir situasjonene mer virkelige. Virkelighetsnære situasjoner kan være lettere å sette seg inn i og forstå, sammenlignet med en situasjon som kun blir forklart ved høytlesning. En slik virkelighetsnær situasjon er i tråd med Egeberg (2022, s. 77) sin forklaring om at barns språkutvikling er avhengig av dagligdagse situasjoner. Dermed kan det tenkes at å bruke rollespill og case-arbeid, vil være med på å styrke språkutviklingen til elever med spesifikke språkvansker, da disse situasjonene er virkelighetsnære og kan knyttes til deres dagligliv.

En annen innfallsvinkel på sosial ferdighetstrening som spesialpedagogene benytter, er det å la eleven teste ut og erfare ulike situasjoner. Dette gjør spesialpedagogene i samarbeid med elevenes hjem. Ved å teste ut og erfare situasjoner, bruker spesialpedagogene hverdagslige gjøremål som å gå på butikken som en lærings situasjon. Da får eleven prøve å gjøre dette, i trygge rammer med voksne til stede slik at eleven får utforske og øve på denne situasjonen. Gjennom godt samarbeid med hjemmet, får spesialpedagogene mer innsikt i hva de hjemme føler eleven trenger å øve på. Viktigheten av et godt foreldresamarbeid er noe som kommer tydelig frem hos Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 220), ettersom de presiserer at det er mye å hente av å ha en tett dialog med foreldre. Gjennom dette samarbeidet kan både hjemmet og skolen la eleven få prøve å delta i ulike hverdagslige situasjoner, slik som å gå på butikken og gå på besøk. Begrunnelsen for disse aktivitetene er at elevene skal trene på væremåte i sosiale settinger. Å la eleven få prøve ut og øve på slike praktiske og aktuelle situasjoner, skaper relevans med tanke på at situasjonene er virkelighetsnære. Eksempel på en slik virkelighetsnær aktivitet er å gå på butikken. Å trene på dette er derfor av stor betydning for eleven, da en slik erfaring er med på å skape trygghet hos elever med språkvansker ved at man vet hva man skal gjøre den gangen man skal gå på butikken alene. Slik sosial ferdighetstrening kan knyttes til begrepslæring. Å oppleve ulike kommunikasjonssituasjoner, og å bruke og tilpasse språket etter disse situasjonene, handler om det Bloom og Lahey (1978, sitert i Rygvold, 2014, s. 325) omtaler som språkets tredje komponent; pragmatikk. Skal man kunne utvikle et godt integrert språk, er man avhengig av at man øver på alle komponentene, da de er gjensidig avhengig av hverandre.

En ulempe med sosial ferdighetstrening er at det kan oppleves som skummelt for elever med språkvansker og måtte stå overfor slike uforutsigbare situasjoner. Ettersom elever med språkvansker ofte er avhengig av forutsigbarhet og struktur (Statped, 2022a), kan slike situasjoner skape en usikkerhet hos disse elevene.

5.3 Utfordringer

5.3.1 Mangelen på tid

Ettersom hver elev er forskjellig og har forskjellige behov, vil det være ulike utfordringer i arbeidet med å planlegge og utføre spesialundervisning som går på å styrke begrepsforståelse. Det alle spesialpedagogene trekker frem som utfordrende i dette arbeidet, er mangelen på tid, struktureringen av tid og hvilke begrep man skal vektlegge.

Mangelen på tid er noe spesialpedagogene trekker frem som en utfordring. For spesialpedagogene jeg intervjuet er spesielt tidsmangelen knyttet til fordeling av emner og tema innenfor fagene vanskelig. Med dette menes spørsmålet om hvor mye tid man skal sette av til hvert tema og ulike treninger. Spesielt vanskelig er det når elevene selv ikke uttrykker om de forstår, og dermed får man heller ingen pekepinn på hvordan de ligger an og om man skal bevege seg over til et nytt tema. Som spesialpedagog kan det være vanskelig å vite hvordan alt skal gjøres til enhver tid. Spesielt vanskelig blir det med tanke på hva som fungerer best for ulike elever, da alle elever er forskjellige selv med like vansker. Ettersom man hele tiden skal kunne se alle elever som forskjellige individer med forskjellige forutsetninger og behov (Opplæringsloven, 1998, §1-3), skal læreren alltid handle til elevens beste (Ohnstad, 2015, s. 151). I slike situasjoner hvor man ikke vet hvor mye tid man skal sette av til de ulike læringsaktivitetene, blir man som spesialpedagog nødt til å bruke sitt profesjonelle skjønn. Det vil si at man blir nødt til å ta i bruk den kunnskapen og erfaringen man har fra tidligere, og ta egne beslutninger ut fra disse (Ohnstad, 2015, s. 151). Ifølge Ohnstad (2015, s. 152-153) bruker man ofte skjønn i situasjoner i skolen for å, ved hjelp av både rasjonelle og emosjonelle evner, vurdere hva som blir den beste løsningen i ulike situasjoner. Dette kan ofte være vanskelige situasjoner, og må oftest utøves spontant. Spesialpedagogene jeg intervjuet har alle relevant utdanning og har jobbet noen år som spesialpedagoger. Utfordringene spesialpedagogene trakk frem ved språkvansker knyttet til spesialundervisning virker å være utfordringer som har oppstått på grunn av en tvil på egne kunnskaper. Imidlertid handler det å bruke skjønn ifølge Ohnstad (2015, s. 152-153) om å ta vurderinger basert på kunnskaper og erfaringer man har. Ettersom alle tre spesialpedagogene har relevant utdanning og jobberfaring, er de ifølge Ohnstad (2015, s. 152-153) i stand til å utøve profesjonelt skjønn. Dette kommer av at Ohnstads (2015, s. 152-153) forståelse baserer seg på at skjønn utvikles av erfaringer. Spesialpedagogene har ikke for lite erfaring, men kan kanskje føle på en tvil om at de ikke har nok kunnskap og erfaring til å ta alle de riktige beslutningene for å kunne styrke begrepsforståelsen til elever med språkvansker. Likevel vil de, ved å jobbe med disse elevene, opparbeide seg en enda større indre erfaringsbank som de kan ta i bruk ved senere anledninger.

Et annet moment som spesialpedagogene trekker frem knyttet til utfordringer når det gjelder begrepsforståelse i spesialundervisning, er det med å vite hvilke begrep man skal vektlegge. Hvordan skal man vite hvilke begrep man skal fokusere på når det finnes så mange å velge mellom? Dette med å ikke vite hvilke begrep man skal fokusere på og hvilke som er de riktige å velge ut fra alle ordene som finnes, er noe også Lyster (2008, s. 156-157) støtter at kan være krevende. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 87) vektlegger imidlertid det å begynne med allerede kjente og brukte ord, for så å kunne ta i bruk nye ord, begreper og uttrykk som er ubrukt. Dette kan vi også se at spesialpedagogene gjør, da de ofte fokuserer på hverdagsbegreper først, i tillegg til å fokusere på elevens interesser. Det å ta for seg hverdagsbegreper og allerede kjente ord og begreper, slik Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, 87) poengterer, kan bidra til å gjøre det enklere for eleven å forstå det som blir lært. Som nevnt tidligere bruker

spesialpedagogene som jeg intervjuet hverdagsbegreper for å styrke begrepsforståelse for elever med språkvansker. Dette viser også en handling av profesjonelt skjønn. Man må handle ut fra det som er barnets beste, og tilpasse undervisningen etter elevens forutsetninger og behov (Opplæringsloven, 1998, §1-3). For å kunne gjøre det, må man kjenne elevene godt. Dette gjelder også ved spørsmålet om hvilke begrep man skal fokusere på. Også her må man kjenne eleven man jobber med, og vite hva akkurat denne eleven trenger å trene på. Først når man har kunnskap om ulike språkvansker, begrepstrening og erfaring med hva eleven trenger og elevens interesser, kan man utøve skjønn for å ta beslutninger for hva som er den beste løsningen for denne situasjonen. Dette kan ses i lys av det Aristoteles kaller praktisk-etisk klokskap (sitert i Ohnstad, 2015, s. 152).

5.3.2 Ønske om mer kunnskap og en «verktøykasse»

På grunn av at språkvansker er en samlebetegnelse for kommunikasjonsvansker (Aas, 2021, s. 28), det ofte foreligger høy grad av komorbiditet (Aas, 2021, s. 28), og at vanskene med språk kan gå ut over sosiale forhold (Rygvdal, 2014, s. 333), så blir språkvansker komplekst. Alle disse faktorene er med på å vise hvor kompleks språkvansker er, og at alle barn med språkvansker er individuelle og forskjellige. Derfor er det heller ikke uvanlig at informantene har forskjellige erfaringer rundt språkvansker i skolen. De tre spesialpedagogene har erfaringer med ulike typer språkvansker. Man kan derfor si at de tre spesialpedagogene til sammen har en bred erfaring med alle ulike typer spesifikke språkvansker. Selv om forskning gjort på tiltak for elever med spesifikke språkvansker for det meste er internasjonal og ikke gjort på norske skoler, finnes det noen språkintervensjoner og norsk materiell som kan brukes i spesialundervisning for elever med språkvansker. For eksempel er det utarbeidet materiell i form av en språkkiste, ved hjelp av språkverkstedet, Bredtvetts begrepstrening, samt språkløyper på nett, der alle disse hevder de passer for elever som trenger mer trening på språk (Bråthen, 2016; Statped, 2021; Sæverud et al., 2011; Tingleff & Lyster, 2003). Ettersom det ikke er noen av informantene som nevner noen av disse språkintervensjonene eller materialet under intervjuet, kan det tyde på at det ikke er nok kunnskap rundt materiell som finnes for tiltak for spesifikke språkvansker. En grunn til dette kan kanskje være at det ifølge Rambøll (2016, s. 5) ikke finnes mange norske studier gjort på tiltak for elever med språkvansker frem til 2016. Imidlertid bør det kanskje legges opp til en tydeliggjøring av hvilket materiell som finnes der ute. Årsaken til dette er at språkintervensjoner ga positiv effekt for deltakerne i studiene til Parsons et al. (2005, s. 51) og Sæverud et al. (2011, s. 43). Dette kan tyde på at språkintervensjoner er en arbeidsmetode som bør brukes i arbeidet med å styrke elevers språkutvikling.

Den manglende informasjonen om materiell kan også ses opp mot at informantene synes innholdet de får fra lærerutdanningen rundt temaet språkvansker er for overfladisk, og at de ønsker mer kunnskap om hvordan de kan tilrettelegge for elever med disse vanskene. Kanskje er det behov for å utarbeide flere kurs som går nettopp på dette med tilrettelegging og tiltak for elever med spesifikke språkvansker. Ettersom spesialpedagogene sier det er lite kurs å oppdrive, i tillegg til at de selv synes kunnskapen de har kunne vært bedre, kan det å spørre hverandre og skape en god delingskultur være en god løsning på problemet. Borg et al. (2015, s. 24) støtter dette med å poengtere at et godt internt samarbeid er helt vesentlig for å kunne få en generell kompetanseheving i personalet. Et godt samarbeid blant kolleger kan være med på å gjøre denne utfordringen litt mindre, spesielt hvis andre i kollegiet har erfaringer eller kunnskap som andre mangler. Da er det også viktig med gode relasjoner slik at man har

mulighet til å både spørre om hjelp, men også det å tilby hjelp. Thorshaug (2021, s. 62) skriver at godt samarbeid gjennom å opprettholde en delingskultur og læringskultur, ikke bare vil gjøre lærerstaben bedre rustet, men det vil også bidra til å spille elevene gode.

Selv om alle spesialpedagogene har lærerutdanning og alle har studiepoeng innenfor spesialpedagogikk, presiserer alle at den kunnskapen de sitter med hovedsakelig kommer fra deres erfaring med elevene. Mangelen på kurs handler ikke om manglende ønske fra spesialpedagogenes side. Som den ene spesialpedagogen forteller så er det ikke de største mulighetene for å ta kurs når man er ansatt som lærer. Alle spesialpedagogene vurderer sin egen kunnskap om språkvansker som god, men la ikke skjul på at den absolutt kunne vært bedre. Hanssen (2021, s. 150) fremhever at en lærers kompetanse består av så mye, og skriver videre at man som lærer både må ha kompetanse i det faglige, det man skal undervise og formidle til elevene, men også en personlig kompetanse som går på empati og tålmodighet (Hanssen, 2021, s. 150). Spesialpedagogene jeg intervjuet er ganske tydelige på at det er den yrkesspesifikke kompetansen, den som går på arbeidsmetoder og generelt mer kunnskap om språkvansker, de ønsker å forbedre. De ønsket en slags tiltaksbank; en ressurs med forslag til aktiviteter, tiltak og undervisningsmetoder, som de kan lete i når de får nye elever eller skal starte opp med spesialundervisning med fokus på begrepsforståelse. Dette kommer av at de savner mer kunnskap om hvilke tiltak som kan brukes, samt det å vite hvor de kan lete. Spesialpedagogisk kompetanse har flere aspekter, og alle bør ifølge Hanssen (2021, s. 258) vektas likt. Dette kan forklare hvorfor spesialpedagogene jeg intervjuet føler de trenger mer kunnskap om tiltak knyttet til begrepsforståelse hos elever med språkvansker. Ettersom alle mennesker er forskjellige, kan samme vanske utarte seg forskjellig. Derfor er også behovet for en tiltaksbank reelt, fordi som spesialpedagogene selv sier, så er det ikke sikkert at det som funker for én elev fungerer for en annen. Ved å besitte en inspirasjonskilde, slik som en tiltaksbank, i tillegg til å kjenne den enkelte eleven, vil man kunne lage gode undervisningsopplegg til hver enkelt elev.

6 Avslutning

Problemstillingen for denne studien var «*Hva vektlegger spesialpedagoger i arbeidet med å styrke barneskoleelever med spesifikke språkvansker (DLD) sin begrepsforståelse i spesialundervisning, og hvilke utfordringer opplever de i dette arbeidet?*». Metoden som ble benyttet i forskningen var kvalitative intervju med tre spesialpedagoger fra tre forskjellige skoler. Intervjuet hadde som hensikt å belyse spesialpedagogenes erfaringer rundt spesialundervisning med elever med spesifikke språkvansker, samt spesialpedagogenes opplevelser av utfordringer knyttet til dette arbeidet.

Selv om denne studien er en liten studie med kun tre informanter, så dukket det opp interessante funn som alle informantene hadde til felles. På bakgrunn av dette hadde det vært interessant med en større studie med et større utvalg informanter fra den norske skole, for å se om funnene sammenfaller med mine. Spesielt interessant ville det vært å sett nærmere på dette med tiltak i spesialundervisning knyttet til spesifikke språkvansker. Alle tre informantene i denne studien syntes dette var noe de trengte mer kunnskap om. Det vil også være behov for mer forskning knyttet til direkte tiltak i spesialundervisning med elever med spesifikke språkvansker, og spesielt tiltak som styrker begrepsforståelsen til disse elevene.

Spesialpedagogenes erfaringer var veldig like, og de hadde like vektlegginger i arbeidet med å styrke elever med språkvansker sin begrepsforståelse. Alle tre hadde noen punkter som de trakk frem som vesentlige når de jobbet med å styrke elever med språkvansker sin begrepsforståelse. Disse var behovet for individuell tilpasning, vektlegging av hverdagspråket, visuell støtte, varierende undervisning, «tjuvtrening» og sosial ferdighetstrening.

Alle spesialpedagogene vektla først og fremst å trene opp hverdagspråket til elevene slik at de kunne delta i kommunikasjon og samspill med både medelever og samfunnet for øvrig. Dette så spesialpedagogene på som grunnleggende, da kommunikasjon er en vesentlig del av et menneskes liv.

Mer generelle tiltak som å ta i bruk visuell støtte og varierende undervisningsmetoder var også noe alle spesialpedagogene vektla. Begge deler ble brukt for å skape mer interesse og forståelse for elevene.

En spesifikk type undervisningsmetode som ble trukket frem av spesialpedagogene var det de kalte for «tjuvtrening». Dette var et opplegg de ofte benyttet, og som de syntes fungerte godt. For å i det hele tatt kunne gjennomføre «tjuvtrening» som undervisningsmetode, ble samarbeid kontaktlærer og faglærere vesentlig. Denne metoden fungerte fordi eleven med språkvansker fikk en mulighet til å «henge med» i ordinær undervisning ettersom eleven fikk et forsprang og ble forberedt til kommende timer. En annen fordel som ble trukket fram var at elevene fikk tid på seg til å prosessere og forstå innholdet. Dette var positivt for elevene, slik at de lettere kunne følge med i den ordinære undervisningen når stoffet opplevdes kjent.

I tillegg til å trene spesifikt på begreper for å styrke begrepsforståelse, vektla også spesialpedagogene å øve opp de sosiale ferdighetene til elevene med språkvansker. Begrunnelsen var spesialpedagogenes erfaringer med at elever med språkvansker ofte blir misforstått eller selv misforstår. Dette anser jeg som en viktig vektlegging, da elever ikke bare går på skole for å lære seg faglig innhold, men man skal også utvikle seg som menneske. Det er viktig å være i stand til å kommunisere og leke med jevnaldrende, og

mestrer man dette er det mye læring i kommunikasjon og samhandling med andre også. Med andre ord går kommunikasjon og faglig læring hånd i hånd.

Ved siden av å fortelle om erfaringer og organisering av spesialundervisningen, ble også spesialpedagogenes utfordringer i dette arbeidet trukket fram. Som spesialpedagog møter man ulike utfordringer, og fordeling av tid og utvelgelse av begrep var to felles utfordringer som spesialpedagogene jeg intervjuet delte erfaringer om. Når det gjaldt tidsbruk var det tidsbruk knyttet til hvor lenge hvert enkelt tema skulle vare, før man valgte å starte på et nytt. Det var vanskelig å skulle ta vurderingen om når eleven hadde forstått det faglige, og man kunne gå videre. Likevel er det ved erfaringer at man får utviklet sitt profesjonelle skjønn (Ohnstad, 2015, s. 152-153), så kanskje vil dette være noe spesialpedagogene ser på som lettere etter hvert som erfaringene blir rikere.

Et interessant funn var at alle spesialpedagogene trakk frem at de kunne ønske seg mer kunnskap om språkvansker og undervisning knyttet til språkvansker-tematikken. Jeg har intervjuet spesialpedagoger med forskjellig fartstid i yrket, og en av dem er ganske nylig uteksaminert. Likevel er de enige om at den kunnskapen de sitter med fra utdanningen deres kommer til kort i yrket. Kanskje bør det i utdanningen rettes et større fokus mot direkte tiltak knyttet til ulike aspekter i skolen, slik at man som lærer får mulighet til å sitte med mer kunnskap og en tiltaksbank som spesialpedagogene i denne studien etterspør.

Til tross for at man sitter med mye erfaring og kunnskap om hva man bør jobbe med og hva som bør vektlegges, var også spesialpedagogene enige om at hvert barn var ulikt, og at arbeidet ikke kunne gjøres likt fra elev til elev og fra gang til gang. Alle er forskjellige, og har ulike forutsetninger og behov selv om fellestrekket er språkvansker. Informant 1 oppsummerer dette slik:

«Man lærer og tar med seg erfaringer for hver elev man har. Selv om man sitter på mye kompetanse etter flere år i skolen blir det jo litt som å starte på nytt for hver elev man får. Man må ikke glemme at alle er forskjellige, så selv om to elever har samme vanske på papiret så kan man ikke gjøre alt likt.»

7 Litteraturliste

- Aas, Å. M. (2021). *Dysleksihåndboka: For lærere*. Universitetsforlaget.
- Bishop, D. V. M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders* 49(4), 381-415. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12101>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. & CATALISE consortium. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Stud: Identifying Language Impairments in Children. *PLoS ONE*, 11(7), 1-26. DOI:10.1371/journal.pone.0158753
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. & CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bjørndal, C. R. P. (2012). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Gyldendal akademisk.
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* (AFI-rapport 6/2015). Arbeidsforskningsinstituttet. 10.13140/RG.2.1.3520.6164
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bruce, B. (2008). Språkvansker hos skolebarn. I L. Bjar (Red.), *Det er språket som bestemmer: Læring og språkutvikling i grunnskolen* (s. 268-285). Fagbokforlaget.
- Bråthen, N. I. (2016). *Språkkista temahefter*. Akademika. <https://www.akademika.no/pedagogikk-og-samfunnsvitenskap/pedagogikk/sprakkista-temahefter/9788249218509>
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Christensen, H. & Godø, H. T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse. *Nytt Pedagogisk Tidsskrift*, 105(1), 17-28. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01->
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstarakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Egeberg, E. (2022). *Flere språk, flere muligheter: Håndbok i spesialpedagogisk tilrettelegging og flerspråklig læring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M.B., & Ottem, E. (2007). *Språkveilederen*. Bredtvet kompetansesenter.

- Glavin, K. & Erdal, B. (2007). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Kommuneforlaget.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Forskningsintervjuets narrative karakter. I: T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 71-85). Fagbokforlaget.
- Hanssen, N.B. (2021). «Jeg har prøvd alt ...»: Om lærerens kompetansebehov for å praktisere spesialundervisningen. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: I ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 245-261). Universitetsforlaget.
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode: Menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.
- Hollung-Møllerhaug, L. (2010). Forekomst av språkvansker hos norske barn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 47(7), 608-610.
<https://psykologtidsskriftet.no/fagbulletin/2010/07/forekomst-av-sprakvansker-hos-norske-barn>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kristoffersen, K. E., Rygvold, A.-L., Klem, M., Valand, S. B., Asbjørnsen, A. & Næss, K.-A. (2021). Terminologi for vansker med språk hos barn og unge: En konsensusstudie. *Norsk tidsskrift for logopedi*, (3), s. 6-23.
<https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2985252/Kristoffersen.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Krogenæs, K. B. (2022). Barn med språkforstyrrelser og et godt språkmiljø i barnehagen for alle barn. *Spesialpedagogikk*, 86(4), 4-16.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2022/02/01/2021,%20spped.nr.%204.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2008). Barns språkvansker: Generelle og spesifikke tiltak. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 147-164). Cappelen Akademisk Forlag.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: Et forebyggende perspektiv. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: I ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 23-40). Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*

- (5. utg.). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Ohnstad, F.O. (2015). *Profesjonsetikk i skolen: Læreres etiske ansvar* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-3
- Parsons, S., Law, J., & Gascoigne, M. (2005). Teaching receptive vocabulary to children with specific language impairment: A curriculum-based approach. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(1), 39-59. <https://doi.org/10.1191/0265659005ct280oa>
- Rambøll Management Consulting. (2016). *Rapport: Kunnskapsoversikt spesifikke språkvansker*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/kunnskapsstatus-spesikke-sprakvansker---endelig-rapport.pdf>
- Rivera, E. A., McMahon, S. D., & Keys, C. B. (2014). Collaborative Teaching: School Implementation and Connections With Outcomes Among Students With Disabilities. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(1), 72-85. DOI: 10.1080/10852352.2014.855067
- Rygvoid, A.-L. (2014). Språkvansker hos barn. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 323-369). Cappelen Damm Akademisk.
- Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research* (5. utg.). SAGE Publications.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori + praksis*. Universitetsforlaget.
- Statped. (2021, 17. mars). *Språkløyper*. https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/sprakloyper/? t_id=XCnof6eO5jw6O3VSpI8XJQ%3d%3d& t_uuid=XcEmYSQgTD246UQXASN6PQ& t_q=spr%C3%A5kl%C3%B8yper& t_tags=language%3an o%2csiteid%3aef3d3fed-6956-4012-9794-e10aef7f5655%2candquerymatch& t_hit.id=Statped_ContentTypes_Pages_LaringressursPage/ 44b1105b-5e75-4a1e-84d1-00080c5643dc no& t_hit.pos=1
- Statped. (2022a, 21. februar). *Utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD)*. <https://www.statped.no/sprakforstyrrelser/dld/#no-50084-0->
- Statped. (2022b, 30. desember). *Norsk betegnelse for vansker med språk*. <https://www.statped.no/sprakforstyrrelser/ny-norsk-betegnelse-for-vansker-med-sprak/>
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E. & Platou, F. (2011). *En veileder om begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Bredtvet kompetansesenter.
<https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/02-bokhefte/begrepslaring--2017-web.pdf>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Thorshaug, A. (2021). Profesjonsfellesskapets betydning for tilpasset opplæring og tidlig innsats. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: I ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 57-72). Universitetsforlaget.
- Tingleff, H. & Lyster, S-A. H. (2003). *Språkverkstedet*. Akademika.
<https://www.akademika.no/skoleboker/grunnskole-diverse/sprakverkstedet/9788204085443>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/#a153750>
- Verdens helseorganisasjon. (2019). F80: Spesifikke utviklingsforstyrrelser av tale og språk. I *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer* (10. utg.). Direktoratet for e-helse.
<https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/2599542>

8 Vedlegg 1 – godkjenning fra NSD/Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

03.01.2023

Referansenummer

198195

Vurderingstype

Automatisk

Dato

03.01.2023

Prosjekttittel

Spesialpedagogers arbeid med språkvansker

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Kristin Vegge Maalø

Student

Henriette Bakken

Prosjektperiode

16.01.2023 - 26.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 26.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år

- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

9 Vedlegg 2 – informasjonsskriv og samtykkeskjema **Vil du delta i forskningsprosjektet**

«Spesialpedagogers arbeid med begrepsforståelse for barn med språkvansker»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan spesialpedagoger jobber i spesialundervisning for å styrke begrepsforståelsen til elever med språkvansker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et masterprosjekt som har som formål å se på hvordan spesialpedagoger arbeider for å styrke begrepsforståelsen til elever med språkvansker. Jeg skal intervju spesialpedagoger for å få innblikk i deres erfaringer og arbeid rundt elever med språkvansker.

Problemstillingen for masteroppgaven er: *Hvordan jobber spesialpedagoger for å styrke barneskoleelevers begrepsforståelse i spesialundervisning, og hvordan er spesialpedagogenes perspektiv på samarbeidet mellom spesialpedagoger og kontaktlærere angående disse elvene?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

3 spesialpedagoger fra forskjellige skoler får denne henvendelsen om å delta i denne masteroppgaven. Utvalget er strategisk, hvor jeg har valgt ut skoler med forskjellig elevtall som jeg ønsker representanter fra. Utvalgsriteriene er at du er spesialpedagog på en barneskole, og har eller har hatt erfaringer rundt arbeid med elever med språkvansker.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju med meg. Det vil ta deg omkring 1 time. Intervjuet vil handle om dine opplevelser og erfaringer som spesialpedagog knyttet til begrepsforståelsen hos elever med språkvansker. Svarene dine vil bli tatt opp under intervjuet ved hjelp av en diktafon, i tillegg til at jeg kommer til å ta notater underveis i intervjuet. Etter intervjuet vil jeg transkribere lydopptaket, og etterpå vil lydopptaket bli slettet.

Personopplysninger som navn, alder og arbeidsplass vil anonymiseres.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun meg og mine to veiledere som vil ha tilgang på det transkriberte datamaterialet.

I masteroppgaven vil jeg anonymisere både navn, skole og andre opplysninger som kan gjøre det mulig å spore opp deg som person og hvor informasjonen er hentet fra. Opplysninger som vil publiseres er om spesialpedagogene arbeider på store eller små skoler, sett i forhold til antall elever. Ellers vil spesialpedagogenes navn og alder være anonyme.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 25.05.23. Etter prosjektslutt vil alt av personopplysninger og optak slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra institutt for lærerutdanning har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- institutt for lærerutdanning, NTNU Trondheim ved Kristin Vegge Maalø, kristin.maalo@ntnu.no, 93033962.
- Vårt personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no,

93079038.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Kristin Vegge Maalø

Student

Henriette Bakken

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Spesialpedagogers arbeid med begrepsforståelse for barn med språkvansker», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 25.05.23.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

10 Vedlegg 3 – Intervjuguide

Introduksjon:

- Hva handler intervjuet om
- Hensikten med intervjuet
- 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 det er blitt transkribert

Bakgrunn:

1. Hvilken utdanning har du? Hvilken faglig bakgrunn har du?
2. Hvor mange år har du jobbet i skolen? Hvor mange år har du jobbet som spesialpedagog?
3. Kan du fortelle om dine erfaringer med språkvansker i skolen?

Hvilke språkvansker har du jobbet med?

4. Har du gått kurs eller fått annen opplæring med temaet språkvansker?

Hvis ja, hvilke? Når?

Så går vi over til å snakke mer konkret om språket og spesialundervisning:

5. Hva innebærer en «begrepsforståelse» mener du?

Så for å oppsummere så legger du i begrepet «begrepsforståelse» at

6. Hva opplever du som viktig for utviklingen av en god begrepsforståelse?

Er det noen elementer du anser som mer grunnleggende?

7. Når dere får et enkeltvedtak for en elev som går på språk, hvor mange timer er satt til spesialundervisning? Sånn ca.

Hvordan fordeles disse timene utover ulike fag?

Ligger det noen føringer i enkeltvedtaket eller den sakkyndige vurderingen for hva som skal læres?

8. Kan du fortelle om hvordan du tilrettelegger for elever med språkvansker i spesialundervisning.

Hvordan tar du hensyn til eventuelle tilleggsvansker når du legger opp undervisningen?

9. Hvis du tenker på en aktuell situasjon du jobber med i dag eller har jobbet med tidligere, hvordan ser en typisk spesped-time med fokus på begrepsforståelse og språkutvikling ut?

Hva jobbes det konkret med? – er det spesifikke mål/områder for hver time?

Bruker du noe støtte? Verktøy og metoder osv.?

Hvilke begrep jobbes det med? Hvorfor disse?

10. Ut ifra den erfaringen og kjennskapet du har til språkvansker, er det noe du vil fremheve som spesielt viktig når man tilrettelegger for elever med språkvansker?

Er det noe du ser på som grunnleggende som alltid bør være til stede i spes.ped.timene når du skal arbeide med språket?

(hvordan legger du til rette undervisningen slik at det ikke skal bli ensformig?)

Jobbes det med elevens sosiale ferdigheter? Hvordan?

11. Hva synes du er utfordrende når du planlegger eller skal gjennomføre spesialundervisningstimer for å styrke begrepsforståelsen til elever?

Hvorfor?

12. Hvordan foregår utarbeidelsen av tiltakene og planleggingen av undervisning både i spesialundervisning og ordinær undervisning knyttet til elever med språkvansker sin begrepsforståelse?

Har du og kontaktlærer forskjellige ansvarsområder/ansvarsfordeling?

Hva er din rolle som spesialpedagog i slike tilfeller?

Hva er sammenhengen mellom planleggingen og utførelsen av tiltakene?

- Med tanke på ansvarsfordeling, gjennomføringen

Hvordan tilrettelegges det i det ordinære klasserommet?

13. Hvordan vurderer du elevenes utvikling med tanke på begrepsforståelse?

Hvordan vises det at barnet har en dypere forståelse for et begrep tenker du?

Hvordan måler dere oppnådde resultater?

Brukes det tester? Kartlegging? Eventuelt hvilke?

Samarbeid:

14. Hvordan opplever du samarbeidet mellom deg som spesialpedagog for elever med språkvansker og kontaktlærer?

Hvordan foregår samarbeidet?

Hvis fornøyd med samarbeidet, Hva er det som gjør at samarbeidet fungerer?

Hvis ikke, hvorfor fungerer det ikke optimalt tror du?

15. Hvordan anser du kompetansen til skolen med tanke på barn med språkvansker?

Hvordan opplever du din kunnskap om språkutvikling?

Er det noe du skulle gjerne ha lært mer om og om hva?

Hvem kan du spørre om råd eller hente kunnskap fra?

16. Er det noe som du ønsker å tilføye?

Er det noe du tenker som ikke er blitt sagt eller noe du føler som må oppklares?

