



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGBSP550-OST-2022-VÅR1-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2022 09:00	Termin:	2022 VÅR1
Sluttdato:	16-05-2022 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Stord		
Flowkode:	203 MGBSP550 1 OST 2022 VÅR1		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	442
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	22867
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

Læreres erfaring med utviklingsmessige språkvansker i skolen

Teachers experiences with developmental language disorder in school

Anne Lene Milje

Kandidatnummer: 442

Masterfag i spesialpedagogikk, 1-7

MGBSP550 Masteroppgave Vestlandsklasse

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Høgskulen på Vestlandet, campus Stord

16. mai 2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

Bakgrunn for studien: Det er svært mange barn som lider av utviklingsmessige språkforstyrrelser i skolen. Forskning viser også at mange ikke blir fanget opp, selv om de viser tegn til språkforstyrrelsen. Det blir trukket frem at utviklingsmessige språkforstyrrelser blant annet er 7 ganger vanligere enn ADHD, og 46 ganger vanligere enn permanent hørselstap, men McGregor (2020) fant allikevel at det er lite fokus på forskning som blir utført på dette området i forhold til hvor vanlig diagnosen er. Språkforstyrrelser kan generelt være svært hemmende, både faglig og sosialt (Bishop et al., 2017), og kan gå ut over senere utdanning og arbeidsliv. I skolen er det mye fokus på å kartlegge for lesing og skriving, og det ser ut til at språkvansker ikke får den samme oppmerksomheten. Min hensikt med denne studien er derfor å intervju lærere for å finne ut hvilken erfaring de har med å kartlegge for språkvansker, og hvilke tiltak de bruker for disse elevene.

Problemstilling: Hvilken erfaring har lærere i barneskolen med å fange opp og følge opp elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser?

Metode: Jeg har gjennomført en kvalitativ studie, hvor jeg foretok semistrukturerte intervju med fem lærere i grunnskolen. Informantene mine var plukket ut ved formålstjenlig utvelging. Jeg foretok deretter en tematisk analyse av datamaterialet jeg hadde samlet inn, og materialet ble deretter kodet i Nvivo. I programmet utformet jeg tematiske koder som skulle hjelpe meg videre i arbeidet. Etter inndelingen av de tematiske kodene, foretok jeg en meningsfortetning av innholdet. Mer detaljer rundt metodevalg finnes under i metodekapittelet.

Funn:

Sentrale teorier: Jeg har valgt å se på empirien min i lys av sosiokulturell læringsteori. Da språk er utelukkende sosialt, vil derfor mangel på språket naturlig nok ha store konsekvenser for samhandling med andre, og derfor også for læringen. Språk og samhandling ligger til grunn for det meste vi gjør i skolen, og jeg vil se på lærernes erfaring med elever som har problemer med akkurat dette.

Avgrensning: Jeg har valgt å begrense oppgaven min til å kun omfatte utviklingsmessige språkforstyrrelser, da språkforstyrrelser generelt er et stort og svært komplisert tema. Ut fra forskning, virker det også som at lærere og andre innenfor språkvitenskap har mer kunnskap rundt språkvansker knyttet til Downs syndrom og autisme enn de som er utviklingsmessige, og jeg velger derfor å fokusere kun på de utviklingsmessige språkforstyrrelsene for å se om forskningen stemmer overens med lærere i norske klasserom.

Abstract

For my masters thesis, I chose to do a qualitative study on teachers experience with pupils with developmental language disorder (DLD). Bishop et al. (2017) and McGregor (2020) amongst others did several studies regarding these children and teachers and parents experience and competence with both spotting the children, and also what steps they took to help them. I performed five qualitative interviews with norwegian teachers to see if we have a similar problem here.

Even though most of my findings match up with previous research, I also found that the teachers I talked to considered themselves to have quite a lot of experience with children with DLD, both from a teaching aspect, and from more of a preventative measure perspective. The teachers to however report that they would have liked to get more competence from more focus on these kinds of disorders in their own education, so that they would be better prepared for working as a teacher.

Forord

Jeg har gjennom hele utdannelsen vært interessert i språkvansker, og fikk spesielt vekket en interesse for utviklingsmessige språkforstyrrelser etter at vi hadde om emnet i spesialpedagogikk. Gjennom mine studier av tidligere forskning, så jeg at resultatene hovedsakelig var samstemte, og viste at en stor del av elevene som hadde utviklingsmessige språkforstyrrelser aldri ble fanget opp i motsetning til de elevene som hadde språkvansker knyttet til andre diagnoser, selv om det rammet veldig mange barn. Dette vekket nysgjerrigheten min i forhold til om disse funnene også stemte i norske skoler. Dette har vært et veldig spennende tema å gå dypere inn i, og mine funn kan forhåpentligvis også være like spennende for andre som de var for meg, i tillegg til å kanskje være til nytte for skolenes og lærerutdanningens videre praksis.

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerik, men lang og vanskelig prosess. Jeg støtte på mange utfordringer underveis, men kom meg til slutt over kneika, og er endelig i mål. Jeg vil rette en stor takk til mine informanter, som valgte å delta i studien til tross for et noe utfordrende tema, og jeg vil også rette en takk til mine gode medstudenter, som har støttet meg gjennom frustrasjon, latter og tårer. Jeg vil til slutt også rette en takk til min veileder, Iselin Lohne som har bidratt med tips, råd og konstruktiv kritikk gjennom denne prosessen.

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord.....	3
1.Innledning.....	7
1.1 Oppgavens tema	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	7
1.3 Oppgavens oppbygning	7
2.Teori.....	8
2.1 Nasjonale styringsdokumenter for skolens praksis	8
2.2 Teoretiske begrep i min oppgave	9
2.3 Tidligere forskning.....	10
2.3.1 Hva er utviklingsmessige språkforstyrrelser?	10
2.3.2 Kartlegging av utviklingsmessige språkforstyrrelser	12
2.3.3 Tiltak i skolen.....	14
2.3.4 Den sosiokulturelle læringsteorien.....	16
2.3.5 Relasjonskompetanse som avgjørende faktor for læring.....	18
3.Metode.....	19
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	19
3.2 Utvalg for intervjuene	20

3.3 Metode for datainnsamling	20
3.4 Metoder for analyse.....	21
3.5 Forskningsetiske hensyn	23
4. Resultater	24
4.1 Presentasjon av informanter	24
4.2 Lærernes erfaring med utviklingsmessige språkforstyrrelser i skolen	25
4.3 Kartlegging og henvising	27
4.3.1 Hvilke kartleggingsverktøy blir brukt og hvorfor?	27
4.3.2 Fra bekymring til henvisning.....	30
4.4 Tilrettelegging og tiltak	32
4.4.1 Trygghet og mestring	33
4.4.2 Tiltak i og utenfor klasserommet	36
4.4.3 Hvem utformer tiltakene?	39
4.5 Har lærerutdanningen godt nok fokus på utviklingsmessige språkforstyrrelser?	41
5. Empiri i lys av tidligere forskning.....	42
5.1 Lærernes erfaring.....	42
5.1.1 Viktigheten av et godt foreldresamarbeid.....	43
5.2 Kartlegging	45
5.2.2 Lærernes erfaring med kartlegging og kartleggingsverktøy	45
5.2.3 Hvilke kartleggingsverktøy brukes, og hvorfor?	45
5.2.4 Å fange opp elevene med utviklingsmessige språkforstyrrelser	48

5.2.5 Rutiner for henvisning.....	49
5.3 Tiltak.....	50
5.3.1 Informantenes erfaringer med tiltak	50
5.3.2 Variasjoner i lærernes fokus	52
5.3.3 Hvilke tiltak ses på som mest effektive?.....	53
5.4 Utviklingsmessige språkforstyrrelser som fokus i utdannelsen	54
6. Studiens validitet og reliabilitet	55
Konklusjon	57
Litteratur.....	59

1. Innledning

1.1 Oppgavens tema

I denne oppgaven vil jeg ta for meg lærernes erfaring med elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Bishop et al. (2017), McGregor (2020) m. flere har gjennomført studier som omhandler barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser, og fant at mange ikke blir fanget opp, og derfor ikke får den hjelpen de trenger. De fant også at lærernes mangel på kompetanse kunne være noe av grunnen til at de ikke klarte å finne disse elevene. Jeg ønsket derfor å se på norske skoler, for å se om vi har det samme problemet her, og spørre lærerne selv om de mener de har god erfaring og tilstrekkelig kompetanse på området.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Min oppgave omhandler elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i skolen, og har fokus på lærernes erfaringer med å kartlegge og tilrettelegge for disse elevene. Min problemstilling er derfor som følger:

«Hvilken erfaring har lærere i barneskoler fra forskjellige kommuner med å fange opp og følge opp elever med utviklingsmessige språkvansker?»

Jeg ønsket å finne svar på følgende forskningsspørsmål:

- Hvilken erfaring har lærerne i barneskolen innenfor utviklingsmessige språkvansker?
- Hvilke metoder for kartlegging blir brukt i skolen?
- Hvilke henvisningsrutiner har skolen?

1.3 Oppgavens oppbygning

Innledningsvis beskrev jeg bakgrunnen for oppgaven og min problemstilling. Videre vil jeg gjøre rede for den teoretiske delen av oppgaven min, da nasjonale styringsdokument, begrepsforklaring og tidligere forskning. I kapittel tre vil jeg beskrive de metodologiske vurderingene jeg gjorde i forhold til datainnsamling og analyse, og kapittelet vil avsluttes med en refleksjon rundt etiske perspektiv i min forskning. Kapittel fire tar for seg min empiri, hentet fra kvalitative intervju med lærere i grunnskolen, og empirien vil bli drøftet opp mot

tidligere forskning og teori i kapittel fem. Her forsøker jeg også å konkludere om jeg fant svar på problemstillingen min. Siste kapittel, kapittel seks tar for seg reliabilitet og validitet ved studien.

2. Teori

2.1 Nasjonale styringsdokumenter for skolens praksis

Rammeplan for barnehagen: Rammeplanen sier at personalet skal «følge med på barnas kommunikasjon og språk og fange opp og støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker» (kunnskapsdepartementet).

Formålet med opplæringen: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng». (Opplæringslova § 1-1).

Grunnlag for undervisning: «Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft. For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer.» (Opplæringslova §3-2).

Tilpassa opplæring: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære-kandidaten.» (Opplæringslova §1-3).

Intensiv opplæring: «På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventna progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning.» (Opplæringslova §1-4).

Meld. St. 6: Stortingsmeldingen omhandler tidlig innsats og inkluderende fellesskap i skole, barnehage og SFO. De har også gitt utdanningsdirektoratet i oppdrag å utvikle et nytt, kvalitetssikret verktøy for språkkartlegging av barn (Regjeringen.no (2019-2020)).

De nasjonale styringsdokumentene listet ovenfor omhandler blant annet barns rettigheter til undervisning, tidlig innsats, intensiv opplæring og inkluderende fellesskap. Disse gir grunnlaget til opplæringen i norsk skole, og fremhever også rettighetene til de elevene jeg omtaler i min oppgave.

2.2 Teoretiske begrep i min oppgave

Utviklingsmessige språkforstyrrelser: Jeg velger å bruke den nye betegnelsen og definisjonen på utviklingsmessige språkforstyrrelser etter Bishop et al.s (2017) arbeid med det nye begrepet som har erstattet «spesifikke språkvansker». Jeg vil flere ganger, gjennom hele oppgaven min henviser til utviklingsmessige språkforstyrrelser med forkortelsen USF. Jeg bruker imidlertid også begrepet «spesifikke språkvansker» i sitat som er hentet fra intervjuene mine. Spesifikke språkvansker ble brukt sporadisk av informantene mine, da noen av dem var mer kjent med dette begrepet, og det falt mer naturlig for dem å bruke det. En mer detaljert forklaring rundt hvorfor en ønsket å finne et nytt begrep, og hva som inngår i denne diagnosen finnes under «tidligere forskning».

Lærernes kompetanse og erfaring: «Erfaring er en fellesbetegnelse på den informasjonen individet erverver gjennom sansing og handling» (SNL).

Med lærernes erfaring, mener jeg derfor den informasjonen de har tilegnet seg gjennom å arbeide med disse elevene i skolen, både ved observasjon, undervisning og tilpasning for, og systematisk arbeid med kartlegging av disse elevene.

«Kompetanse er evne eller kvalifikasjoner, for eksempel til å uttale seg, inneha en stilling eller treffe en beslutning» (SNL).

Når det kommer til lærernes kompetanse, fokuserer jeg mer på den faglige kunnskapen de innehar. Altså den kunnskapen de har ervervet seg fra studier og forskning, som gjør at de kan uttale seg fra et faglig ståsted om kartlegging og tiltak for elevene med USF.

PP-tjenesten: «PP-tjenesten skal hjelpe barn, elever, lærekandidater, lærlinger, praksisbrevkandidater og voksne med behov for særskilt tilrettelegging. Hensikten er at de får et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud. PP-tjenesten skal også hjelpe barnehager og skoler med å legge til rette for barn og elever med særskilte behov.» (Utdanningsdirektoratet).

PP-tjenesten er en forkortelse for pedagogisk psykologisk tjeneste, og vil i min oppgave hovedsakelig bli henvist til med forkortelsen PPT.

Ressursteam: Schultz, Hauge og Støre (2008) skriver at medlemmene i ressursteamet har spesialpedagogisk kunnskap, og har til hensikt å bruke og spre sin kompetanse, etablere rutiner og fungere som en spesialpedagogisk serviceinstans for kolleger (s. 113). Målet er at ressursteamet ses på som et lavterskeltilbud hvor fleksibiliteten og tilgjengeligheten er framtreddende. De skal altså være en trygg og kompetent instans i skolene, hvor lærerne kan henvende seg for å få veiledning rundt tilpasset opplæring.

Psykososialt læringsmiljø: Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) beskriver et psykososialt læringsmiljø som «faglige, sosiale, kulturelle og organisatoriske forhold som påvirker elevens læring, helse, trivsel og opplevelse av mestring (Referert i Olsen og Holmberg, 2019, s. 13).

2.3 Tidligere forskning

2.3.1 Hva er utviklingsmessige språkforstyrrelser?

Bishop et al. (2017) hadde som mål å finne et nytt begrep som skulle erstatte «spesifikke språkvansker». Grunnen til skiftet var at det var mye usikkerhet rundt kriterier og terminologi innenfor språkvansker, noe som kunne skape problemer for diagnostisering, og også på forskningsfeltet. Det er estimert at 3-7% av barn, avhengig av definisjon og alder som er brukt, har denne diagnosen (Bishop et al. 2017), og at USF blant annet er 7 ganger vanligere enn ADHD, og 46 ganger vanligere enn permanent hørselstap (McGregor, 2020).

Befring et al. poengterer at for å sette denne diagnosen, må vanskene være av en slik grad at de

vedvarer etter femårsalderen og leder til store funksjonelle problem, som for eksempel å ha negativ effekt på kommunikasjon og/eller læring og at det var usannsynlig at vanskene ville løse seg uten hjelp fra en spesialist. Vanskene kunne heller ikke være knyttet til en annen medisinsk diagnose (Befring, Næss og Tangen, 2019). Utviklingsmessige språkforstyrrelser gjelder altså de som ikke har andre diagnoser som kan påvirke språket som Downs syndrom, cerebral parese, hørselsvansker, autismespekterforstyrrelse o.l. Altså «funksjonelle vansker med språket uten noen klar årsak» (Befring et al.).

I forskning og i praksis er det lagt mest vekt på ekspressive fonologivansker. Det ser ut til at vansker med produksjon av tale ses på som lingvistiske, heller enn motoriske. De forskjellige problemområdene innenfor USF kan inkludere morfologi, fonetikk, syntaks, semantikk og pragmatikk, som kan gi utslag på for eksempel ordleting, verbal læring og minne, i tillegg til sosiale interaksjoner. Med andre ord, det meste innenfor språk, tale og kommunikasjon. Det vil si at barna som er rammet av dette kan ha vansker med å for eksempel oppfatte og produsere språklyder, altså at de ikke klarer å skille mellom lydene brukt i talespråket og kan også ha vansker med å reproducere disse lydene selv (Befring et al., 2019). Vansker med språklyder «[...] er som regel inkonsekvent og omfattende, og medfører økt risiko for lese- og skrivevansker» (Bernthal, Bankson & Flipsen jr., 2017, referert i Befring et al. 2019). Forskning viser også at mange barn med USF har problemer med korttidsminnet.

De sosiale vanskene som kan inngå i utviklingsmessige språkforstyrrelser kjennetegnes ofte med å ha vansker med å effektivt kunne bruke verbale og nonverbale kommunikasjonsmetoder. Dette kan virke inn på sosialisering og deltakelse i utdanning, arbeidsliv, m.m., noe som helt klart kan ha stor innvirkning på noens liv. Nonverbal kommunikasjon kjennetegnes av blant annet ansiktsuttrykk, mimikk og kroppsspråk, og verbal kommunikasjon knyttes til for eksempel ferdigheter i å gi relevant og tilpasset informasjon i en samtale, å oppfatte og kunne oppklare en eventuell misforståelse og å kunne tilpasse seg konteksten i en samtale eller å oppfatte behovene til en eventuell samtalepartner (Befring et al. 2019). Dette kan i tur gjøre det svært utfordrende å kunne følge konvensjonelle sosiale regler som for eksempel hvordan en introduserer seg til andre, turtaking i en samtale mm. (APA, 2018, i Befring et al., 2019).

Det ble bestemt at en skulle beholde ordet disorder/vanske, men at en måtte redefinere det til å gjelde funksjonelle problem og en dårlig prognose. Det ble også konkludert med at ordet specific/spesifikk hadde en noe misledende og forvirrende konnotasjon, og derfor burde byttes ut med developmental/utviklingsmessige. Da dette begrepet er relativt nytt, er det gamle begrepet spesifikke språkvansker brukt av noen av informantene mine.

Selv om dette utgjør en ganske stor del av befolkningen, får ikke språkvansker samme status og finansiering som andre diagnoser som for eksempel ADHD og autismspekterforstyrrelse, på tross av stor komorbiditet.

2.3.2 Kartlegging av utviklingsmessige språkforstyrrelser

McGregor (2020) om at det er svært mange barn som lider av USF, i forhold til mengden forskning som blir utført på diagnosen. Artikkelen fokuserer på viktigheten av mer forskning, bedre tiltak, og mer kommunikasjon rundt diagnosen. Svært mange som viser symptom på USF, selv de som scorer lavest på tester o.l., blir ikke fanget opp av systemet og får derfor ikke hjelpen de trenger. McGregor viser blant annet til to studier som ble gjennomført i 1997 av Tomblin et al., og i 2016 av Norbury et al., hvor resultatene viste noenlunde det samme. Bare rundt 40% av de som scoret lavest på testene ble fanget opp i forhold til å ha språkvansker. Hun rapporterer også at gutter hadde mye høyere sannsynlighet for å bli fanget opp enn jenter, og minoriteter hadde enda lavere sannsynlighet enn majoriteter. Løsningen som blir presentert i artikkelen, sier blant annet at foreldresamarbeid er svært viktig. Mange foreldre er uvitende om sine barns språkvansker, og også diagnosen og hva den kan innebære. En må derfor ha god kommunikasjon med foreldre og foresatte, for å sammen kunne hjelpe barnet på best mulig måte. Mye av dette handler om å gi informasjon. Det finnes mange nettsider som omhandler språkvansker, og McGregor (2020) skriver at god kunnskap om informasjonskanalene som finnes, og også det å gi foreldre og andre involverte god informasjon om hvor en finner disse er viktig. Hun påpeker også en annen viktig side av saken, at USF handler om språk i både tale og skrift. Mange ufaglærte i språkvitenskap, som for eksempel lærere, foreldre og leger, har ikke nok kunnskap om diagnosen, og vil derfor se en direkte forbindelse mellom talevansker og en intellektuell utviklingshemming. En må derfor arbeide med å forklare bedre hva språk er, hva diagnosen innebærer, og hvorfor språk er så viktig. Litt av grunnen til at USF er så vanskelig å oppdage, er at vanskene kan være så forskjellige. Om et barn kun har vansker med å lese og skrive, kan det være lett å hoppe til konklusjonen om at dette må være dysleksi. Det foreslås derfor at en trenger bedre verktøy for å fange opp barn med språkvansker, som for eksempel går på å repetere setninger. Dette har vist seg å være en av markørene for USF, og kan i kombinasjon med andre markører, hjelpe skolene med å lettere fange opp elever som kan ha vansken. Hun avslutter med å poengtere at vi lenge har visst om mangelen på forskning, og at denne mangelen, i tillegg til mangelen på kunnskap og tiltak innen språkvansker må gjøres noe med. Hun etterlyser et paradigmeskifte.

Hendricks et al. (2019) ønsket å finne ut foreldre til barn med USF var klar over barnets språkvansker,

og også om en kort klasseromscreening ville oppdage elever som er i risiko for USF. Det viste seg at svært få av foreldrene var klar over barnets språkvanske, og fikk heller ikke særlig hjelp i skolen med tale- språk- og lesetrening i form av tiltak. Noen av utfordringene som er tilknyttet USF i artikkelen er forsinket språk, langsommere progresjon av ordforråd, og at en har vanskeligheter med visse aspekt av grammatikk. I screeningen de brukte i studien, skulle elevene matche bilder med setninger bestående av enkle verb, substantiv og adjektiv som det var forventet at barn i den valgte aldersgruppen skulle kunne. De skulle lytte til en setning som ble lest høyt i klasserommet, og deretter krysse av eller fylle inn en sirkel under korrekt bilde. Setningene som ble brukt kunne være for eksempel «Gutten sparket den store ballen» eller «Hverken katten eller hunden løper». De gjennomførte også en individuell screening hvor foreldre fylte ut en spørreundersøkelse i tillegg til at barna ble screenet. Screeningene ble i denne omgang gjennomført med de 33% av elevene som lå nederst på skalaen, hvor de testet lesing, språk og kognitive evner. Spørreundersøkelsen til foreldrene gikk ut på å svare ja eller nei på en rekke spørsmål angående deres bekymring for deres barns språklige utvikling. Disse spørsmålene gikk ut på forståelse, språkproduksjon, literacy og oppmerksomhet rundt språk. Mindre enn halvparten (41%) av foreldrene rapporterte bekymring for deres barns språkvansker, til tross for at disse var i den gruppen med lavest score på testene. Med andre ord, viser denne undersøkelsen at USF kan være en vanskelig diagnose å oppdage, og at foreldrenes mangel på kunnskap rundt USF i forhold til andre diagnoser kan føre til at færre barn blir oppdaget og får den hjelpen de trenger. Hendricks et al. konkluderer med at en klasseromscreening kan være et godt verktøy til å fange opp de som ligger i gråsonen for USF. Det er enkelt og raskt å bruke (15-20 min), og en trenger ikke annet enn selve undersøkelsen for å kunne gjennomføre testen.

Ogiela og Montzka (2021) fant i sin undersøkelse at mer generelle språktester ofte var førstevalget når en skulle kartlegge elever i skolen. Disse testene blir sett på som praktiske, da de går inn på flere forskjellige områder innenfor språk, noe som kan være positivt, da elever med USF ofte har vansker på forskjellige områder og nivå. Det forfatterne imidlertid kritiserer denne typen tester for, er at de ikke går i dybden på noen av områdene. De foreslår å bruke en generell test som en første screening, og deretter gå i dybden med tester som går på mer spesifikke utfordringer. Ogiela og Montzka (2021) undersøkte hvilke faktorer som førte til valg av kartleggingsverktøy, og hadde en hypotese om at blant annet tidsbruk og tilgang ville være viktig. Kostnad var tenkt som en mindre viktig faktor. At de generelle testene som gikk over flere tema ble mest brukt, var forventet. Det som derimot skilte seg ut i resultatene var at svært mange valgte tester som gikk på semantikk/ordforråd i stedet for morfologi og syntaks. Dette var uventet, da forskning fra blant annet Bishop et al., 2017; Hendricks et al., 2019; McGregor 2020, viser helt klart at barn med USF svært ofte har utfordringer med

morfologi og syntaks. Disse resultatene kan indikere at kartleggingsprøver blir valgt oftere ut fra gamle vaner enn faktiske utfordringer med USF. Mangel på kunnskap om morfologi og syntaks blir også pekt på som en mulig grunn til at tester med disse fokusene ikke blir like mye brukt. Forfatterne konkluderer med at det trengs mer eksplisitt undervisning i morfologiske og syntaktiske analyser i utdannelser som skal arbeide videre med språk i skole o.l., altså mer språkvitenskap i forhold til å kun lære om språkutvikling. De legger til at bedre instruksjon om meningen og bruken av psykometrisk terminologi kan hjelpe i valget av kartleggingstester.

2.3.3 Tiltak i skolen

Frizelle et al. (2021), så nærmere på doseringen av intervensjoner/tiltak. I denne sammenhengen, snakker en om dosering i forbindelse med mengden kurs, mengden «læringsmuligheter» innenfor et kurs, og antall kurs. De nevner flere grunner til at korrekt dosering er viktig, hvor det økonomiske kommer først. En må ha kunnskap om dosering versus effektivitet, for å kunne beregne eventuelle budsjett. Det blir også nevnt at en må se effektiviteten i undervisning som skjer utenfor klasserommet i forhold til tid inne i klasserommet, slik at elevene ikke går glipp av for mye undervisning. Det de fant i denne undersøkelsen var at mer kursing ikke nødvendigvis var synonymt med høyere effekt. En må ha en god balanse for å oppnå ønsket resultat. Fritzelle et al. (2021) fant at korte kurs ikke har særlig effekt, og i tillegg bør de heller ikke være for lange. I denne studien, skriver de at minst 20 timer kurs gir høyere sannsynlighet for forbedring. Yngre elever ser også ut til å ha effekt av færre kurs i forhold til eldre elever.

Calder et al. (2020) undersøkte effekten av eksplisitte metalingvistiske øvinger i kombinasjon med kursing i grammatikk. De rapporterte om stor forbedring i verb i preteritum. De fleste barna i studien viste stor forbedring på standardiserte prøver på ekspressiv grammatikk, men kun halvparten viste forbedring på forståelse. Intervensjoner to ganger i uken over 5 uker viste seg å ha effekt, men forfatterne legger til at en kanskje vil se enda bedre effekt om perioden ble utvidet til 10 uker. Dette stemmer også overens med artiklene presentert ovenfor.

Ebbels et al. (2019) så på effekten av forskjellige intervensjoner i forhold til tre inndelinger: Klasseromsundervisning, undervisning i små grupper og individuell undervisning.

I undervisning i full klasse, fant forfatterne at de fleste lærerne brukte forskjellige språkkurs, som viste seg å ha noe positiv effekt på grammatikk, morfologi og ordforråd etter en randomisert kontrollprøve. På den andre siden, nevner de også en lignende studie gjennomført i Danmark, hvor resultatene ikke viser særlig effekt. Tidsbruken som ble avsatt til de forskjellige programmene tenkes

å kunne gjøre utslaget her, og det kan tenkes at mer tid til intervensjonene får bedre resultater. Det har blitt gjort flere studier på dette temaet med varierende resultat, og en metaanalyse konkluderte med at en fant en ikke-signifikant effekt på ordforråd, og en liten til middels effekt på fonologisk bevissthet og alfabetkunnskap. Konklusjonen var at kursene i seg selv hadde liten eller ingen effekt, men kurs kombinert med undervisningsvurderinger og tilbakemeldinger hadde klart større effekt på resultatene. Undervisning i små grupper ble gjennomført med elever som hadde vansker med språk. Kritikken her er at studiene ikke ble helt sammenlignbare, da de valgte en fokusgruppe som blir kategorisert som høy-risiko, i stedet for at elevene ble inkludert basert på deres faktiske evner. I motsetning til i full klasse, viste det seg at undervisning i mindre grupper over lengre tid, faktisk hadde noe effekt. Det kommer også frem at det er stor forskjell på effekten på kursene avhengig av om det er en vanlig lærer som gjennomfører det, eller om det er utviklerne av kurset. Her anbefalte forfatterne å gi lærerne trening i opplegget før gjennomføring.

I individuell undervisning, baserte de kursene på elevenes individuelle behov, i tillegg til at elev, familie og lærere ble involvert i planleggingen. Det ble gjennomført opplæring av lærerne, og også støtte og midler til å kunne gjennomføre kurset på best mulig måte. Individuelle kurs viser seg å ha god effekt på ekspressive språkevner og ordforråd, men det påpekes at en i Storbritannia ofte har en «episode of care» i forhold til intervensjonene. Her får elevene hjelp innenfor en viss tidsperiode, og trenger deretter en ny henvendelse for å få videre hjelp. Mange rapporterer om liten forståelse for nødvendigheten av en ny henvendelse, og dette blir derfor ikke alltid gjort, på tross av barnets behov. En viktig faktor som er gjennomgående for alle gruppene er et godt samarbeid med hjemmet, og opplæring for lærerne. Artikkelen nevner også dosering som viktig, men det finnes få studier som har et konkret resultat rundt akkurat dette. Det som trekkes frem, er at en ser lite effekt på blant annet kurs som går over for få timer over et lengre tidsspenn og lite trening og tilbakemeldinger til lærerne som skal gjennomføre kurset.

«Organisatorisk kan spesialundervisningen foregå innenfor klasserommets rammer, i smågrupper, som individuell opplæring utenfor klasserommets rammer, eller som et tidsavgrenset lesekurs. Den praksis vi gjør rede for i denne boka gjenspeiler et inkluderingsbegrep og en spesialundervisning der læringsfellesskapet er lesekurset og klasserommet og andre læringsarenaer i skolens regi» (Hagtvet, Frost og Refsahl, 2015, s. 23).

Sitatet over påpeker at spesialundervisning foregår i alle settinger i skolen. En må altså ikke ut på et grupperom for å kunne kalle det spesialpedagogikk. Dette går også igjen i den overordnede delen av læreplanen, hvor det er poengtert at elevene skal være i klasserommet så langt det går.

«Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet». (Udir.no)

Det er viktig at elevene føler seg inkludert, at de er en del av et læringsfellesskap sammen med sine medelever, og at det nevnte læringsfellesskapet inkluderer alle arenaer i skolen.

En annen ting som Hagtvet et al. (2015) påpeker, er å ha en god dialog med elevene. En er nødt til å kommunisere med dem for «[...] bedre å forstå hva som ligger bak elevers arbeids- og læremåte» (Hagtvet, 2015, S. 199). Det er kun elevene selv som vet hvordan de egentlig har det på skolen, og selv om de er «partiske i sin forståelse», så er det allikevel viktig å lytte til dem. De gjennomførte en studie hvor de blant annet intervjuet elever om deres selvvurdering, og da gjennom elevens rapportering fant en sammenheng mellom dens egne handlinger og mestring av skoleoppgaver. Dette resulterte i at lærerne måtte endre måten de forberedte seg til timene på, i tillegg til deres holdning i møte med denne eleven.

2.3.4 Den sosiokulturelle læringsteorien

Den sosiokulturelle læringsteorien er basert på at vi lærer i samspill med andre. Vygotskij mente at «læringen starter alltid med en sosial aktivitet» (Strandberg, 2015, s.61). Han mente at et barn som skal lære noe ikke kan konstruere sin kunnskap ut fra intet, men at de må få hjelp og støtte fra en «mer kompetent andre», altså en annen person som innehar mer kunnskap om et emne enn den nevnte eleven. Denne personen kan være en voksen, eller for eksempel en mer kompetent jevnaldrende. Strandberg skriver at Vygotskij så på den lærende eleven som «[...] en person som aktivt konstruerer sin kunnskap og sin forståelse gjennom problemløsende virksomhet i samarbeid og dialog med andre som kan og vet mer (derav uttrykket, en sosialkonstruktivistisk teori)» (s. 43). Han snakker også om hvordan samtale og samarbeid rundt en oppgave som er litt utenfor elevens mestringsnivå, vil føre til mestringsfølelse om samarbeidet fører til en løsning på oppgaven. Mestring av oppgaver vil naturlig nok føre til utvikling av ens kunnskap og kompetanse, og også ha avgjørende betydning for elevens videre motivasjon og læring. I forbindelse med dette, nevner han bruk av læringsvenner som et godt verktøy.

«Den nærmeste utviklingszone» beskrives som nivåer av lærdom som barnet klarer å tilegne seg på egen hånd, og ved hjelp av den mer kompetente andre. Vi besitter alle kunnskap om mange forskjellige tema, men uten hjelp er det svært vanskelig å komme til «neste nivå» med den kunnskapen vi har. Eksempelvis kan dette forklares i matematikkfaget. La oss si at et barn har lært

seg hvordan en adderer tall. Barnet kan derfor løse adderingsoppgaver i matematikken selv, altså kunnskapen ligger innenfor dets rekkevidde. Det neste steget er derimot å lære multiplikasjon, noe barnet aldri har gjort før. Multiplikasjon ligger i barnets nærmeste utviklingssone, og vil derfor ikke bli gjort tilgjengelig uten hjelp fra en mer kompetent andre.

Strandberg (2015) undersøkte blant annet elevers læringsstrategier for å få et innsyn i hvordan de lærte best, og koblet det deretter til tiltak og tilrettelegging i skolen.

«Sosiokulturell teori har påvirket den måten vi gjennomførte tiltakene på: først, systematisk kartlegging for å avdekke barnets nærmeste utviklingssone, så er sterkt fokus på kvaliteten i lærende dialoger under tiltaksgjennomføringen og dernest en helhetlig tilnærming som inkluderer både hele barnet (også følelsene) og læringsmiljøet». (S. 44)

Gjennom undersøkelser på grunnlag av sosiokulturell læringsteori, kom han frem til fem sosiale ferdigheter som fører til læring (s. 93-96).

1: Å være nær. Ettersom læring er en sosial aktivitet, er det selvsagt bra om barnet er tilgjengelig for sosialt formidlet kunnskap, at barna kan nyttiggjøre seg ting sammen med andre, at barnet kan slutte seg til, knytte seg til, være nærværende.

2: Å delta. Å være nærværende er en grunnleggende ferdighet, men du må også delta.

3: Evnen og beredskapen til å bidra. Læring innebærer en mulighet for barnet til å få noe, ta del i kunnskap, ferdigheter, vurderinger. Å få. Da er det paradoksalt nok slit at den beste måten å få mye på er å gi mye. (for eksempel ved å gjette. Små barn er ofte dyktige til å delta, til tross for, eller snarere takket være, at de ikke kan).

4: Å gjette. Elevene tilbyr noe, og vil se hva læreren tenker om dette, hvordan det egentlig er, hva som er riktig svar. Lærerens lyst til å fortelle øker fordi eleven har lagt ut en liten bro.

5: Å spørre. Et tidlig, men sikkert tegn på at eleven begynner å trekke seg bort fra klasserommet og skolen er nettopp det at hun eller han slutter å stille spørsmål. Kan alle barn utvikle de ønskelige sosiale ferdighetene? Ja, absolutt, men naturligvis er det vanskeligere for barn med for eksempel autisme, ettersom autisme påvirker nettopp evnen til å være nær, å delta og å bidra. Da må vi jobbe spesielt mye med å lære dem akkurat dette.

Disse fem ferdighetene vil jeg ta med meg videre i min oppgave, da de danner grunnlaget for læringsteorien jeg har tatt utgangspunkt i inn mot utviklingsmessige språkforstyrrelser. Om den

sosiokulturelle læringsteorien danner grunnlaget for all tilegning av kunnskap, hvordan kan da barn med alvorlige språkforstyrrelser på effektivt vis kunne lære?

2.3.5 Relasjonskompetanse som avgjørende faktor for læring

«Relasjonskompetanse handler i slike sammenhenger først og fremst om å tilpasse handlingene til situasjonen og til relasjonen, det vil si å kunne handle meningsfullt og hensiktsmessig etter det konteksten tilsier» (Røkenes og Hanssen, 2012, s. 24).

Det har vært gjennomført mange undersøkelser av relasjonen mellom lærer og elev i forbindelse med læring, og resultatene har vært veldig klare på at relasjonen har en avgjørende betydning. John Hattie (2009) gjennomførte en stor metastudie som omhandlet undervisning, hvor han gikk gjennom 83 millioner elever og 50 tusen mindre studier. Her så forskerne på sammenhengen mellom elevprestasjoner og 138 ulike faktorer som kunne ha innvirkning på de som for eksempel lærertetthet, åpne klasserom og gruppering av elever etter evnenivå. Studien konkluderte med at kontakt og interaksjon mellom lærer og elev helt klart var den viktigste faktoren for læring, først og fremst med fokus på lærerens evne til å gi elevene tilbakemelding og skape en tillitsfull atmosfære (Referert i Røkenes og Hansson, 2012, s. 25).

«Mange yrker handler om å legge til rette for en eller annen form for forandring hos andre mennesker, det kan dreie seg om endring av opplevelse, tenkning, følelser, holdninger eller atferd. Fagpersonens viktigste oppgave er å forholde seg slik at han eller hun fremmer læring, utvikling, bevisstgjøring, frigjøring, vekst, mestring eller bedret funksjon hos den andre» (Røkenes og Hansson, 2012, s. 19).

Dette betyr altså at en i arbeid med andre mennesker må være oppmerksom på hvordan en god relasjon kan spille inn på den andre personens resultater. Vi må vise forståelse for den andres følelser og opplevelser, noe som igjen vil styrke relasjonen. «[...] Det å føle seg forstått er også viktig i seg selv for å skape endring» (s. 27). Røkenes og Hansson skriver også at en ved en god relasjon har et større handlingsrom til å kunne gi tilbakemeldinger og råd til hverandre. Overført til forholdet mellom lærer og elev, kan derfor en god relasjon føre til bedre kommunikasjon og en god dialog rundt elevens vansker, uten at eleven føler seg utrygg eller støtt av samtalen.

«God kommunikasjon er knytte til det å oppleve seg møtt av en annen person» (s. 107).

Relasjonene med elevene er svært viktig. Uten en god og sterk relasjon, kan vi risikere å sitte igjen

med en utrygg elev, som ikke klarer å stole på deg som pedagog. Og om eleven ikke er trygg på læreren og hens kompetanse, vil heller ikke arbeid med vansker og mulige tiltak ha ønsket effekt.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg først ta for meg den vitenskapsteoretiske tilnærmingen jeg hadde i min oppgave, og deretter forklare metodene jeg har brukt for empirien min, og hvorfor jeg mener dette er gode metoder i forhold til hva jeg ønsker å finne ut av. Jeg vil avslutte med å gjennomgå de forskningsetiske sidene av oppgaven min, og til slutt gjennomgå oppgavens reliabilitet og validitet.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

«Mens fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkningen av mening»
(Kvale og Brinkmann, 2017)

Jeg valgte en hermeneutisk tilnærming i min oppgave, da jeg ønsket å se på læreres erfaringer i forhold til tidligere forskning. Den hermeneutiske sirkel handler om at en som forsker kontinuerlig går frem og tilbake mellom deler og helhet i arbeidet med å fortolke teorien og empirien. Kvale og Brinkmann (2017) forklarte det som at en har et utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet og deretter må gå inn i teksten for å fortolke dens forskjellige deler. Ut fra de fortolkningene en har gjort seg, settes delene inn i en ny relasjon til helheten (s.236). De skriver at meningsfortolkningen slutter når de indre enhetene i teksten står igjen uten logiske motsigelser, altså at hver del av teksten fortolkes forskjellig ut fra nye kontekster, og at en da ikke er ferdig med arbeidet før hver nye kontekst er fortolket, og en ikke finner noen nye meninger i teksten.

Ved hermeneutisk fortolkingsarbeid er det vært viktig å være oppmerksom på hva en egentlig ville finne ut av, slik at en ikke mister formålet på veien. Kvale og Brinkmann skriver at en dårlig (partisk) fortolkning av tekster er et arbeid hvor forskerne kun ser bevis som støtter sin egen mening, og ignorerer alt som kan gi fortolkninger som ikke støtter opp under deres konklusjoner. De påpeker derfor viktigheten av å se på alle de forskjellige perspektivene og fortolkningene som dukker opp, og også viktigheten med å forklare sitt perspektiv i arbeidet, altså hvilke sider ved et tema som skal fortolkes og i forhold til hvilken kontekst. «Med ei hermeneutisk analyse blir det lagt vekt på å fange inn og fortolke aktørforståinga inn i eit vidare teoretisk perspektiv» (Befring, s. 181).

Hvordan jeg foretok mine fortolkninger, forklarer jeg nærmere lengre nede i metodekapittelet.

3.2 Utvalg for intervjuene

Jeg foretok en formålstjenlig utvelgning for intervjuene mine, noe som innebærer at en «bruker sunt skjønn for å avgjere kven som på ein rimeleg måte kan representere populasjonen» (Befring, s. 96). Populasjonen i dette tilfellet var en liten gruppe lærere som ble vurdert til å besitte erfaring innenfor temaet «elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser». Demografien var relativt viktig for meg, da jeg var interessert i lærere fra to forskjellige kommuner hvor en av kommunene har et uttalt fokus på USF, for å få en oversikt over om dette utgjorde en forskjell eller ei. Lærerne måtte arbeide i barneskolen, og de måtte i tillegg ha minst 5 års erfaring for å gi en større mulighet for at de har noe erfaring med disse elevene. Da det imidlertid var vanskelig å få informanter til intervjuene mine, endte jeg med å ha en informant som kun hadde 4 års erfaring. Hun viste seg derimot å ha en del relevante ytringer, og jeg valgte derfor å beholde hennes intervju i studien min. Lærernes alder hadde liten relevans, da deres arbeidserfaring var viktigere for mine resultater.

3.3 Metode for datainnsamling

Jeg valgte å gjennomføre kvalitative intervju, fordi jeg har vektlagt å finne mening, å fortolke og forstå hva personen mener med det hen sier (Kvale og Brinkmann, 2015). Denne formen for intervju gir også rom for improvisasjon (Befring, 2010, s. 36), noe som er svært nyttig når en vil ha tak i læreres erfaringer, som er et noe abstrakt tema. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at «Det kvalitative forskningsintervjuer er ikke vitenskapelig men avspeiler bare vanlig, sunn fornuft». Målet med intervjuene mine var altså å få innsyn i hva lærerne mente om deres egen erfaring med elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser, gjennom deres eget, dagligdagse språk. Jeg ønsket også en noe uformell setting rundt intervjuet og spørsmålene, da erfaring og kompetanse kan være et vanskelig tema å diskutere. «Et forskningsintervju kan ha en mer eller mindre skjult dagsorden» (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg var altså klar over, og hadde planlagt for at lærerne kunne finne det vanskelig å snakke om noe de hadde lite erfaring med. Om intervjuobjektene mine følte jeg var ute etter å «ta» dem, altså å påpeke deres manglende kompetanse på området kunne de ha gitt noe «redigerte» svar for å pynte på mitt syn på deres kompetanse, og derfor gjort funnene mine ugyldige. Kvalitative intervjuer ble valgt fordi jeg ville få mer, dyperegående informasjon ved slike samtaler enn for eksempel ved en spørreundersøkelse. «En god samtale er ikke lenger et mål i seg selv, men et middel for forskeren til å få frem beskrivelser, fortellinger og tekster som han eller hun

kan fortolke og rapportere i overensstemmelse med sine forskningsinteresser» (Kvale og Brinkmann, s. 52).

Oppsettet på intervjuene er semistrukturerte, og jeg valgte lærere fra forskjellige kommuner for å kunne sammenligne erfaringer og praksiser. Kvale uttrykker i sin definisjon av semistrukturerte intervju at «det sentrale er å innhente skildringer av livsverda til den intervjuja og korleis vedkomande opplever ulike fenomen frå sin ståstad» (Krumsvik, 2019). Det semistrukturerte intervjuet ble derfor valgt for å ha et godt sammenligningsgrunnlag mellom lærerne, med mulighet for noen oppfølgings spørsmål for å få mer informasjon. Intervjuet ble utformet ut fra forskningsspørsmålene mine, og skrevet ned i en intervjuguide. Kvale og Brinkmann (2015) nevner at det er liten sannsynlighet for at et spontant intervju vil gi informasjon av særlig verdi, og jeg forberedte meg derfor godt med både gjennomtenkte spørsmål og et fokus på hva jeg ønsket å finne ut av i forkant av intervjuene for å få de beste forutsetningene for gode svar fra informantene.

I min intervjuguide skilte jeg mellom hovedspørsmål og supplerende spørsmål for å få mest mulig informasjon fra mine informanter. Jeg hadde også noen tanker rundt tema som kunne dukke opp under intervjuene, og hvilke spørsmål jeg kunne stille om disse dukket opp. Jeg forsøkte å lage åpne spørsmål, og be informantene fortelle om deres erfaringer i spesifikke saker heller enn å legge ut om deres generelle kunnskaper innenfor USF. Da utviklingsmessige språkforstyrrelser er et relativt nytt begrep, og forskningen viser at mange lærere ikke har tilstrekkelig kunnskap rundt diagnosen, var jeg også forberedt på å måtte forklare diagnosen og hva den innebærer. Jeg satte meg inn i Kvale og Brinkmanns «kvalifikasjonskriterier for intervjueren» (2015, s. 195) før gjennomføring av intervjuene, hvor de påpeker viktigheten av å være blant annet kunnskapsrik, strukturert, vennlig og styrende for å få et godt resultat. Selve intervjuene foregikk på private rom for å unngå unødig støy, og jeg dobbeltsjekkete at opptakeren virket og at den lå på en god avstand fra både meg og den jeg intervjuet. Jeg var også bevisst på min egen fremtreden, og prøvde å legge til rette for en god samtale med informantene mine, hvor de følte seg trygge på at de fritt kunne uttrykke sine meninger og beskrive sine opplevelser (Kvale og Brinkmann, s. 33).

3.4 Metoder for analyse

I etterkant av intervjuene mine, startet jeg arbeidet med å transkribere. Transkripsjonene foregikk i separate Word dokument for å få en god oversikt over uttalelsene til intervjuobjektene, og jeg hørte gjennom opptakene en gang før jeg startet dette arbeidet. Dette ble gjort for å friske opp minnet mitt, og for å kunne tenke gjennom de notatene jeg gjorde i etterkant av intervjuene, og for å se om

jeg bemerket meg noe nytt. Jeg valgte å transkribere til korrekt skriftspråk istedenfor å skrive lydrett på informantenes dialekt, for å blant annet ivareta personvernet til de som deltok. Informantene hadde også veldig forskjellige dialekter, og det var enklere for meg å få frem deres uttalelser om jeg ikke måtte forholde meg til visse dialektord. Dialektene informantene snakker er også irrelevant for min oppgave, da jeg skulle analysere deres erfaringer, og ikke deres språk. I forkant av transkripsjonene, reflekterte jeg litt rundt «[...] spørsmålet om kva det vil si å foreta en lojal skriftlig transkripsjon av intervjupersonens muntlige uttalelser» (Kvale og Brinkmann, 2015), altså hvordan jeg skulle gjengi informantenes uttalelser på best måte, og også hvor mange detaljer jeg skulle ta med i forbindelse med talepauser som «sukk» og lignende. Jeg landet på å hovedsakelig bruke Kvale og Brinkmanns (2015, s. 209) transkripsjonskonvensjoner, i tillegg til å legge til noen egne, som gav meg mer eierskap til intervjutranskripsjonene, og gjorde dem enklere å lese av i etterkant. Jeg bestemte meg også for å kun beholde de sukkene og pausene som hadde relevans for innholdet, som for eksempel et sukk i forkant av et vanskelig tema. Transkripsjonskonvensjonene jeg valgte å bruke er lagt til som vedlegg.

Dokumentene ble deretter overført til analyseprogrammet NVivo, der jeg utførte en tematisk analyse av funnene. Jeg valgte en tematisk analyse, hvor kodene «[...] er umiddelbare og korte og definerer den handlingen eller erfaringen som beskrives av intervjupersonen» (Kvale og Brinkmann, 2015). Overført til min oppgave, ble kodene derfor utformet korte og tematiske, med et mål om å forenkle arbeidet med å sammenligne lærernes erfaring med utviklingsmessige språkforstyrrelser etterpå. Kodene var til god hjelp da jeg trengte en logisk inndeling av utsagnene for å lettere finne frem når jeg skulle analysere og senere drøfte. Jeg hadde notert ned noen forskjellige nyttige koder før jeg begynte arbeidet, noe som baserer seg på det Krumsvik (2019) kaller «omgrepsstyrt koding», altså koder laget ut fra teori eller tidligere forskning. Mange av kodene jeg endte opp med ble også laget underveis, basert på informantenes utsagn og forankret i forskningsspørsmålene mine. Kodene ble deretter gjennomgått en ekstra gang for å være sikker på at jeg ikke hadde glemt noe, og for å se om noen koder kunne endres for å gjøre mitt videre arbeid enklere. Gjennomgangen endte med at noen koder ble slått sammen, og andre ble utvidet med underkategorier for å spisse innholdet enda mer. Det ble altså utført en «[...] mer fokusert koding, og analysen forflyttes gradvis fra et deskriptivt til et mer teoretisk nivå, noe fører til en «metning» av materialet der ingen nye innsikter eller tolkninger synes å fremgå av ytterligere kodinger» (Kvale og Brinkmann, 2015).

Etter kodingen av materialet, utførte jeg en meningsfortetting for å forenkle arbeidet inn mot analysen, hvor jeg delte utsagnene opp i naturlige meningsenheter og deretter delte de inn i mindre enheter som uttrykte deres hovedtema (Kvale og Brinkmann, s. 232). Jeg overførte de relevante

sitatene til et skjema laget i Word, hvor jeg delte inn etter de samme temaene som jeg brukte under kodingen av materialet. I meningsfortettingen, foretok jeg en fortolkning av meningsinnholdet som «[...] omfatter dypere og mer kritiske fortolkninger av teksten.» og «[...] finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst» (Kvale og Brinkmann, s. 234). Under ser du et eksempel på hvordan jeg foretok meningsfortettingen av mitt materiale. Dette er et godt eksempel på en hermeneutisk fremgangsmåte.

5: Jja, sant? Ja det er det, og jeg er nå litt opptatt av det der og, om ikke de lærer gangetabellen eller- på rams, eller om de ikke lærer skj-lyden eller dobbel konsonant. Men har de det bra, og nå når etter dette med livsmestring, har de det bra med seg selv, og får det bra, så er det jo det det viktigste altså, og så er det en del ting som kanskje ikke er så viktig. Ja	Livsmestring er noe av det viktigste.
--	---------------------------------------

3.5 Forskningsetiske hensyn

Før intervjuene mine sendte jeg og fikk godkjent en søknad hos NSD (norsk senter for forskningsdata), med informasjon om blant annet formålet med undersøkelsen, intervjuguiden min og informasjon om hvordan jeg skulle ivareta anonymiteten til de jeg intervjuet. Jeg oppga også hvordan jeg skulle oppbevare informasjonen jeg fikk fra intervjuene, og lagret dette i henhold til NSDs retningslinjer.

«En grunnleggende fag- og forskningsetisk norm er knyttet til kvaliteten og validiteten av det arbeidet som blir utført. Dette innebærer at en bruker aksepterte og akseptable metoder. Det sier seg selv at forskning vil gjøre større skade enn gagn om den bygger på misvisende premiss, mangelfulle data, feilaktige analyser eller lite troverdige vurderinger» (Befring, s. 64.)

I arbeid med kvalitative intervju, må en også være oppmerksom på at en må forholde seg til resultatene på en objektiv måte. «Forskeren har som regel monopol på å fortolke intervjupersonens utsagn» (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg var derfor veldig klar over at mine egne tanker og meninger ikke måtte skinne gjennom i hverken intervjuene i seg selv eller analysen av intervjuene, da dette kan påvirke resultatene og validiteten på studien.

«Da vi menneske alltid har makt over kvarandre, må grunnprinsippet i etikken vere at vi skal bruke den makta vi har over andre til det beste for dei, ikkje til det beste for oss sjølve. Skal vi kunne greie

det må vi ta i bruk både sunn fornuft og rikeleg med fantasi og innlevingsevne» (Befring, s. 60).

«Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke innebære dessuten at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen» (Kvale og Brinkmann, 2015).

Dette ble gjort gjennom et informasjonsskriv som ble sendt til informantene. Informasjonsskrivet inneholdt blant annet detaljer om formålet med studien, problemstilling og forskningsspørsmål, samt informasjon om deltakernes rett til å kunne når som helst trekke seg fra studien.

Anonymisering i både transkripsjonene og i oppgaven i seg selv forgikk ved å omtale lærerne med nummer, og ikke nevne navn på skolene eller kommunene de arbeider i. Jeg valgte å ikke notere ned navn på lærerne i det hele tatt, da denne informasjonen ikke hadde noe relevans for min forskning og jeg da slapp litt arbeid rundt anonymisering i etterkant. Da jeg kun hadde 5 informanter, fikk jeg ikke vanskeligheter med å skille mellom dem uten annen informasjon enn et tall og de notatene jeg hadde gjort meg under intervjuene. Intervjuene ble tatt med en opptaker, og deretter lagt på en sikker harddisk. Når jeg hadde forsikret meg om at de var lagret på harddisken, ble de deretter slettet fra opptakeren. Opptakene vil bli slettet fra harddisk når masteroppgaven er ferdigstilt.

4. Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene jeg fant ut fra mine intervjuer, delt inn i tema. Jeg vil starte med å si litt om lærernes generelle erfaring med elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser, og deretter gå videre til å snakke om kartlegging og henvisning av disse elevene, og til slutt hvilke tiltak lærerne bruker i skolen for å hjelpe disse elevene.

4.1 Presentasjon av informanter

Under vil jeg kort presentere de fem informantene som deltok i min studie. Jeg har valgt å identifisere dem ved bruk av «lærer 1-5», som tidligere beskrevet i metodekapittelet. Lærer 1, 2 og 3 arbeider på samme skole, og lærer 4 og 5 arbeider på samme skole, i en annen kommune.

Lærer 1 har 20 års erfaring innenfor grunnskolen, er utdannet adjunkt, og har 10 studiepoeng i spesialpedagogikk. Hun arbeider som kontaktlærer.

Lærer 2 var ferdigutdannet som adjunkt på 5-10 trinn i 2018, og har da 4 års erfaring i skolen. Hun har ikke spesialpedagogikk. Hun arbeider som kontaktlærer.

Lærer 3 har også over 20 års erfaring i skolen, hvor hun nå de siste årene har arbeidet som rektor. Hun har ikke spesialpedagogikk.

Lærer 4 har over 20 års erfaring i grunnskolen, og arbeidet i tillegg 2 år i førskole. Hun er utdannet lektor m/ tillegg. Hun har studiepoeng i spesialpedagogikk, hvor hun har spesialisert seg på lese- og skrivevansker. Hun har blant annet arbeidet på høgskolen, i PPT, og arbeider nå som sosiallærer, og sitter i ressursteamet på skolen.

Lærer 5 har også over 20 års erfaring i grunnskolen, og er utdannet førskolelærer i tillegg til å ha tatt 6-10 trinn pedagogikk og spesialpedagogikk. Hun arbeider også som sosiallærer, og sitter i ressursteamet på skolen.

4.2 Lærernes erfaring med utviklingsmessige språkforstyrrelser i skolen

Her vil jeg presentere noen av lærernes generelle erfaringer som kom frem under intervjuene mine. Først og fremst, ser jeg at det er stort sprik mellom lærerne jeg intervjuet. De fleste ser ut til å ha noe erfaring, men blander utviklingsmessige språkforstyrrelser noe med andre diagnoser som for eksempel dysleksi. Det ser ut til at denne typen språkvansker er vanskelig å få tak på, selv med noe begrepsforklaring fra meg under intervjuene. En av informantene mine trakk også frem elever med autisme som de som strever mest med språk.

Det første intervjuet var generelt kort, og jeg fikk lite relevant informasjon ut fra denne samtalen. Læreren uttrykte at hun ikke hadde noe relevant erfaring med utviklingsmessige språkforstyrrelser, da hun ikke hadde hatt elever med disse vanskene på de 20 årene hun har arbeidet i grunnskolen. Dette samsvarer noenlunde med forskningen, som sier at denne diagnosen er vanskelig å oppdage til tross for høy forekomst, og at det er svært mange elever som aldri blir fanget opp. Det kom imidlertid frem senere i intervjuet, at «jeg sitter og tenker, jeg har jo s- helt garantert hatt elever med språkvansker, ikke sant». Gjennom samtalen vår under intervjuet, ser det altså ut som om læreren har reflektert over sin egen praksis, og innsett at hun må ha hatt disse elevene på et tidspunkt. Hun trekker også frem at

«Jeg tenkte- Litt sånn som- Skolepolitikken går og, så skal en jo på en måte normalisere- Mest mulig på en måte, sant. Det som en kanskje setter diagnose på før, eller det som var vanskelig før, skal på en måte nå normaliseres. På godt og vondt, sant, jeg tenke- hvis en har en liten språkvanske da, så- Blir den på en måte normalisert, og det- ja».

«Jeg sier ikke at en liten språkvanske ikke er vanskelig, men jeg bare sier det sånn-»

Et utsagn som dukker opp flere steder i alle intervjuene, er at lærerne føler de har for lite kunnskap på dette området. De som ikke er spesialpedagoger selv, lener seg sterkt på de som har denne kompetansen, og sender derfor elevene videre til dem for å ta kartleggingen og utforme tiltak. Andre sier at de ikke har jobbet direkte med disse elevene, altså de har ikke hatt dem i klasserommet, men heller arbeidet med kartlegging og/eller tiltak som skal iverksettes. Dette viser begge sidene av samme sak, da de som videresender er lærerne som ikke er del av ressursteam o.l., mens de som tar kartleggingene er de lærerne som sitter i ressursteam selv og i tillegg er sosiallærere. Den ene informanten uttalte også at hun har fått mer erfaring med språkvansker etter at hun ble sosiallærer, da hun jobber særlig med rådgiving for lærerne.

«Og etter jeg ble sosiallærer, så her jeg jo hatt en- fått en del erfaring med disse tingene, og at vi da- er det jo- vi har en bekymring, og lærerne melder inn et- diskuterer kanskje slik at «gud, jeg er så bekymret, det er et eller annet med denne eleven som jeg ikke helt forstår meg på, jeg vet ikke hva jeg skal gjøre» og slike ting».

En annen ting som går igjen er tidsbruken. Lærerne ønsker gjerne å gjøre det de kan for at elevene skal få tilpasset opplæring og den støtten de trenger, men tiden strekker ikke til.

«Sant, så det er klart, når du får ikke gjort det du egentlig skulle ha ønsket, og du kan jo, om du jobber døgnet rundt, eller i helger og alt, sant, så- så kommer du liksom aldri dit til å få gjort alt det du har lyst til». (Lærer 3)

Stafettloggen blir dratt frem flere ganger, men det er svært ulike meninger om bruken av denne. De lærerne som sitter i ressursteam påpeker nytten av å ha ett dokument der en får samlet all informasjon om elevens vansker, tiltak og lignende under ett. Lærer 2 uttrykker at hun er stresset over de elevene som nå skal videre på ungdomsskolen, da de på en måte starter helt på nytt med tiltak o.l. men på den andre siden er hun også noe negativ til å bruke stafettloggen. Grunnene hun oppgir er at hun synes det er svært tidkrevende, og at utformingen på stafettloggen er noe vanskelig. Hun hadde foretrukket at PPT kom inn og veiledet med et mer langsiktig fokus, istedenfor at en måtte forholde seg til utprøving av tiltak over en kortere tidsperiode.

«Eh, og de kunne jo omtrent sette kryss på hvem som jeg kommer til å trenge tiltak på nå- så- det er- ja- det er kjedelig, og det er- Sånn som nå, så kjenner jo jeg på det at jeg skal sende dem videre til ungdomsskolen, og- ja. Altså du, får jo lov å si noe til ungdomsskolen og sånn, men- jeg stresser nok litt med det, sånn som den eleven og karakterer og-» (Lærer 2)

«Men det er jo klart at det er jo ikke alltid vi får gjort- eh *sukk* alt det vi- i senere år, så føler jeg jo egentlig at atferden har tatt såpass mye av at det på en måte liksom- hvis du på en måte nå sitter i ro og gjør det du får beskjed om, og om du ikke forstår alt, så- så er det andre ting som er fokuset- det er jo helt feil, men i skolen i dag, så føler jeg det er blitt litt sånn.»

«Sant, så det er klart, når du får ikke gjort det du egentlig skulle ha ønsket, og du kan jo, om du jobber døgnet rundt, eller i helger og alt, sant, så- så kommer du liksom aldri dit til å få gjort alt det du har lyst til.»

Som påpekt tidligere, virker det som om informantene har veldig varierende erfaringer.

4.3 Kartlegging og henvising

Her har vi igjen det fulle spekteret innenfor erfaring, fra den ene læreren som ikke har hatt elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i sine klasser, til sosiallærerne som sitter i ressursteamet på skolen og har flere års erfaring med å kartlegge og tilrettelegge for disse elevene. De som ikke sitter i ressursteam opplyser om at de ikke føler de har arbeidet nok med disse elevene, og at mye av arbeidet med kartlegging blir lagt over på spesialpedagogene på skolen. De selv gjennomfører hovedsakelig kun de standardiserte kartleggingsprøvene som de er pålagt å gjennomføre, om dette er statlig pålegging eller om det er noe PPT ønsker å få kartlagt. De om sitter i ressursteam opplyser tvert imot at de har svært mye erfaring med å kartlegge disse elevene, og har i det ene tilfellet selv Logos sertifisering, som gjør at de kan gjennomføre en mer detaljert kartlegging enn disse noe mer standardiserte prøvene vil bidra med. Det kan også virke som om kartleggingsprøvene disse to lærerne nevner er mer spisset inn mot den spesifikke vansken de ønsker å teste for, i motsetning til de mer generelle testene som blir brukt av lærerne som ikke er i ressursteamet. Det disse to lærerne setter fokus på, er imidlertid at de ikke føler de har arbeidet systematisk med elevene i klasserommet.

4.3.1 Hvilke kartleggingsverktøy blir brukt og hvorfor?

Under spørsmålet om hvilke spesifikke kartleggingsverktøy som ble brukt i skolen, ser jeg som nevnt ovenfor noen ulikheter mellom de lærerne som sitter i ressursteam og de som ikke gjør det. Lærer 1, 2 og 3 nevner blant annet at de blant annet bruker ordkjedetesten, men da denne går mer på lesehastighet og avkodning, er den ikke like relevant for elevene jeg har fokus på i min oppgave. De nevner også noen standardiserte lesetester og andre generelle kartleggingsprøver, da for eksempel nasjonale prøver, som en er pålagt å gjennomføre i starten av 5., 8., og 9., trinn, og som vil gi en oversikt over elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, matematikk og engelsk. Lærer 2 nevnte i tillegg noen tester som hun brukte i sin klasse, da blant annet en test som hun bruker i engelsk som ligner på Carlsten, men dette er ikke en test som skolen i sin helhet bruker. Hu nevnte også bruk av Aski Raski, som er en test som måler elevens tekniske leseferdigheter (askiraski.com) og Relemo, som er et nettbasert program for lesetrening, men som også lar deg følge med på elevenes progresjon (Conexus.net), noe som kan gjøre programmet nyttig som et slags screeningverktøy.

Videre spurte jeg om lærerne kunne nevne noen kartleggingsverktøy som var mer spisset inn mot språkvansker som de enten brukte selv, eller som de visste ble brukt generelt på skolene. «Språk 6-16», som er en screeningtest for språkvansker for barn mellom 6 og 16 år blir nevnt av 4 av lærerne. Den består av tre obligatoriske deler som går på ordspenn, setningsminne og begreper, og tre supplerende tester som går på grammatikk, fonologisk bevissthet og lesing. Denne testen gir et mer helhetlig bilde av elevens vansker, og har som formål å avdekke hvorvidt en elev har spesielle utfordringer med språk (Statped.no).

Lærer 4 og 5 opplyser også at de bruker «20 spørsmål om språkferdigheter», som er et observasjonsskjema for kartlegging av elevers språkferdigheter. Dette er en mindre omfattende screeningtest, hvor en fyller ut et skjema for hver elev. Denne skal gi et godt grunnlag for å fange opp elever som trenger videre utredning for språkvansker, og er utviklet slik at en får screenet flere barn på kortere tid i en travel skole- eller barnehagehverdag (Statped.no). Det blir imidlertid påpekt av lærer 4 og 5 at både språk 6-16 og 20 spørsmål om språkferdigheter er screeningtester, og kun gir en indikasjon på hva en bør gå videre med.

«[...] så her er 20 spørsmål om språkferdighetene, og så er det noen sånne tilleggsspørsmål. Så deler du det inn i ulike kategorier. På semantiske evner, vansker med å motta budskap, og vansker med å formidle et budskap. Og så får du en sum utav dette her. Finn til en slags symbol, det er sånn tilleggs- så vil du få en sånn kurve på- som vil si noe om hvor du ligger, på en måte i vanskevanskegrad da. Så ut ifra disse, så tenker vi videre». (Lærer 4)

«[...] og noen ganger så ser vi jo det at her er det et eller annet. Men 6-16 og den andre, det

er jo bare en screeningtest, sant? Men det er jo liksom tegn på, er det noe vi skal gå videre med, og hvor- hva- ja, du finner jo ut litt når du jobber med eleven på den».

(Lærer 5)

Logos er også nevnt av alle informantene mine som et kartleggingsverktøy brukt i skolen, men kun en av lærerne hadde sertifiseringen, så de andre har ikke direkte erfaring med å bruke dette verktøyet. Logos, eller Logometrica, er et verktøy som skal hjelpe med å kartlegge leseferdighet, diagnostisere dysleksi og utarbeide pedagogiske tiltak (Logometrica.no). Denne testen går som en ser på forklaringen over, hovedsakelig på lese- og skrivevansker, men læreren som innehar denne sertifiseringen nevner at hun ofte ser en kombinasjon med språkvansker.

«Og så har du samtidig når du- når de blir diagnostisert og, jeg har jo hatt den logos sertifiseringen som det heter. Da ser en jo ofte en kombinasjon med det med språk».

Lærer 5 nevner også «arbeid med ord» som går ut på å kunne forklare ord og begrep og «daglig norskprøve» som er utarbeidet med tanke på fremmedspråklige elever, med bilder, forklaring av setninger eller arbeid med å kunne finne ting på et bilde utfra en setning. Denne siste mener hun fungerer godt for barn hvor de mistenker at de har problemer med språk. I tillegg nevner hun at hun bruker KTI, kontrollert tegneiaktakelse, hvor barna skal tegne noe ut fra gitte instruksjoner. Dette består av blant annet instruksjoner på hvordan arket skal deles inn og hva som skal tegnes. Instruksjonene blir mer detaljerte etter hvert (Brittmark.no). Læreren sier dette et godt verktøy å bruke med de minste. Denne blir også ofte brukt i barnehager.

Ved spørsmål om effektiviteten av kartleggingsverktøyene som blir brukt, oppgir lærerne at de synes verktøyene er enkle å bruke, og at de hovedsakelig får svar på det de tester for. Lærer 3 påpeker imidlertid at hun føler på at skolen svikter litt i etterarbeidet med testene, da de kanskje ikke følger opp i den grad de burde.

«Du ser jo noen ting, men jeg tror kanskje vi i skolen svikter litt på at en ting, vi tar testene, men så hva gjør vi egentlig med det som-»

«Ja, jeg synes jo det er gode verktøy, og vi kunne sikkert hatt noe mer og, men jeg føler jo på en måte at vi har det vi trenger, og ofte så får vi jo, i vår bekymring, så har vi jo ofte rett. Altså hvis de blir utredet videre, sant? Ja. Så har du jo ofte at magefølelsen din, ja. Men samtidig, så er det jo, vi kan ikke. Oss lærere, så kan ikke vi framskrive oss ansvaret for alt heller, selv om bare har- altså at et barn skal få en diagnose». (Lærer 5)

4.3.2 Fra bekymring til henvisning

Her spurte jeg informantene mine om de kunne beskrive handlingsforløpet deres, fra bekymring til henvisning av en elev med USF. Det begynner ofte med en bekymring om en elev i klassen. Lærerne observerer eleven i klasserommet, og ser at denne viser tegn til vansker. En kan også få indikasjoner på problemområder fra standardiserte kartleggingsprøver som blir gjennomført.

«Vi har en bekymring, og lærerne melder inn et- diskuterer kanskje slik at «gud, jeg er så bekymret, det er et eller annet med denne eleven som jeg ikke helt forstår meg på, jeg vet ikke hva jeg skal gjøre» og slike ting».

Bekymringen blir deretter tatt videre til spesialpedagoger og ressursteam for å få støtte og veiledning i prosessen videre. Lærer 4 og 5 nevner bruk av rutineplakaten for å ha en god oversikt over handlingskjeden ved bekymring. Det trekkes frem hos alle mine informanter at en må ha foreldrenes samtykke og involvering før bekymringen blir tatt videre opp for diskusjon.

«Vi må ikke la det gå for lang tid, vi må bre finne ut av det når vi har en bekymring. Og hvis ikke det er noe i den bekymringen, så kan vi jo avblåse det, sant? Men det er viktig. Da melder de det, da har jo vi et- en sånn rutineplakat, som forteller at vi skal- de skal fylle ut et sånn skjema, hvilke utfordringer har barnet, hvilke ressurser har barnet, altså, hva får det godt til, hva fungerer, sant? Er det andre ting ved barnet som du er bekymret for? Og så tar vi det opp i ressursteamet vårt».

To av lærerne tar også opp testing av hørsel og syn som første steg å ta før en tenker på en mulig språkvanske eller lignende diagnoser. Om elevene har problemer med disse og det går utover språket, vil det etter Bishop et al. og Befring et al.s definisjon ikke handle om utviklingsmessige språkforstyrrelser.

«[...] Og grunnen til at jeg spurte om språk, eh nei, hørsel, det er jo at jeg har en jente nå sant, med hørsel, men- det går jo ut over språket, ikke sant vel, men det er jo- hørselsvanske».

Det er viktig å utelukke problemer med syn og hørsel før en går videre, da disse to naturligvis kan ha en sammenheng med vanskeligheter med å lese, skrive og kommunisere. Etter at dette er utelukket, beskriver lærerne neste steg som å begynne med noen generelle kartleggingstester. Flere av lærerne nevner de sosiale vanskene som språkforstyrrelsene kan føre med seg, og det at det er viktig å også kartlegge det psykososiale miljøet i klassen.

«[...] så jeg har jo erfart det der at det er unger som- de klarer ikke henge med i det sosiale samspillet for eksempel, sant? For det går dem hus forbi, de skjønner ikke disse kodene kanskje, de skjønner ikke-». (Lærer 5)

«[...] så da prøver jeg jo det, og så pleier jeg jo å kartlegge litt i forhold til sånn sosialt, eh, hvordan er skolehverdagen, er det noe annet som kan spille inn» (Lærer 2)

Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver blir brukt av lærerne som supplerende materiale i tillegg til de testene som blir nevnt ovenfor.

«Vi ser jo og på UDIR sine kartleggingsprøver sammen med det andre, og jeg er veldig opptatt av dette her. Det er liksom ikke en test eller en ting som skal. Her hos oss, det som vi gjør, sant. Og det som vi gjør, vi setter jo ikke noen diagnoser på noen slags måte, det er det andre som gjør, men allikevel så er det viktig det arbeidet som skolen gjør i forkant.»

(Lærer 5)

I arbeid med kartlegging av elevene, ble stafettlogg nevnt som et verktøy for å dokumentere kartleggingene og tiltakene. Dette er et verktøy som skal fremme tverrfaglig samarbeid for å sikre at elevene får hjelpen de trenger og for å gi en god oversikt over iverksetting og evaluering av tiltak. Loggen gir også en oversikt over de ulike aktørene som er involvert i elevenes individuelle saker. Foreldrene har også innsikt i loggen (stafettloggen.no). Alle mine informanter nevnte bruk av loggen, men det er ulike meninger om hvor nyttig den er, og hvorvidt den er verdt det i forhold til tidsbruk.

«[...] så vil jo PPT bruke stafettlogg, eh, og det har vi diskutert litt med PPT, at vi syns, eh, utformingen der er for vanskelig fordi der må du evaluere tiltakene etter så og så kort eller lang tid, og så vil vi kanskje fortsette med tiltakene, og så må du krysse av at det har gitt rett- noe effekt eller ikke, så vi syns nok at det har vært bedre at PPT har vært inne og veiledet og- som har litt mer langsiktige mål da.»

(Lærer 2)

Lærerne nevner også et par tester som PP-tjenesten utfører, som for eksempel WISC, Wechsler intelligence scale for children, og CELF, som er en relativt nyutviklet test som går på blant annet å kunne følge instruksjoner, ordbetydning, semantikk, syntaks og hukommelse/gjengivelse (pearsonclinical.no). CELF er for øvrig også nevnt, som en av de mest brukte i amerikanske skoler.

«Og så ønsker vi jo da og finne, altså i samråd med foreldrene og sånn, til å tenke «er det noe en skal få breiere utredning av?», som PPT må ta, språktester for eksempel.»

Før henvisning til PPT, skal det skrives en pedagogisk rapport, hvor lærerne tar for seg hva eleven strever med, hva den får til, hvilke tiltak ble prøvd, og en oversikt over hva som fungerte og ikke. Lærer 5 nevner også at PPT ønsker å ha en dialog på forhånd, før en mulig henvisning.

«[...] som oftest så ønsker jo PPT at vi har diskutert det med de, og med den kontaktpersonen her ute, på et sånn fasttid møte med PPT som vi har en gang i måneden. Så da legger jo vi frem, ja.»

Angående henvisning trekker også et par lærere frem tidsbruken. De påpeker at selv om lærerne har sett vanskene til eleven helt siden 1. eller 2. klasse, så ønsker PPT kanskje å vente helt til 5. klasse før det blir satt i gang noe fra deres side.

«Men det vi ser er jo at det tar veldig lang tid mellom instansene våre. Eh, vi melder det opp til PPT, og så bruker de en stund, og så skal de inn å observere, og så får vi nye skjema og nye kartlegginger, og så sender vi det en gang til, og så sender de eventuelt videre. Og sånn som denne eleven har vi vel holdt på å kartlagt i- ja- hvertfall- altså vi begynte jo å se det allerede i første klasse, men så ventet vi til de er i 5. og så, eh, har PPT bestemt seg for at nå skal det videre, så nå er jeg i slutfasen med BUP». (Lærer 2)

Det trekkes imidlertid også frem at PPT er en generelt god støtte for lærerne i arbeidet med å kartlegge og utforme tiltak for elevene. Den veiledende rollen PPT har og muligheten for å kunne diskutere sakene med dem kommer frem som en ekstra trygghet.

4.4 Tilrettelegging og tiltak

Tiltakene som informantene nevner under intervjuene ser ut til å samstemme godt på tvers av skoler og kommuner. Mange av tiltakene går ut på å gjøre hverdagen enklere for eleven og å trygge den i møte med fag, medelever og lærere.

Ting som for eksempel å gi elevene egne dagsplaner gir dem bedre oversikt over dagen, og kan bidra til at det blir mindre usikkerhet og bekymringer for hva som skal skje i neste time. Tilpassing av tekster og lekser, særlig i lesing går også igjen som gode og effektive tiltak for å få det korrekte nivået for elevene, slik at de opplever mestring i sin skolehverdag.

«Og om det er for lett i starten, så gjør ikke- for ofte, disse elevene, de føler jo ofte at de ikke strekker til, at de opplever ikke mestring, sant? Og det gjelder jo uansett hvilken diagnose en har.»
(Lærer 5)

Lærer 2 nevner at hun synes det er vanskelig å finne rett nivå på tekstene til disse elevene, både med tanke på lengde og vanskelighetsgrad. Noen elever sliter kanskje med konsentrasjonsvansker, noe som vil påvirke deres evne til å komme igjennom en lang eller komplisert tekst. Hun nevner at både tekster på skolen og lekser blir tilpasset den enkelte eleven. Det blir også påpekt viktigheten av at leksene skal være repetisjon av det som har blitt gjennomgått på skolen, og ikke blir noe helt nytt som eleven må finne ut av.

«Og dette med lekser og, at ikke det blir for mye. At ikke det blir en kamp hjemme på dette her, det må være små ting. Vi må huske at lekser skal være repetisjon. Veldig vanskelig når du er lærer *latter*».

Lærer 3 trekker også frem mindre lekser eller redigerte tekster som gode tiltak til disse elevene, og snakker i tillegg om å bruke «sekretær» i klasserommet, slik at de elevene som sliter med å formulere seg skriftlig kan få hjelp til dette. I forbindelse med lekser, blir også mengdetrening sett på som viktig.

«[...] Og også det å faktisk- altså, mengdetrening i lesing er det få elever som driver med *latter*. Så- det trengs». (Lærer 2)

«[...] Og så har jeg jo anbefalt som regel mengdetrening hjemme og, eh, for vi ser jo altså. Vi får gjort mye her også, men de må fortsette på en måte hjemme». (Lærer 2)

4.4.1 Trygghet og mestring

Det kan se ut som at det er et lite skille i hovedfokus mellom skolene når det kommer til deler av tilretteleggingen for elevene. De lærerne som ikke er medlem av ressursteam, har hovedfokus på spesifikke hjelpemidler som for eksempel digitale verktøy, lese- og skrivekurs og læringsstrategier, mens de to som sitter i ressursteam virker å ha et noe større fokus på det psykososiale miljøet og hvordan eleven har det i sin skolehverdag i tillegg til de faglige tilretteleggingene. Spesielt lærer 5 legger mye vekt på mestring i hverdagen, og at for eksempel en god dagsplan kan hjelpe dem til å føle at de har mer kontroll over det som skjer i skolen.

«[...] For ofte så er dagen uoversiktlig for dem, de vet ikke helt hva som skjer, og de kan bli urolige, de kan bli- Ja, litt sånn fortvilet over at- Jeg vet de- Den uforutsigbarheten er ofte vond. Sant?» (Lærer 5)

Som sitatet over viser, har denne læreren et stort fokus på elevenes følelser og opplevelser av skolehverdagen. Hun fokuserer på viktigheten av rutiner, og hvordan gode rutiner kan hjelpe med å

trygge elevene, slik at de kan få et godt utbytte av undervisningen. Lærer 3 snakker også om at det er viktig å vise at du som lærer forstår at elevene har det vanskelig, og at de har en faktisk vanske som de kan få hjelp med

«[...] Men samtidig, så er det jo hjelp i på en måte, så er det jo for barn og ungdommer og sånn, og på en måte- At du er ikke dum, men skjønne at du faktisk, at det er et problem du har».

«[...] Og være veldig klar over hvilke vansker dette gi- er for ungene. Og forstå dem, og rett og slett snakke med dem om dette. «Vi skjønner at dette kan være vanskelig for deg, men nå skal vi prøve å hjelpe deg best mulig, og da skal vi gjøre sånn og sånn».

Som vist i sitatene over, virker lærerne veldig opptatt av elevens psykososiale læringsmiljø, og hvordan eleven føler tilhørighet og at hen føler seg hørt og sett av de voksne på skolen.

Lærer 5 trekker også frem, i forbindelse med veiledning av andre lærere, at en bør passe på at det ikke blir for mange tiltak om gangen, da dette kan virke overveldende på elevene. Ha fokus på en og en ting, finn et passende nivå for eleven, og fokuser på hva eleven får til i stedet for å fokusere på det den ikke får til. Dette er med på å bidra til at eleven føler på mestring i skolehverdagen, noe hun også knytter sammen med gode relasjoner og trygghet.

«[...] Og veldig mye oppmerksomhet på det som de får til, eller at eleven føler mestring. Så vi må *aldri* være redde for å legge listen litt lavt ned, jeg er veldig opptatt av dette her at vi må bygge sten på sten, sant? Og om det er for lett i starten, så gjør ikke- for ofte, disse elevene, de føler jo ofte at de ikke strekker til, at de opplever ikke mestring, sant? Og det gjelder jo uansett hvilken diagnose en har».

«Ja, det der med å gi dem mestringsopplevelse er jo absolutt det viktigste. Nå er jo det veldig abstrakt, sant, men jeg tenker det at den der- relasjonene, tryggheten og mestringen henger så tett sammen at det er utrolig viktig».

Hun knytter også det psykososiale miljøet sammen med faglig mestringsfølelse i sitatet under.

«Det er ofte litt sånn grunnleggende ting som må ligge i bunn for at dette barnet skal få det best mulig. Altså, de skal ha det- det psykososiale miljøet er knall viktig for dem, og det henger sammen med hvordan de føler mestring innenfor det faglige og».

«Altså, om jeg ikke får gjort alt det jeg har tenkt, så er ikke det det viktigste. Men det er i hvert fall viktig at eleven kjenner at «her har jeg- dette har jeg fått til», og at- jeg er alltid rett for at

når det er noen vansker *telefonen ringer*. Nei, men i hvert fall dette at de- den tryggheten og den gode relasjonen til læreren, du kommer faktisk ikke utenom det. Altså, hvis relasjonene ikke er på plass, så er det vanskelig. En kommer ingen vei. Og selv om vi tenker at «ja, men han er jo så trygg, og han er jo så trygg», så vet ikke alltid vi det. Vi skal behandle de i en sånn- I klasseledelse skal vi tenke på at det sitter faktisk en god del utrygge unger her. Og det gir utslag på forskjellige områder.

(Lærer 5)

Av mine informanter, er det helt klart lærer 5 som har det største fokuset på viktigheten av mestringsfølelse og følelsen av trygghet i skolen. Hun knytter dette tett sammen med gode relasjoner mellom lærer og elev, og peker på at relasjonene og trygghetsfølelsen er grunnmuren i arbeidet inn mot det faglige. Hun er også den eneste informanten min som spesifikt bruker begrepet «psykososiale vansker» i forbindelse med elever som strever sosialt. Jeg vil påpeke at dette ikke betyr at de andre lærerne ikke snakket om sosiale vansker i forbindelse med utviklingsmessige språkforstyrrelser, men at denne læreren som sagt var den eneste som aktivt brukte dette begrepet.

«Jeg ser jo og at det er utrolig viktig å være *på*. Og se «hva kan vi gjøre her for å hjelpe best mulig for at ikke vanskene skal bli enda større, sånn psykososialt rett og slett, altså, ja».

I samtale rundt det å trygge elevene i skolen, nevner lærer 4 at hun har hatt positiv erfaring med å prøve å fjerne fokuset fra oppgaven eller læringen som skal skje, og heller lære gjennom lek. Hun nevner spesifikt bruk av fingerdukker for å fjerne litt av presset på eleven.

«Så det tenker jeg jo er en- litt det der med å- koble det litt til andre episoder ved å bruke fingerdukker, altså det å- det å få vekk fokuset på- på eleven og på det som vi skal på en måte trene på, det som vi prøver å få tak på, eller sånn. Men hvis du kan- kan ha andre aktiviteter som- som gjør at de nesten glemmer at den- det er det jeg er på jakt etter på en måte».

Lærerne fokuserer også på hvor viktig det er at elevene har medbestemmelse i forhold til tiltak o.l. som blir gjennomført i skolen.

«Ja, det er *de* det handler om! Sant? Nei. Og så alltid ta barnet sin opplevelse, selv om vi sier at «nei det er jo ikke sånn», det skal ikke vi si til ungene- «du opplever det sånn også, jeg hører på deg og jeg tror på deg, nå skal vi finne ut-» og vi skal ikke alltid være enig, men jeg- vi skal ta barnet på alvor i alle fall. (Lærer 5)

Hun trekker også frem viktigheten av å tenke over hvordan en møter elevene i skolen.

«Så vi må passe oss sånn, jeg sier det til lærerne her ute «nå må dere tenke dere om. Vi som er her, vi må hele tiden tenke, hvordan ville du likt om ditt barn eller ditt barnebarn strevde veldig. Hvordan ville du likt at de voksne, eller lærerne på skolen møtte dette barnet?» sant? Og det tror jeg er viktig at vi har med oss. (lærer 5)

4.4.2 Tiltak i og utenfor klasserommet

Tre av fem lærere nevner spesifikt opplæring i små grupper eller intensiv opplæring som hensiktsmessig, hvor elevene da får komme ut av klasserommet og arbeide med det de strever mest med i mer kontrollerte omgivelser. Lærer 1 og 2 nevner også lese- og skrivekurs som ofte brukte tiltak, hvor jeg da går ut fra at disse også forgår ute i større eller mindre grupper. Lærer 2, som er en av dem som nevner lesekurs som tiltak, opplyser om at dette er noe de prøver å få gjennomført, «[...] hvis vi har ressursene tilgjengelig da, vel å merke», noe som kan tyde på at dette kanskje ikke blir prioritert, i alle fall ikke for de eldre elevene. Hun har nå 7. klasse, og sier elevene føler på flauhet over å måtte bruke hjelpemidler, og vil helst ikke bli tatt ut av klassen for å slippe å føle på stigmatisering rundt deres vansker «[...] de vil jo helst ikke bli tatt ut, og de vil ikke føle seg spesielle».

Lærer 1 setter fokus på å ha alle elevene i klasserommet så langt det går, men kommer ikke med noen konkrete tiltak for disse elevene med unntak av overnevnte lese- og skrivekurs, da hun som nevnt tidligere ikke har hatt noen av elevene med disse vanskene selv. Lærer 2 nevner også at de i hennes klasse ofte har en annen voksen (uklart om dette er en annen lærer, eller en assistent) som går rundt i klasserommet og hjelper disse elevene, en til en. I forbindelse med tiltakene nevnt ovenfor, trekker lærer 4 frem at mange av disse tiltakene kan være nyttige for alle elevene i klassen, og ikke bare de som har en vanske. Her nevner hun blant annet begrepstrening som noe alle hadde hatt nytte av.

«Og så ser vi jo det at det er en del av disse tiltakene som- som vi tenker er nyttige, og som flere kunne hatt nytte av, som vi kan bli flinkere til å bruke på en måte på en generell- som begrepstrening og dette med ulike strategier for hvordan man både formidler tilbake igjen, og hvordan en bruker den kunnskapen en får inn hvis det er- det å sortere de inntrykkene en får, og- sant, sånn at det- på de ulike nivåene da».

Inne i klasserommet nevner lærerne noen verktøy som blir brukt av disse elevene, som for eksempel ASK, som defineres som ulike prosedyrer og prosesser som benyttes for å lykkes i kommunikasjonen (Næss og Karlsen, 2015, s. 26). De forskjellige ASK verktøyene beskrives som «high tech» (avanserte talemaskiner med dynamisk display) og «low tech» (avanserte talemaskiner uten dynamisk display)

og «papp tech» (kommunikasjonsbok, bokstavtavle og nøkkelringer med symboler). (Næss og Karlsen, 2015, s. 29). Lærerne nevner også andre digitale verktøy som leser opp tekstene for dem, blant annet noen applikasjoner som en får på mobilen. Mobilen blir dratt frem som et godt hjelpemiddel, da dette er en ting som elevene vanligvis har med seg på skolen. Lærer 5 påpeker at det er viktig å lære elevene å bruke hjelpemidlene tidlig, slik at de forhåpentligvis fortsetter å bruke dem i senere skolegang. Det finnes veldig mange programmer tilgjengelig som skal kunne hjelpe elevene, men Lærer 2 trekker frem at en må være bevisst på hvilke slike program en velger. Mange av disse har lisenser som en må betale for, og hun prøver å være litt kritisk i utvelgelsen av programmene, og derfor kun betale for noe hun vet virker.

Skriverammer blir også dratt frem som et godt hjelpemiddel for elevene. «[...] altså hvis du ikke helt skjønner, så er det i alle fall hjelp i å få en oppskrift på det du skal gjøre». Om elevene ikke fikk med seg den muntlige beskjeden fra læreren, kan gode skriverammer være til god hjelp for å allikevel klare å finne ut hva de skal gjøre, og hva de må ha med i oppgaven. Om eleven sliter med å huske beskjedene læreren gir i tillegg, vil et kjapt blikk på den såkalte «oppskriften» forhåpentligvis kunne hjelpe dem til å komme i gang igjen. To av lærerne nevner også spesifikt brukt av læringsstrategier.

«Eh, så bruker vi jo ulike strategier, læringsstrategier for at de skal få det inn. Eh, vi har blant annet noe vi kaller læringsstrategibok der de skal ha ved siden av seg og notere mens de er- i tekst, eh, markere ord».

Hun legger til at effekten av dette kan være veldig varierende, da elever som strever med å forstå ord «[...] kjenner jo ikke igjen hva ord de ikke skjønner, for teksten for de i seg selv, gir jo ikke alltid mening». Lærer 4 snakker også om bevisstgjøring rundt bruk av de forskjellige læringsstrategiene, at elevene faktisk skjønner hva de skal bruke dem til, hvordan de skal bruke dem, og hvorfor de skal bruke dem. Hun nevner også viktigheten av ulike tilnærminger, altså å drive variert undervisning hvor en ikke bare har en monolog, men hvor elevene kan delta i klasseromsamtalen, gjerne ved hjelp av en læringsvenn. Læringsvennen kan hjelpe med å utvide forståelsen for et tema, og komme med andre synspunkt. Det er også et godt tiltak for elever som kanskje ikke tør å snakke høyt i klassen, eller som ikke klarer å ordlegge seg skikkelig. Hun trekker frem at dette er en god metode for å sjekke førkunnskap, og deretter som vurdering for læring. Sammen kan elevene bruke deres kollektive minne til å huske fakta de lærte, utvide språk og begrep, og for å få flere knagger å henge ting på. Høytlesing er også en metode for å få variert undervisning, da spesielt god for de som kanskje strever med å lese selv.

Bilder og konkreter blir også trukket frem som gode hjelpemidler. «Om du snakker mye, så kan de se

ting, visualisere ting og det føler jeg jo hjelper». En av lærerne snakker om hvordan de gjerne supplerer dagsplanen med symboler i stedet for mye tekst, og hvordan presentasjoner på pc kan foregå med bilder i stedet for at de må skrive så mye. Hun nevner at dette også brukes generelt i klassene, da det kan være mange andre elever som også kan ha nytte av det. Konkreter blir spesifikt trukket frem i forbindelse med arbeid i små grupper.

«ja, så det blir ofte det- hvis du har litt tilpasset ute for en liten gruppe, og jobber med litt konkrete og på en måte vi spiller, altså, sant, på det nivået har man jo jobbet så klart».

Flere av lærerne snakker også om viktigheten av å gi tydelige beskjeder. Lærer 1 påpeker at mange av elevene hun samhandler med kan slite med feiltolkning av beskjeder eller sosiale samhandlinger generelt, men knytter dette til umodenhet heller enn til språkvansker. Dette er imidlertid også veldig aktuelt for de elevene som sliter med USF, noe lærer 2 trekker frem i dette sitatet «[...] med akkurat den eleven så ser jeg jo at ting går fryktelig sent. Altså å prosessere tingene, ta imot beskjeder». Lærer 5 snakker om at noen elever kan se ut som om de tuller vekk tiden sin, i stedet for å arbeide etter å ha fått en lengre forklaring på hva de skal gjøre.

«[...] og da blir det litt sånn- da tenker vi gjerne at du fulgte kanskje ikke nok med, eller- men hvis vi vet om dette, og tenker at «kan det være en grunn til at dette barnet ikke forstår det». Så er det jo utrolig viktig at vi- at de får beskjeden en gang til, at de får en kortere beskjed kanskje, sant?».

Inn under dette temaet, nevner også lærer 4 at en som lærer ofte får påminninger om at en må bruke færre ord, og å være «[...] litt mer konsis med det en ber om, og det en forventer og få svar på. Ikke gå så mange omveier». Hun anbefaler altså å tenke godt over hvordan en som lærer formidler stoffet en skal lære bort. Dette går også litt over i det som lærer 5 nevner i sitatet under.

«Jeg er veldig opptatt av at vi må tenke «ja, vi må prøve og tilrettelegge best mulig». Er det noe med min undervisning som gjør at dette barnet ikke får det helt til? Og, sant, er det noe jeg må endre? Det er ikke alltid bare barnet vi skal endre. Vi må også tenke «hva kan jeg gjøre litt annerledes for å se, hvordan er det da», sant?»

Lærer 5 trekker også frem bruk av «pauserom», spesielt for de yngste.

«[...] og kanskje litt belønning inni mellom og det kan være ut og- lek litt med lego nå, altså dette er jo litt sånn hvor gamle de er, og. At de har seg en liten pause, jeg kaller det for, ofte at «her er det et pauserom». Imellom. Og det trenger de. At ikke de skal bli helt utslitte».

Dette er noe hun selv bruker i praksis, og påpeker at dette er et godt tiltak, både for at elevene ikke

sliter seg helt ut og blir motløse, men også fordi de kan ha med seg en annen elev inn på pauserommet for å leke, og derfor i tillegg får god sosial trening.

«Sant, for da er det jo veldig mye dette, for han- han slet jo sosialt, så det var jo- og da tilrettela vi jo på den måten at han hadde dagsplan, og han fikk ha litt sånn pauserom innimellom der han fikk ta en elev med seg, og kanskje spille uno etter en liten stund, sant? Og- bare for at han skulle få oppleve liksom dette sosiale som en god ting, og at andre elever også skulle forholde seg til denne- dette var en gutt.»

4.4.3 Hvem utformer tiltakene?

Det å finne gode tiltak som fungerer godt for den spesifikke eleven kan være vanskelig, som nevnt tidligere av den ene informantene da alle elever er forskjellige, og har også forskjellige vansker knyttet til sin individuelle diagnose. Lærer 3 snakker om hvordan hun ikke lager så mange av tiltakene selv, men heller viderefører de som andre har testet på eleven før.

«Videreføre av ting- prøvd før. De har gjerne gjort noe- feil eller testet ut noen ting som funket, så viderefører og videreutvikler jeg på en måte».

Dette med videreføring av tiltak er selvsagt naturlig om lærerne ikke får eleven før senere i skoleløpet, og kartleggingen o.l. allerede er gjennomført. Lærer 2 beskriver også hvordan hun har en løpende dialog med de andre fagene, for å kunne få en god oversikt over alle aspektene av elevens vansker.

«Og så pleier jeg å sjekke opp, eh, i forhold til matematikk og de fagene jeg ikke har, med hvordan det går i de fagene. Eh, for jeg ser jo at noen, altså den- den eleven som er for tidlig født, sliter jo i flere fag. Eh, mens den eleven jeg har som jeg mistenker dysleksi, der er det jo hovedsakelig mine, språkfag».

Som nevnt tidligere, vil PPT at det allerede skal være utprøvd tiltak før en elev blir henvist til dem. På spørsmål om hvor disse tiltakene kommer fra, er de fleste ganske samstemte. I sitatet under, beskriver lærer 2 hvordan tiltakene allerede er i gang før PPT blir innblandet, da det naturlig nok er lærerne på skolen som best ser hva eleven sliter med, og hva den trenger hjelp med.

«[...] Og så er det jo det at vi oppfatter det jo fortere, eh. Men vi får liksom ikke den der- «ja, ok, men hva skal vi gjøre nå da?». Så det blir jo tilpasset- før PPT er involvert, og- ja».

Lærer 3 rapporterer om at tiltakene hovedsakelig kommer fra læreren selv, og at spesialpedagogene ikke har en veiledende rolle, men hovedsakelig er mellommannen mellom skole og PPT i tillegg til å spesifikt arbeide med henvisninger. Lærer 2 har en noe annen beskrivelse av spesialpedagogene, da hun om nevnt tidligere, ofte lener seg på dem for å få ideer og støtte. Hun opplyser om at hun vanligvis prøver noen tiltak selv, og deretter får veiledning fra spesialpedagog, i tillegg til å bruke en norsk lærerspesialist som de har på skolen. Ledelsen på skolen er også involvert i hele prosessen, slik at hun kan få hjelp derfra om hun skulle behøve det.

Lærer 4 snakker også om en del samarbeid med spesialpedagogene rundt tiltak for elevene. Hun nevner eksempelvis at den ene eleven hun har arbeidet med går til logoped, og at det derfor blir utformet noen tiltak derfra som oppfølging og opptrening i forhold til elevens vanskeområde. Hun trekker da frem at det ofte er en spesialpedagog som foransvarer for å følge opp denne eleven i forhold til effekten av tiltakene, i tillegg til de andre på trinnet. Hun påpeker også viktigheten av at, selv om det er en spesialpedagog som har overoppsynet, så må en ikke glemme at denne eleven fremdeles må føle på tilhørighet i klassen, og at lærerne og spesialpedagogene må føle på et felles ansvar for eleven.

«Det vil jo være viktig at ikke bare spesialpedagogene, sant? Vi er jo- sånn som på det trinnet jeg jobber mest, så er vi mange elever, vi er mange voksne, så er det viktig at vi andre og- på en måte vet noe om hvordan vi skal forholde oss, for vi er jo- I kontakt med de elevene vi og».

En må altså ikke legge alt ansvar over på spesialpedagogene, men også sette seg inn i elevens vanske og mulige tiltak selv. Det er tross alt lærerne selv som står for undervisningen og tilpasningen i klasserommet mesteparten av tiden.

Lærer 3 nevner også logoped i forbindelse med tiltak, men trekker frem at det er lite samarbeid mellom skolen og logopeden.

«[...] Ja, noen har jo logoped- noen barn har jo logopeder inne og. Men det er jo den tiden da, som- eventuelt- det er logopeden blir mye sånn- han kommer og går eller eleven- sant, det- det blir den der at det er lite samarbeid på en måte med- logoped, de har jo elevene og som går til logoped, men det- det blir litt sånn «happening», så det er litt dumt egentlig.

PPT kommer også med noen tiltak, men er hovedsakelig fokusert på kartlegging og deretter utforming av en mulig sakkyndig vurdering.

«Eh, PPT har jo en veiledende rolle her i kommunen, sant».

Alle mine informanter nevner PPT i forbindelse med kartlegging og henvising av elevene, men med unntak av den sakkyndige vurderingen, så kommer det ikke frem at de er særlig aktive i henhold til tiltak og tilrettelegging, selv om det fremgår av intervjuene at PPT er tilgjengelige for spørsmål om en har noe en lurer på.

«Hvis en på en måte har gått hele veien og tenker at det er utviklingsmessige språkforstyrrelser, så er det jo PPT som har sagt noe tydelig om at det er det eleven virkelig jobb- eller strever med, sant. Og da vil det jo være en sakkyndig vurdering som sier noe og om tiltak som kan, og skal settes i gang». (Lærer 4)

«[...] og da vil det jo variere i hvilken grad PPT og har vurdert, men du vil jo få en sakkyndig vurdering som sier noe om tiltak. Eh, så er det jo ikke noe selvfølge at det ligger et vedtak eller et- nei, altså, en tanke om at det er det en- det eleven trenger». (Lærer 4)

«[...] for de ungene som har fått en sakkyndig vurdering, enten med tilråding om timer eller ikke, der bruker vi jo de tiltakene som PPT kommer med, men ofte så er jo de de samme som vi har snakket om her på skolen». (Lærer 5)

Dette viser derfor at lærerne ofte har en ide om hvilke tiltak eleven trenger, uavhengig av PPT, men altså får en slags bekreftelse på at tiltakene er de korrekte for eleven. Lærer 4 nevner også bruk av noen prosjekt fra statped til individrettede opplegg for læring.

4.5 Har lærerutdanningen godt nok fokus på utviklingsmessige språkforstyrrelser?

Jeg avsluttet intervjuene mine med å spørre informantene mine om fokuset, eller mangelen derav, på utviklingsmessige språkforstyrrelser i utdannelsen. Alle lærerne svarte bekreftende på at dette er noe de ønsket mer av, i tillegg til mer informasjon om andre diagnoser som for eksempel autismspekterforstyrrelser o.l.

«Nei, det er utfordrende tenker jeg- med det å vite på en måte- hvor en skal ha fokuset, og hvordan en skal klare å få det- få det ordentlig frem i lys og prioritet, fordi at det- det er mange ting som skal- spise av- spiser av tiden. Men absolutt og i grunnutdanningen! Men der og er det jo- jobb. (Lærer 4)

«[...] Det har jeg lite erfaring med og opplever jo og nå tilbake igjen i skolen etter en rundtur i både PPT og- PPT og høyskolen, at det er noe vi- noe vi- vi savner. Noe vi føler at vi- vi trenger mer. Og har etterspurt som systemsak på utdanningen. Så jeg tenker at her trenger vi noe mer. (Lærer 4)

«[...] men jeg tenker at det er lite av det du faktisk- det er for lite i utdannelsen av det du trenger som du kommer ut med. Sant, du har til og med økt det til 5 år nå, men jeg tror jo ikke det er jo bare at du blir mer «fagnerd» enn du er på en måte- bedre til å ta i- du lærer jo ikke mye om tilrettelegging i- du lærer mer om fag, sant. Det blir mer studiepoeng i det faget, men du har jo ikke lært noe mer om tilrettelegging for noen med språkvansker eller ADHD eller- sant, så det er jo helt for dumt, spør du meg». (Lærer 3)

5. Empiri i lys av tidligere forskning

5.1 Lærernes erfaring

Jeg fant at 4 av 5 lærere som deltok som informanter i mitt prosjekt uttrykte at de hadde erfaring med elevene med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Lærer 1 uttrykte at hun ikke har hatt noen elever i sine klasser med disse vanskene. «[...] Begynner å bli noen år da, men akkurat språk har ikke jeg strevd så mye med. Eller, mine elever». De andre viser til forskjellige nivåer av erfaring, fra lærer 2 som hovedsakelig kobler diagnosen til en elev som er for tidlig født, til lærer 3. 4 og 5 som rapporterer om mye erfaring med disse elevene både i og utenfor klasserommet. Lærer 4 og 5 opplyser i tillegg om mye erfaring med disse elevene i relasjon til medlemskap av ressursteam og stilling som sosiallærere. De to sosiallærerne trekker imidlertid også frem at hoveddelen av deres erfaringer kom etter at de begynte i denne stillingen, og at de derfor ikke har like mye erfaring med elevene i klasserommet, som de har med kartlegging og utforming av tiltak i tillegg til veiledning av andre lærere.

«[...] det der med- med hvordan en jobber systematisk med- i forhold til det. Jeg har jo- jeg kan ikke si at jeg. Jeg har hele tiden visst om disse tingene og dette her- begrep om begrep, sant? Men jeg har ikke hatt praksisen mot elever som har hatt store vansker med det. Men en vet at en har vært borti de tingene, og både har hørt om det og lest om det». (Lærer 4)

Som McGregor (2020) skriver, er det mange involverte i språkvitenskapen, i dette tilfellet lærere som ikke har den nødvendige kompetansen til å kunne korrekt identifisere disse vanskene. Dette ser ut til å stemme overens med mine informanter. De fleste av lærerne har

også arbeidet i skolen i over 20 år, og hadde derfor mer kjennskap til det gamle begrepet «spesifikke språkvansker» noe som er naturlig om de ikke selv har gått inn for å undersøke temaet. I siste del av intervjuene mine, spurte jeg alle informantene mine om hva de tenkte om fokuset på utviklingsmessige språkforstyrrelser i sin utdanning, og de svarte alle bekreftende på at dette er noe de hadde ønsket mer av, som vist i sitatet under.

«Altså, jeg må jo sei at jeg fikk et litt sånn. Sjokk når jeg kom her i 2018. eh, for ja. Vi hadde jo hatt om dysleksi å forskjellig, men vi hadde ikke- jeg hadde ikke nok verktøy. Jeg visste ikke om logos, jeg visste ikke om- og så tror jeg jeg kunne ha tenkt meg at det va litt sånn mer at du faktisk fikk prøvd det ut. Fikk sett hva er det så- hvorfor gjør den læreren sånn å ikke sånn, eller. Og praksisen tenker jeg jo er for kort». (Lærer 2)

«Og så er det jo på en måte et tema som ikke er toucha, altså i fra du- på lærerskolen for eksempel». (Lærer 3)

Mangel på fokus og kompetanse fra gjennomført utdanning kan ha sammenheng med manglende erfaring med utviklingsmessige språkforstyrrelser i klasserommet, da lærerne kanskje er usikre på hvilke tegn de skal være på utkikk etter for å effektivt kunne fange opp elevene tidlig nok. Jeg vil imidlertid igjen påpeke det store spekteret i mine funn, fra den ene informanten som rapporterte at hun ikke hadde noe erfaring, til de som har mye erfaring fra klasserom, og de som har mest erfaring fra kartleggingsarbeid og tiltak. Videre vil jeg komme inn på lærernes erfaringer med kartlegging av disse elevene og hvilke kartleggingsverktøy o.l. de bruker i sin praksis.

5.1.1 Viktigheten av et godt foreldresamarbeid

I arbeidet med disse elevene, kom det frem at alle informantene mine mente at det var det svært viktig å ha en god dialog med foreldrene. Med tilbakeblikk på mine resultater ser vi at lærerne selv synes det kan være utfordrende å vite hva som inngår i utviklingsmessige språkforstyrrelser, så det er kanskje naturlig å anta at foreldre finner det enda vanskeligere. Dette støtter studien til McGregor (2020) opp under, da hun påpekte at god kommunikasjon

med foreldre og foresatte, og god videreformidling av informasjon er viktig. Hendricks et al. (2019) konkluderte også med at det var mange foreldre som var uvitende om barnets språkvansker. Alle informantene mine nevner viktigheten av et godt foreldresamarbeid inn mot arbeid med disse elevene. Dialogen vil foregå regelmessig og over tid i flere instanser, da foreldrene naturligvis vil se ting som lærere kanskje ikke ser på skolen angående barnets oppførsel og vansker. De trekker derfor frem at en eksempelvis bør ha en god dialog med foreldre når en begynner å mistenke språkvansker for å først innhente samtykke for å drøfte eleven i ressursteamet, og deretter ha en løpende dialog angående hva barnet strever mest med, hvilke områder barnet viser forbedring på, og hvor en må sette mer fokus i en annen arena enn i skolen.

«[...] snakket litt med de hjemme, hva ser de? Og på en måte om det er forskjell hjemme og på skolen, liksom, sant?»

Foreldrene er kanskje ikke klar over de vanskene barnet deres står ovenfor, og hvilke implikasjoner dette kan ha for barnet. Det er derfor viktig å få god informasjon om diagnosen, i tillegg til mulige rettigheter, hjelpemidler og arbeidsmetoder som kan hjelpe barnet i sin læring, noe som blir støttet opp av Ebbels et al. (2019) og McGregors (2020) forskning. En av informantene mine påpekte også en annen grunn til at et godt foreldresamarbeid er viktig

«Det er veldig viktig det der å kunne sette seg inn i «hvordan er det å være et barn som strever?» og så har vi og litt lett for å si «ja, foreldrene, de gjør jo ingenting, de gjør ingenting hjemme», men foreldre gjør som oftest så godt de kan. Men! Dette er og kanskje foreldre som også har strevd, og har hatt et dårlig forhold til skolen, så den blir en dobbel tapsopplevelse, og dobbel skamfølelse for dem, som ikke klarer å følge barnet sitt godt nok opp.» (Lærer 5)

Det ser altså ut til å være en overenstemmelse mellom min empiri og tidligere forskning angående viktigheten av foreldresamarbeid for å fremme tilliten til lærerne og kvaliteten i deres arbeid med kartlegging og utforming av tiltak. God kommunikasjon og god informasjon kan hjelpe foreldrene til å forstå deres barns vansker, og gjøre dem mer oppmerksomme på hvilken støtte barnet trenger, og også hvilke rettigheter det har i møte med blant annet skolevesenet.

5.2 Kartlegging

5.2.2 Lærernes erfaring med kartlegging og kartleggingsverktøy

Som nevnt i kapittelet over, kan lærernes deltaking innenfor kartlegging av elever som viser tegn på USF ha sammenheng med deres følelse av kompetanse på temaet. Lærer 2 forklarer for eksempel i sitt intervju hvordan hun lener seg mye på spesialpedagogene på skolen når det kommer til generell kompetanse og bruk av kartleggingsverktøy, da hun selv føler at hun ikke har nok kunnskap på området. Hun gjennomfører derfor bare det hun kaller «standardiserte» kartleggingsprøver selv. Lærer 1 forteller også at hun kun tar de standardiserte kartleggingsprøvene i sin klasse, og ellers ikke har noe særlig erfaring med kartlegging av USF.

«Ja, jeg bruker jo ordkjedetesten da, men det er ikke det du vil- nei, så jeg- Beklager veldig, men det har jeg ikke».

De standardiserte prøvene som blir nevnt i intervjuene er da ordkjedetesten, standardiserte lesetester og andre generelle kartleggingsprøver som for eksempel nasjonale prøver. Begge disse lærerne opplyser om at det er spesialpedagogene på skolen som tar seg av de mer spissede kartleggingsprøvene.

De to informantene mine som sitter i ressursteam opplyser derimot at de har mye erfaring med kartlegging av elever. Lærer 4 har for eksempel Logos sertifisering, så hun gjennomfører denne testen selv. Hun er derfor den eneste som har førstehånds erfaring med akkurat dette verktøyet. Som nevnt i empirien min, setter disse lærerne imidlertid fokus på at de mangler erfaringen med elevene i klasserommet, så de har hovedsakelig ikke særlig erfaring med det systematiske arbeidet med tilrettelegging o.l. som de andre lærerne har.

5.2.3 Hvilke kartleggingsverktøy brukes, og hvorfor?

Igjen, ser jeg en forskjell mellom informantene mine. De som selv rapporterer om at de ikke har særlig kompetanse på området, tar vanligvis kun de standardiserte kartleggingstestene som for eksempel ordkjedetesten selv, og overlater de mer spissede testene til spesialpedagogene på skolen.

«Eh. Og så har vi jo de standardiserte, altså ordkjeden, eh. Og vi har sånn, leseforståelse tester. Eh, jeg har jo brukt og noen i engelsk, for å sjekke der. De ligner veldig på Carlsten sine, men **skolen** bruker ikke Carlsten i seg selv».

Dette er igjen en test som går på leseferdighet og -forståelse og er derfor ikke særlig relevant. At kartleggingstestene som ordkjeden og Carlsten er nevnt, kan muligens sees i sammenheng med at utviklingsmessige språkforstyrrelser er en vanskelig diagnose å få tak på, og at mange lærere kanskje ikke har nok erfaring på området til å effektivt nok kunne plukke ut de mest relevante testene for den mistenkte vansken. Disse har også vært svært vanlige i skolen over mange år, så de kan også bli brukt av gammel vane. Lærer 2 nevnte i tillegg Aski Raski og Relemo som nyttige verktøy. Relemo er teknisk sett ikke et kartleggingsverktøy i seg selv, men lar lærere og foreldre se innsatsen og progresjonen til elevene, så det kan tenkes å gjøre nytte for seg i noen tilfeller. Lærer 5 nevner i tillegg «arbeid med ord», «daglig norskprøve» og KTI som nyttige verktøy for elever hvor lærerne er bekymret for språket.

Som Ogiela og Montzka (2021) påpekte i sin studie, var mange av kartleggingsverktøyene brukt i skolen basert på semantikk og ordforråd, mens Bishop et al. (2017); Hendricks et al., (2019) og McGregor (2020) fant at barn med USF svært ofte har problemer med morfologi og syntaks. Ogiela og Montzka (2021) oppgir mangel på kunnskap om morfologi og syntaks som mulige grunner til at denne typer tester ikke blir brukt. Dette viser noe diskontinuitet mellom verktøyene som blir brukt og hva forskningen viser, noe som kan tyde på at noen av lærerne bare bruker de verktøyene som alltid har vært brukt på den spesifikke skolen. Dette ser ut til å også bli bekreftet av informantene mine, da de fleste kun brukte de testene som var standardisert og pålagt, enten i skolen, eller fra statens side.

Når jeg spurte informantene mine om bruken av mer spissede kartleggingsverktøy, nevnte alle at blant annet «språk 6-16» ble brukt på deres skole. Dette er ett av verktøyene som er spesifikt rettet mot språkvansker, og kan derfor tenkes å gi et bedre bilde av disse elevenes vansker. Da testen går inn på blant annet ordspenn, som tester fonologisk korttidsminne, setningsminne som går på å organisere og fastholde informasjon i setninger, begrepsforklaringer, grammatikk og fonologisk bevissthet mm, virker dette å være et godt og variert verktøy. Aspekter ved språk 6-16 samstemmer med det den tidligere forskningen

viser om forskjellige fokusområder i kartleggingsprøver, da blant annet Hendricks et al. (2019) studie, hvor de foreslo at det trengs bedre kartleggingsverktøy for å fange opp elevene med USF, for eksempel noe som går ut på å repetere setninger, da dette viser seg å være en av markørene for USF.

20 spørsmål om språkferdigheter ble også nevnt som en nyttig screeningtest for språkvansker. Hendricks et al. konkluderte i sin studie at en klasseromscreening kan være et godt verktøy til å fange opp de som ligger i gråsonen for USF, og det kan tenkes at denne screeningtesten kan gjøre akkurat det. Den er konstruert slik at læreren må fylle ut et skjema for hver elev, så en er avhengig av observasjon eller andre metoder for å finne ut hvor på skalaen elevene ligger. Utfyllingen av skjemaet er imidlertid ikke ment til å ta lang tid, så den er en god måte å få kartlagt en hel klasse.

Ogiela og Montzka (2021) fant i sin undersøkelse at mer generelle språktester ofte var førstevalget når en skulle kartlegge elever i skolen. Disse testene blir sett på som praktiske, da de går inn på flere forskjellige områder innenfor språk, noe som kan være positivt, da elever med USV ofte har vansker på forskjellige områder og nivå. Det forfatterne imidlertid kritiserer denne typen tester for, er at de ikke går i dybden på noen av områdene.

Logos er også nevnt av alle mine informanter, og er en kartleggingstest som hovedsakelig går på å diagnostisere dysleksi. Den er altså ikke rettet spesifikt mot språkvansker, men da lese- og skrivevansker ofte følger med utviklingsmessige språkforstyrrelser (Bernthal et al., 2017, referert i Befring et al. 2019), kan dette være et nyttig verktøy om en ser koblingen mellom lese- og skrivevanskene og språkvanskene.

I forhold til testing av elevene, kom vi også kort inn på hvordan Lærer 3 også ser noen negative sider med kartleggingen.

«Du ser jo noen ting, men jeg tror kanskje vi i skolen svikter litt på at en ting vi tar testene, men så hva gjør vi egentlig med det som-»

Her påpeker læreren noe som har blitt kritisert mye når det kommer til blant annet nasjonale prøver. En gjennomfører gjerne prøvene, men hva som skjer med resultatene etterpå er veldig varierende. Jeg har selv erfaring fra praksis, hvor det ofte er mye forberedelse i forkant av prøvene, og elevene må øve på denne måten å arbeide på da de ikke er vant til å måtte sitte i ro og svare på en såpass omfattende prøve. Etter gjennomføring får en resultatene for klassen, men de brukes gjerne ikke i

etterkant. En ser gjerne kun på nivået til elevene, og tenker ikke å bruke informasjonen aktivt inn i klasserommet for å forbedre de tingene som elevene scorer lavt på.

I tillegg til de kartleggingsprøvene som mine informanter gjennomfører, er også PP-tjenesten inne og tar sine egne tester om lærerne melder sin bekymring for eleven og PPT ønsker å kartlegge mer. De bruker blant annet CELF, som også er omtalt i KILDE som en av de mest brukte i deres studie.

«Og så ønsker vi jo da og finne, altså i samråd med foreldrene og sånn, til å tenke «er det noe en skal få breiere utredning av?», som PPT må ta, språktester for eksempel».

Ut fra mine resultater, virker det som om det er noenlunde de samme kartleggingsverktøyene som går igjen i skolene, med noen få unntak. Hvorfor lærerne velger å bruke de verktøyene er noe ser ut til å være knyttet til gammel vane i tillegg til tilgjengeligheten på skolen, da de fleste av testene o.l. som ble nevnt, ble antatt brukt av alle lærerne i kollegiet. Lærerne virker derfor som om de stoler på at andre har gjennomgått verktøyene tidligere, og kommet frem til at de fungerer godt til formålet de er ment for. Jeg vil imidlertid også dra frem at alle informantene mine selv hadde en tanke om at de kartleggingsverktøyene de brukte var effektive og enkle å bruke, og de mente de fikk en tydelig indikasjon på elevenes vansker ved bruk av testene.

5.2.4 Å fange opp elevene med utviklingsmessige språkforstyrrelser

Som tidligere forskning viser, kan det være utfordrende å fange opp elevene som ser ut til å ha utviklingsmessige språkforstyrrelser. Dette tas også opp av mine informanter i intervjuene. Lærer 3 og 4 vedkjenner at de som lærere i skolen blant annet må bli flinkere til å fange opp elever som har mindre uttalte vansker.

«[...] eller det som jeg koblet dette til var jo de vi har i skolen som på en måte. Har den der usynlige- usynlige utfordringene som vi gjerne kan bli flinkere til å. på en måte å- å fange opp, og- og så legge til rette for. Både generelt, men og. At de får de- den hjelpen de trenger, da.» (Lærer 4)

«Nei for det- det er jo det som er utfordringen tenker jeg, at en ofte henger det på andre ting enn det- enn det det egentlig er.» (Lærer 4)

«Ja da, så det setter jo mange som- sikkert vi ikke tenker at har det, på en måte, som vi vet noen, sant, men det er de på en måte, kraftigste, sant, som du vet om, og ikke de som på en måte, gjerne ikke gjør så mye utav det. De vet du gjerne ikke om». (Lærer 3)

I sitatene over, ser vi at læreren nevner elevene med usynlige utfordringer. McGregor (2020) poengterer at litt av grunnen til at det kan være vanskelig å oppdage USF, er at vanskene kan være svært forskjellige fra barn til barn. Som nevnt tidligere, kan utviklingsmessige språkforstyrrelser gå ut over forskjellige deler av både tale- og skriftspråk, som for eksempel fonologi, morfologi og syntaks, i tillegg til hukommelse og deler av det sosiale (Bishop et al., 2019 og Befring et al., 2019). McGregor (2020) trekker i tillegg frem at gutter hadde en mye høyere sannsynlighet for å bli fanget opp enn jenter, noe som også blir påpekt av lærer 5 under intervjuet hennes.

«Jeg har jo lært mye om dette, og når du hører på podcaster og forskjellig, og leser om dette her, så ser du jo det at *jenter*, både med ADHD, språkforstyrrelser og ASF (autismespekterforstyrrelse). Ofte så er det *helt* annerledes, og så får de diagnosene *mye* senere! Så det synes jeg er veldig viktig at en tenker over, og tenker at det er forskjell». (lærer 5)

Som nevnt tidligere, har informantene mine veldig variert erfaring med det å kartlegge elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Alle har kjennskap til noen av kartleggingsverktøyene som blir brukt, da spesielt de som virker mest populære, men erfaringene med å faktisk bruke dem varierer veldig. Alle lærerne rapporterer om at de utfører noe kartleggingsarbeid i klassene, men det kommer klart frem at det hovedsakelig er spesialpedagogene som tar seg av de testene som er mer spisset mot den spesifikke diagnosen.

5.2.5 Rutiner for henvisning

Her samstemte også resultatene mine med tidligere når det kom til erfaringer med henvisning. Lærer 1 og 2 opplyser om at de ikke håndterer henvisninger selv, men overlater det til spesialpedagogene som virker som en slags mellommann mellom skole og PPT. Lærerne er selvfølgelig involverte i prosessen med henvisning, men det virker som om det er spesialpedagogene som hovedsakelig står for kommunikasjonen mellom instansene. Lærer 4

og 5 nevner i denne sammenheng «rutineplakaten», som skal hjelpe dem med å huske på handlingskjeden en må gjennom før en eventuelt henviser eleven videre.

Før den eventuelle henvisningen, ønsker PPT at visse kartleggingsprøver skal tas, og at noen tiltak er prøvd ut over lengre tid. De anbefaler også bruken av stafettlogg for å få en god oversikt og dokumentasjon over hvilke tiltak som er utprøvd o.l. men jeg fant at lærerne hadde blandede følelser for denne grunnet blant annet vanskelig utforming og tidsbruk. Lærer 5 virker for øvrig positiv til bruken av stafettlogg, men sier at hun forstår at arbeidsmengden og tidsbruken i starten kan være overveldende.

Lærerne må også skrive en pedagogisk rapport i forkant av henvisningen, med blant annet en oversikt over elevens vanske, tiltak og resultat av tiltakene. De ønsker også en åpen dialog i forkant av henvisningen, noe som ofte skjer på de faste møtene mellom ressursteam/spesialpedagogene og PPT.

«[...] Som oftest så ønsker jo PPT at vi har diskutert det med de, og med den kontaktpersonen her ute, på et sånn fasttid møte med PPT som vi har en gang i måneden. Så da legger jo vi frem, ja».

Samarbeidet med PPT trekkes altså frem som hovedsakelig positivt, da lærerne får hjelp og støtte i sine bekymringer, men uttrykker noe frustrasjon over tidsbruken fra henvisning til sakkyndig vurdering. Lærer 2 melder at det blant annet har tatt PPT helt til 5. klasse med å ta imot en henvisning på en elev som har vist tegn på vansker siden første klasse.

Sett bort ifra noen frustrasjoner, melder lærerne om at PPT er en god støtte og trygghet i arbeidet med å kartlegge og utforme tiltak for elever.

5.3 Tiltak

5.3.1 Informantenes erfaringer med tiltak

I den tidligere forskningen jeg har inkludert i studien min, er tiltakene som nevnes hovedsakelig kursing i lesing, grammatikk og språk.

Eksempelvis, undersøkte Calder et al. (2020) effekten av eksplisitte metalingvistiske øvinger i

kombinasjon med kursing i grammatikk, Frizelle et al. (2021), så nærmere på doseringen av intervensjoner/tiltak og Ebbels et al. (2019) så på effekten av forskjellige intervensjoner i forhold til klasseromsundervisning, undervisning i små grupper eller individuell undervisning. Det er derfor et mindre sammenligningsgrunnlag for de spesifikke tiltakene mellom forskningen og min empiri i denne delen av oppgaven. Jeg vil allikevel trekke frem det mine informanter så på som viktige og effektive tilrettelegginger og tiltak, og heller fokusere deler av denne drøftingen på det sosiokulturelle aspektet ved læring.

Tiltak er noe alle informantene mine har erfaring med i varierende grad. De opplyser om at det hovedsakelig er de selv som utformer tiltakene, men at de også her har noe støtte i spesialpedagoger. Tre av lærerne oppgav også at de hovedsakelig har arbeidet med eldre elever, så deres erfaringer er noe mer begrenset enn hos de andre to. Det går igjen, spesielt hos lærer 1-3 at det virker som om det er mest fokus på språkvansker hos de små. Lærer 5 poengterer imidlertid i forbindelse med en av elevene hun har arbeidet med, at «[...] Han har jo denne språkvansken, den forsvinner jo ikke.» Dette er et godt poeng, som illustrerer det Ebbels et al. (2019) fant angående «episode of care» i forhold til intervensjonene i Storbritannia, altså at igangsetting av tiltak over kortere tid ikke har særlig effekt, da vanskene ikke bare forsvinner. En må jobbe kontinuerlig med intervensjoner for at de skal opprettholde effekten, og kunne hjelpe elevene på best mulig måte. Hun fortsetter imidlertid med å fortelle at denne eleven ikke lengre har spesialundervisning, da tiltakene de hadde arbeidet med hadde såpass god effekt at han ikke lengre behøvde ekstra hjelp

«[...] Men at den tilretteleggingen som er gjort på skolen- og det og er jo litt godt at en sier at «nei, nå er det faktisk ikke behov for spesialundervisning lengre». Sant, og da tenker jeg, da har jo de lærerne og skolen gjort noe riktig».

Tiltakene som blir gjennomført er ganske like på tvers av skolene, noe som tyder på at disse ses på som gode og effektive måter å hjelpe elevene. Informantene mine opplyste blant annet om at mange av tiltakene gikk på å gjøre hverdagen enklere og mer oversiktlig, og med det gjerne gi eleven en ekstra trygghet. Det blir imidlertid også påpekt at informantene synes det er vanskelig å blant annet finne korrekt nivå på tekster og lekser til elevene. Dette kan tenkes å ha sammenheng med at USF kan være en svært sammensatt vanske, og at en derfor må gjøre mye individuell tilpasning til hver elev. Mengden lekser blir også nevnt som

en utfordring, da det er viktig at det ikke blir for mye for eleven, og at «[...] Det ikke det blir en kamp hjemme på dette her, det må være små ting».

5.3.2 Variasjoner i lærernes fokus

Som tidligere nevnt, ser jeg i min empiri at lærerne i min studie har et noe forskjellig hovedfokus på hva som er viktigst for å hjelpe eleven. De rapporterer alle om bruk av tydelige dagsplaner, tilpassede tekster, lesekurs, læringsstrategier o.l., men det kommer frem at lærer 4 og 5 har et større fokus på trygghet og mestring enn hva eleven skal lære i fagene. De tiltakene som kommer frem her, spesielt hos lærer 5 går hovedsakelig på det som har med det psykososiale miljøet å gjøre.

Hun fokuserer mye på elevens følelser og opplevelser av skolehverdagen, og påpeker at gode relasjoner er en svært viktig faktor.

«[...] Men jeg tenker det at den der- relasjonene, tryggheten og mestringen henger så tett sammen at det er utrolig viktig».

Mestring trekkes også frem i den sosiokulturelle læringsteorien, hvor Strandberg (2015) snakker om hvordan Vygotskij mente at vi lærer i samspill med andre. Han påpeker at mestring av oppgaver vil ha en avgjørende betydning for elevens videre motivasjon og læring. Røkenes og Hanssen (2012) skriver også om hvordan «lærerens evne til å skape en atmosfære av tillit» er den klart viktigste faktoren for læring, og hvordan «god kommunikasjon er knytt til det å oppleve seg møtt av en annen person». (s. 107)

«[...] Altså, hvis relasjonene ikke er på plass, så er det vanskelig».

Disse lærerne ser altså på det psykososiale miljøet og elevens relasjoner, trygghet og mestringsfølelse som det viktigste. I følge den sosiokulturelle læringsteorien, lærer man som sagt gjennom samspill med andre, og om en ikke har et godt samspill, mister en også naturlig nok grunnlaget for å lære.

Lærer 1-3 har derimot et litt annet fokus. De nevner blant annet at de tar elevene ut i små grupper for å gjennomføre lese- eller skrivekurs, eller alene i intensiv opplæring for å gå gjennom begrepstrening o.l. Ebbels et al. (2019) konkluderte med at effekten av kursene i deres studie var svært avhengig av om det var en vanlig lærer eller en av utviklerne av kurset

som gjennomførte dem. Her ser vi viktigheten av kompetanse inn mot temaet en jobber med for å kunne oppnå best mulig resultat. Altså, i arbeid med kursing av elevene, må en være bevisst på at en innehar den kompetansen som trengs for å oppnå målet best mulig. Noen elever føler imidlertid på stigmatisering i forhold til kursing, og vil derfor helst ikke skilles fra klassen eller bruke hjelpemidler som de har tilgjengelig. Andre hjelpemidler som blir nevnt er digitale verktøy som leser opp tekst for elevene, for eksempel på mobil.

Gode skriverammer og bruk av læringsstrategier blir også nevnt av alle informantene mine som gode hjelpemidler. Noen læringsstrategier som for eksempel boken som elevene skal bruke til å skrive ned begrep i trekkes derimot frem som lite effektiv om eleven ikke har grunnkunnskapen til å vite hvilke ord den ikke forstår. Det kreves egentlig en del kompetanse for å skjønne hva en ikke skjønner.

Lærer 4 og 5 viser også at de er opptatt av at en ikke nødvendigvis må fokusere på hva eleven må endre for å passe inn i skolen, men at lærerne må være obs på hva de selv kan endre for at det skal bli enklere for eleven. Dette høres kanskje logisk ut, men det er ikke alltid like enkelt å huske på.

Jeg så altså et klart skille mellom lærerne i deres hovedfokus. Der noen har mest fokus på det faglige, har andre mer fokus på elevens psykososiale verden. I henhold til både tidligere forskning, men også den sosiokulturelle læringsteorien er begge sidene viktige å ha med seg inn i skolen. En må være oppmerksom på hvordan det psykososiale påvirker evnen og lysten til å lære, og en må se på gode tiltak for faglig læring slik at eleven også føler på mestring i sin hverdag. Utviklingsmessige språkforstyrrelser er som sagt en svært sammensatt vanske, og en må inneha mye kompetanse innenfor både læring og klasseledelse for å oppnå best mulig resultat.

5.3.3 Hvilke tiltak ses på som mest effektive?

Som nevnt over, hadde lærerne i min studie litt forskjellig hovedfokus når det kom til tiltak for elevene, men alle nevnte flere spesifikke tiltak som de mente hadde effekt. Et av tiltakene som ble nevnt av alle informantene, var en god og detaljert dagsplan, som fortalte elevene hva som skulle skje utover dagen. Dette hadde alle erfaring med, og så på det som et godt verktøy som trygget eleven.

Ellers blir kursing, både i grupper og individuelt dratt frem av lærerne som effektivt, avhengig av om elevene var motiverte eller ikke. Det ble også påpekt at disse kursene også var avhengig av tilgang på ressurser på den ene skolen. Bruk av konkreter ble også knyttet til disse kursene. Ebbels et al. (2019) fant derimot i sin studie at kursenes effekt var veldig avhengig av tidsbruken som var satt av til å gjennomføre dem, hvor mer tid til gjennomføring viste seg gunstig. De drar også frem at en metaanalyse ikke fant kursene særlig effektfulle uten at de ble kombinert med undervisvurderinger og gode tilbakemeldinger. Her ser en altså at en må være oppmerksom på ikke bare gjennomføringen av kursene i seg selv, men også arbeidet som må gjøres underveis og i etterkant av kursene i tillegg. Ebbels et al. fant også at de individuelle kursene hadde god effekt på ekspressive språkevner og ordforråd, men at dette kun hadde effekt så lenge kursingen ble holdt ved like for elevene. De rapporterer om at en viktig faktor for suksess er godt foreldresamarbeid, og opplæring for lærerne som gjennomfører kursene.

En annen ting som var felles for alle informantene var viktigheten av å gi gode og tydelige beskjeder. For elever som har vansker med å for eksempel ordleting, eller som har vansker med minne, så er dette en svært viktig ting å huske på for å gjøre hverdagen til disse elevene så enkel som mulig.

Tiltakene om ble nevnt i intervjuene mine er som nevnt tidligere ganske like, uavhengig av skole. De går ut på å trygge eleven, å gi den mestringsfølelse, og å forenkle arbeidet med fag. Lærerne virket generelt positive til utforming og gjennomføring av tiltakene, og nevner også at de har støtte i spesialpedagoger, ressursteam og PPT om de skulle trenge tips og råd. Tiltakene opplyses om at de blir utformet hovedsakelig av lærerne selv, men i tilfellene med mine to informanter som er sosiallærere, virker det som om disse også er veldig aktive i utformingen, selv om de ikke er kontaktlærere for egne klasser. Deltaking i utforming av tiltak kan nok ses i lys av at de begge har en veiledende rolle ovenfor de andre lærerne på skolen.

5.4 Utviklingsmessige språkforstyrrelser som fokus i utdannelsen

Etter å ha utført intervjuene med mine informanter, har jeg fått et lite innblikk i læreres rutiner, tiltak og kompetanse rundt USF. Det virker som om de fleste har en generell ide om hva som inngår i diagnosen, og hvilke kartleggingsverktøy og tiltak som kan hjelpe. Der de

selv føler at de mangler kompetanse, kan de støtte seg på spesialpedagoger og ressursteam i skolen, i tillegg til PPT. Funnene mine rundt erfaring og kompetanse samstemmer godt med tidligere forskning, og gir derfor ikke et overraskende resultat. Lærerne opplyser generelt om gode kartleggingsverktøy og effektive tiltak, selv om det også nevnes at en alltid kan bli bedre på ting.

Lærerne rapporterer også om et ønske om å lære mer om USF. Noen oppdaterer seg på egenhånd med å lese artikler o.l., mens andre lærer mer gjennom å arbeide direkte med disse elevene i klasserommet. På spørsmålet om de mente vi burde hatt mer fokus på USF i utdannelsen, svarte imidlertid alle bekræftende. De rapporterer at det generelt er lite fokus på både språkvansker og andre diagnoser i utdannelsen, og at de gjerne skulle sett at det ble mer fremover. Lærer 3 som er rektor på den ene skolen, kritiserer lærerutdanningen noe for å ha for stort fokus på fag, og ikke nok på klasseledelse og hvordan en arbeider med barn med forskjellige diagnoser. Hun trekker frem at det er mange som kan være svært flinke som faglærere, men at det ikke er det hun trenger. Hun vil gjerne heller ha lærere som er kompetente til å håndtere barna som trenger ekstra oppfølging, og som godt og effektivt kan tilrettelegge for at hele klassen har den beste forutsetningen for å lære.

Informantene mine etterlyser med andre ord mer spesialpedagogikk rettet mot språkvansker og andre diagnoser i lærerutdanningen.

6. Studiens validitet og reliabilitet

«Intervjuvaliditeten heng klart saman med intervjureliabiliteten, og har ein stilt uklare intervju spørsmål, svekkjer dette både intervjureliabiliteten og intervjuvaliditeten» (Krumsvik, 2019). I starten av intervjuene mine, prøvde jeg å forsikre meg om at informantene visste hva utviklingsmessige språkforstyrrelser var, slik at det ikke oppsto misforståelser rundt hva jeg spurte om. Dette kan allikevel ha skjedd om mine forklaringer ikke var tilstrekkelige. Spesielt den ene læreren viste tegn på å ikke vite hva som kjennetegnet diagnosen i starten av intervjuet, men litt lengre ute i intervjuet, etter en forklaring av diagnosen og også mitt fokus på en spesifikk elev, ble det klart at hun skjønnte hvilke elever jeg siktet til. Jeg fikk altså selv føle på hvor viktig det er å være bevisst på spørsmålene en stiller, og hvordan en legger frem gode forklaringer. Forklaringen av diagnosen, i den grad det var nødvendig, ble også redigert litt fra intervju til intervju, for å prøve å unngå denne misforståelsen flere ganger.

Jeg valgte å gjennomføre en kvalitativ studie med semistrukturerte intervju for å kunne gå dypere inn i emnet ved hjelp av spørsmålene mine, og for å kunne få mer detaljerte svar fra informantene. Det å kunne spørre ut informantene om svarene deres, og å kunne kontrollere og bekrefte at jeg tolket svarene korrekt, hever validiteten av studien. Validitet heves også ved å være bevisst på utvalget om informanter, og forsikre seg om at de som deltar i studien er troverdige og har kompetansen til å kunne svare på det jeg lurer på. Spørsmålene jeg stilte var forsøkt å være så åpne som mulig, noe som lot informantene snakke ut fra deres egne erfaringer, men jeg utelukker ikke at noen av spørsmålene allikevel ble ledende.

Vedrørende transkripsjonen av intervjuene mine, foretok jeg blant annet en vurdering på om jeg skulle skrive den på lydrett dialekt eller på korrekt bokmål. Valget ble foretatt på bakgrunn av typen studie jeg skulle foreta, en kvalitativ studie som fokuserte på erfaringer og ikke språk, og resulterte derfor i at jeg skrev på bokmål. Jeg var nøye med å få med nyansene i det informantene sa, og å legge til bokmålsekivalenten av «dialektord», eller å bruke dialektordet om det ikke fantes noe bokmålsekivalent, for å unngå at deler av meningen gikk tapt.

Spørsmålene jeg valgte å stille i intervjuene mine var basert på forskningsspørsmålene jeg hadde lagt ut fra problemstillingen min. Forskningsspørsmål, og senere intervju spørsmål var laget ut fra artikler om tidligere forskning rundt temaet, som hadde gitt meg innsikt i hvor få elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser som ble fanget opp, og også hvilken kompetanse lærerne i skolen satt på. De studiene jeg fant var hovedsakelig basert på Amerikanske skoler, noe som gav meg ideen om og se om vi hadde det samme synet og ståstedet i norske skoler.

I fortolkningen av intervjuene mine, var jeg påpasselig med å være nøytral, og ikke ilegge utsagnene mine egne meninger, men basere meg på det lærerne sa. Ett eksempel er i intervjuet med lærer 1, som oppga at hun ikke har noe erfaring med elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser, hvor jeg måtte være bevisst på å gjengi det hun faktisk sa, og ikke tolke svarene hennes i lys av min egen kompetanse selv om det er svært stor sannsynlighet for at hun faktisk har hatt flere elever med disse vanskene i løpet av 20 år i skolen. I analysen av transkripsjonene var jeg derfor veldig oppmerksom på å fortolke informantenes utsagn korrekt, og å ikke ilegge dem en mening de ikke hadde.

I min studie hadde jeg kun 5 informanter, noe som helt klart kan ha innvirkning på mine resultater og påvirke reliabiliteten i oppgaven. Få intervjuer gir et veldig lite innblikk i lærernes erfaring, og det vil derfor være overgeneralisering å tillegge alle lærere de samme erfaringene. Informantene mine oppgav derimot noenlunde de samme svarene på mine spørsmål, og svarene samstemte også med tidligere forskning, noe som i sin tur vil øke reliabiliteten. Når jeg søkte etter informanter, sendte jeg

informasjonsskrivet til rektorene på skolene, og de har da antakeligvis spurt hvilke lærere som var interesserte i å delta. Om de vurderte hvilke lærere som hadde mest kompetanse på området er derimot uklart, noe som også naturligvis vil ha innvirkning på resultatene mine. Jeg kan ikke uttale meg om rektorenes valg hadde positiv eller negativ innvirkning på studien, da jeg på den ene siden fikk intervjuet en lærer som ikke hadde noe erfaring, og som dermed viste at tidligere forskning kunne vise seg å stemme, og på den andre siden fikk jeg kanskje ikke lærere som hadde arbeidet særlig med elever med USF, og som derfor ikke kunne fortelle meg særlig om kartlegging eller henvisningsrutiner i skolen. Jeg foretok noe validering av svarene under intervjuene ved å forsikre meg om at informantenes mening kom korrekt frem, men gikk ikke tilbake og intervjuet informantene igjen om det var noe som var uklart, noe som igjen kunne ha styrket validiteten av studien.

Konklusjon

I mine undersøkelser fant jeg en ganske stor overenstemmelse mellom mine resultater og tidligere forskning. Informantene mine rapporterte om varierende grad av erfaring innenfor utviklingsmessige språkforstyrrelser, både med tanke på undervisning, kartlegging, henvisning og tiltak.

I forbindelse med kartlegging og kartleggingsverktøy, rapporterte informantene om at alle hadde gjennomgått noen spesifikke typer kartlegging av elevene, men det var stor forskjell mellom de som satt i ressursteamet og de som ikke gjorde det. De som satt i ressursteam hadde flere kartleggingsverktøy tilgjengelig, og virker som om de også så sammenhengen mellom de spesifikke verktøyene og språkvansken. Alle hadde derimot en opplevelse av at verktøyene de brukte var effektive og enkle å bruke.

Med tanke på henvisning, så var det veldig varierende svar fra informantene. Alle hadde noe erfaring med henvisning av elevene, men lærer 1-3 opplyste om at de ofte ikke hadde direkte kontakt med PPT. Det var spesialpedagogene som fungerte som mellommann mellom instansene. Lærer 4 og 5 satt derimot på mye erfaring rundt henvisning, da de hadde samme rolle som spesialpedagogene på den andre skolen. De hadde jevnlig kontakt med PPT i henvisningssaker, og videreførte også informasjonen til kontaktlæreren.

Der kom frem fra intervjuene at informantene mine også hadde en god del erfaring med å både utforme og utføre tiltak for elevene med utviklingsmessige språkforstyrrelser. De som var kontaktlærere rapporterte om at det i all hovedsak var de selv som utformet tiltakene, da de kjente

elevene best, og gjerne hadde mest oversikt over hva de strevde med. De lærerne som satt i ressursteamet hadde også mye erfaring, men dette var hovedsakelig med å veilede lærere som hadde disse elevene i sine klasserom.

Noe som også ble nevnt en del i intervjuene var fokuset på elevenes psykososiale miljø. Det sosiale sto sterkt i fokus, særlig hos lærer 4 og 5, og de påpekte begge at gode relasjoner, trygge elever og mestringsfølelse gikk foran fag når det kom til læring. Dette henger veldig nært sammen med den sosiokulturelle læringsteorien til Vygotskij, altså at man lærer i samhandling med andre, og at uten relasjoner og mestringsfølelse vil ikke læring skje.

Det virker altså som om lærerne i skolen generelt har god erfaring med å fange opp og følge opp elever med utviklingsmessige språkvansker, men de sier også at de gjerne ønsker seg mer kompetanse. Alle påpeker at de synes det er for lite informasjon om språkvansker og andre diagnoser i lærerutdanningen, og at de ikke føler de har nok kompetanse til å effektivt kunne sile ut elevene som viser tegn til språkvansker.

Formålet ved studien min var å finne ut om lærerne selv mente de hadde tilstrekkelig erfaring i arbeidet med elever med utviklingsmessige språkvansker, noe jeg synes jeg fikk ganske godt svar på. Som nevnt ovenfor, virker det som om lærerne har en god del erfaring, både fra klasserom og som sosiallærere, og dette stemmer godt overens med tidligere forskning.

Jeg ser i etterkant av intervjuene at jeg gjerne kunne spurt enda flere oppfølgingsspørsmål, spesielt for å kanskje få mer informasjon fra lærer 1, men det er jo naturlig å komme på mer en lurte på når alt er over og en har fått reflektert litt.

Til slutt, vil jeg påpeke at min studie var veldig liten, og at det derfor kunne vært hensiktsmessig å gjennomføre en lignende studie med flere informanter for å få et bredere spekter av informasjon. Jeg håper imidlertid at studien min kan være til nytte, både for lærere ute i skolen, for studenter som ønsker mer informasjon, og for lærerskolen generelt som kanskje ønsker å restrukturere utdanningen etter hvert.

Litteratur

Ask, I. (u.å.). *Hva er Aski Raski kartlegging*.

<https://askiraski.zendesck.com/hc/no/articles/115002738971-Hva-er-Aski-Raski-kartlegging>

Befring, E. (2010) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo, Det norske samlaget

Befring, E., Næss, K-A. B. & Tangen, R. (Red). (2019). *Spesialpedagogikk*. Oslo, Cappelen Damm akademisk

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Adams, C., Archibald, L., Baird, G., Bauer, A., Bellair, J., Boyle, C., Brownlie, E., Carter, G., Clark, B., Clegg, J., Cohen, N., Conti-Ramsden, G., Dockrell, J., Dunn, J., Ebbels, S., ... Grist, M. (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>

Brittmark, E. (u.å.). *KTI (kontrollert tegneiaktakelse)*. <http://brittmark.no/kti-kontrollert-tegneiaktakelse>

Calder, S. D., Claessen, M., Ebbels, S. & Leitão, S. (2020). Explicit Grammar Intervention in Young School-Aged Children With Developmental Language Disorder: An Efficacy Study Using Single-Case Experimental Design. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 51(2), 298–316. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00060

Conexus (u.å.). *Conexus companion, stafettloggen*. <https://stafettloggen.conexus.no/Account>

Conexus (u.å.). *Relemo*. <https://www.conexus.net/produktinnhold/relemo/>

Den magiske koden (u.å.). *Ordkjedetest*.

<https://denmagiskekoden2.wordpress.com/2017/10/31/ordkjedetest/>

Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E., & Norbury C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(1), 3–19. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12387>

Erfaring. (2021, 23. mars). *Store norske leksikon*. <https://snl.no/erfaring>

Frizelle, P., Tolonen, A. K., Tulip, J., Murphy, C. A., Saldana, D & McKean, C. (2021). The Influence of Quantitative Intervention Dosage on Oral Language Outcomes for Children With

- Developmental Language Disorder: A Systematic Review and Narrative Synthesis. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 52(2), 738–754. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00058
- Hagtvet, B. E., Frost, J. & Refsahl, V. (2015). *Den intensive leseopplæringen. Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Oslo, Cappelen Damm akademisk
- Hendricks, A. E., Adlof, S. M., Alonzo, Crystle N., Fox, A. B. & Hogan, T. P. (2019). Identifying Children at Risk for Developmental Language Disorder Using a Brief, Whole-Classroom Screen. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(4), 896–908. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-18-0093
- Kompetanse. (2018, 3. mai). *Store norske leksikon*. <https://snl.no/kompetanse>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – formålet med opplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – Undervisning og tilpasset opplæring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen: Barnehagen skal fremme kommunikasjon og språk*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/barnehagens-formal-og-innhold/kommunikasjon-og-sprak/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo, Gyldendal Norsk Forlag
- Læremidler AS. (u.å.). *Arbeid med ord*. <https://www.arbeidmedord.no/>
- McGregor, K. K. (2020). How We Fail Children With Developmental Language Disorder. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 51(4), 981–12. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Næss, K-A. B. og Karlsen, A. V. (red). (2015). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen,

Fagbokforlaget

- Ogiela, D. A., & Montzka, J. L. (2021). Norm-Referenced Language Test Selection Practices for Elementary School Children With Suspected Developmental Language Disorder. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 52(1), 288–303. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-19-00067
- Olsen, M., H. og Buli-Holmberg, J. (Red). (2019). *Psykososialt læringsmiljø*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk
- Opplæringslova (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_2
- Pearson (2013). *CELF-4 – ny språktest*. <https://www.pearsonclinical.no/aktuelt/celf-4-ny-spraktest>
- Røkenes, O. H., og Hanssen, P-H. (2012). *Bære eller bryte, kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (3. utg.). Bergen, Fagbokforlaget.
- Schultz, J-H., Hauge, A-M og Støre, H. (2008) *Ingen ut av rekka går – tilpasset opplæring for Shaza og Kristian* (3.utg). Oslo, universitetsforlaget
- Simonsen, H., G. (2021, 20. September). Språk. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/spr%C3%A5k>
- Statped. (2022, 04. april). *20 spørsmål om språkferdigheter*. <https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/tjue-sporsmal-om-sprakferdigheter/>
- Statped (u.å.). *Logometrica – ord for alle*. <https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/sprak-616-screeningtest-av-sprakvansker/> <https://logometrica.no/logos>
- Statped. (2022, 27. April). *Språk 6-16 screeningtest av språkvansker*. <https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/sprak-616-screeningtest-av-sprakvansker/>
- Strandberg, L. (2015). *Vygotskij, barna og den lange læringsreisen*. Oslo, Cappelen Damm akademisk
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Kva er nasjonale prøver?*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>

Vedlegg

Vurdering

Referansenummer

299543

Prosjekttittel

Læreres erfaring med elever med utviklingsmessige språkvansker, masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ieva Kuginyte-Arlauskiene, Ieva.Kuginyte-Arlauskiene@hvl.no, tlf: 53491381

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anne Lene Milje, Annemilj@hotmail.com, tlf: 97469959

Prosjektperiode

23.08.2021 - 15.05.2022

Vurdering (1)

27.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Vedlegg 2, informasjonsskriv til informantene.

Vil du delta i forskningsprosjektet

Læreres erfaringer med elever med utviklingsmessige språkvansker

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres erfaringer med å fange opp og følge opp elever med utviklingsmessige språkvansker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg går 5. året på lærerutdannelsen, og skal nå skrive master i spesialpedagogikk.

Formålet med masteren min er å undersøke læreres erfaringer med utviklingsmessige språkvansker, med problemstillingen:

«Hvilken erfaring har lærere i barneskoler fra forskjellige kommuner med å fange opp og følge opp elever med utviklingsmessige språkvansker?»

Jeg vil se nærmere på hvordan du som lærer tenker på din kompetanse og dine erfaringer rundt rutiner for kartlegging, henvisning og tilrettelegging for elevene som viser tegn på utviklingsmessige språkvansker.

Mine forskningsspørsmål er derfor:

- Hvilken erfaring har lærerne i barneskolen innenfor utviklingsmessige språkvansker?
- Hvilke metoder for kartlegging blir brukt i skolen?
- Hvilke henvisningsrutiner har skolen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg vil intervju 6 lærere i barneskolen. Jeg ønsker at de jeg intervjuer har noe erfaring med å arbeide i skolen slik at jeg får mest mulig informasjon, så jeg har derfor valgt å begrense alderen på utvalget til personer mellom 27 og 67 år.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil gjennomføre et intervju på rundt 12 spørsmål med lydopptaker, hvor jeg vil spørre om dine erfaringer som lærer i barneskolen rundt temaet utviklingsmessige språkvansker.

Intervjuet vil bli anonymisert, og opplysningene jeg innhenter vil bli samlet på en forskningsserver på høgskulen.

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.

Opplysningene vil kun bli behandlet av meg (Anne Lene Milje) som masterstudent, og mine veiledere ved høgskulen. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og datamaterialet jeg samler inn vil bli lagret på en forskningsserver.

Alle opplysninger vil bli anonymiserte i min masteroppgave.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.05.2022. Personopplysninger og opptak vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskulen på Vestlandet ved Anne Lene Milje, Annemilj@hotmail.com (Masterstudent)
- Ieva Kuginyte-Arlauskiene, Ieva.Kuginyte-Arlauskiene@hvl.no (Veileder)
- Trine Anikken Larsen, Trine.Anikken.Larsen@hvl.no (Personvernombud)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ieva Kuginyte-Arlauskiene
(Veileder)

Anne Lene Milje
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «læreres erfaringer med elever med utviklingsmessige språkvansker», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3, Intervjuguide

Intervjuguide

1. Erfaring

- Hvordan vil du beskrive din erfaring med elever med utviklingsmessige språkvansker?
- Hvordan vil du beskrive noen kjennetegn på utviklingsmessige språkvansker?
- Hvordan vil du beskrive et tilfelle hvor du har erfart at en elev har vansker med noen av disse kjennetegnene, for eksempel språkforståelse?

2. Kartlegging og henvisning

- Hvilke erfaringer har du med å kartlegge elever med utviklingsmessige språkvansker?
- Hvilke kartleggingsverktøy bruker du i din praksis, og hvordan opplever du bruken og effektiviteten av disse?
- Hvilke andre kartleggingsverktøy bruker skolen, og hvorfor velger du å ikke bruke disse?
- Hvordan ville du gått frem for å kartlegge og deretter henvide en elev som viser tegn til utviklingsmessige språkvansker?

3. Tilrettelegging

- Hvilke tiltak har du/din skole for å tilrettelegge for elever med utviklingsmessige språkvansker?
- Hvilke tiltak ser du på som mest effektive i din erfaring?
- Hvor kommer disse tiltakene fra? Logoped, skolens spesialpedagoger eller kontaktlærere/andre lærere?

- Hvordan vil du beskrive en situasjon hvor du har tilrettelagt for elever med utviklingsmessige språkvansker i din praksis? Hvilke spesifikke tiltak ble iverksatt, og hvorfor?