

# MASTEROPPGAVE

Emnekode:

PE323L

Navn på kandidat:

Lisa-Therese Vikane & Linda Velsvik Bergli

---

## Å se eleven i et helhetsperspektiv

En kvalitativ studie av hvordan logopedar arbeider med elever på småtrinnet som har spesifikke språkvansker

---

Dato: 15.05.17

Totalt antall sider: 85

## **Sammendrag**

**Mål:** Hensikten med studien er å utvikle kunnskap og økt forståelse for hvordan logopedier arbeider med elever på småtrinnet som har SSV. Dette vil kunne gi logopedier, både nyutdannede og de med erfaring, nyttig innsikt i arbeid med barn med SSV. For lærere kan også kunnskap om hvordan logopedien arbeider med elever med SSV være nyttig for bedre å kunne tilrettelegge skolehverdagen for den enkelte elev med slike store språkvansker.

**Problemstilling:** Hvordan arbeider logopedien med elever på småtrinnet som har spesifikke språkvansker?

**Metode:** Vi benytter oss av en kvalitativ metode med semistrukturerte forskningsintervjuer. Vi har intervjuet fem logopedier fra forskjellige steder i Norge. Tre av logopedene er kommunelogopedier, en logoped arbeider ved en skole og en annen i et logopedisk team. Utvalget er ganske homogent, da alle er logopedier og arbeider opp mot elever som har SSV på småtrinnet på ulike skoler.

**Resultat:** Informantene gir et samlet inntrykk av hvordan logopedien arbeider med elever på småtrinnet med SSV. De uttrykker at SSV er en heterogen vanske som kan fremstå med stor variasjon fra elev til elev, og som kan endre seg med alder. Alle informantene understreker betydningen av at det gjøres en grundig kartlegging i forkant av arbeid med språkvanskene. Alle vektlegger en helhetlig tilnærming til vanskene, med bakgrunn i bruk av variert kartleggingsmateriell som dekker barnets språkferdigheter, mestringspotensiale, interesser, behov og sosiale fungering. I tillegg benytter de seg av observasjoner fra lærere og foreldre. Informantene vektla også en helhetlig tilnærming i tiltak, der dette bør rettes inn både mot innhold, form og bruk av språket. Logopedene legger stor vekt på begrepsinnlæring og stimulering av vokabularutvikling, som inkluderer både ords mening og å ta ordene i bruk, og fokuserer også på ordets lydstruktur. Informantene peker på viktigheten av å arbeide med fagspesifikke ord, og støtte i å lære akademiske ord som brukes i undervisningen. Modellering blir nevnt av informantene som et viktig tiltak hvor en gjentar det eleven sier på

en korrekt måte uten å korrigere dem, og samtidig opptrer som en god språkmodell for barnet ved å tilpasse sitt eget språk. Informantene formidler videre at elever med SSV har sterke visuelle sider slik at tiltak bør basere seg på å gi dem den støtten de trenger når muntlig informasjon skal lagres og bearbeides. For å lære ord og begreper formidler informantene viktigheten av mange repetisjoner i innlæringen for barn med SSV, og bruken av visuelle læremidler (som bilder, ulike symbolsystemer, konkrete, tankekart, tegn til tale, Ipad og smartboard). Informantene understreker betydningen av at det etableres en god relasjon til eleven, og hvor viktig det er at dette med tillit og god relasjon formidles videre til lærere som arbeider med elever med SSV i skolen, som grunnleggende for elevens trygghet, motivasjon og læring.

## **Abstract**

**Purpose of the study:** The purpose of this study is to develop knowledge and greater understanding of how speech therapists are working with pupils in primary school who have specific language impairment (SLI). This could provide useful insight to speech therapists, both graduates and those more experienced, into working with children with SLI. Such knowledge can also be useful to teachers in order to adapting their teaching of students with serious language impairment.

**Aim of the study:** How does the speech therapist teach pupils in primary school who have specific language impairment?

**Method:** We use a qualitative method of semi-structured research interviews. We interviewed five speech therapists from various locations in Norway. Three of speech therapists are municipal speech therapists, one speech therapist works at a school and another working in a logopedic team. The selection is quite homogeneous, as they are all speech therapists, working towards students who have SLI in different primary schools.

## **Results:**

The informants give an overall impression of how speech therapists are working with pupils with SLI in the primary school. They stated that SLI a heterogeneous difficulty that can vary a lot from student to student, and may change with age. All informants underline the importance of a thorough mapping of the students' difficulties before starting to work with language difficulties. They all emphasize an holistic approach to the difficulties, based on the use of varied assessment materials that cover the child's language skills, coping potential, interests, needs and social functioning. In addition, they are availing themselves of observations from teachers and parents. The informants also emphasized an holistic approach in their teaching of the child, concerning both the content, form and the use of the language. The speech therapists stress the importance of stimulating the child's learning of new words

and concepts, including both the word's meaning and active use of the word, and also focusing on the sound structure. The informants point to the importance of working with subject-specific words, supporting the students in their learning of academic words that are used in the teaching of subjects at school. Model learning is pointed to as an important measure, repeating the student saying in a correct manner without correcting them, at the same time being a good language model by adapting the language to the child. Furthermore, the informants enhance the strong visual skills of children with SLI, which can be supporting in processing and storing of auditive information in the memory. In order to support these childrens' learning of new words and concepts, the informants underline the importance of several repetitions and the use of visual teaching material (such as pictures, films, different systems of symbols, concretes, mind maps, sign language, Ipad and smart board). The informants emphasize the importance of establishing a good relationship to the student, and furthermore to pass the importance of confidence building and good teacher-student relationship on to teachers working with students with SLI in school, as a basis of the student's confidence, motivation and learning.

## **Førord**

Masteroppgaven har vært en spennende reise som nå snart avsluttes. Gjennom denne reisen har vi opplevd gleder, utfordringer, nedturer, motgang, og oppturer. Litt sørgmodig og deilig at reisen tok slutt. Den har gitt oss et nytt perspektiv. Økt kunnskap vil vi bringe med oss videre ut i vår logopediske praksis.

Først og fremst vil vi takke hverandre for et godt og nært samarbeid gjennom hele masterprosessen. Til tross for at en bor i Nord og en annen i Sør, har teknologien muliggjort dette samarbeidet. Et godt vennskap har vi utviklet. Etter at vi har takket hverandre, ønsker vi nå å rette takken videre til alle våre støttespillere og medhjelpere. Vi er takknemlige for hver og enkelt av dere.

Først ønsker vi å takke alle informantene som har stilt opp og deltatt i vårt forskningsprosjekt. Uten dere hadde det ikke blitt en oppgave. Vi setter pris på at dere valgte å delta i denne studien til tross for en hektisk arbeidshverdag.

Takk til min mann Remi-Sverre, mamma Bjørg og pappa Toralv for uforbeholden støtte gjennom hele masterprosessen. Takk for at dere har hatt troen på meg og kommet med oppmuntrende ord når jeg har trengt det som mest. Sist men ikke minst, en stor takk til mine tre barn, Andrea, Julian og Linnea, for at dere har vist stor forståelse for at jeg har vært mye opptatt, jeg er dere evig takknemlig. Jeg er veldig glad i dere alle.

Takk Mamma Hilde og Pappa Steinar for at dere alltid har gitt meg støtte og troen på meg selv. Jeg er uendelig glad i dere.

Takk til øvrige familie for at dere alltid stiller opp og er der for meg. Takk Tante for at du har vært til stor inspirasjon. Takk til venner for gode sosiale avbrekk.

Takk til veileder Professor Anne Marit Valle ved Nord Universitet for gode faglige drøftinger og innspill.

**Tusen takk!**

Mai, 2017

## Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse .....	vi
1.0 Innledning .....	1
1.1 Formål og bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Problemstilling .....	2
1.3 Oppgavens oppbygging og avgrensing .....	2
1.4 Avgrensninger .....	3
1.5 Begrepsavklaring .....	3
2.0 Teori .....	5
2.1 Språkets tre dimensjoner .....	5
2.1.1 Barns språkutvikling .....	6
2.2 Hva er spesifikke språkvansker? .....	7
2.3 Forekomst .....	8
2.4 Diagnostisering av barn og unge med spesifikke språkvansker .....	8
2.5 Undergrupper av spesifikke språkvansker .....	10
2.5.1 Ekspressive og impulsive vansker .....	10
2.5.2 Fonologiske vansker .....	11
2.5.3 Grammatiske vansker .....	12
2.5.4 Semantiske vansker .....	12
2.5.5 Pragmatiske vansker .....	12
2.6 SSV- En skjult vanske .....	13
2.7 Variasjon i uttrykksform og vanskegrad .....	13
2.8 Lese- og skrivevansker .....	14
2.9 Kartlegging av språkvanskene .....	14
2.10 Logopedens evne til å skape motivasjon og mestring .....	15
2.10.1 Logopedisk veiledning .....	16
2.11 Tiltak i et helhetsperspektiv .....	18
2.11.1 Styrking av barnets språkferdigheter .....	18
2.11.2 Å mestre fagspesifikke ord .....	19
2.11.3 Visuell støtte .....	20
2.11.4 Modelløring .....	20
2.11.5 Imitasjon .....	21

2.11.6 Fokuserert stimulering .....	21
2.12 Multifaktorielle årsaker til SSV .....	21
3.0 Metode .....	23
3.1 Den fenomenologiske hermeneutiske tilnærmingen.....	23
3.1.1 Et casestudiedesign .....	24
3.1.2 Det kvalitative metodevalget .....	24
3.1.3 Forforståelse.....	25
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet og tanker rundt intervjuprosessen .....	26
3.2.1 Utarbeiding av intervjuguide .....	27
3.3 Utvalget.....	28
3.3.1 Rekruttering av informanter.....	28
3.4 Analyseprosessen.....	29
3.5 Reliabilitet.....	30
3.6 Validitet.....	31
3.7 Etiske betraktninger .....	31
4.0 Presentasjon av funn og drøftinger .....	33
4.1 Informantenes opplevelser av hvordan SSV oppdages.....	33
4.1.1 Utfordringer rundt diagnostisering av SSV .....	33
4.1.2 Lang og kronglete vei frem mot en diagnose.....	33
4.1.3 Hvordan kommer SSV til uttrykk? .....	34
4.1.4 SSV - en heterogen vanske .....	34
4.1.5 Ressurskartlegging som utgangspunkt for tiltak.....	35
4.2 Informantenes erfaringer med direkte og indirekte tiltak .....	38
4.2.1 Individtilpassede tiltak .....	38
4.2.2 Tiltakene må oppleves som meningsfulle for eleven.....	38
4.2.3 Å benytte reelle tema og fokusord i tiltaksarbeidet .....	39
4.2.4 Teamarbeid rundt eleven med SSV .....	40
4.2.5 Valg av tiltak.....	41
4.2.6 Tilpasset undervisning .....	42
4.2.7 Læreren som språkmodell.....	42
4.2.8 Bruk av visuell støtte .....	43
4.2.9 Strukturert klasseledelse .....	44



4.2.10 Tilpasset undervisningsmaterieell .....	45
4.2.11 Direkte tiltak inn mot elevens språkferdighet .....	46
4.2.12 Systematisk arbeid med begreper .....	46
4.2.13 Å knytte språkstimulering til tema.....	47
4.2.14 Elevens grammatiske forståelse og bruk av modellæring.....	47
4.2.15 Tiltak rettet inn mot fonologiske vansker .....	48
4.2.16 Relasjonen må komme først i det logopediske arbeidet .....	48
4.2.17 Relasjonens betydning .....	49
4.2.18 Logopedens personlige egenskaper og kvaliteter .....	50
4.3 Informantenes erfaringer med veiledning.....	51
4.3.1 Veiledning som kunnskapsoverføring .....	51
4.3.2 Veiledning sett i lys av positiv psykologi .....	52
4.3.3 For liten tid til å tilrettelegge skolehverdagen .....	52
4.3.4 Relasjonens betydning mellom læreren og eleven som har SSV .....	53
4.3.5 Å motivere læreren i veiledningsprosessen .....	54
4.3.6 Assistenter som har opplæringen med eleven som har SSV.....	54
5.0 Oppsummering.....	56
5.1 Å se eleven som har SSV i et helhetsperspektiv .....	56
5.2 Tilpasset opplæring.....	57
5.3 Et inkluderende læringsmiljø .....	58
5.4 Veien videre .....	59
6.0 Litteraturliste.....	61
7.0 Vedleggsliste.....	68
Vedlegg 1: Inklusjons- og eksklusjonskriterier på SSV .....	68
Vedlegg 2: Intervjuguide .....	69
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....	73
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD .....	76

## **1.0 Innledning**

I vår masteroppgave undersøker vi hvordan logopeden arbeider med elever med spesifikke språkvansker (heretter ofte benevnt som bare SSV) på småtrinnet fra 1.-3. klasse. Vi benytter oss av en kvalitativ metode.

### ***1.1 Formål og bakgrunn for valg av tema***

Hensikten med dette masterprosjektet er å belyse hvordan logopeder arbeider til daglig med elever på småtrinnet med SSV. Vi ønsker å få innblikk og økt kunnskap om logopedens arbeidsmåter med slike vansker. Gjennom undersøkelsen ønsker vi å fokusere på hvilke erfaringer og opplevelser logopedene har dannet seg gjennom den logopediske praksisen.

Bakgrunnen for valg av temaet ble vekket gjennom logopedistudiene. Vi har utviklet en felles interesse for elever med SSV gjennom forelesninger og teorilesing, og derav også interessen for å vite mer om hvilke opplevelser og utfordringer logopeder står overfor i arbeidet med elever med slike vansker. Spesifikke språkvansker kan være en skjult vanske som for noen oppdages sent (først i skolealder), og som det er mangel på kompetanse om blant mange lærere i skolen (se for eksempel Bele, 2008, s. 13). Mange elever med SSV får dermed mangelfull hjelp.

Fokuset har et viktig samfunnsmessig perspektiv. Ifølge Opplæringsloven § 1-3 (1998) skal opplæringen tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Om eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av undervisningen har de rett på spesialundervisning ifølge § 5-1 i Opplæringsloven (1998). Med disse paragrafene tenker vi at det er viktig med kunnskap om hva SSV medfører. I tillegg vil kunnskap om - og erfaring med - sentrale aspekter ved undervisning av elever med SSV, være viktig for hvordan logopedens arbeid kan bidra til å bedre hverdagen til den enkelte eleven med SSV. Vi tenker at logopedens arbeid spiller en viktig rolle for å støtte eleven i en god språkutvikling, også gjennom å være en god støtte for foresattes oppfølging og lærerens undervisning i skolen. Dette gjelder både for elevens språkutvikling, men også for barnets sosiale og skolefaglige utvikling.

## **1.2 Problemstilling**

Gjennom kvalitative intervjuer med logopeden vil vi gjennom en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til våre data ha følgende problemstilling:

Hvordan arbeider logopeden med elever på småtrinnet som har spesifikke språkvansker?

Formålet er å få bedre innsikt og kunnskap om hvordan logopeden arbeider med SSV.

For å kunne besvare vår problemstillingen har vi valgt å fokusere på fem forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan oppdages spesifikke språkvansker?
- 2) Hvilke direkte og indirekte tiltak har logopeden erfaringer med?
- 3) Hvilke utfordringer møter logopeden i arbeidet med elever som har spesifikke språkvansker?
- 4) Hvilke erfaringer har logopeden med veiledning knyttet til skolen?

Det er kjent at barn og unge som har SSV har vanskeligheter knyttet til relasjoner (Leonard, 1998, s. 77; Bishop, 1997, s. 207; Bele, 2008, s. 12; Bele, 2017, s. 223). Derfor er vårt siste forskningsspørsmål følgende:

- 5) Hvilken kompetanse er det viktig at logopeden har for å skape en god relasjon til elever som har spesifikke språkvansker?

## **1.3 Oppgavens oppbygging og avgrensing**

### Kapittel 1

Vår masteroppgave starter med en innledning der vi presenterer leseren for vårt formål og bakgrunn for valg av tema for besvarelsen. I kapitlet introduserer vi vår problemstilling og våre fem forskningsspørsmål. I slutten av kapitlet gjør vi rede for begreper som er relevante for vår masteroppgave.

### Kapittel 2

I dette kapitlet presenteres relevant teori for vår problemstilling og våre empiriske funn, og som er teoretiske perspektiver som vi vil bruke for å drøfte funnene våre. Vi omtaler også temaet kartlegging her, som er et sentralt tema for logopedisk arbeid med barn med SSV, selv om det faller utenfor våre rammer å komme nærmere inn på dette temaet i vår masteroppgave.

### Kapittel 3

Kvalitativ metode i form av intervju presenteres og valg begrunnes. I metodekapittelet redegjøres også for sentrale trekk ved vår datainnsamling og analyser.

### Kapittel 4

I kapittel 4 presenteres analysen av funnene, og funnene drøftes i lys av teoretisk tilnærming.

### Kapittel 5

Til slutt har vi en avsluttende oppsummering hvor vi besvarer problemstillingen og har med kritiske betraktninger vi har vært nødt til å foreta underveis i master prosessen.

#### **1.4 Avgrensninger**

Tidlig innsats er et sentralt prinsipp i arbeid med alle vansker hos barn, også for barn med SSV (§ 1.3 i Opplæringsloven, 1998). Siden vi har avgrenset vår oppgave til arbeid med elever på småskoletrinnet, vil vi ikke gi en nærmere og dypere beskrivelse av dette sentrale prinsippet, men viser til Lyster kap. 7 i Bele, 2008, s. 147-164. For å kartlegge språkvanskene er det nødvendig å ta i bruk både standardiserte språktester og foreldre og lærervurderinger (Rygvold, 2012, s. 334). I denne besvarelsen vil vi kort nevne hvilke formelle språktester logopedene benytter uten å gå noe nærmere inn på dem, da dette må avgrenses av hensyn til plassmangel og rammer for oppgaven. Når vi fokuserer på tiltak knyttet til relasjonsarbeidet med eleven som har SSV beskriver vi ikke hvordan logopedene kan styrke relasjonen til jevnaldrende selv om vi vet hvor viktig vennskap er (Bele, 2017, s. 223, men at det hadde blitt et for omfattende tema innenfor vår masteroppgave, slik at vi gjorde et valg med å fokusere på logopedens rolle til å etablere en god sosial relasjon til eleven med SSV.

#### **1.5 Begrepsavklaring**

De mest sentrale begrepene i oppgaven er: *språk, spesifikke språkvansker, tiltak, utfordringer, veiledning og relasjoner*. *Språk* definerer vi som et symbolsystem og/eller som et kommunikasjonsmiddel (Hagtvet, 2002, s. 63; Helland, 2012, s. 13). Vi beskriver språket slik Bloom & Lahey (referert i Helland, 2012, s. 14-15) deler språket inn med *form, innhold og bruk*. *Spesifikke språkvansker* innebærer vansker som rammer spesifikt språket, og i følge forskerne Bishop (1997, s. 21) og Leonard (1998, s. 8) rammer vanskene alle sider av språket. *Tiltak* må sees i et helhetsperspektiv da de spesifikke språkvanskene er omfattende. Direkte

*tiltak* er intervensjon rettet inn mot språkvansken, mens indirekte *tiltak* er tiltak rettet inn mot miljøet rundt barnet, både hjem og skole (eller barnehage), for å minske symptomene ved vansken eller å forebygge sekundære vansker (Beitchman & Brownlie, 2014, s. 54). Med *utfordringer* mener vi slik Liv Lassen (2002, s. 37) beskriver det som vansker logopeden møter på gjennom sin logopediske praksis. Gjennom *veiledning* skal logopeden bidra til at de som bli veiledet får relevant opplæring og oppmuntring (Lassen, 2002, s. 175-176).

Veiledningsprosessen har som mål å styrke kompetansen hos fagfolk og foreldre om SSV slik at det legges til rette for best mulig språkutvikling og læring. Logopeden må bestrebe seg på å danne gode *relasjoner* gjennom sin logopediske praksis (E. Johannessen, 2010, s. 173) . Det er helt sentralt at grunnlaget for en god relasjon til eleven etableres, for å kunne gi den beste støtte til barnets læring (Lassen, 2002, s. 70).

## 2.0 Teori

I dette kapittelet vil det gjøres rede for det teoretiske og empiriske rammeverk som ligger til grunn for oppgaven. Først vil det redegjøres for hva språk er og hvordan barn utvikler språket. Så vil vi forklare hva som menes med at et barn har spesifikke språkvansker. Her vil det gjøres rede for forekomst, diagnostisering, undergrupper av SSV, hvordan vanskene kommer til uttrykk, hvordan de kan føre til lese- og skrivevansker, og hvordan vanskene kartlegges. Så vil vi presentere teori om det logopedens evne til å bruke seg selv i møte med klienten, og ser på veiledning i lys av dette relasjonelle aspektet. For så å presentere teori om en helhetlig tilnærming i tiltaksarbeidet (både direkte- og indirekte) med elever som har SSV på småtrinnet. Tilslutt presenteres mulige forklaringer på SSV.

### 2.1 Språkets tre dimensjoner

Å beherske et språk gir makt i kommunikasjon (Bele, 2008, s. 16). De som behersker språket kan på en enkel måte ytre sine ideer, tanker og meninger. Mehan (referert i Bele, 2008, s. 17) skriver at for å lykkes faglig på skolen må man ha tilegnet seg kunnskap, kunne kodene for samtale og samspill og ha evne til å ta ordet. Språkforskerne Bloom & Lahey (referert i Helland, 2012, s. 14-15) deler språket inn i tre hovedkomponenter, *form*, *innhold* og *bruk* i sin språkmodell for å vise kompleksiteten i utviklingen av språket. Disse tre hovedkomponentene står i gjensidige påvirkningsforhold og de overlapper hverandre, selv om vi også kan studere dem hver for seg. Når barnet mestrer disse tre komponentene hver for seg og sammen, påpeker Bloom & Lahey (referert i Sæverud et al., 2015, s. 11-12) at barnet er en kompetent språkbruker. Dersom barnet har vansker med en av komponentene eller interaksjonen mellom dem, kan det utvikle språkvansker. Forståelse og produksjon av ord og strukturer skjer i et dynamisk samspill og kan ikke utvikles uavhengig av hverandre, selv om forståelse og produksjon er to forskjellige prosesser som påvirker hverandre (Bloom & Lahey referert i Helland, 2012, s. 14; Tetzchner et al., 1993, s. 155). Språkutviklingen skjer derfor dynamisk.

*Formsiden* deles gjerne inn i tre hoveddeler, fonologi, morfologi og syntaks (Helland, 2012, s. 14-15). Fonologi handler om læren om lydsystemet og hvilken funksjon språklydene som abstrakte enheter har i språket. Morfologi er læren om de minste meningsbærende delene i språket og hvordan ordene er bygd opp, bøyes og settes sammen, mens syntaksen er læren om setningsstrukturen (Helland, 2012, s. 15). *Innhold* er språkets semantikk og er læren om ords og setningers mening eller betydning (Hagtvet, 2002, s. 65). For å beherske og forstå språkets innholdsside må barnet ha tilegnet seg kunnskaper om konkrete og abstrakte objekter,

hendelser og relasjoner fra virkeligheten. Denne kunnskapen danner grunnlaget for å forstå og ta i bruk ord og begreper i kommunikasjon med andre. *Bruken* av språket viser til barnets pragmatiske språkferdigheter, og viser til barnets evner og ferdigheter til å bruke språket innholds- og formside i samhandling med andre mennesker. Hvordan barnet tar i bruk språket er også avhengig av barnets evne til å tolke og bruke språk i en sosial kontekst, og hvilken hensikt og funksjon barnet har med språk handlingen (Sæverud et al., 2015, s. 11).

### **2.1.1 Barns språkutvikling**

Å tilegne seg et språk er noe av det største og viktigste som skjer i et barns liv (Espenakk et al., 2007, s. 7). Gjennom å ta i bruk språk tilegner barnet seg forståelse og kunnskap om seg selv og verden rundt seg. Språket gir fellesskap og en tilhørighet til miljøet barnet ferdes i og bidrar til at barnet utvikler sin egen identitet. Språket gir barnet mulighet til å organisere, reflektere og uttrykke tankene sine. En språkforsinkelse vil derfor berøre hele livssituasjonen til barnet, i tillegg til å være et utfordrende språkproblem (Espenakk et al., 2007, s. 7). Språk utvikles i et sosialt samspill med omgivelsene, gjennom en kombinasjon av modning og læring (Rygvoid, 2012, s. 323). Barnet har en medfødt evne til å lære seg språk (Lenneberg, 1967; Chomsky, 1965; Pinker, 1994, alle referert i Rygvoid, 2012, s. 323-325). Dette gjelder både forutsetninger for å lære seg grammatikk og til å samspille med omgivelsene.

Den første levetiden danner grunnlaget for barnets språklige og kommunikative utvikling. Barnet lytter til overflatestrukturen i språket, som ordforråd, rekkefølgen ordene kommer i og bøyningsmønsteret. De trenger vanligvis lite informasjon om språket for å tilegne seg det. Hjernene er plastiske og utviklingstempoet er svært høyt. Barnet opplever størst læring i tidlige barneår, fordi barnets lærings-mottakelighet og motivasjon er størst og barnet lærer lettest når en funksjon er i optimal utvikling (Hagtvet, 2002, s. 20). For at barnet skal oppleve læring er det avgjørende at miljøet rundt barnet er støttende og at de voksne evner å forløse barnets læringspotensiale og sette i gang gode lærings sirkler (Hagtvet, 2002, s. 20).

En god språktilegnelse er å forstå, å skape egne ideer og tanker og kunne uttrykke dette i ord og setninger som andre kan forstå. For å kunne utvikle språket optimalt er barnet avhengig av at miljøet rundt barnet legger til rette for det. Derfor selv om språktilegnelsen er biologisk betinget, er det helt avgjørende at barnet er i et språkmiljø hvor det er godt samspill i kommunikasjonen, der personene rundt barnet tolker og forsterker det barnet forsøker å uttrykke (Rygvoid, 2012, s. 324; Espenakk et al., 2007, s. 13-18). Det er helt avgjørende at miljøet legger tilrette og tilpasser seg barnet og at nærpersonene tar utgangspunkt i barnets

initiativ. Dette skaper gode utviklingsspiraler og gir barnet muligheter til å være aktiv deltakende og kreativ i språktilegnelsen. Barnets språkutvikling beskrives ofte i teorien som stadier, men disse stadiene er ikke helt avgrenset, tidspunkt og tempo for språkutvikling varierer fra barn til barn (Bylander & Krogh, 2016, s. 98). Barnet skal lære seg lyder, stavelser, morfemer og setninger, både å forstå hva det betyr og kunne uttrykke dem selv. Utviklingen går fra enstavelsesord til flerstavelsesord og fra helt enkle til mer kompliserte lydmonster (Sundby, 1993, s. 440-442). Rundt 4-års alder har barnet i typisk språkutvikling normalt tilegnet seg basisferdighetene i språket. Barnet har da etablert god uttale, grammatikk og setningsoppbygging. Etter 4-år er det i hovedsak ordforrådet, begrepsdybden som vil si hvor godt barnet forstår betydningsinnholdet i et ord, og fortellerkompetansen som utvider og utvikler seg. Når barnet er 4-5 år mestrer det et situasjonsuavhengig språk og har tilnærmet lik språkstruktur som en voksen (Bylander & Krogh, 2016, s. 135-137). Ved skolestart er det av stor betydning at barnets språkforståelse er godt utviklet, da språkforståelsen er grunnlaget for god læring i skolen (Hole, 2015, s. 9).

## ***2.2 Hva er spesifikke språkvansker?***

Språkvansker er en samlebetegnelse og viser til et språklig problem uten at det knyttes til noen utviklingstakt eller årsaksfaktorer (Beitchman & Brownlie, 2014, s. 1; Rygvold, 2012, s. 328). Språkvansker arter seg som et problem med å snakke, bli forstått, å forstå språk eller å bruke språk i kommunikasjon med sine omgivelser. Betegnelsen språkvansker blir brukt når barnet ikke følger en forventet progresjon i sin språkutvikling (Helland, 2012, s. 64), og cirka 10-15% av barn i førskolealder har forsinket språkutvikling eller språkvansker (Beitchman & Brownlie, 2014, s. 1; Helland, 2012, s. 64). Språkvanskene arter og uttrykker seg forskjellig og kan beskrives som en brist i en eller flere av de språklige komponentene. Barn med språkvansker er svært forskjellige, men språkvanskene deles i dag ofte inn i generelle språkvansker og spesifikke språkvansker (Rygvold, 2012, s. 327).

Alvorlighetsgraden av vanskene, den støtten barnet får, barnets selvtillit og krav fra omgivelsene vil være avgjørende i forhold til hvilke konsekvenser språkvanskene vil få for fremtiden (Lian & Ottem, 2008, s. 39). Språkvansker kan ha sammenheng med hørselstap, mental retardasjon, lærevansker, gjennomgripende utviklingsforstyrrelser, syndromer, fysiske funksjonsvansker eller flerspråklighet. Språkvansken må sees i sammenheng med en annen diagnose eller årsak og får derfor betegnelsen *generelle språkvansker* (Helland, 2012, s. 65-67; Espenakk, et al., 2007, s. 23). Språkvanskene gir utslag på alle språklige nivå, men



språkvanskene blir sett på som sekundære vansker i denne sammenheng (Rygvold, 2012, s. 327).

Når språkvansken er det primære problemet og språkvansken opptrer uventet i forhold til barnets øvrige fungering og uten en klar årsak, kaller vi det spesifikke språkvansker (SSV) (Leonard, 2014, s. 3; Rygvold, 2012, s. 327). Dette er en tilstand der barn med ellers normal utvikling, ikke tilegner seg språket slik det forventes. Vansken er vedvarende og kan ikke forklares ut i fra andre funksjonsnedsettelse (Leonard, 2014, s. 3; Bishop, 1997, s. 67). Betegnelsen SSV brukes når barnet har en språkutvikling som er betydelig under aldersnormen (Helland, 2012, s. 64-65). Barnet har da en språkutvikling som er vesentlig forsinket i forhold til sine jevnaldrende og kartlegging med standardiserte språktester viser at det er et stort sprik mellom kronologisk alder og språklig funksjons alder. Spesifikke språkvansker kan opptre på ett eller flere av barnets språklige modaliteter og omfatter mange ulike ytringsformer og grader av språklige vansker. Vanskene viser seg ofte å være sammensatte og kan opptre som kombinasjoner av vansker på ulike områder som fonologi, morfologi, syntaks, semantikk og pragmatikk (Bele, 2017, s. 219). Barnet kan da ha vansker i forhold til å forstå hva andre sier, å uttrykke seg og ta språk i bruk på en aldersadekvat måte (Leonard, 1998, s. 3). Generelle språkvansker og SSV kan være tilnærmet lik i ytringsformen, selv om årsaksforholdene og barnets forutsetning for læring kan variere.

### ***2.3 Forekomst***

Forekomsten av SSV hos barn er anslått til å være fra 3 til 10 % (Bishop, 1997, s. 23; Leonard, 1998, s. 25). Leonard (1998, s. 151) skriver at SSV forekommer blant 7 % av alle barn og tre ganger oftere hos gutter enn hos jenter. Mens Rescorla (1989, s. 587-599) og DSM-IV (1994) påstår at 3 eller 5 % av alle barn har SSV.

### ***2.4 Diagnostisering av barn og unge med spesifikke språkvansker***

Innholdet i betegnelsen spesifikke språkvansker er uklar og omdiskutert i teorien, og det er ingen nasjonal enighet rundt en betegnelse eller definisjon av spesifikke språkvansker (Bishop, 1997, s. 21). Vanligvis defineres spesifikke språkvansker ut fra et sett kriterier (Lian & Ottem, 2007, s. 3-12; Bele, 2017, s. 220). Disse kriteriene har ofte varierende grenseverdier og presisjonsnivå for de ulike kriteriene. Spesielt kriteriet om tilnærmet normal nonverbal IQ

og hensynet til valg av grenseverdier på standardiserte språktester er omdiskutert (Lian & Ottem, 2008, s. 33).

Leonard (2014, s. 14-24) definerer SSV ut i fra et sett inklusjons- og eksklusjonskriterier, se tabell i vedlegg 1. Ut i fra tabellen i vedlegg 1 kan vi lese at barn skal ha tilnærmet normal intelligens for å få diagnosen SSV. Dette betyr ifølge tabellen at barnet må skåre normalt for alderen på tester som måler andre ferdigheter enn språk. Hos barn med språkvansker kan dette være utfordrende, fordi språkproblemene kan virke inn på testresultatet og gi et feilaktig bilde av barnets intelligens. Enkelte forskere setter grenseverdien for resultat på nonverbal ferdigheter på en IQ-skår på 85, mens andre forskere som Spaulding, Plante & Vance (referert i Leonard, 2014, s. 20) ønsker lavere verdier ned mot 75 IQ poeng. Reilly mfl. (referert i Bele, 2017, s. 220) peker på manglende konsensus mellom hvilke nivå de språklige ferdighetene skal ligge på og videre hvilke nonverbal IQ som må til for å ekskludere lærevansker.

Grenseoppgangen mellom generelle språkvansker og spesifikke språkvansker er ikke entydige, også grenseoppgangene mellom forsinket språkutvikling, normalvariasjon i typisk språkutvikling og språkvansker er ikke helt klare og entydige og byr på utfordringer når SSV skal identifiseres (Conti-Ramsden et al., 2014, s. 143-148; Leonard, 2014, s. 151-155). Bishop (1997, s. 21) skriver at en av hovedutfordringene ligger ikke i om barnet har SSV eller ikke, men heller om grad av vansker. Hun peker på at forskere er ikke enige omkring definisjoner som avgrensner hvem disse barna er, hvilke kriterier som skal benyttes i diagnostiseringen eller har entydige svar på hvilke språklige modaliteter som er rammet og på hvilket grunnlag de er identifisert. I tabellen i vedlegg 1 er det listet opp ulike kriterier for spesifikke språkvansker. Når det gjelder kriteriet for språklige ferdigheter, kan vi finne kriterier som er i samsvar med dette i de tradisjonelle diagnosemanualene som ICD 10 og DSM-IV. ICD-10 definerer at SSV er tilstede når språkferdighetene er 2 SD (standardavvik) under gjennomsnittet og minimum 1 SD under non-verbale ferdigheter (World Health Organization, 1992). Selv om kriteriene kan virke veldig tydelige og klare, er spesifikke språkvansker en paraplybetegnelse (Rygvold, 2012, s. 328-329). Nettopp på grunn av dette mangfoldet innenfor spesifikke språkvansker, vil en streng tolkning av eksklusjonskriteriene være lite gunstig i praktisk klinisk arbeid og er derfor mest egnet til forskningsformål (Lian & Ottem, 2008, s. 33). Bishop (1997, s. 32) skriver at det er en stor klinisk utfordring å si hvem som har SSV og hvem som ikke har det. Dette begrunner hun i at diskrepans kriteria mellom IQ og språklige nivå er vanskelig å fastslå og at det er komorbide faktorer som gjør differensiering vanskelig fordi vanskene er heterogene. Derfor bør ikke en enkel gullstandard benyttes i diagnostiseringen av SSV, men i

tillegg til faglig kunnskap må også det gode kliniske skjønnnet være med å avgjøre om en står overfor et tilfelle med SSV, ifølge Bishop (1997, s. 33).

## ***2.5 Undergrupper av spesifikke språkvansker***

Barn med spesifikke språkvansker er ikke en ensartet gruppe. Både vanskegrad og symptombylde vil variere fra individ til individ og vanskene vil endres med hensyn til alder og utvikling (Rygvold, 2012, s. 328; Bele, 2017, s. 219). Dette gjør det vanskelig å kategorisere språkvanskene, også fordi barnet gjerne har vansker på flere områder samtidig. Det eksisterer ingen nasjonal enighet rundt inndeling av spesifikke språkvansker i undergrupper. Klinisk erfaring tilsier at det finnes undergrupper og dette får støtte hos flere forskere (Lian & Ottem, 2008, s. 38). Tradisjonelt har det vært vanlig å dele vansken inn i to til tre undergrupper, men i forskningslitteraturen kan vi også se flere undergrupper beskrevet (Conti-Ramsden, Crutchely & Botting, 1997, s. 765-777). Mest vanlig er det å dele vansken inn i ekspressive vansker, ekspressive/reseptive vansker, mens også impressive fonologiske vansker kan opptre som en egen undergruppe, men dette er omdiskutert i teorien (Leonard, 2014, s. 19; Lian & Ottem, 2008, s. 43-58).

### ***2.5.1 Ekspressive og impressive vansker***

Ved ekspressive vansker er språkforståelsen intakt, men barnet har vansker med å uttrykke seg på en aldersadekvat måte. En fase barnet går i gjennom er vokabularspurt hvor barnet oppdager at alle ting har et navn (Høigård, 2013, s. 136). Barnet produserer mange ord ved å navngi, som er en viktig språkhandling for barnet. Helland (2012, s. 64-65) skriver at barn med SSV har vanskeligheter med vokabularutviklingen. Ordforrådet er begrenset og barnet har utfordringer i forhold til grammatikk. Ordbøyninger og gjenkalling av ord er ofte utfordrende og barnet strever med å produsere setninger. Barna kan også ha utfordringer med å formulere tanker og ideer som er aldersadekvate med hensyn til både lengde og vanskegrad (Espenakk et al., 2007, s. 25).

Ekspressive og impressive vansker har samme symptombylde som beskrevet ovenfor, men i tillegg har de vansker med forståelsen av ord og setninger. De kan også ha utfordringer med språklydsystemet. Her varierer vansken stort fra individ til individ. Noen barn kan kun ha utfordringer med å observere enkelte språklige aspekter som grammatikk, mens andre barn kan ha større og mer omfattende vansker som å oppfatte grunnleggende vokabular og/eller

enkle setninger. Barn med impressive og ekspressive vansker kan ha utfordringer med presis ordlagring, å skille språklyder fra hverandre i ord og gjenkalle ord i spontantalen (Espenakk et al., 2007, s. 25).

Semantiske og innholdsmessige forvekslinger er vanlig ved impressive vansker (Leonard, 2014, s. 61-62). Selv om de etterhvert får etablert et funksjonelt dagligspråk, vil språkproblemene ofte oppfattes som generelle lærevansker i skolen (Leonard, 2014, s.13).

Ifølge Bishop (1997, s. 62) kan skillet mellom ekspressive og impressive vansker ha begrenset verdi. Hun mener at alle barn med SSV har forståelsvansker (reseptive vansker) i varierende grad dersom kartleggingsmaterialet er fintfølede nok. Dette støttes av Leonard (1998, s. 29) som også skriver at barna kan ha større forståelsvansker enn hva omgivelsene oppfatter, da omgivelsene ofte er mer oppmerksomme på hva barnet sier, enn hva barnet forstår. Dette gir seg utslag i at ekspressive vansker er lettere å oppfatte for omgivelsene (Rygvold, 2012, s. 330).

### **2.5.2 Fonologiske vansker**

Barn med fonologiske vansker har ofte en god språkforståelse og godt ordforråd, men har vansker med å tilegne seg lydsystemet i språket og bruke det på en aldersadekvat måte (Leonard, 2014, s. 62-63; Espenakk et al., 2007, s. 31). De bruker språket aktivt og godt i kommunikasjon med omgivelsene, men de sliter med å få uttalen på plass. De forenkler, utelater og erstatter lyder med hverandre. Disse barna følger ikke et forventet utviklingsmønster med hensyn til tilegnelse av språklyder. Barn med fonologiske vansker har vanligvis normale kognitive ferdigheter og har evne til å imitere de fleste språklydene. Så dette er ikke på grunn av svak munnmotorikk, men de har vansker med å oppfatte kontrastene mellom lyder. Diskriminering og evnen til å identifisere ett og samme fenomen i ulike fonologiske kontekster vil være utfordrende (Leonard, 2014, s. 63; Bishop, 1997, s. 59). Lyster (2008, s. 153) skriver at fonembevissthet er å oppdage de enkelte fenomenene i ord og at barn med fonologiske vansker trenger hjelp til å oppdage ordenes lydmessige struktur. Barn med fonologiske vansker har ofte mer fokus på språkets innholdsside enn språkets forside. Fonologiske vansker kan forekomme som en isolert vanske, men også som en mer omfattende vanske der barnet også har problemer med å uttrykke og forstå språk (Espenakk et al., 2007, s. 31).

### **2.5.3 Grammatiske vansker**

Grammatiske vansker komme til uttrykk ved at barnet har utfordringer med å tilegne seg morfologien og syntaksen i språket (Leonard, 2014, s. 80; Espenakk et al., 2007, s. 31).

Morfologiske vansker hos barn med SSV vises ved at utviklingen er forsinket og barna bruker lang tid på å tilegne seg ordbøyningene. De uregelmessige bøyningene er spesielt utfordrende og bøyning av verb oppleves ofte vanskeligere enn bøyning av substantiv (Espenakk et al., 2007, s. 31). Disse barna vil ofte også ha utfordringer med gradbøyning av adjektiv og korrekt bruk av pronomener og preposisjoner.

Det første tegnet på at barnet har syntaktiske vansker er at flerordssetninger tilegnes sent i språkutviklingen. Også vansker med ordrekkefølgen og utelatelse av funksjonsord som *og*, *eller*, *men* er vanlige kjennetegn ved en slik vanske. Ordforrådet er en forutsetning for god grammatisk tilegnelse. Dersom ordforrådet er begrenset vil det som regel gi utfordringer i forhold til barnets morfologiske og syntaktiske utvikling (Bylander & Krogh, 2016, s. 178).

### **2.5.4 Semantiske vansker**

Spesifikke språkvansker gir seg gjerne uttrykk i semantiske vansker hos barn (Leonard, 2014, s. 53-62). Semantisk mestring blir beskrevet som barnets evne til ordlæring, begrepsoppbygging og ordforråd. En semantisk vanske vil dermed gi barnet utfordringer med å tilegne seg begreper innhold og lagre dem godt nok i sitt semantiske leksikon. Barn med SSV har derfor ofte utfordringer i forhold til både ordlæring og ordgjenkalling (Leonard, 2014, s. 55-57). Forskning viser at tilegnelsen av verb ofte byr på vanskeligheter (Hulme & Snowling, 2009; Conti-Ramsden, 2003, referert i Rygvold, 2012, s.330) skriver at barn med semantiske vansker trenger to til tre ganger så mange eksponeringer som barn i normal utvikling for å tilegne seg og bruke verb. Utfordringer i forhold til ordlæring fortsetter ofte også i skolealder. Da vil lavfrekvente ord, akademiske ord og ord med overført betydning være spesielt utfordrende (Lyster, 2008, s. 151-162). En semantisk vanske vil derfor berøre både barnets forståelse og produksjon av ord og setninger.

### **2.5.5 Pragmatiske vansker**

Barn med spesifikke språkvansker kan ha vansker med å ta språk i bruk på en aldersadekvat måte (Bishop, 1997, s. 195). I følge Bishop (1997, s. 195) er bakgrunnen for de pragmatiske

vanskene en manglende forståelse for sosiale kontekster og utfordringer med å sette seg inn i og ha en forståelse for andres menneskers tanker, følelser og meninger. Leonard (1998, s. 79) skriver at å delta i samtaler kan bli utfordrende fordi de har vanskeligheter med å holde den røde tråden i samtalen og forstår det overordnede temaet for samtalen. Turtaking kan være vanskelig på grunn av utfordringer med å lytte aktivt til samtalen. Barn og unge med SSV kan dermed fort avbryte samtalen og gi uegnede svar som ikke passer i konteksten. Når barnet har vanskeligheter med å bruke språket vil det også få færre gode språklige og sosiale erfaringer, noe som er helt nødvendig for at de skal kunne utvikle sine kommunikative ferdigheter (Beitchman & Brownlie, 2014, s. 34-35). Dette kan føre til utfordringer med å danne og opprettholde gode relasjoner til jevnaldrende, noe som kan resultere i frustrasjon, ensomhet og manglende selvtillit (Lian & Ottem, 2008, s. 41; Bele, 2017, s. 224 & s. 241). Forskning viser til at elever med SSV har en større risiko enn andre elever for å utvikle et lavt selvverd (Skaalvik, 1989, s. 40), de blir mindre likt av sine klassekamerater (Coster, Goorhuis-Brouwer, Nakken & Lutje Spelberg, 1999, s. 99-107), og for å bli utsatt for mobbing (Conti-Ramsden & Botting, 2004, s. 145-172).

## **2.6 SSV- En skjult vanske**

SSV blir som regel oppdaget og kartlagt sent og er derfor blitt beskrevet som “*the hidden problem*” (Leonard, 2014, s. 3; Bele, 2008, s. 13). Bishop (1997, s. 223) og Bishop & Snowling (2004, s. 858-886) skriver at dersom vanskene er uoppdaget kan de vise seg som samhandlingsvansker, atferdsvansker eller fagvansker. Selv om vanskene er heterogene peker forskningsteorien på noen språklige fellestrekk som ofte går igjen ved denne typen vanske.

## **2.7 Variasjon i uttrykksform og vanskegrad**

Ved spesifikke språkvansker kan de lingvistiske vanskene varierer i uttrykksform og vanskegrad. Vanskene endres med alder og utvikling og kan gi seg utslag på et eller flere av barnets språklige modaliteter (Lian & Ottem, 2008, 32-33). Barn med SSV har et stort sprik mellom kronologisk alder og språklig funksjonsalder, og språkutviklingen starter senere enn det som er forventet (Rygvoid, 2012, s. 330). Ordforrådsutviklingen går saktere og ordforrådet er gjerne begrenset. Disse barna har ofte vansker knyttet til språkforståelse (Leonard, 2014, s. 54-62; Bishop, 1997, s. 35). De kan streve med ordlæring og ordgjenkalling, og spesielt abstrakte ord og metaforer kan være utfordrende (Leonard, 2014, s.

54-62). Barn med SSV kan vise mangelfull oppmerksomhet mot språk på alle alderstrinn og de kan ha vansker med å oppfatte språklige beskjeder. Disse barna er gjerne mindre interessert i bøker og er heller ikke så glad i språklige aktiviteter, og velger derfor ofte yngre lekekamerater som har mindre komplekst språk (Espenakk et al., 2007, s. 29). Barn med SSV kan ha vansker med fonologisk diskriminering og evnen til å identifisere ett og samme fenomen i ulike fonologiske kontekster (Bishop, 1997, s. 58).

## ***2.8 Lese- og skrivevansker***

En spesifikk språkvanske som vedvarer inn i skolealder kan føre til lese- og skrivevansker, selv når språkvansken virker tilsynelatende borte. Selv om eleven mestrer avkoding, kan eleven ha vansker i forhold til å forstå en tekst. Ulike studier har påpekt at det er en sammenheng mellom SSV og utviklingsmessig dysleksi (Catts, Fey, Zhang & Tomblin, 2001, s. 38-50; Lyster & Frost, 2012, s. 345). Dette skyldes at språkrelaterte ferdigheter fungerer som en grunnmur for lese- og skriveutviklingen og som et tak for leseutbytte og tekstskaoping (Espenakk et al., 2007, s. 57). Fonologisk bevissthet, auditivt minne og bearbeidingshastighet er fonologiske faktorer som inngår i lese- og skriveprosessen (Lyster & Frost, 2012, s. 345), noe som ofte er svært utfordrende for elever med SSV. For barn med lese- og skrivevansker kan det være utfordrende å utvikle en forståelse for det alfabetiske prinsipp og ha motivasjon og glede av å ta skriftspråket i bruk. Normalt vil lesing og skriving vekselvis drive den skriftspråklige utviklingen fremover, ifølge Espenakk med flere (2007, s. 19-20). Barn med SSV vil trenge tilrettelagt undervisning, og digitale lære- og hjelpemidler kan være nyttige for å mestre dette på en adekvat måte.

## ***2.9 Kartlegging av språkvanskene***

Kartlegging av språklige vansker danner grunnlaget for all tiltaks tenkning. Gjennom kartleggingen samles informasjon om barnets familie, barnets språkutvikling og ulike tiltaksbehov. Det er viktig med et bredt fokus og på den måten unngår vi et for ensidig blikk på isolerte deler av barnets utvikling (Fey, Long & Finestack, 2003, s. 3-15). Gjennom prosessen vil vi kunne identifisere barnets utviklingspotensiale slik at vi kan sette i gang tiltak som støtter barnets utvikling på best mulig måte. En ressurskartlegging oppleves nyttig fordi den fokuserer på barnets sterke sider, interesser og synliggjør nyttig informasjon fra barnets nærpersoner.

I følge Bishop (1997, s. 226) er det hensiktsmessig å bruke både standardiserte språktester og lærer- og foreldrevurdering når språkmestringen skal kartlegges. Gjennom de standardiserte språktestene bør språkforståelse, ordforråd, fonologiske, morfologiske og syntaktiske ferdigheter vurderes. Standardiserte språktester er nyttige hjelpemidler i kartleggingsarbeidet, men det er viktig at de suppleres med observasjoner av barnet i samhandling med trygge nærpåersoner. Da først får vi mulighet til å observere barnets kommunikasjonsferdigheter på en troverdig måte (Rygvoid, 2012, s. 334-335). Gjennom observasjon får vi innsikt i barnets pragmatiske ferdigheter, mens standardiserte språktester kartlegger språkets form- og innholdsside (Rygvoid, 2012, s. 335). Gjennom en bred og god kartlegging vil vi også få innblikk i hva barnet allerede mestrer og vi kan dermed ta utgangspunkt i barnets sterke sider og bygge videre på den kompetansen barnet allerede innehar. Tilrettelagte opplegg og bruk av god metodikk vil sikre mestring og føre til økt læring, styrket selvbilde og motivasjon til å gjøre en ekstra innsats (Lyster & Frost, 2012, s. 357-358). Logoped og lærer vil da bidra til at eleven får tro på egen fremgang og utvikling i skolehverdagen, slik at eleven skal makte å stå på og utfordre seg selv.

Imsen (2014, s. 195) skriver om Vygotsky sine tanker om tilpasset opplæring som handler i teorien om barnets proksimale utviklingszone. Dette innebærer at undervisningen skal være lagt på et litt høyere nivå enn det eleven behersker, slik at eleven må strekke seg, samtidig som undervisningen ikke skal ligge utenfor det området som eleven har mulighet til å mestre. På den måten vil undervisningen ikke forsere den naturlige utviklingen, men støtte den og trekke den med seg (Imsen, 2014, s. 195).

### ***2.10 Logopedens evne til å skape motivasjon og mestring***

Liv Lassen (2002, s. 19) skriver at det viktigste verktøyet en logopedisk rådgiver har er seg selv. Det er gjennom de menneskelige kvalitetene en selv har som logoped en får frem og skaper motivasjon og mestringsfølelse hos klienten (Holland & Nelson, 2014, s. 61; Argyle referert i Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010, s. 173). Relasjoner må komme først skriver Bateson (1979, s. 146). Derfor må logopeden arbeide med å være bevisst seg selv og sine egne personlige egenskaper og arbeide for å videreutvikle dem for å kunne utvikle gode relasjoner til sine klienter (Lassen, 2002, s. 57).

Menneskelige kvaliteter som positivisme og optimisme er viktige ved at det kan styrke barnet og gi barnet en positiv tro på seg selv og fremtiden (Holland & Nelson, 2014, s. 79; Bele,



2017, s. 242). Ved å ta i bruk humor kan det virke oppmuntrende på barnet. En viser da at livet ikke nødvendigvis bare er trist og vanskelig, men at livet og har en morsom side. Å lytte er en personlig egenskap som logopeder bør opparbeide for å kunne vite hva som motiverer barnet og hvilke bakenforliggende tanker barnet har i det han/hun kommuniserer (Holland & Nelson, 2014, s. 68). Ved å vise at man lytter tar man barnet alvorlig. Det handler om slik Carl Rogers (1990, s. 9-41) beskriver det å oppleve eller fange opp rådsøkerens fenomenologiske verden. Denne evnen er nødvendig for å kunne skape gode og nære relasjoner til klienten (Lassen, 2002, s. 70). Dette skaper trygghet for rådsøkeren og effektiv hjelp (Rogers, 1990, s. 9-41).

Som logoped må en og opparbeide seg evnen til å bli god til å kommunisere med klienten (Holland & Nelson, 2014, s. 79). Elever med SSV har vanskelig med å formidle seg og da må en som logoped vise gjennom kroppsspråk og holdninger at en vil både lytte og kommunisere med barnet. Det handler om å vise åpenhet og mottakelighet overfor barnet (Schibbye referert i Lassen 2002, s. 34). En viser at en er engasjert, konsentrert, fokusert, aktiv og intens overfor eleven som har SSV slik at han/henne opplever å bli hørt og sett. Barnet trenger trygge profesjonelle voksne som gir positive bekreftelser på at barnets synspunkter skal stå i sentrum av den logopediske behandlingen (Lassen, 2002, s. 83). Dermed vil barnet oppleve at de blir hørt og tatt på alvor.

### ***2.10.1 Logopedisk veiledning***

Logopedens oppgave under veiledning er å bidra til at lærere og assistenter får en relevant opplæring om SSV og oppmuntring, slik at de får mulighet til å utvikle sin kompetanse og ivareta sine arbeidsoppgaver på en mest mulig kvalifisert og verdifull måte (Tangen, 2012, s. 176). Veiledningen handler om å skifte fokus fra det som er vanskelig til det som er mulig (Lassen, 2002, s. 38). En finner de beste strategiene som er løsninger på å håndtere livets utfordringer. Under veiledning kan logopeden støtte og veilede barnet i det som oppleves vanskelig, og dermed hjelpe barnet til få et rikere livsperspektiv (Lassen, 2002, s. 38). Ved å ta i bruk positiv psykologi vil logopeden fremme vekst og utvikling gjennom barnets egne ressurser og hjelpe barnet til å oppdage egne muligheter (viser til Holland & Nelson, 2014, s. 61-79).

Gjennom veiledningen kan foreldre, lærere og assistenter få nødvendig informasjon om vanskene, slik at de blir i stand til å jobbe forebyggende og kan sette i gang gode lærings- og utviklingsstrategier ovenfor eleven med SSV (Lassen & Breilid, 2011, s. 93-112). Logopeden

innehar en spisskompetanse om spesifikke språkvansker som er nødvendig og betydningsfull når kunnskap skal overføres til lærere, assistenter og foreldre. Denne spisskompetansen erverver logopedene seg gjennom en evidensbasert praksis som innebærer at logopedene sin praksis må ha støtte i vitenskapelig forskning og teori (Hartelius, Nettelbladt & Hammarberg, 2008, s. 522). Praksisen skal handle ut i fra klientenes interesser. Samtidig som den skal handle ut fra ansvar og erfaring logopedene har ervervet seg.

Gjennom veiledning bidrar logopedene til at miljøet rundt eleven får innsyn i hvordan det er for eleven å leve med en språkvanske og hvordan miljøet kan ta i bruk nyttige metodiske framgangsmåter og tilrettelagt og tilpasset undervisning for å skape et godt læringsmiljø (Lassen & Breilid, 2011, s. 93-112). Dette gjør dem i stand til å arbeide direkte og indirekte med tiltak, slik at eleven skal kunne mestre sin skolehverdag og få utvikle sitt læringspotensial på en best mulig måte.

Læreren må ha god kunnskap om kommunikasjon og klasseledelse for å kunne være i stand til å inkludere alle i klasserommets fellesskap som er klassens "*intersubjektive rom*". For en nærmere beskrivelse les Karsten Hundeide i Bele, 2008: "*Det intersubjektive rommet og konstruksjon av svikt og tapere*". "*Utkast til et dialogisk og intersubjektivt alternativ*", s. 165-186. I følge Hundeide (2008, s. 174) vil et barn som er inkludert være aktivt, engasjert og kreativt kontra hemmet og blokkert i sin væremåte og utvikling. Forholdet mellom læreren og eleven er avgjørende ved at læreren må ha positive rolleforventninger til eleven, for da vil barnet kunne ha positive oppfatninger av seg selv (Hundeide, 2008, s. 168).

Alle involverte parter i miljøet rundt eleven bør fra starten av være aktive deltakere og samarbeide jevnlig i planlegging og evaluering tiltak (Espenakk et al., 2007, s. 65). Her vil det være mulighet til nyttig kunnskapsoverføring mellom alle parter, som igjen bidrar til å styrke språkmiljøet rundt eleven samlet sett. Veilederens oppgave er å stå sammen med deltakerne i utfordringer som kan oppstå i veiledningsprosessen slik at utviklingen ikke blir hindret (Stolanowski & Rønnestad, 1997, s. 10). For å få dette til må veilederen etablere god kontakt med deltakerne, få kjennskap til deres mål og følge dem opp i løpet av prosessen.

Elever med SSV klarer ikke å tilegne seg språket i naturlige situasjoner slik barn med normal språkutvikling evner. De har behov for systematisk tilrettelegging av dagligdagse situasjoner for å kunne mestre dette (Rygvold, 2012, s. 337; Espenakk et al., 2007, s. 65). Gjennom veiledning fra logoped det settes inn bevisste tiltak som er tilpasset barnets behov, og miljøet kan spille en vesentlig faktor i å drive barnets språkutvikling fremover. I veilederen til

Opplæringsloven (1998) om retten til spesialundervisning fremheves betydningen av tidlig innsats og viktigheten av at tiltak blir satt i gang så snart det oppstår et behov for det. Her understrekes også viktigheten av å ta i bruk strategier og tiltak for kartlegging, og at læring og vurdering må fokusere på elevens utviklings potensiale og motvirke tendenser til standardisering, mangel tenkning og segregering (Utdanningsdirektoratet, 2014).

### ***2.11 Tiltak i et helhetsperspektiv***

Språktilegnelse i vid forstand handler om kommunikativ kompetanse, lingvistisk kompetanse og relasjonskompetanse. Tiltak må oppleves som meningsfulle og de må ta utgangspunkt i barnets interesser og en felles kommunikasjon (Espenakk et al., 2007, s. 70; Wold, 2008, s.123). Ved å styrke barnets språkmestring, kommunikasjons- og samspillsferdigheter vil vi styrke barnets selvbilde og hjelpe barnet til å mestre det sosiale samspillet på en bedre måte (Rygvoid, 2012, s. 337). Dette fører barnet inn i gode sirkler og minsker den negative effekten som språkvansker kan ha i forhold til å utvikle sosiale og emosjonelle vansker. I følge Beitchman & Brownlie (2014, s. 54) organiseres tiltak gjerne etter tre generelle prinsipp hvor tiltakene rettes inn mot barnets språklige ferdigheter, miljøet og forebygging av sekundære vansker. En slik helhetlig tilnærming vil i større grad kunne gi støtte til barnets språkutvikling, avhjelpe vanskene ved å ta i bruk kompensierende strategier og samtidig minske risikoen for sekundærvansker, også i et utviklingsperspektiv. Law, Garrett & Nye (2003, s. 924-943) gjennomførte en metaanalyse hvor det ble satt fokus på effekten av ulike tiltak overfor barn og unge med SSV. Selv om resultatet må tolkes med forsiktighet, viste den at jo tidligere tiltak ble satt inn, jo gunstigere var det.

#### ***2.11.1 Styrking av barnets språkferdigheter***

For å styrke kommunikasjonsferdighetene til barn med SSV kan det være aktuelt å fokusere på ordforråd, språkforståelse, bruk av ytringer av mer kompleks oppbygging, narrativer og samtaleferdigheter (Rygvoid, 2012, s. 335-336). Barn med SSV lærer norsk som det er et fremmedspråk (Lian & Ottem, 2008, s. 12). De kan lære språkets grunnleggende begreper, men vil ofte ha vansker med vokabularutviklingen En styrkning av vokabularet er svært viktig da forståelse av ord og begreper er avgjørende når barnet skal formidle tanker og ideer og motta informasjon. Et stort ordforråd gjør det lettere å lære nye ord, fordi ordforrådet trekker veksler på den begrepsforståelsen og de fonologiske ferdighetene barnet allerede har (Hole,

2015, s. 15). Utpresis lagring av ord og vansker med ordgjenkalling er noen av utfordringene barn med SSV kan ha. Ved å knytte språkstimulering til tema, vil barnet lettere kunne kategorisere begrepene (Espenakk et al., 2007, s. 71). Dette vil hjelpe barnet med å få tilgang til ordforrådet og hjelpe barnet med å gjenkalle ord i spontantalen. Et tiltak kan for eksempel være å jobbe med overbegreper. Da barn med SSV kan ha vansker å sette ord på hva bil, buss og tog er og at overbegrepet er transportmidler. Når en arbeider systematisk med ordforrådet gir man korttidsminnet et godt arbeidsgrunnlag (Lyster, 2008, s. 163). Ved å arbeide bevisst med hvordan ord er bygget opp, vil barnet styrke sin forståelse rundt ordets bøyningsendelser og andre grammatiske forhold. Det vil også bidra til å øke ordforrådet og hjelpe barnet til å identifisere skrevne ord når leseutviklingen er kommet i gang (Lyster, 2008, s. 159). Bylander & Krogh (2016, s. 179) skriver at ved å jobbe målrettet med grammatikken, vil vi samtidig jobbe generelt med språk, ordtilegnelse og setningsoppbygging, fordi disse elementene er så tett bundet sammen. Hagtvet (2002, s. 117) skriver at en voksen kan tilpasse egen tale til barnet ved å forenkle syntaksen og talen bør være tydelig. Videre kan den voksne opptre som en god språkmodell ved å gjenta og bekrefte innholdet i barnets ytring, samtidig som ytringen blir gitt tilbake i en mer korrekt grammatisk form. Hagtvet (2002, s. 266) viser videre til skriving som multisensorisk prosess og fremhever betydningen av å skrive seg inn i lesingen. Gjennom skriving blir de abstrakte fenomenene i talen mer konkrete og kan bidra til å styrke elevens fonologiske bevissthet.

### ***2.11.2 Å mestre fagspesifikke ord***

Lyster (2008, s. 156-158) skriver at kunnskap om ord og omfanget av elevens ordforråd er av stor betydning for læreprosessen i skolen. I undervisningssammenheng vil kunnskap om de fagspesifikke ordene være avgjørende for at eleven skal kunne ha et utbytte av den ordinære undervisningen. Logopedene kan gjennom direkte tiltak med eleven ha fokus på sentrale ord og tema i språkarbeidet i forkant av undervisningen i klasserommet. Ved å fokusere på elevens forforståelse vil eleven oppleve økt leseforståelse og få styrket sitt selvbylde i forhold til egen forståelse og egne læringsferdigheter (Espenakk et al., 2007, 62-63).

Leonard (2014, s.354 -355) skriver at bruk av naturlige situasjoner i tiltaksarbeidet ser ut til å ha god effekt, og dette støttes av Rygvold (2012, s. 335). Derfor blir det viktig at naturlige situasjoner i klasserommet og blir benyttet til å styrke elevens språkferdigheter i følge Lyster (2008, s. 157). Lyster (2008, s. 157) viser til at dialogen mellom læreren og eleven er viktig,

og det er gjennom et slikt dialogperspektiv at en gryende forståelse for nye ords fulle betydning og nyanser vokser fram.

### ***2.11.3 Visuell støtte***

Barn med SSV har ofte sterke visuelle sider (Bele, 2008, s. 74). Barn med SSV har en svak språklig prosessering hvor visuell støtte kan være et viktig tiltak for det gir barnet mulighet til multisensorisk tilnærming gjennom bruk av bilder, konkrete, tankekart, tegn til tale, skrift, Ipad, smartboard og ulike symbolsystemer (Rygvold, 2012, s. 336). Kravet til minne blir redusert. Ved å ta i bruk visuelt materiale vil det støtte elever med SSV til å forstå hva som blir sagt (se Bele, 2008, s. 111-112), hjelpe dem med å bli forstått og det vil være viktig i forhold til vokabular utviklingen ved at de vil kunne lære nye ord og begreper lettere. Det vil gi barnet ekstra hjelp, repetisjon og informasjon når fagstoff skal innlæres (Lyster, 2008, s. 162). De vil få en bedre situasjonsforståelse (Rygvold, 2012, s. 336). I skolen vil elever med SSV ofte ha bruk for digitale lære- og hjelpemidler som visuell støtte i lese- og skriveopplæring. Digitale hjelpemidler støtter opp om utviklingen og kompenserer for mangelfulle språk, lese- og skriveferdigheter. Dette blir ofte helt nødvendig i en skolehverdag for elever med SSV for å kunne legge til rette for en tilpasset og inkluderende opplæring, ifølge Lyster & Frost (2012, s. 358).

### ***2.11.4 Modellering***

Det er av stor betydning at de voksne rundt barnet opptrer som gode språkmodeller og benytter modellering som tilnæringsform (Leonard, 2014, s. 354-355). Modellering handler om at barnet observerer den voksne utfører en handling for så å gjøre det samme som den voksne, eller så kan barnet bidra til nyskaping ut i fra det den voksne først har kommet med hvor den voksne vil hjelpe barnet på rett vei (Leonard, 1998, s. 196). Law, Garrett & Nye (2003, s. 924-943) viser til at det er positivt å la normal språklige jevnaldrende delta i denne opplæringen sammen med barnet med SSV. For da blir barnet oppmuntret til å bruke språket i samhandling med andre, samtidig som de har gode rollemodeller i sine jevnaldrende. Når voksne skal være språkmodeller for barnet må de tilpasse seg barnets språklige fungering, gjenta det barnet sier på en korrekt måte uten å rette på det direkte. Det er viktig å vite at barn med SSV trenger ofte lengre resonnerings tid enn barn med typisk språkutvikling (Espenakk et al., 2007, s. 73). God tid er en viktig faktor i kommunikasjon med barns med SSV. Lange

og kompliserte setninger tar tid å bearbeide og det blir viktig at nærpersionene til barn med SSV reduserer taletempoet og tilpasser talen til barnets funksjonsnivå (Rygvoid, 2012, s. 337). De trenger tid til å oppfatte språk og til å gi respons tilbake.

### ***2.11.5 Imitasjon***

Imitasjon handler om at logopeden produserer et ord eller en setning hvor barnet skal repetere den samme setningen (Leonard, 1998, s. 195). I denne metoden kan det brukes ulike teknikker hvor barnet repeterer ord på bilder eller svarer på spørsmål, eller kan det tas i bruk visuell støtte som hjelper barnet med ordene og setningene som skal imiteres. Ved imitasjon vil barnet til slutt kunne høre de fonologiske forskjellene på ”hus” og ”mus” og de vil få praktisert å si ordene rent artikulatorisk (Lyster, 2008, s. 153).

### ***2.11.6 Fokuseret stimulering***

Fokuseret stimulering ligner på modellering, men her vil et målord bli presentert over en kortere eller lengre periode for barnet med SSV (Leonard, 1998, s. 197). Mål ordet kan være av semantisk art, ha en morfosyntaktisk endring, være spørresetninger, verb og lignende. Målet er at barnet skal kunne lagre mål ordet i langtidsminne. Lyster (2008, s. 160) skriver at det er viktig å skape opplæringssituasjoner hvor frekvens er naturlig. Da bør ord og handlinger repeteres slik at barnet blir utsatt for massiv påvirkning slik at ordene kan lagres bedre i hukommelsen (Ratner & Bruner referert i Hagtvvet, 2004, s. 123). Barn med SSV har et repetisjons behov fordi de kan ha utfordringer med dårlig bearbeidingen av formasjon og at ord og endelser lagres vagt og upresist i langtidsminnet (Lyster, 2008, s. 160).

## ***2.12 Multifaktorielle årsaker til SSV***

Det er usikkert hvorfor noen får SSV (Lian & Ottem, 2007, s. 3-12; Lian & Ottem, 2008, s. 43-58). Lian & Ottem (2007, s. 3-12) skriver at talespråket er et resultat av et komplekst samspill mellom biologiske, kognitive og sosiokulturelle faktorer. Derfor kan SSV ha et multifaktorielt grunnlag hvor det ikke nødvendigvis er en måte å forklare årsaken til at noen har disse språkvanskene (Lian & Ottem, 2007, s. 3-12). Det er spesielt tre teorier som forskningen er opptatt av å for å bruke som mulige markører for å kunne definere årsakene til SSV (Lian og Ottem, 2007, s. 3-12; Lian & Ottem, 2008, s. 43-58).

Tallals (referert i Lian & Ottem, 2008, s. 44) teori om en fundamental perseptuell svikt går ut på at begrensninger i auditiv diskriminasjon og prosessering kan være en årsaksforklaring på SSV. Om hjernen ikke oppfatter auditivt stimuli raskt nok vil det vanskeliggjøre oppfattelsen av språket. Tallal mener at en auditiv repetisjonstest vil være en god markør på SSV.

Baddeley og Hitches (referert i Lian & Ottem, 2008, s. 46) senere revidert av Baddeley (referert i Lian & Ottem, 2008, s. 46) teori om den fonologiske løkkens begrensninger vil vanskeliggjøre læring av nye ord og nytt språk livet igjennom. Baddeleys teori indikerer at nonordrepetisjonstesten er en god markør på SSV.

Hulme og Roodenrys (referert i Lian & Ottem, 2008, s. 48) teori om svikt i den semantisk hukommelsen kan være avgjørende for at noen har SSV. De oppgir ingen spesifikk test som markør for SSV. De mener at testene må kunne teste barnets semantiske eller grammatiske funksjon. Arv og forsinket modning er andre forklaringer på SSV (Leonard, 2014, s. 3; Lian & Ottem, 2007, s. 3-12; McArthur & Bishop, 2004, s. 79-94).

### 3.0 Metode

I dette kapittelet presenteres vår vitenskapelige tilnærming, design og bakgrunnen for valg av metode. Vi vil se på hva som preger vår forforståelse, hvordan arbeidet rundt intervjuprosessen har foregått og begrunnelse for utvalg. Vi vil skrive om gangen i analyseprosessen, om studiens reliabilitet og validitet og de etiske betraktningene vi har foretatt. I denne studien har vi intervjuet fem logopeder fra forskjellige steder i Norge.

#### 3.1 Den fenomenologiske hermeneutiske tilnærmingen

Det er gjennom vitenskap en skaffer seg pålitelig kunnskap om verden (Langdridge, 2004, s. 21). I vårt forskningsprosjekt benytter vi oss av en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. Fenomenologi er læren om *“det som viser seg”* (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 82). Det handler om å beskrive tingene eller begivenhetene slik *“de viser deg”* eller *“framstår”* for oss. En beskriver menneskers erfaringer og forståelse av et fenomen. Meninger er et viktig nøkkelord i fenomenologien. En søker å få økt forståelse og innsikt i andres livsverden. *“For å forstå verden må vi forstå mennesker”*. Darren Langdridge (2004, s. 269) skriver at fenomenologi er erfaringsvitenskap. Fenomenologiske undersøkelser fokuserer på *“verden slik den fremstår”*, det vil si menneskers opplevelser av verden sett i forhold til vedkommendes livserfaringer. For å forstå andre menneskers livsverden er vi opptatt av at vi forstår den gjennom menneskers narrativer som er viktig innenfor fenomenologien. Riessman (2008, s. 3) skriver at språket ikke bare er noe som beskriver virkeligheten. Språket konstruerer virkeligheten. Det er gjennom narrativer vi blir kjent med andres livsopplevelser og erfaringer.

I forskningsprosjektet har vi vært opptatt av å benytte oss av den hermeneutiske sirkelen også kjent som den hermeneutiske spiralen. Sirkelen innebærer at når vi skal forstå noe nytt som forskere bruker vi den kunnskapen vi allerede har som er vår forforståelse til å fortolke det vi forsker på (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 366). Fortolkningen veksler mellom helhet og del, mellom det man tolker og den konteksten det tolkes i, mellom det man skal tolke og vår egen forforståelse. Man starter aldri på bar bakke hvor man ikke har noen forforståelse. En forforståelse vil en alltid ha med seg som menneske og forsker til narrativer som fortelles eller tekster som leses.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2002, s. 366) skriver at fortolkning er viktig for å kunne sette ting i sammenheng og se betydningen av det som undersøkes. Forforståelsen



preger fortolkningen av forskningsprosessen. Den hermeneutiske sirkelen vektlegger forskerens for forståelse som preger fortolkningen av datamaterialet. De danner innflytelse på hverandre gjennom hele forskningsprosessen. Under forskningsprosessen har vi utviklet en dypere og dypere forståelse hvor vi har endret vår forståelse. Forskningsprosjektet har gjort oss i stand til å danne en ny for forståelse enn vår etablerte. Det har gjort oss i stand til å se en ny sammenheng.

### ***3.1.1 Et casestudiedesign***

I vår studie valgte vi casedesign. Ordet kommer fra det latinske "casus" som betyr tilfelle (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 85). Ved et casedesign er det vanlig med få enheter og mange variabler. Vi benyttet oss av få informanter over en kortere periode. Ved et slikt design vil ett eller noen få tilfeller studeres inngående (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 85). Dette designet lot oss komme tettere inn på våres informanter og tillot oss gå i dybden på de vi studerte. Når en undersøker få enheter har man mulighet til å innhente detaljert data (Yin, 2007 referert i Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 86). Vi mener at vi har fått gode og detaljerte beskrivelser av hvordan logopedene opplever å arbeide med elever med SSV.

### ***3.1.2 Det kvalitative metodevalget***

Det ble naturlig for oss å velge en kvalitativ metode for denne studien. Widerberg (2001, s. 15) skriver at den kvalitative metoden har som mål å klargjøre fenomeners egenskaper eller karakterer. Den søker innholdet ved et fenomen. Langdridge (2004, s. 27) skriver at den kvalitative forskningen omhandler kvalitetene ved fenomener. Som forsker er en opptatt av meninger, betydning og tekst. Forskeren er subjektiv og har nær kontakt med de han eller henne studerer (Olsson & Sørensen, 2003, s. 68). Innenfor den kvalitative metoden er det vanlig å ha en induktiv tilnærming til sitt forskningsmateriale hvor fenomener blir forklart og teorien oppdaget (Olsson & Sørensen, 2003, s. 69). Gjennom forskningsarbeidet er det dette induktive sporet vi ønsket å følge. Det innebærer at vi som forskere tar utgangspunkt i oppdagelser i virkeligheten som føres sammen til allmenne prinsipper og til slutt sammen til teori.

Olsson og Sørensen (2003, s. 69) skriver at fordelene og ulempene med både kvantitativ og kvalitativ metode må veies opp mot hva forskeren ønsker å vite. Med dette tenker vi at vår

problemstilling søker å forstå innholdet ved et fenomen. Vår problemstillingen belyser logopeders arbeid med elever på småtrinnet med spesifikke språkvansker. Den kvalitative metoden vil etter vår mening være bedre egnet til å kunne besvare denne problemstillingen. Da vi søker logopeders opplevelser og erfaringer av dette fenomenet. Vi ønsker kvalitet fremfor kvantitet. Vi støtter en metode som er subjektiv og ikke objektivistisk. Vi ønsker nærhet til få informanter fremfor distanse til mange informanter. Vi søker narrativer fremfor atferd. Vi søker å beskrive fremfor å predikere. Vi tenker at verden er slik den fremstår av ulike menneskers opplevelser av å leve i den. Livserfaringer beriker og opplyser verdenen. Verden vil til stadighet endre seg og vårt forskningsprosjekt vil ikke nødvendigvis være gjeldende for alltid. Den vil være en viktig beskrivelse og bidrag av hvordan logopeders arbeid med spesifikke språkvansker på småtrinnet er i dag.

Det er mange fordeler og ulemper med både kvantitativ og kvalitativ metode (Langdridge, 2004, s. 31). En ulempe med den kvantitative metoden er at den er objektiv og ikke tar høyde for mennesker individualitet. Derfor velger vi i dette forskningsprosjektet å benytte oss av en kvalitativ samfunnsvitenskapelig metode som er subjektiv og tar høyde for menneskers subjektive erfaringer. Den kvantitative metoden blir ikke å betrakte da vi ikke ønsker å vise til et stort datamateriale, men til et lite. Et mindre datamateriale tillater oss å gå i dybden på våre informanter. Vi innser at vi beskriver et stykke virkelighet som ikke er nødvendigvis generaliserbar til å gjelde alle logopeders virkelighet av hvordan det er å arbeide med elever på småtrinnet med spesifikke språkvansker. Om vi benyttet oss av en kvantitativ metode ville sannsynligheten vært større for å kunne ha generalisert problemstillingen til å gjelde for en større virkelighet. Samtidig tenker vi at med den kvalitative metoden kunne vi gå i dybden i stedet for å bare å beskrive overflaten. Denne metoden ga oss et kvalitativt godt bilde av virkeligheten enn det vi tror en kvantitativ metode kunne ha gitt oss. Da den tillot oss som forskere å komme tettere inn på forsknings fenomenet vi studerte.

### **3.1.3 Forforståelse**

Husserl (referert i Langdridge, 2004, s. 272) skriver at “*epoché*” og “*bracketing*” er to viktige fundamenter innenfor fenomenologien. Epoché og bracketing er prosesser hvor en beskriver fenomenet man studerer ved å legge fra seg sin egen forforståelse og naturlige holdninger. Fenomener skal beskrives uten å være preget av forskerens syn. Langdridge (2004, s. 272) hevder at kritikerne av “*epoché*” og “*bracketing*” mener at prosessene er vanskelige å la seg gjennomføre. Det er umulig å legge helt fra seg sin egen forforståelse ved å kunne se verden

kun fra andres perspektiv. Forskeren kan ikke kan ha en objektiv tilnærming til sitt forskningsmateriale. Det er i praksis umulig. Før vi gikk i gang med å forske var det viktig at vi så på hva som dannet grunnlaget for vår allerede etablerte forforståelse.

Vi tok høyde for at vår forforståelse kunne være med på å prege og ha innflytelse på hvordan vi tolket vårt forskningsmateriale. Ved å være åpne og reflekterte over hva våre forforståelser er kunne vi lettere prøve å være bevisste over dem ved at vi har prøvd å skille mellom våres egne fortolkninger og informantenes tolkninger. Dermed dannet vi oss noen refleksjoner over vår egne forforståelser før satte i gang med studien. Vi har hatt mange samtaler om fenomenet vi har forsket på. Det er gjennom logopedistudiene vi begge fikk interessen for å skrive om spesifikke språkvansker. Denne interessen kan ha hatt betydning eller vært med på å prege vår forforståelse. Hvem vi er som personer kan være avgjørende for vårt syn og holdninger. Begge har vi arbeidet i barnehage. Hvor det daglig ble arbeidet med språk. Som bakgrunn er den ene utdannet førskolelærer og den andre barnevernpedagog. Begge har videreutdanning i spesialpedagogikk, og en har studert årsstudium i psykologi. Vår forforståelse har vi prøvd å reflektere over, ved å være klar over at de kan har vært med på å ha preget oss i møte med våres informanter. Derfor har vi på best mulig måte prøvd å lytte til informantene våres med et åpent sinn ved å la deres tanker og meninger få stå fremme i lyset. Ved å ha fokus på problemstillingen og få denne best mulig belyst, har vi forsøkt å innta vår rolle i intervjusituasjonen med et forskerblikk.

### ***3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet og tanker rundt intervjuprosessen***

I denne undersøkelsen har vi benyttet oss av intervju som forskningsmetode. Dette ga informantene en frihet til å uttrykke seg, noe vi ikke ville ha oppnådd med et strukturert spørreskjema med standardiserte svar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Intervjuene foregikk ansikt til ansikt og alle informantene tillot at vi benyttet oss av lydopptak og førte notater underveis. I forkant av intervjuene har vi foretatt et prøveintervju for å teste ut våre intervjuferdigheter og for å se om intervjuguiden med tilhørende forskningsspørsmål fungerte som forventet. Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet ønsket vi å forstå logopeders erfaringer og oppfatninger med å arbeide med elever med SSV på småtrinnet. Kvale og Brinkmann (2010, s. 21) skriver at målsetningen for slike intervju er å få frem betydningen av informantenes erfaringer og å avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer. Vi ønsket å få frem og sette lys på kunnskapen som disse logopedene har prøvd ut og erfart i sin logopediske praksis. Informantene har fortalt og

rekonstruert hendelser, noe som vi ikke kunne ha fått til ved bruk av observasjon eller strukturerte spørreskjema (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 137).

Intervjuet har vært tilnærmet lik en samtale, men det har hatt en viss struktur og hensikt (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 23). Denne formen for intervju som vi har brukt kalles semistrukturert intervju, og blir sett på som en samtale mellom forsker og informant som er styrt av forskeren. Selv om det er en samtale, hadde intervjuet et klart formål. Vi hadde som hensikt å forstå informantenes egne perspektiver, beskrivelser og fortolkninger rundt det å arbeide med elever med SSV (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 23). Gjennom de semistrukturerte intervjuene har vi vært fleksible med hensyn til rekkefølgen på tema og spørsmål i intervjuguiden slik vi syntes neste oppfølgingsspørsmål passet best i forhold til informantenes utsagn (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 137). Vi ønsket å gi informantene frihet til å sette ord på det som de opplevde som viktig å få frem under intervjuene. Selv om vi tok i bruk åpne spørsmål, så vi det som nødvendig å ha en viss standardisering ved at alle informantene ble stilt de samme spørsmålene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 138). Fordelene ved en slik standardisering er at det ble lettere å systematisere svarene og vi fikk mulighet til å sammenlikne dem. Det ble også enklere å analysere resultatene fra intervjuene. Et standardisert intervju vil ofte være mer fokusert, konsentrert og mindre tidkrevende (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 138).

### ***3.2.1 Utarbeiding av intervjuguide***

Å utarbeide en intervjuguide har vært en tidkrevende prosess. Det er blitt gjort justeringer både på problemstillingen og på forskningsspørsmålene underveis i prosessen. Vi har også valgt å korte ned på antall spørsmål, da vi så at det kunne bli for tidkrevende i forhold til den fastsatte tidsrammen for undersøkelsen. Veiledning fra veileder har vært nødvendig og svært nyttig i prosessen i utarbeidelsen av intervjuguiden. Vi ønsket oss en intervjuguide som var fleksibel og som inneholdt åpne spørsmål til informantene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78-79). På den måten ville vi unngå at informantene opplevde at spørsmålene var altfor styrende og begrensende i forhold til det de ville fortelle oss. Som forskere hadde vi ansvar for at vi holdt oss innenfor den tematiske rammen slik at forskningsspørsmålene ga svar på problemstillingen vår, samtidig som vi prøvde å unngå å styre tankegangen til informantene. Vårt mål var at informantenes eget syn, forforståelse og erfaring skulle komme tydelig frem. Intervjuguiden inneholder problemstilling med fem forskningsspørsmål med tilhørende underspørsmål som vi mener har belyst problemstillingen på en god måte. Disse

underspørsmålene har bare vært tilgjengelig for oss som intervjuere, og ble kun stilt dersom informantene ikke kom inn på disse temaene selv. I tillegg til intervjuguiden fikk informantene en samtykkeerklæring som de måtte underskrive for å delta i studien. Denne samtykkeerklæringen inneholdt en presentasjon av oss studentene og nødvendig informasjon om undersøkelsen. I tillegg fikk informantene muntlig informasjon om undersøkelsen før vi satte i gang med selve forskningsintervjuet.

### ***3.3 Utvalget***

Å velge ut hvem som skulle være våre informanter var en viktig del av vår kvalitative undersøkelse (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 103). Vi hadde som mål å komme nært inn på det fenomenet vi ønsket å undersøke og da var det naturlig å velge fem logopedier som arbeider med elever med SSV på småtrinnet som informanter. Å benytte oss av et strategisk utvalg var viktig med tanke på at vi ville at utvalget skulle være formålsrettet inn mot vår oppgave. Et strategisk utvalg er informanter med kvalifikasjoner eller egenskaper som er aktuelle for problemstillingen vår og undersøkelsenes teoretiske perspektiver (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 103).

De fem logopedene vi har valgt er fra forskjellige steder i Norge. Tre av logopedene er kommunelogopedier, en logoped arbeider ved en skole og en annen i et logopedisk team. Utvalget er ganske homogent, da alle er logopedier og arbeider ved ulike steder med elever med SSV på småtrinnet. Samtidig har de ulik lengde på praksis slik at de tilfører undersøkelsen ulike erfaringer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 108). Vi tenker at ved å velge et slikt utvalg øker vi informasjonsinnholdet, fordi de arbeider i forhold til elevene på ulike måter og vil derfor kunne gi oss informasjon fra ulike perspektiver. Alle disse informantene tenker vi har et høyt kunnskapsnivå og bevissthetsnivå rundt temaet SSV.

#### ***3.3.1 Rekruttering av informanter***

Rekruttering av informanter har foregått ved at vi har tatt kontakt per telefon med lederen på deres arbeidsplasser og via e-mail gjennom Norsk Logopedlag eller direkte med logopedene selv. Dermed har vi presentert undersøkelsen og bedt om tillatelse til å intervju en av de ansatte. Hvis leder har tillatt det, har vi tatt kontakt med de ønskede informantene per telefon eller e-mail. Vi har fått kjennskap til informantene gjennom logopedistudiet, da spesielt under praksis og under annet arbeid i feltet.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2002, s. 115) skriver at rekrutteringen er en systematisk prosess og beskriver tidsperspektivet i tre trinn, noe vi også gjennomførte i vår undersøkelse. Etter at informantene takket ja til å delta i vår undersøkelse, har vi etter kort tid og minimum to uker før intervjuet, tatt kontakt med dem for å og avtale tid og sted for intervjuet. En til to uker før intervjuet har vi sendt ut nødvendig informasjon til våre fem informanter. Denne informasjonen har vært vår samtykkeerklæring og vår intervjuguide. I samtykkeerklæringen beskriver bakgrunnen og formålet med masterstudien, hva deltakelse i studien innebærer, hvordan intervjuet vil foregå og varigheten for intervjuet. Samtykkeerklæringen måtte underskrives før vi satte i gang med intervjuet.

### ***3.4 Analyseprosessen***

Innenfor den fenomenologiske hermeneutiske tilnærmingen vi har valgt er det vanlig å analysere meningsinnholdet til datainnsamlingen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 173). Prosessen gjorde oss som forskere i stand til å dokumentere hvordan vi fortolket vårt datamateriale. Som den hermeneutiske sirkelen tilsier så vi først på helheten og så gikk vi over til delene for så å kunne se helheten igjen. Vår forforståelse har vi båret med oss inn i analyseprosessen hvor vi har fortolket den dypere meningen til de fem logopedene vi har intervjuet og dermed dannet oss en ny forforståelse enn vår etablerte (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 173).

Først har vi transkribert de semistrukturerte intervjuene ordrett fra muntlig tale til skriftlig form og dannet oss et helhetsinntrykk over hva som framkom under disse intervjuene. I analyseprosessen beskriver vi informantene som: informant 1, informant 2, informant 3, informant 4 og informant 5. Dette tenker vi blir oversiktlig hvor vi ikke ønsker å vektlegge de med anonymiserte navn eller ved kjønn. Da vi tenker at dette ikke er av betydning for vår forskningsoppgave.

Våre fem forskningsspørsmål har vært viktige kategoriseringer som vi mener er relevante for å kunne belyse og besvare vår problemstilling. Så har vi sortert kategoriene for å se likheter og forskjeller mellom informantene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 173). Under hvert forskningsspørsmål har vi hatt oppfølgingsspørsmål som en viktig koding for å kunne lettere organisere datamaterialet. Dermed har vi trukket ut de kategoriene som vi mener er meningsbærende for å belyse problemstillingen. Denne fasen kalles for kondensering

(Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 173). Tilslutt har vi sammenfattet meningsinnholdet til informantene for å kunne utforme nye beskrivelser.

Vi drøfter funn og resultater i samme kapittel, da vi tenker det blir mest oversiktlig. Ved å beskrive informantenes utsagn med å sitere dem blir deres stemmer hørt hvor vi opprettholder validiteten. Så vil vi slik den fenomenologiske hermeneutiske tilnærmingen tillater oss å ta med oss vår forforståelse i fortolkningen av informantenes budskap, mønstre, tendenser og temaer. Disse vil da bli drøftet opp mot aktuell teori og nyere forskning. Denne fortolkende prosessen har gitt oss som forskere en ny forforståelse til hvordan det er for logopedene å arbeide med elever på småtrinnet som har SSV.

### **3.5 Reliabilitet**

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 23) skriver at reliabilitet betyr pålitelighet og er et grunnleggende og viktig spørsmål i all forskning. Om undersøkelsen vår er pålitelig er avhengig av nøyaktighet i forhold til hvilke data som er samlet inn, hvilke data som er brukt, og måten de er blitt samlet inn på og hvordan de har blitt bearbeidet. Hvor pålitelig vår undersøkelse er vil være vanskelig å vurdere helt presist, men vi har som mål å gjøre den så pålitelig som mulig. Et kriterie for høy pålitelighet eller reliabilitet er om andre forskere undersøker det samme fenomenet og kommer frem til samme resultat (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2002, s. 23). Reliabilitet i undersøkelsen er viktig for at undersøkelsen vår skal være troverdig, og må være i sentrum i alle deler av arbeidet, både ved gjennomføring av intervju, transkribering og i analysen.

Under intervjuene har vi benyttet oss av lydopptak. Ved å ta i bruk lydopptak har vi fått muligheten til å registrere alt som ble uttalt i løpet av intervjuene. Vi var bevisste på at gjennomføringen av intervjuene aldri lot seg kopiere fullstendig fra informant til informant. Dette var heller ikke ønskelig, da vi ønsket at informantene skulle ha frihet til å uttrykke sine opplevelser og erfaringer uten å være for styrt av rekkefølgen i intervjuguiden. Spørsmålene ble stilt i ulik rekkefølge, men vi var nøyaktige med å gjennomgå alle tema i intervjuguiden slik vi planla på forhånd. For oss var det viktig å få tilgang til relevant data gjennom et strategisk utvalg og å registrere informantenes uttalelser så nøyaktig som mulig.

### **3.6 Validitet**

Datamaterialet som vi samler inn, bearbeider og presenterer er ikke selve virkeligheten, men representasjoner av den (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Validitet betyr gyldighet og innenfor kvalitativ forskning er det viktig å undersøke om datamaterialet vi samler inn er valide og gir gode representasjoner av det fenomenet vi undersøker. Validitet må ikke oppfattes som noe absolutt, men det er viktig at resultatet stemmer med virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). De funnene vi kommer frem til må være sannsynlige og troverdige. Dette betyr at det må være best mulig samsvar mellom fenomenet som vi skal undersøke og operasjonaliseringen. Om forskningsresultatet kan generaliseres og om den forståelsen vi finner for fenomenet kan ha overførbarhet til liknende prosjekt, er vanskelig å si. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2002, s. 231) skriver at i kvalitative undersøkelser handler det om overføring av kunnskap i stedet for generalisering. Om undersøkelsen har overførbarhet er avhengig av hvorvidt vi klarer å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige for andre områder enn det vi studerer. For oss er det viktig at resultatet er en beskrivelse av våre funn og ikke våre subjektive holdninger. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2002, s. 232) skriver at bekreftbarhet skal sikre dette og det kan vi få til ved å beskrive alle beslutninger i hele forskningsprosessen.

For at vår undersøkelse skal virke valid og troverdig er det viktig at vi har en tydelig beskrivelse av de metodene vi har benyttet i gjennomføringen og analysen av undersøkelsen. Da vil leseren kunne følge med på hele prosessen og ha større tillit til resultatet vi presenterer. Informantene bør kunne oppleve at undersøkelsen er i tråd med det de fortalte og har derfor fått muligheten til å gjennomlese transkripsjonene av intervjuene. Underveis i hele prosessen har vi vært nøye med å henvise til alle kilder som blir brukt. Dette er viktig for at andre skal kunne finne frem til teori som er benyttet og ha mulighet til å sjekke ut om det vi skriver er troverdig og sannferdig.

### **3.7 Etiske betraktninger**

I følge Moustakas (referert i Postholm, 2005, s. 154) skal alle deltakere i fenomenologisk forskning få en fullstendig informasjon om hensikten med forskningen og hvilke krav forskningsprosjektet stiller til dem, før de takker ja til å være deltakende (Postholm, 2005, s. 146), i forkant av intervjuene har vi derfor sendt ut informert samtykke som ga informantene en fullstendig informasjon om hensikten med vårt masterprosjekt og hvilke krav prosjektet stiller til dem.



Et etisk prinsipp innenfor fenomenologiske undersøkelser er at det skal opplyses om at alle opplysninger som fremkommer i undersøkelsen, vil bli behandlet konfidensielt. Ingen opplysninger som kommer frem i undersøkelsen vil bli brukt på en slik måte at våre informanter vil bli identifisert (Postholm, 2005, s. 154). Dette har blitt beskrevet i samtykkeerklæringen informantene fikk i forkant av intervjuene.

Vi som forskere hadde et ansvar for å unngå å påføre informantene skade (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 42). For vår undersøkelse betydde dette at vi måtte være varsomme med å komme inn på følsomme og sårbare områder hos informantene som det kan bli vanskelig å bearbeide og komme seg ut av i etterkant. Dette kan for eksempel være å stille kritiske spørsmål i forhold til informantenes logopediske praksis.

Det var viktig at vi forholdt oss til lover og regler og viste forskningsetikk i alle konkrete avveininger som skjer fortløpende i undersøkelsen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 42). Vi ønsket å fremstå som seriøse og troverdige forskere og ville derfor stille godt forberedt til intervjuene. Dermed tilegnet vi oss nødvendig kunnskap omkring tema i forkant av intervjuene, slik at vi kunne stille reflekterte spørsmål gjennom intervjuene. Dette ga oss en bedre mulighet til å fremstille dataene vi tilegnet oss i løpet av undersøkelsen på en troverdig og pålitelig måte.

Også rapportering av undersøkelsesfunn krevde grundige etiske vurderinger gjennom hele prosessen. Innsamlede data måtte analyseres, tolkes og rapporteres i tråd med etiske hensyn. All informasjon fra informantene er taushetsbelagt og anonymiseres i rapporten. Informantene som deltok skal være trygge på at det ikke kommer ut informasjon som kan tilbakeføres til dem (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 42).

I kvalitative undersøkelser skal den informasjonen som samles inn, kun brukes til det formålet den er samlet inn for og ikke brukes i andre sammenhenger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). Dette har informantene fått informasjon om. Opplysninger som alder kjønn, stilling og informasjon om hvor undersøkelsen finner sted, vil bli anonymisert og informantene vil få hvert sitt nummer i analyse og rapporteringsprosessen. Etter at undersøkelsen er analysert og rapportert har datamaterialet blitt slettet og informantene har fått beskjed om dette. Undersøkelsen har blitt meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

## **4.0 Presentasjon av funn og drøftinger**

I dette kapittelet presenteres funn og de drøftes opp mot sentral teori, i et forsøk på å styrke funnernes validitet. Våre fem forskningsspørsmål fungerer her som gode kategoriseringer som funnene blir drøftet opp mot for å kunne besvare vår problemstilling. Funnene drøftes med utgangspunkt i: informantenes opplevelser av hvordan SSV oppdages, informantenes erfaringer med direkte og indirekte tiltak, og informantenes erfaringer med veiledning. Relasjonsarbeidet drøftes i lys av veiledning, og utfordringer drøftes underveis gjennom hele kapittelet.

### ***4.1 Informantenes opplevelser av hvordan SSV oppdages***

#### ***4.1.1 Utfordringer rundt diagnostisering av SSV***

Ved spesifikke språkvansker kan språkvansken opptre uventet i forhold til barnets øvrige fungering og språkvansken er barnets primære vanske (Leonard, 2014, s. 7; Bishop, 1997, s. 21). Vansken er medfødt og den er relativt hyppig utbredt, men likevel lite kjent blant fagpersoner og folk flest (Bele, 2008, s. 13). Informant 1 fremhever at: *“De er en gåte rett og slett disse barna, og ingen er like”*. Informant 2 peker på at: *“Vanskene kan være kamuflerte, slik at det viser seg at de er mye svakere enn det man først har fått inntrykk av”*. Slik vi forstår utsagnene til informantene er SSV en heterogen vanske hvor både symptombylde og omfanget varierer fra elev til elev. Vanskene kan være utfordrende både å oppdage og kartlegge, og tiltaksarbeidet er ofte en møysommelig prosess, ifølge våre informanter. Dette er i tråd med hva Rygvold (2012, s. 328) skriver, at symptombylde varierer fra individ til individ og at elevene ofte har vansker på flere områder samtidig. Dette bidrar til at vanskene blir utfordrende å kategorisere.

#### ***4.1.2 Lang og kronglete vei frem mot en diagnose***

SSV beskrives i teorien som en vedvarende vanske og kan ikke forklare ut i fra andre funksjonsnedsettelse (Leonard, 2014, s. 14-24). De første symptomer på SSV oppdages gjerne i førskolealder, mens diagnosen som regel først settes i tidlig skolealder, ifølge informantene. Informant 5 sier at: *“Jeg har ikke noen i barnehagene nå, som jeg vil si har en klar spesifikk språkvanske, for vanskene er litt diffuse (...) De henger litt i systemet frem til de kommer opp i skolen”*. Slik vi forstår informantene kan det være utfordrende å si hvilke språkvansker som er SSV, da språkvansker i førskolealder er relativt hyppig utbredt

(Beitchman & Brownlie, 2014, s. 1; Helland, 2012, s. 64). Selv om språkvansken ofte oppdages i førskolealder tar det gjerne lang tid før barnet får diagnosen SSV. Informant 5 sier at veien frem til en diagnose er en kronglete og vanskelig prosess. Dette støttes av Helland (2012, s. 64) som skriver at det kan være utfordrende å si om dette er en forsinket modning, en generell språkvanske eller en spesifikk språkvanske.

#### **4.1.3 Hvordan kommer SSV til uttrykk?**

Spesifikke språkvansker er en tilstand hvor barn med en ellers normal utvikling ikke tilegner seg språket som forventet (Leonard, 2014, s. 13; Bishop, 1997, s. 21). Gjennom observasjon og kartlegging kan foreldre og fagpersoner se at barnet ikke følger en forventet progresjon i sin språkutvikling (Helland, 2012, s. 64).

Informant 3 påpeker at:

Barn med SSV er de som har en språkutvikling som er annerledes enn aldersnormen. Annerledes enn forventet. De babler mindre, de snakker mindre, de snakker med eller bruker færre ord, bruker lengre tid på å lære ord. De har ikke det som omgivelsene forventer av alderen.

Slik vi forstår informant 3 kan SSV komme til uttrykk allerede i spedbarnsalderen, mens tre av informantene fremhever at SSV kan sees i to-års alderen. Barn med SSV vil bruke lengre tid på å lære ord, de snakker lite og oppnår ikke samme vokabularspurt som barn med typisk språkutvikling. Vokabularspurt eller ordsamlerperiode som det og kalles er den fasen hvor barnet oppdager at alle ting har et navn (Høigård, 2013, s. 136). Barnet produserer mange ord ved å navngi, som er en viktig språkhandling for barnet. Informanten er i tråd med Helland (2012, s. 64-65) som skriver at barn med SSV ligger betydelig under aldersnormen og språkutviklingen er vesentlig forsinket i forhold til sine jevnaldrende.

#### **4.1.4 SSV - en heterogen vanske**

SSV er en paraplybetegnelse på en heterogen gruppe hvor vanskegrad og symptombilde vil variere fra individ til individ, og vil endres med hensyn til alder og utvikling (Rygvold, 2012, s. 328-329). I følge alle informantene har SSV mange uttrykksformer og flere språkmodaliteter kan være berørt. Informant 2 nevner at det ikke bare er en forsinkelse av språket, men en vedvarende språkvanske som barnet som oftest vil ha også i voksenalder. Informant 2 påpeker videre at: *“Barn med SSV har ofte veldig dårlig uttale, ofte er det her det undres, også kan man dykke mer inn i språket og se på det språklige innholdet og oppdage vel så store utfordringer”*. Informant 1 og 5 påpeker videre at det er store forskjeller på disse

barna og at vanskene er nært knyttet opp til arbeidsminnet. Alle informantene fremhever at språklydsvansker, grammatiske vansker, ordletingsvansker og språkforståelsvansker som språklige utfordringer hos barn med SSV. Informant 4 sier at: *“Etter hvert som de blir eldre prater de gjerne mer, men de kan ha vanskelig med å forstå og har problemer med å gjøre seg forstått”*. Dette er i tråd med Leonard (1998, s. 79) som fremhever at SSV kan ha mange ulike grader og ytringsformer, og kan komme til uttrykk ved at barnet har vansker med å uttrykke seg, forstå hva andre sier og ta språket i bruk på en aldersadekvat måte. Informant 1 peker på: *“Utfordringer med arbeidsminnet er lettere å oppdage i lese- og skriveprosessen, at du ser at det er noe som blir vanskelig. Men det kan være store forskjeller med de med SSV.”* Vi forstår informant 1 slik at det kan oppleves utfordrende å oppdage impressive vansker knyttet til språkforståelse og arbeidsminne i førskolealder, mens vansken blir enda tydeligere i skolealderen når kravet til språk som middel for læring blir større. Informantene nevner at matematikk som fag kan bli vanskelig fordi forståelse av oppgavetekst til hvert regnestykke byr på utfordringer. Også automatisering av for eksempel alfabet og gangetabell er utfordrende for elever med SSV, ifølge informantene. Elevens språkvansker blir da synlig som fagvansker for læreren, når det egentlig er SSV som ligger i bunnen. Dette støttes av Leonard (1998, s. 79) som skriver at elevene kan ha større forståelsvansker enn hva omgivelsene oppfatter, da de er mer oppmerksom på hva barnet sier, enn hva barnet forstår. Informant 2 og 4 peker på at barn med SSV er dyktige på å formidle og kommunisere med sitt nonverbale språk, slik at de ikke nødvendigvis trenger å være isolerte og ensomme. Disse barna kan være gode på relasjoner. Derfor kan de i lek og aktiviteter kompensere med andre styrker og ferdigheter, slik at impressive vansker blir oppdaget noe senere enn ekspressive vansker.

#### ***4.1.5 Ressurskartlegging som utgangspunkt for tiltak***

Alle informantene fremhever samarbeidet med foreldre, lærere, PPT og Statped i kartlegging av barnets språkferdigheter som viktig. Gjennom systematisk kartlegging med standardiserte språktester og ulike utredningsverktøy kartlegges både elevens språkvansker og utviklingspotensial. Informant 1 sier: *“Statped kommer og har en oppsummering av den testingen de har gjort, i møte med foreldre, lærer, logoped og PPT”*. Informanten påpeker videre: *“Statped er veldig hjelpelig og kommer med gode tips og forslag til tiltak”*. Slik vi forstår informanten arbeides det for at nærpersoner rundt eleven skal etablere en felles forståelse for elevens språkvansker, utviklingspotensial og betydningen av tiltak. Dette er i

tråd med Lassen & Breilid (2011, s. 38) som skriver at det er viktig at elevens nærpersoner får nødvendig informasjon om vanskene, slik at de blir i stand til å jobbe forebyggende og kan sette i gang gode lærings- og utviklingsstrategier overfor eleven. Samtidig som lærere og foreldre kan ha ulike kunnskaper de kan dele med logopeden om barnets vansker. Da de ser barnet i ulike livssituasjoner. Grundig kartlegging av barnets språkferdigheter, mestringspotensiale, interesser og behov bør ifølge alle informantene danne grunnlag for tiltaksarbeidet rundt elever med SSV.

Informant 4 uttrykker:

Det er kjempeviktig å ha en tanke om at her er det stimulering...tilbud som skal gis på forskjellige nivå, der du har unger som er veldig dyktig på ikke språklige ting. Slik at de får tilbudet sitt innenfor et utviklingsområde som de mestrer bra. Det har veldig stor betydning at det skjer, og da er det viktig at det gjøres kartlegging på hva barnet får til på de ulike områdene.

Informant 4 påpeker her at en grundig kartlegging bør ligge til grunn for tiltaksarbeidet. Videre viser informanten til betydningen av å kartlegge elevens styrker og ferdigheter på lik linje med elevens utfordringer, slik vi fortolker informantens utsagn. Bishop (1997, s. 226) skriver at det er hensiktsmessig å bruke både standardiserte språktester og vurderinger fra lærer og foreldre når språkmestring skal kartlegges. Dette benyttes både i diagnostiseringen og i utredningen ifølge flertallet av informantene.

Logopeden benytter et variert kartleggingsmateriell i sin kartlegging, og et flertall av informantene kartlegger jevnlig det språklige nivået til eleven med SSV. Informant 1 viser til at Reynell blir benyttet på barnehagebarn og på 1. klassinger som er veldig forsinket i språkutviklingen. Annet kartleggingsmateriell som blir vektlagt i den logopediske praksisen er ifølge informantene; Nye Sit, Språk 5-6, Språk 6-16, Celf-4, NSL, Norsk fonemtest, artikulasjonsprøven, Norsk Logopedlags språklydsprøve og deler av Arbeidsprøven. Informant 3 viser til "Se bildet-Si ordet" som benyttes for å undersøke vokabularutviklingen til barnet, mens informant 5 også peker på Raven som en ikke-språklig prøve som godt kan benyttes i kartleggingen. Informant 4 viser til deler av Itpa som fortsatt kan benyttes, mens flertallet av informantene opplever denne som utdatert.

Informant 4 sier videre at: "*Vi må vurdere hva de mestrer sånn ellers i dagliglivet, observasjoner er viktige*". Slik vi forstår informantene er det viktig å benytte seg av ulike typer kartleggingsmateriell, standardiserte språktester og observasjoner. Med standardiserte språktester kartlegges elevens språkforståelse, ordforråd, fonologiske, morfologiske og syntaktiske ferdigheter. Rygvold (2012, s. 335) skriver at standardiserte språktester kartlegger

kun språkets form- og innholdsside, men at det er kun gjennom observasjon vi får innsikt i elevens pragmatiske ferdigheter. Når elevens interesser, behov og pragmatiske ferdigheter skal kartlegges er det av stor betydning at logopeden har samtaler med eleven, foreldre, lærer og spesialpedagog, ifølge informantene. Observasjon og samtaler med elev og viktige nærpå personer vil gi logopeden innsikt i barnets kommunikasjonsferdigheter, interesser, styrker og de utfordringer eleven har i skolehverdagen og på fritiden. Og informant 5 sier det på denne måten: *“Man må jo finne noen gode læringsstiler for dette barnet, finne ut hva som er barnets styrker og hva som blir best for barnet”*. Vi forstår informanten slik at det er elevens mestringspotensiale som bør ligge til grunn for tiltak som skal iverksettes. Dette er i tråd med det Rygvold (2012, s. 54) skriver om at tiltak bør bygge på en analyse av barnets mestring og språklige og sosiale fungering. Da er det ikke bare barnets språklige fungering som er av betydning, men også hvilke konsekvenser språkvanskene har for eleven både i skolehverdagen og på fritiden. Informant 1 påpeker at: *“Vi må se hver elev og se hva som er viktig for denne eleven”*. Informanten peker her på at det er elevens behov som må stå i sentrum, og sier videre: *“De trenger tilpassede oppgaver som gir dem mestringfølelse slik at de ikke gir opp”*. Vi forstår informanten slik at ved å ta utgangspunkt i mestringspotensialet vil dette bidra til å skape motivasjon og utholdenhet i språkarbeidet for eleven. Dette støttes av Lyster og Frost (2012, s. 357-358) som skriver at tilrettelagte opplegg som tilpasses elevens utviklingsnivå og god metodikk som sikrer mestring er en forutsetning for læring. Informant 1 påpeker videre at dette klarer ikke logopeden å finne ut av på egenhånd og logopeden blir derfor avhengig av et nært samarbeid med de som er nær eleven til daglig. Logopeden trenger å få innblikk i hvordan eleven fungerer faglig og sosialt: *“Hvordan opplever eleven selv sin egen situasjon og hvilke ønsker har eleven for tiltaksarbeidet?”*

Alle informantene fremhever betydningen av å se hele barnet og at kartleggingen må ha et bredt fokus. Dette er i tråd med forskningen til Fey, Long og Finestack, (2003, s. 3-15) som fremhever at ved å ha et bredt fokus unngår en et for ensidig blikk på isolerte deler av barnets vanske. Gjennom et slikt fokus kan man tilegne seg kunnskap om elevens fungering på flere områder og samtidig anerkjenne eleven som en viktig aktør og likeverdig part når tiltak skal vurderes. Dette gir mulighet til å se hele eleven. Gjennom tolkning av resultater fra tester, samtaler og observasjon vil logopeden få et godt innblikk i hva eleven allerede mestrer og ha mulighet til å ta utgangspunkt i elevens sterke sider og bygge videre på den kompetansen eleven allerede innehar. Gjennom en slik metodikk tenker vi at eleven vil bevare og utvikle et godt selvbylde og bli motivert for ny læring.

## **4.2 Informantenes erfaringer med direkte og indirekte tiltak**

### **4.2.1 Individtilpassede tiltak**

SSV kan komme til uttrykk på ulike måter og variere i omfang og grad, og vil dermed berøre eleven på ulike måter (Leonard, 1998, s. 193). Alle informantene understreker at hver enkelt elev med SSV er unik og logopedene må ta i bruk varierte typer tiltak ut ifra elevens behov. Informant 4 påpeker at *“Det er av stor betydning at de får tilbudet sitt innenfor et utviklingsområdet som de mestrer bra”* og informanten sier videre at tiltakene må ligge innenfor barnets nærmeste utviklingssone. Vi forstår informanten slik at tiltakene bør på god vei mestres av eleven, samtidig som det er viktig at eleven får mulighet til å oppleve utfordring og utvikle seg gjennom tiltak som blir igangsatt.

I følge Vygotskys prinsipp om den proksimale utviklingssone må tiltakene legges på et litt høyere nivå enn det barnet behersker alene (Imsen, 2014, s. 195). På den måten vil eleven strekke seg litt, samtidig som tiltakene må ligge på et slikt nivå at eleven har mulighet til å mestre det med litt veiledning. Tiltakene vil da støtte den naturlige utviklingen og trekke den videre med seg. Dette betyr at tiltakene skal være litt utfordrende, samtidig som de må ligge innenfor elevens utviklingsområder.

Informant 4 understreker at logopeden må kartlegge underveis i språkarbeidet og finne frem til hvilke intervensjonsnivå tiltakene til enhver tid bør legges på. Informanten sier videre at: *“Grundig kartlegging er jo veldig viktig og at det gis et relevant tilbud i det daglige, i det direkte arbeidet med ungen”*. Vi forstår informanten slik at logopeden bør arbeide systematisk og strukturert både med kartlegging og tiltak i forhold til elever med SSV. Dette må foregå kontinuerlig, slik at tiltakene blir kontinuerlig individtilpasset.

For å skape et språkstimulerende miljø rundt eleven er det en forutsetning at de som arbeider med eleven innehar kompetanse om SSV, elevens behov og har evne til å benytte denne kunnskapen i planlegging og gjennomføring av tiltak.

### **4.2.2 Tiltakene må oppleves som meningsfulle for eleven**

Alle informantene er opptatt av at eleven skal oppleve tiltakene som meningsfulle. Tiltakene bør bygge på elevens interesse og oppmerksomhet, og informant 4 påpeker at: *“Dette med*

*interesser er kjempeviktig, og bare å jobbe med det som oppleves som særlig utfordrende blir antagelig bakstreverskt*". Ved å ta i bruk tiltak som kun er basert på læring av skolefaglige ferdigheter og ikke interesser, kan vi stå i fare for at eleven mister motivasjon og engasjementet i tiltaksarbeidet.

Espenakk et al. (2007, s. 70) skriver at tiltak må oppleves som meningsfulle og de må ta utgangspunkt i barnets interesser. Dette betyr at logopeden må ha kunnskap om hva som opptar eleven og gå inn i relasjon på elevens premisser. Ved å ta utgangspunkt i elevens interesser vil logopeden styrke både evnen til utholdenhet og motivasjon i tiltaksarbeidet. Dette blir spesielt viktig når eleven har store språkvansker. Informant 4 sier videre at *"Det er viktig at man er åpen og lyttende, og ikke tenker at man er et medium som skal tilføre eleven noe nytt og godt, men at man kan være i et samspill med ungen, ungens behov og interesser"*. Vi forstår informanten slik at det er av stor betydning at logopeden er fleksibel og har evne til å fange opp hva elevens interesse og oppmerksomhet er rettet mot. Ved å ta i bruk elevens oppmerksomhet på en slik måte, får logopeden mulighet til å støtte, utvide og fordype språket til eleven gjennom meningsfulle tiltak (Wold, 2008, s. 123-124). Logopeden bidrar da til å skape læringssituasjoner som bygger på det barnet allerede mestrer og er opptatt av. Og logopeden får mulighet til tilføre noe nytt, samtidig som eleven får mulighet til å ta i bruk sin ervervede kompetanse på en ny måte. Dette er i tråd med Vygotsky sine tanker om at undervisningen ikke må forsere den naturlige utviklingen, men støtte den og trekke den med seg videre (Imsen, 2014, s. 195).

#### ***4.2.3 Å benytte reelle tema og fokusord i tiltaksarbeidet***

Leonard (2014, s. 354-355) legger stor vekt på at tiltak bør gjennomføres i naturlig kontekst. Ved å benytte naturlige situasjoner rettes oppmerksomheten også mot kommunikasjon og samspill med barn og voksne i det daglige, når nye begrep og komplekse setningsstrukturer skal innlæres. Dette støttes av Rygvold (2012, s. 335) som skriver at tiltaksarbeid i naturlige situasjoner har vist seg å ha god effekt. Ved å benytte naturlige situasjoner som en tilnærming til barn med SSV tar vi utgangspunkt i elevens interesser og oppmerksomhet og fokuset på at tiltak rettes mot det barnet er opptatt av. Gjennom en slik tilnærming er målet at eleven skal bli mer motivert til å ta språket i bruk og dette kan føre til at språkarbeidet oppleves mer lystbetont og viktig for eleven. En slik tilnæringsform er viktig å formidle i veiledning av foreldre, da de kan opptre som gode språkmodeller i naturlige situasjoner.



I skolen kan dette være en utfordring ifølge noen av informantene. Istedenfor å benytte en naturlig situasjon benyttes en reell skolehverdag som fokus for arbeid med tiltak. Undervisningen er fokusert rundt elevens forståelse for fag, lese og skriveprosessen og ikke nødvendigvis interesser. Logopedene gjør derfor et valg av tiltak utfra hva som blir viktig for eleven, slik at eleven skal kunne mestre skolehverdagen best mulig. Informant 5 påpeker at: *“Jeg får tilsendt ukeplaner fra skolen, slik at jeg bygger på det de har som tema på skolen”*. Slik vi forstår informanten er det viktig å bygge det logopediske tilbudet opp rundt tema som er reelle i hverdagen for eleven. Eleven får da jobbet med begreper som er viktige for å kunne forstå undervisningen, og eleven utvikler en forforståelse er dermed bedre forberedt på tema som skal gjennomgås. Dette er i tråd med Lyster (2008, s 156- 158) som skriver at ved å ha fokus på de *akademiske ordene*, ord som er fagspesifikke, vil eleven kunne tilegne seg kunnskap om ord som er nødvendig for læringsprosessen innenfor de ulike fagene. Dermed kan eleven få et bedre utbytte av og oppleve å være faglig og sosialt inkludert i den ordinære undervisningen. Gjennom slike tiltak kan også språkarbeidet videreføres i kommunikasjon med medelever, lærere, og eleven får styrket sine kommunikasjonsferdigheter. Dette er i tråd med Bloom & Lahey (referert i Sæverude et al., 2011, s. 11-12) som peker på at ved å fokusere på ordforråd, språkforståelse og bruk av ytringer i mer kompleks oppbygging, vil eleven styrke sine kommunikasjonsferdigheter. Dette understreker logopedens viktige rolle som lagspiller og motivator. Logopeden må være lyttende og observant, og ha evne til å tenke og handle kreativt og fleksibelt i språkarbeidet med elevene. Nettopp fordi elever med SSV ikke tilegner seg språk som sine jevnaldrende, er det av stor betydning at de voksne rundt er kreative og gjør gode og individuelle tilpasninger for å støtte elevens språkutvikling.

#### ***4.2.4 Teamarbeid rundt eleven med SSV***

Informantene legger stor vekt på at språkstimuleringen for elever med SSV ikke begrenses til bestemte situasjoner, men blir en naturlig del av hverdagen ifølge informantene. Dette kan oppleves utfordrende fordi det krever at lærere, spesialpedagoger, assistenter og foreldre til en viss grad må kjenne til elevens behov og hvilke områder innenfor språkets aspekter de ikke mestrer. Dette understreker viktigheten av et nært og godt samarbeid mellom alle de involverte partene rundt eleven, noe informant 5 gir uttrykk for: *“Det er viktig med et godt samarbeid med skolen, læreren og spesialpedagogen, på den måten drar vi lasset sammen og i samme retning (...) Slik at vi ikke sitter med hvert vårt opplegg og gjør eleven totalt forvirret”*. Vi forstår informanten slik om logopeden ikke oppnår et slik samarbeid med ulike

parter, kan det lett oppstå forvirring om hva som er viktig for eleven, og dermed virke hemmende for en god språklig utvikling for eleven. Gjennom en god samhandling og samarbeid vil logopeden få mulighet til å bidra med jevnlig støtte, veiledning og oppmuntring til alle involverte parter i arbeidet rundt eleven. Dette tenker vi kan føre til økt engasjement og ansvarsfølelse for alle i å ivareta eleven på en helhetlig måte gjennom hele dagen. Informant 5 påpeker videre at: *“Jeg har jo bare to timer i uken med de vanskeligste barna som jeg har på skolen. “Og klart det er jo en dråpe i havet i forhold til alle de andre timene de er på skolen”*. Her peker informanten på tidsperspektivet, og at logopedens korte tid sammen med eleven i forhold til muligheten og behovet for en tilpasset undervisning gjennom hele skoledagen, slik vi forstår informanten. Viktigheten av å være bevisst på aktiv språkfokusering og stimulering gjennom dagen støttes av Beitchman & Brownlie (2014, s. 54) som skriver at elever med SSV trenger en helhetlig tilnærming i språkarbeidet som kan støtte og ivareta dem gjennom hele dagen, også etter skoletid (Beitchman & Brownlie, 2014, s. 54).

To av informantene arbeider i hovedsak med indirekte tiltak overfor elever med SSV. Informantene føler at de hjelper elevene best gjennom veiledning av de som samarbeider med eleven til daglig. Informant 1 sier at *“Logopeden må gjøre de andre gode”*. Slik vi forstår det understreker informanten her logopedens viktige rolle i å øke kompetansen om SSV til elevens nærpå personer, slik at de blir i stand til å opptre som gode språkmodeller og kan skape et støttende miljø for eleven gjennom hele dagen. Dette støttes av Lassen og Breilid, (2011, s. 93-112) som skriver at gjennom veiledning kan involverte parter rundt eleven få nødvendig informasjon om vanskene slik at de blir i stand til å jobbe forebyggende og kan sette i gang gode lærings- og utviklingsstrategier.

#### **4.2.5 Valg av tiltak**

Elever med SSV har behov for tiltak som direkte støtter språk- og skriftspråkstimuleringen og indirekte tiltak som tilrettelegger miljøet rundt dem, slik at de kan fungere optimalt i hverdagen, ifølge alle informantene. Dette støttes av Beitchman & Brownlie (2014, s. 54) som skriver at tiltak bør organiseres etter tre generelle prinsipper hvor tiltakene rettes inn mot barnets språklige ferdigheter, miljøet og forebygging av sekundære vansker. Tiltak inn mot språkferdighetene kan være direkte tiltak for å styrke elevens semantiske, fonologiske, grammatiske og pragmatiske ferdigheter. Indirekte tiltak vil si veiledning av foreldre, lærere og bruk av kompenserende digitale lære- og hjelpemidler for å støtte opp om elevens språk-,

lese- og skriveutvikling. Ved å styrke elevens språkmestring, kommunikasjonsferdigheter og samspillferdigheter vil elevens selvbilde og sosiale fungering styrkes. Dette vil igjen bidra til å forebygge sekundære vansker som psykiske- og sosiale problemer, og fagvansker på skolen (Rygvold, 2012, s. 337).

#### **4.2.6 Tilpasset undervisning**

Selv om det ikke finnes et klart svar for en godt tilpasset opplæring, ønsker informantene at det skal være rom for alle elever i klassen. Visuell støtte, romslig undervisning og bruk kompenserende hjelpemidler kan langt på vei bidra til at elever med SSV opplever mestring, lærelyst og glede over å være en del av klassen, ifølge informantene.

Av indirekte tiltak vektlegger informantene veiledning av alle involverte parter rundt eleven som betydningsfullt og vurderer læreren som en viktig suksessfaktor i undervisningssammenheng. Informant 4 påpeker: *“Læreren er veldig viktig, det er avgjørende at han er lyttende...en empatisk person som ser ungen, og stimulerer og støtter på det nivået ungen er”*. Slik vi forstår informanten er det av stor betydning at den ordinære undervisningen tilpasses eleven og at lærerne har fokus på særskilt tilrettelegging for elever med SSV. Ved tilpasset undervisning, vil eleven i større grad kunne delta i den ordinære undervisningen, føle seg inkludert og bli en fullverdig del av klassen. Dette er i tråd med Opplæringsloven, hvor det står at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger (§ 1-3 i Opplæringsloven, 1998). Dersom eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har eleven rett på spesialundervisning (§ 5-1 i Opplæringsloven, 1998).

#### **4.2.7 Læreren som språkmodell**

Etter hvert som elevene blir eldre vil undervisningen i klassen bli gjennomført på et mer og mer abstrakt språk, ifølge informantene. Informant 2 uttrykker at: *“Jeg spurte eleven: skjønner du hva læreren sier?” “Da svarer han: nei, det er bare bla bla bla”*. Informanten belyser her hvor utfordrende det kan være for elever med SSV å forstå og være en del av den ordinære undervisningen.

Informant 4 påpeker videre:

Det er viktig å skape et klima der alle eleven kan uttrykke seg og delta på egne premisser. I klasseromssituasjonen bør man derfor dele klassen i mindre grupper, der det kan være lettere å uttrykke seg og delta på egne premisser.

Slik vi forstår informantens fremhever vedkommende betydningen av at språket må tilpasses elever med SSV og at det samtidig bør være fokus på at elever med språkvansker også skal ha mulighet til å kunne uttrykke seg i klassen. Hagtvet (2002, s. 117) skriver at ved å forenkle syntaksen, stille adekvate spørsmål og ved å gjenta og forklare viktige utsagn, ord og begreper, kan læreren tilpasse sin tale til eleven. Her er det viktig å være oppmerksom på at språket som benyttes heller ikke blir for enkelt i forhold til elevens kognitive ferdigheter. I våre fortolkninger handler informantens utsagn om at læreren er en viktig språkmodell for hele klassen og kan gjennom tilpasset tale inkludere alle elever til språklig aktivitet i klasserommet. Dette støttes av Leonard (2014, s. 354-355) som skriver at de voksne som omgir eleven kan opptre som språkmodell og benytte modellering som tilnæringsform. Læreren kan gjenta det eleven sier på en korrekt måte, uten at det oppleves som korrigerende. Dermed får læreren mulighet til å utvide ytringen og tilføre ny læring. Det er av stor betydning at læreren tilpasser seg elevenes språklige fungering og ikke motsatt, for da kan undervisningen stå i fare for å bli uforståelig.

#### **4.2.8 Bruk av visuell støtte**

Elever med SSV har en svak språklig prosessering, utviklingen av ordlæring går saktere og den er mindre stabil enn hos barn i typisk utvikling (Rygvdold, 2012, s. 330). Disse elevene trenger derfor mange og varierte eksponeringer for å tilegne seg nye ord, ifølge alle informantene. Dette kan skyldes en svikt som kan relateres til elevens fonologiske persepsjon, evne til bearbeiding og minnefunksjon (Rygvdold, 2012, s. 330). Informant 4 påpeker at: *“...mange vil ha problemer med auditiv hukommelse som er god nok, til å fastholde informasjon over tid, men hvis de kan få støtte og informasjon gjennom en visuell kanal, kan det gi dem bedre mulighet til å fastholde informasjon”*. Elever med slike utfordringer vil derfor ha utbytte av multisensorisk tilnærming i undervisningen slik vi forstår informant 4. En slik tilnærming kan være bruk av bilder, konkreter, tankekart, tegn til tale, Ipad, skrift, smartboard og ulike symbolsystemer (Rygvdold, 2012, s. 336). Da kan eleven kunne ta i bruk flere sanser og dette vil sette i gang og styrke elevens assosiasjoner.

Utfordringer i forhold til ordlæring fortsetter gjerne oppover i skolealder (Lyster, 2008, s. 151-162). I undervisningen vil lavfrekvente ord, akademiske ord og ord med overført betydning være spesielt utfordrende. Dersom dette ikke blir tatt hensyn til, kan eleven stå i fare for å miste store deler av undervisningen. Problemet med arbeidsminnet kan dermed se ut som en fagvanske, fordi eleven får hull i opplæringen og når ikke det faglige nivået som er nødvendig for å tilegne seg ny kunnskap (Bishop & Snowling, 2004, s. 858-886). Informant 3 påpeker at: *“visuell støtte er ikke bare bilder, men også den voksnes atferd”*. Her viser informanten til at lærerens og medelevers handlinger også kan fungere som visuell støtte og informanten sier videre at: *“Så når læreren sier at; nå skal du hente boka di, at læreren holder opp boka og viser hva som skal hentes”*. Vi forstår informanten slik at verbale ytringer etterfulgt av visuell støtte i form av bevegelse bidrar til å støtte eleven i bearbeidingsprosessen. Informant 4 trekker i denne sammenheng også tegn til tale frem som en god visuell støtte i samtalen med elever med SSV.

Flere av informantene trekker spesielt frem bruk av tankekart som nyttig når ny informasjon skal bearbeides og lagres i langtidsminnet. I tankekart blir ny kunnskap visualisert og organisert (Bele, 2017, kap. 12). Denne strategien benyttes ofte i forbindelse med begrepsinnlæring, ved utvidelse av elevens ordforråd og kan være nyttig ved arbeid med språklig bevissthet, ifølge informantene. Dette støttes av Lyster (2008, s. 162) som skriver at en slik visuell støtte reduserer kravet til minnet og det gir ekstra hjelp, støtte, repetisjon og informasjon når fagstoff skal innlæres og organiseres.

#### **4.2.9 Strukturert klasseledelse**

Flere av informantene vektlegger en strukturert klasseledelse som viktig for elever med SSV. Undervisningen bør være preget av rutine, ro, kontroll og oversikt, og det er viktig at disse elevene har voksne rundt seg som ser og forstår dem, ifølge informantene. Informantene påpeker også forutsigbarhet som viktig for elever med SSV. Informant 2 viser til: *“Jo mer rutiner eller mer oppgaver som er gitt av rutiner, og det å kunne finne ut av ting uten å bruke språket og uten å måtte tolke hva læreren sier, jo bedre er det for barn med språkvansker”*. Vi forstår informanten slik at ved en strukturert og tydelig klasseledelse trenger ikke elever med SSV å tolke all informasjon auditivt, men de kan dra nytte av situasjonsforståelsen. Eleven vil da i større grad kunne rette sin oppmerksomhet mot undervisningen, istedenfor å måtte tolke ny informasjon fortløpende. Bearbeidingsprosessen vil bli mindre utfordrende,

fordi det er færre elementer som kan virke forstyrrende for oppmerksomheten. Ratner & Bruner (referert i Hagtvet, 2004, s. 123) viser til at språklig dialog innenfor faste rutiner og rammer er av stor utviklingsfremmende betydning. Ved at ord og handlinger blir repetert vil eleven oppleve en massiv påvirkning. Kjente rammer og forutsigbarhet gir mening til ord og ytringer som benyttes i klasserommet. I tillegg får eleven erfaring med dialog konvensjoner, ifølge Hagtvet (2004, s. 123). Eleven vil da observere hvordan språket tas i bruk av medelever og lærere, og kan gjennom modellering styrke egne pragmatiske ferdigheter. Læreren kan gjennom bevisst kommunikasjon oppmuntre elever med SSV til å bruke språket aktivt i samhandling med andre.

#### **4.2.10 Tilpasset undervisningsmateriell**

IKT og tilpasset undervisningsmateriell ble av flere informanter vektlagt som viktig for elever med SSV. Informant 5 stiller spørsmål: *“Kan eleven få en egen ukeplan, slik at det ikke blir for mye lekser og for mye info, kan han ha egne bøker?”* *“Bøker som er på et annet nivå enn det resten av klassen har?”* Slik vi forstår, ønsker informantene et mer romslig læringsmiljø som tilpasses elevens forutsetninger, slik at eleven blir i stand til å utnytte sitt læringspotensiale og oppleve mestring. Bruk av tilpasset undervisningsmateriell og IKT i opplæringen kan oppleves som en støtte i språktilegnelsen, og elevene kan benytte dem for å kompensere for sine begrensede språk-, lese- og skriveferdigheter (Espenakk et al., 2007, s. 119). Ved å ta i bruk digitale lære- og hjelpemidler kan eleven oppleve å ha brukbare lese og skriveferdigheter, i motsetning til prøve og feile metoden, hvor eleven blir frustrert og opplever utfordring med lesing og skriving. Alle informantene opplevde digitale lære- og hjelpemidler som svært nyttig både i undervisningen, gjennom direkte tiltak hos logoped og som en viktig brikke i foreldresamarbeidet.

Informant 1 påpeker:

Vi har brukt Ipad og data siden første skoledag. Og det som vi driver med nå er Lingdys og Lingright, skrivestøtte, slik at han blir god på det. Slik at det ikke blir noe hinder med rettskriving. Han skal ha skriveglede.

Vi forstår informantene med at skrivestøtte bidrar til at eleven kjenner på glede og mestring i skriveprosessen. I våre øyne handler dette om en faglig utvikling og motivasjon til å ville lære mer. Ved å ta aktivt i bruk digitale lære- og hjelpemidler vil de benytte en multisensorisk tilnærming som en integrert del av undervisningen (Lyster & Frost, 2012, s. 358; Espenakk et al., 2007, s. 119-131). Da kan elever med SSV oppleve økt mestring, lærelyst og motivasjon i

skolehverdagen. Forutsetningen for å lykkes med dette er at lærer, logoped spesialpedagog og assistenten har digital pedagogisk kompetanse og at skolen har en infrastruktur som er tilpasset digital læring.

#### **4.2.11 Direkte tiltak inn mot elevens språkferdighet**

Spesifikke språkvansker kan opptre på ett eller flere av barnets språklige modaliteter og omfatter mange ulike ytringsformer og grader av språklige vansker (Bele, 2017, s. 219). Eleven kan derfor ha ekspressive vansker og/eller impressive vansker og pragmatiske vansker. Informantene vektla tiltak inn mot både *innhold-* og *formsiden* av språket og tiltak i forhold til *bruk* av språket for å styrke elevens pragmatiske ferdigheter.

#### **4.2.12 Systematisk arbeid med begreper**

SSV er en heterogen vanske og det oppleves derfor utfordrende for informantene å komme med klare tiltak overfor elever med SSV, da behovene er veldig individuelle (Lian & Ottem, 2008, s. 32-33). Likevel hadde de en felles formening om hva som er spesielt viktig å rette fokuset mot for alle med SSV i direkte tiltak sammen med logopeden.

Noe informant 3 sammenfatter her:

Som logoped jobber jeg strukturert med begrepsutvikling, med tankekart og idemyldring. Vi ser på bilder og vi går ut i verden og observerer og tar på. Kjenner på og føler på... Det spørres hvilket ord det er. Og så jobber vi semantisk, vi jobber med det formmessig, og vi jobber med det pragmatisk.

Slik vi forstår informanten kan logopeden gjennom systematisk begrepsinnlæring fokusere på både det semantiske, fonologiske og pragmatiske aspektet ved begrepet. Eleven vil gjennom begrepsinnlæringen rette fokuset mot både ordets lydstruktur og ordets mening, i tillegg ta ordet i bruk i samhandling med logopeden og eventuelt andre barn på gruppen. Gjennom å lære nye ord og begreper i samhandling med andre, vil eleven kunne styrke sine impressive, ekspressive og pragmatiske ferdigheter. Lyster (2008, s. 159) skriver at ved å arbeide bevisst med hvordan ord er bygget opp, vil eleven styrke sitt ordforråd og sin grammatiske forståelse. Informant 4 påpeker at: *“Jo flere ord du lærer, jo flere ord følger med på kjøpet”*. Dette støttes av Hole (2015, s. 15) som skriver at et stort ordforråd gjør det lettere å lære nye ord, fordi ordforrådet trekker veksler på den begrepsforståelsen og de fonologiske ferdighetene barnet allerede har.

#### **4.2.13 Å knytte språkstimulering til tema**

Elever som har SSV har utfordringer med upresis lagring av ord og ordgjenkalling (Rygvold, 2012, s. 330-331). Ved å knytte språkstimuleringen til tema, vil elevene lettere kunne kategorisere begrepene. Flere av informantene vektla temaarbeid som viktig og god innfallsvinkel i språkarbeidet med elever med SSV. Dette vil være til god hjelp for eleven når ord skal gjenkalles i spontantalen (Espenakk et al., 2007, s. 71). Informant 3 uttrykker: *“Jeg prøver å undersøke hvilke temaer som kommer i undervisningen, og så plukker vi ut sammen med læreren noen nøkkelord i den forbindelse”*. Informant 3 påpeker videre at: *“Slik at når eleven kommer til den timen hvor temaet skal undervises, så har eleven allerede en forforståelse”*. Vi forstår informanten slik at ved å arbeide med tema fra ulike skolefag vil eleven øke sin forståelse for de ulike begrepene, men også for faget generelt. Dette vil styrke elevens muligheter til å dra nytte av undervisningen. Informantens utsagn understreker viktigheten av at språkarbeidet både må tilpasses elevens behov og ha en funksjon for eleven.

#### **4.2.14 Elevers grammatiske forståelse og bruk av modellering**

Elever med SSV kan ha utfordringer med å tilegne seg morfologien og syntaksen i språket (Espenakk et al., 2007, s. 31). Disse vanskene kommer til uttrykk ved at elevene kan bruke lengre tid enn normalt med å tilegne seg ordbøyningene. Ingen av informantene hadde fokus på grammatikk alene i tiltaksarbeidet. Informantene arbeidet med å øke elevens grammatiske forståelse gjennom begrepsinnlæringen og samtaler, men også gjennom ulike spill og aktiviteter.

Informant 4 påpeker:

Noen kan ha problemer med verb, at de ikke skjønner hvordan de skal brukes. Da er det vanskelig å tenke seg noe annet enn at man må hjelpe med modellsetninger og bygge opp setninger som på en måte fungerer best mulig.

Vi forstår informanten slik at ved grammatiske vansker kan logopeden gå inn og driver med modellering overfor eleven. Informanten 2 sier at modellering i grupper gir mulighet til mange repetisjoner, mens informant 3 påpeker at gjennom små grupper får logopeden mulighet til å spisse tiltakene og de som deltar i gruppen vil opptre som språkmodeller. Alle informantene opplever modellering som en god tilnærming når fokuset er økt grammatisk forståelse. Dette støttes av Leonard (2014, s. 353-354) som beskriver modellering og imitasjon som gunstige tilnæringsformer i språkarbeidet.



#### **4.2.15 Tiltak rettet inn mot fonologiske vansker**

Fonologiske vansker kommer til uttrykk ved at eleven har utfordringer med å tilegne seg lydsystemet og bruke det på en aldersadekvat måte. En slik vanske kan gi eleven utfordringer med å forstå, å gjøre seg forstått og med å arbeide seg ned til minste meningskillende språklyd i ordet. Lesing og skriving kan dermed oppleves som utfordrende for eleven (Espenakk et al., 2007; s. 31-32). Informantene vektla i liten grad direkte tiltak inn mot elevens fonologiske vansker i tiltaksarbeidet. Informant 1 påpeker: *“Vi arbeider ikke så mye med enkeltlyder, selv om vi gjør det på grunn av uttalen”*. Informanten sier videre at: *“Jeg bruker mye skriving og lesing til læring av språklyder”*. Vi forstår informant 1 slik at det arbeides mest indirekte for at elever med SSV skal tilegne seg lydsystemet på en effektiv måte. Ett av tiltakene er å benytte skriving til bevissthet rundt lyder. Skriving er multisensorisk. En slik tilnærming gjør den “flytende” talen og de abstrakte fenomenene i språket mer konkret og håndgripelig, ifølge Hagtvet (2002, s. 266). Spesielt fordi eleven kan kjenne hvor lyden skapes i munnen, samtidig som lyden artikuleres og skrives ned til et visuelt tegn.

#### **4.2.16 Relasjonen må komme først i det logopediske arbeidet**

Alle informantene vektlegger at en god relasjon mellom logopeden og eleven som har SSV som grunnsteinen i det logopediske arbeidet som vil gi motivasjon, tillit, utvikling, mestringsfølelse og trygghet hos barnet. En kan ikke jobbe med tiltak uten å danne en relasjon til klienten hevder alle informantene. Informantene sier at det å skape en god relasjon er logopedens ansvar og ikke barnets. Informantene er inne på tankegangen at relasjonen må komme først i det logopediske arbeidet slik Bateson (1979, s. 146) skriver. Informant 1 uttaler: *“Altså når man vet at de har det bra så er man mer mottakelig for læring”*. Mens informant 3 sier: *“Du får ikke lært noe hvis de ikke har tillit til deg”*. *“Da vil de bare vegre seg”*. *“Da vil de ikke gå inn i en relasjon”*. *“En god relasjon”*. Og informant 4 er inne på det samme som informant 1: *“Jeg tenker at har man en god relasjon i bunnen, så kan man utfordre enda mer når det er aktuelt i forhold til å stille krav”*. Informant 5 peker på at gode relasjoner handler om å få elevene til å yte mer: *“Du får ungene til å yte mer når de er i en god læringssituasjon enn kontra om vi ikke hadde kjemi i det hele tatt”*. Og med dette forstår vi informantenes utsagn med at en ikke får til endring i tiltaksarbeidet om logopeden ikke danner og etablerer en god relasjon til klienten (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010,

s. 173) . Relasjon handler om inkludering hvor barnet vil være aktivt, engasjert og kreativt kontra hemmet og blokkert i sin væremåte og utvikling (Bele, 2008, s. 174).

#### **4.2.17 Relasjonens betydning**

Informantene har ulike formidlinger over hva gode relasjoner mellom logopeden og eleven som har SSV innebærer.

Informant 2 resonnerer over hva denne gode relasjonen vil si:

Det er litt sånn udefinerbart hva det er som gir en god relasjon. Det er ikke sikkert. Men jeg tenker at det er å gi barnet en følelse av at det er verdt noe og at det har sin egen integritet.

Informanten forteller at gode relasjoner til elever som har SSV er spesielt viktige da disse barna har lett for å ta en klovnerolle når de ikke strekker til språklig. Slik at de forstår at de er likt til tross for sine språkvansker påpeker informanten. Og informantens budskap er i tråd med Argyles (referert i Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010, s. 173) beskrivelser av hva gode relasjoner er ved at en føler seg godt likt, en føler seg vel og vil meddele mest mulig av seg selv. Det er gjennom en god relasjon en føler seg verdsatt og at en kan være seg selv (Argyle referert i Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010, s. 173). Og informanten er inne på tråden av relevant teori som beskriver at elever som har SSV har pragmatiske vansker ved at språkvanskene kan resultere i atferdsvansker på skolen (Bishop, 1997, s. 219). Elever med SSV kan være de som lettest faller utenfor klassens fellesskap (Bele, 2008, s. 174). Forskning viser til at elever med SSV har en større risiko enn andre elever for å utvikle et lavt selvvord (Skaalvik, 1989, s. 40), de blir mindre likt av sine klassekamerater (Coster, Goorhuis-Brouwer, Nakken & Lutje Spelberg, 1999, s. 99-107), og for å bli utsatt for mobbing (Conti-Ramsden & Botting, 2004, s. 145-172). Og med våre fortolkning handler dette om at relasjoner kunne minsket atferdsvanskene på skolen ved at miljøet har forståelse for hvor omfattende vanskene SSV kan være.

Informant 4 og 5 forteller at relasjoner handler om å ha forståelse for barnet og akseptere det ved å vise medfølelse og empati. Informant 1 uttaler at relasjon innebærer: *"...å være god på å sette seg inn i den andre"*. Det handler om slik informant 3 sier å kunne sette seg inn i barnets livsverden ved å vite litt om det. Denne informanten forteller at det kan være å vite hva besteforeldrene til barnet heter, hvor mange søsken barnet har og hva det liker å holde på med i fritiden. Informant 3 hevder: *"...det er viktig med kunnskap til barnets verden"*. *"Dette spesifikke barnets verden..."*. Og med dette forstår vi at informantene er inne på teori skrevet

av Carl Rogers (1990, s. 9-41) som skriver at empati er viktig ved at en har evnen til å oppfatte eller fange opp rådsøkerens *“fenomenologiske verden”*.

#### **4.2.18 Logopedens personlige egenskaper og kvaliteter**

For at logopeden skal oppnå en god relasjon til sine klienter skriver Lassen (2002, s. 57) at logopeden bør ha ulike menneskelige kvaliteter. Som logoped bør man derfor ifølge Lassen (2002, s. 57) være bevisst sine egne personlige egenskaper og arbeide for å videreutvikle seg selv slik at en kan utføre en god logopedisk praksis. Under forskningsintervjuene formidlet informantene hvilke menneskelige kvaliteter logopeden bør inneha for å skape den gode relasjonen til eleven som har SSV.

Informant 4 forteller at logopeden må være åpen og lyttende ved å være i et samspill med eleven hvor en viser at en er genuint interessert i det barnet kommer med. Hvor barnets behov og interesser skal stå i sentrum forteller informanten. Og med dette forstår vi at informanten er inne på relevant teori av Holland og Nelson (2014, s. 68) som skriver at å lytte er en personlig egenskap som logopeder bør opparbeide seg for å kunne vite hva som motiverer barnet og hvilke bakenforliggende tanker barnet har. Når logopeden lytter til barnet vil han/hun vise at en tar barnet alvorlig, og ved å lytte viser logopedem empati ved å høre etter og sette seg inn i barnets livssituasjon. Dette kan i våre øyne handle om hva vanskene SSV medfører både faglig og sosialt: *“Har barnet få venner?” “Opplever det å bli mobbet?” “Hvordan oppleves det for barnet å leve med en språkvanske?” “Kanskje barnet ikke har det så ille som en først antok?”* Derfor er det viktig å kunne sette seg inn i situasjonen til det enkelte barnet. Da elever som har SSV ikke er en homogen gruppe (Bishop, 1997, s. 35).

Informant 4 og 5 vektlegger at logopedem må ha humor og glede for å kunne skape gode relasjoner til elevene som har SSV. Og med dette forstår vi informantenes budskap av teori skrevet av Holland og Nelson (2014, s. 79) som påpeker at humor er viktig i det logopediske arbeidet for da vil barnet se at livet har en morsom side. Med glede og humor skapes det positivisme og optimisme som igjen styrker barnet ved at det får en positiv tro på seg selv og fremtiden (Holland & Nelson, 2014, s. 79).

Informant 5 påstår at logopedem må jobbe med seg selv om man ikke oppnår den gode relasjonen til barnet ved å ransake seg selv og være villig til å endre seg: *“Du kan ikke forandre andre uten å være villig til å forandre deg selv”*. Og med dette forstår vi

informantens budskap med å *"ransake"* eller *"forandre"* seg selv som peker i retning av det Liv Lassen (2002, s. 19) skriver om at en rådgiver må være villig til å endre seg selv til det bedre for å kunne utføre et etisk forsvarlig arbeid. Da et uetisk arbeid ikke er å anbefale for da vil ikke klienten få den hjelpen den trenger.

### ***4.3 Informantenes erfaringer med veiledning***

#### ***4.3.1 Veiledning som kunnskapsoverføring***

Alle informantene vektlegger veiledning som et viktig indirekte tiltak og det blir prioritert i den logopediske praksisen. Flere av informantene ytret et klart ønske og behov for mer tid til veiledning. Foreldre og lærere ble prioritert, mens veiledning av assistenter ofte ble nedprioritert. To informanter gjennomførte veiledning av ledelsen og øvrige personalet på skolen, mens en av informantene arbeidet tett med spesialpedagog.

Informant 1 uttaler hva veiledning handler om: *"logopeden må gjøre de andre gode"*. Og med dette forstår vi informantens utsagn i lys av Liv Lassens (2002, s. 19) teori som skriver at det viktigste verktøyet en logopedisk rådgiver har er seg selv. Ved at logopeden må bruke seg selv til å gjøre de andre *"gode"* i veiledningssammenheng for å skape motivasjon og mestringsfølelse (Holland & Nelson, 2014, s. 61). Informanten sier videre at veiledning av foreldre og lærere er viktig for alle parter, uten dette kan ikke logopeden gjøre jobben sin. Og med dette er informant inne på hva logopedens oppgave er under veiledning ved at han/hun må bidra til at lærere og assistenter får kunnskap om SSV slik at de kan videreføre logopedens viktige arbeid inn i skolehverdagen til den enkelte eleven som har SSV (Tangen, 2012, s. 176). Informant 3 sier at grunnholdningen i all veiledning er: *"Alle kan lære noe"*. Og med dette forstår vi informantens utsagn med at det er gjennom veiledning miljøet rundt eleven får innsyn i hvordan det er for eleven å leve med en språkvanske og hvordan miljøet kan ta i bruk nyttige metodiske framgangsmåter i tilretteleggingen for å skape et godt hjemmemiljø eller et godt læringsmiljø på skolen (Lassen & Breilid, 2011, s. 93-112). Det er gjennom veiledning en kan arbeide direkte og indirekte med tiltak, slik at eleven mestrer sin skolehverdag og få utvikle sitt læringspotensial på en best mulig måte. Informant 4 uttaler: *"Veiledning er kunnskapsoverføring begge veier..."* Vi forstår informantens utsagn med at det er gjennom veiledningen informasjon vil gå frem og tilbake mellom alle involverte parter ifølge informant 4. Logopeden vil ha kunnskap om elevens språkferdigheter, mens foreldre og lærere vil ha kunnskap om elevens fag- og atferdsvansker (Rygvold, 2012, s. 335). Det er av stor betydning

at denne kunnskapen deles slik at de sammen kan styrke elevens språkmiljø og arbeide for å forebygge sekundærvansker. Språk tilegnes best i naturlige situasjoner og da er samspill og kommunikasjon med barn og voksne i det daglige av stor betydning og derfor blir det viktig å ha kunnskap om hvordan hver og en kan støtte opp om dette arbeidet.

#### **4.3.2 Veiledning sett i lys av positiv psykologi**

Informantene gir uttrykk gjennom intervjuene at de vektlegger positiv psykologi i veiledningssituasjonen uten at de nevner begrepet, men de kommer inn på barnets positive sider som mestring, vekst, ressurser og utvikling som er viktige begreper innenfor tankegangen positiv psykologi (Holland & Nelson, 2014, s. 79). Det handler om at logopedene ser barnets sterke sider og styrker dette fremfor deres svakheter. Under veiledningsprosessen er informant 4 opptatt av: *“Hva kan vi bygge videre på?”* Mens informant 5 uttaler at informanten er under veiledning først og fremst er opptatt av å fokusere på det positive før en kan gå over på det som kan oppleves som utfordrende. Informant 1 nevner at barnets sterke og svake sider, det sosiale og det faglige er viktige områder å fokusere på under veiledning. Mens Informant 2 sier at ideer som blir fulgt opp og satt i system, og som fungerer for barnet, er gode faktorer i veiledning. Og med dette forstår vi alle informantenes utsagn med at de er inne på tankegangen *“positiv psykologi”* ved at de vektlegger å lete etter ressursene til barnet hvor dette er det som er viktig å bygge videre på og styrke i den logopediske veiledningssituasjonen (Lassen, 2002, s. 36).

#### **4.3.3 For liten tid til å tilrettelegge skolehverdagen**

Gjennom forskningsprosjektet kom det fram at alle informantene skulle ønske de hadde makt til å kunne være til stede for elevene som har SSV, til å kunne tilrettelegge hele skolehverdagen deres. Informant 2 formidler med hva som menes med tilrettelegging av skolehverdagen: *“... et godt læringsmiljø for barnets også”. “At det ligger på barnets nivå”*. Informanten formidler at det er først da eleven med SSV kunne mestret skolen bedre. Informantene formidler at en arbeider mye alene som logoped. Informant 2 legger vekt på at dette kan være utfordrende ved at en arbeider spesifikt alene med et direkte tiltak overfor en elev, og å kunne få det en arbeider med inn i hverdagen til det enkelte barnet. Derfor er alle informantene avhengig av å gi tilfredsstillende veiledning til lærerne til elevene som har SSV slik at tilretteleggingen muliggjøres i fraværet av logopedene. Med veiledning av logoped ville

elevene med SSV fått bedre muligheter til å få tilrettelagt skoledagene sine ved at de ville ha fått god hjelp og struktur gjennom hele skoledagen påpeker informantene.

Informantene hevder at tilretteleggingen vanskeliggjøres av at lærerne har en begrenset kunnskap om at SSV er en funksjonsnedsettelse som må tilrettelegges på lik linje med andre funksjonsnedsettelse. Samtidig vektlegger noen av informantene at noen lærere er veldig flinke med å tilrettelegge. Informant 1 sier: *"De hører hvis elevene mangler en lyd, r-lyden". "De ser om de er gode i matte". "Dem ser jo forskjellig". "Men om de har kunnskap om noe som kalles for SSV?" "Det tror jeg ikke".* Og med dette ønsker vi å fortolke informantens budskap i lys av at logopeden bør gi lærerne kunnskap om SSV slik at det fører til en bedre tilrettelegging av undervisning på skolen for elevene som har SSV (Bele, 2008, s. 13) . Da lærerne ikke vet hvilken alvorlighetsgrad de spesifikke språkvanskene medfører (Bele, 2008, s. 13). Dette er fordi de spesifikke språkvanskene kan være vanskelig å forstå og gjenkjenne da de oppleves å være subtile og usynlige.

#### ***4.3.4 Relasjonens betydning mellom læreren og eleven som har SSV***

Noen av informantene kommer inn på hvor viktig det er at det ikke bare er logopeden som skaper en relasjon til eleven som har SSV, men også at læreren skaper den gode relasjonen til eleven som har SSV. Informant 1 hevder det er viktig at læreren tar seg tiden til å danne en god relasjon med eleven som har SSV. Informant 4 nevner at læreren er en viktig suksessfaktor til å bidra til at eleven som har SSV får et støttende og aksepterende miljø i klassen. Informant 4 sier at når læreren har en god relasjon til eleven med SSV vil dette føre til at: *"...de andre ungene tar hensyn og aksepterer at her er det spesielle hensyn som vi ikke har tenkt å plage barnet for".* Informanten forteller at et støttende klima er: *"Der ungen blir sett og godtatt som den er med sine språkvansker".* Og med dette forstår vi informantens budskap i lys av sentral teori som skildrer at relasjoner er knyttet opp mot inkludering (Hundeide, 2008, s. 172). Hundeide (2008, s. 172) skriver om det "intersubjektive rommet" som er et rom som burde "romme" ved å inkludere alle i et fellesskap. Skolen er den arenaen elevene med SSV bruker mesteparten av sin tid og læreren har en viktig rolle for å være pådriver til å inkludere alle elever i klassens "intersubjektive rom" (Hundeide, 2008, s. 175).

Informant 4 sier: *"Læreren er veldig viktig, det er avgjørende at han er lyttende og du kan trekke inn personlige egenskaper også". "En empatisk person som ser ungen og stimulere og støtter på områder der...nivået ungen er".* Og med dette forstår vi informantens utsagn i tråd

med at en lærer må inkludere elevene gjennom innbydende kroppsspråk som blikkontakt, smil og gester (Hundeide, 2008, s. 174). Når læreren velger å være inkluderende vil elevene med SSV føle seg akseptert og bekreftet, og godtatt i klassens “intersubjektive rom”. For å oppnå dette må læreren ha humor og kunne dele historier med elevene som har SSV (Hundeide, 2008, s. 175). Samtidig som læreren må vite å ligge på deres nivå da elever med SSV kan ha vanskeligheter med å oppfatte ironi, humor og metaforer (Bele, 2008, s. 12). Informant 1 sier: *”Du kan ikke si kom igjen, sett deg ned”*. *”Hvis du skal oppnå noe så må du ha en god relasjon”*. Informanten tenker at en god relasjon mellom læreren og eleven er viktig fordi: *”...det er det beste for læring”*. *”Altså når man vet at de har det bra så er man mer mottakelig for læring”*. Informant 4 påstår det samme at gode relasjoner gir: *”...en større inngangs mulighet for læring”*. Og med dette forstår vi informantenes utsagn i lys av at relasjonen mellom læreren og eleven som har SSV er spesielt viktig for at eleven med SSV skal føle tilhørighet, motivasjon og mestringsfølelse (Bele, 2008, s. 174).

#### ***4.3.5 Å motivere læreren i veiledningsprosessen***

Under intervjuene kom det fram blant noen av informantene at logopedens utfordring er å motivere lærerne under veiledning til å arbeide med elever som har SSV. Informantene sier at lærerne føler at de ikke strekker til for elevene som har SSV ved at de arbeider med elevene uten å se noe framgang. Informant 1 og 2 uttaler at det er PPT og logopedens oppgave å kartlegge for å vise til framgang hos elever som har SSV slik at lærere og assistenter på skolen ser de små skrittene de gjør. Informantene påpeker at jevnlig kartlegging vil bidra til at logopeden oppmuntrer læreren til å vise til at de gjøre en god jobb ved å vise kartleggingsmateriale som dokumentasjon på dette. Informant 2 uttaler: *”En må gi dem litt motet til å fortsette ved å vise at de gjør det riktig”*. Og med dette forstår vi at begge informantene er inne på relevant teori som belyser at det er gjennom kartleggingen en vil kunne identifisere barnets utviklingspotensiale slik at vi kan sette i gang tiltak som støtter barnets utvikling på best mulig måte (Fey, Long & Finestack, 2003, s. 3-15).

#### ***4.3.6 Assistenter som har opplæringen med eleven som har SSV***

Gjennom forskningsintervjuene belyste flere av informantene at det ikke er lærerne eller spesialpedagoger som er mest sammen med elevene som har SSV på skolen, men ufaglærte assistenter. Informant 5 uttaler: *”Ja, disse assistentene blir jo sendt ut med disse ungene på et grupperom og skal liksom overta den rollen som læreren egentlig skal ha”*... *”De skal ikke*

*sitte med ansvaret for opplæringen*”. Informant 5 hevder at de ikke har nok kompetanse til å ha denne opplæringen. Informanten påpeker at skolene ikke er flinke nok til å involvere assistentene slik at de får god nok veiledning. Dermed mener informanten at elevene med SSV ikke får utbytte av denne opplæringen. Informant 5 vektlegger at de elevene som trenger det mest, får de som er minst kvalifisert. Og med dette fortolker vi informantens utsagn med budskap om at assistenter må få relevant opplæring om SSV slik at de kan utvikle sin kompetanse og ivareta sine arbeidsoppgaver på en kvalifisert og verdifull måte (Tangen, 2012, s. 176).

Informant 4 sier derimot at mange assistenter er søkende og interesserte i å gjøre en god jobb. Og med dette ser vi at bruk av assistenter i opplæringen av elever som har SSV oppleves ulikt av informantene. Informant 4 formidler: *”...det burde vært enda større fokus på veiledningsarbeid enn direkte arbeid*”. Denne informanten vektlegger derfor viktigheten av jevnlig kontakt med assistentene som jobber med den enkelte eleven som har SSV. Og med dette forstår vi at informanten er i tråd med relevant teori som vektlegger viktigheten av at logopeden bør etablere god kontakt ved å følge alle involverte parter godt opp i veiledningsprosessen (Stolanowski & Rønnestad, 1997, s. 10). Alle de involverte partene i miljøet rundt eleven bør fra starten av være aktive deltakere og samarbeide jevnlig i planlegging og evaluering av tiltak (Espenakk et al., 2007, s. 65). Veiledningsprosessen er viktig da det innebærer nyttig kunnskapsoverføring mellom alle parter, som igjen bidrar til å styrke språkmiljøet rundt eleven samlet sett. Logopeden kan ikke bedre språkutviklingen til eleven alene, men er avhengig av miljøet til eleven som har SSV hvor de sammen kan drive barnets språkutvikling fremover (Rygvold, 2012, s. 337; Espenakk et al., 2007, s. 65).



## 5.0 Oppsummering

I dette kapittelet oppsummerer vi våre hovedfunn med å besvare vår problemstilling: Hvordan arbeider logopedene med elever på småtrinnet som har spesifikke språkvansker? Informantene gir et samlet inntrykk. Vi vil vurdere funnene ut i fra tiltak sett i lys av et helhetsperspektiv, tilpasset opplæring og et inkluderende læringsmiljø. Til slutt presenteres noen tanker som vi har dannet oss for veien videre i det logopediske arbeidet med elever som har SSV.

### 5.1 Å se eleven som har SSV i et helhetsperspektiv

Informantene påpeker at spesifikke språkvansker er en heterogen vanske hvor symptombilde og omfang varierer fra elev til elev, og vanskene endrer seg med alder og utvikling. *“De er en gåte disse eleven og ingen er like”*, kunne informant 1 fortelle. Vanskene kommer ofte til uttrykk på flere av elevens språklige modaliteter (Bele, 2017, s. 219). Elevene kan derfor ha ekspressive og/eller impressive og pragmatiske vansker. De impressive vanskene er mest utfordrende å oppdage, kartlegge og planlegge tiltak i forhold til. Disse vanskene har ofte et større omfang enn først antatt og oppdages gjerne på et senere tidspunkt enn ekspressive vansker, ifølge informantene. Dette skyldes at ekspressive vansker er mer hørbare for omgivelsene og lettere å oppdage for elevens nærpå personer. Ekspressive og impressive vansker kommer som oftest til uttrykk i førskolealder, mens diagnosen som regel blir satt i tidlig skolealder. Dette betyr at eleven har strevet med sine språkvansker over tid, uten at en har hatt en klar diagnose å forholde seg til. I skolealder vil vanskene komme enda mer til uttrykk, da kravet til språk som middel for læring blir større. Vanske kan da vise seg som fagvansker, når det egentlig er utfordringer i forhold til språk, som språkforståelse og arbeidsminne, som ligger til grunn, ifølge informantene.

En grundig kartlegging bør ligge til grunn for tiltak, ifølge informantene. Til dette benytter logopedene et variert kartleggingsmaterieill i tillegg til lærer og foreldre observasjoner. Kartleggingen bør avdekke både barnets språkferdigheter, mestringspotensiale, interesser, behov og sosiale fungering, uttrykker informantene. Gjennom en slik kartlegging vil logopedene kunne fokusere på elevens utviklingspotensiale, styrker og ferdigheter på lik linje med elevens språkvansker og utfordringer.

Informantene vektla tiltak som direkte og indirekte støttet språk- og skriftspråkstimuleringen til eleven. Tiltakene bør rettes inn mot både innhold, form og bruk av språket påpeker informantene. Ved å ta i bruk visuell støtte, romslig undervisning og kompenserende

hjelpemidler, vil lærerne kunne tilpasse opplæringen til eleven med SSV. I tillegg påpeker informantene at bruk av tilpasset tale i klasserommet og tilpassede undervisningsmaterieell, kan være nødvendig for at elever med SSV skal ha et utbytte av den ordinære undervisningen, ifølge informantene. Ved at eleven er en del av den tilpassede ordinære undervisningen, vil eleven kunne oppleve inkludering både faglig og sosialt i opplæringen. Av direkte tiltak for å styrke elevens språkferdigheter vektla informantene spesielt systematisk arbeid med begreper. Gjennom begrepsinnlæringen vil det være mulig å fokusere på både det semantiske, fonologiske og pragmatiske aspektet ved begrepet. Eleven vil da kunne rette fokuset mot både ordets lydstruktur, ordets mening, og i tillegg til å ta ordet i bruk i samhandling med logopeden og eventuelt andre barn i klassen. Modellering, frekvens og bruk av visuell støtte og er betydningsfulle faktorer i forhold til å øke elevens semantiske-, grammatiske- og fonologiske forståelse, ifølge informantene. Informantene arbeidet i hovedsak med å styrke elevens grammatiske forståelse gjennom begrepsinnlæring og ved å ta i bruk ord og ytringer i samtaler rundt tema som har en funksjon og betydning for eleven. Direkte tiltak inn mot elevens fonologiske vansker i tiltaksarbeidet, ble i liten grad benyttet, ifølge informantene. Ved å fokusere på ulike lese- og skriveaktiviteter kunne logopeden likevel rette fokuset mot ordets lydmessige struktur og styrke elevens fonologiske bevissthet og forståelse. Før tiltaksarbeidet kan settes i gang formidlet alle informantene at en god relasjon mellom logopeden og eleven som har SSV er grunnsteinen i det logopediske arbeidet. Da vil barnet være mer mottakelig for læring påpeker informantene. Det handler om å sette seg inn i elevens verden forteller informantene. For å oppnå dette må logopeden arbeide for å være åpen, lyttende, i samspill med eleven, ha humor og glede formidler informantene.

## **5.2 Tilpasset opplæring**

I følge Opplæringsloven (1998) skal alle elevene ha tilbud om effektiv og god undervisning, strategiene skal være fleksible slik at de kan møte elevens faktiske utfordringer. Informantene hadde i sin logopediske praksis møtt ulike lærere med variert kompetanse innenfor tilrettelegging av tilpasset undervisning. Alle informantene formidler derfor at veiledning bør bli prioritert i det logopediske arbeidet. Informant 1 uttaler hva veiledning handler om: *“logopeden må gjøre de andre gode”*. Logopeden er avhengig av at veiledning skal gi en god kunnskap om de spesifikke språkvanskene eleven har slik at læreren kan tilrettelegge skolehverdagen for dette barnet formidler informantene. Informant 2 formidler med hva som menes med tilrettelegging av skolehverdagen: *“... et godt læringsmiljø for barnet også”*. *”At*

*det ligger på barnets nivå*”. Det er først da eleven som har SSV kan oppleve utvikling med utgangspunkt i sitt mestringspotensiale. Samtidig som det er viktig at veiledningen ikke er enveiskommunisert fra logopedens side ved at hun/han skal ha all kunnskap, men og at lærere og foreldre har mye å bidra med i veiledningssituasjonen slik informant 4 formidler: *“Veiledning er kunnskapsoverføring begge veier...”*. Logopeden vil ha kunnskap om elevens språkferdigheter, mens foreldre og lærere vil ha kunnskap om elevens fag- og atferdsvansker (Rygvold, 2012, s. 335). Informantene forteller at logopeden i veiledningssituasjonen må ha kunnskap om elevens positive sider. Det er det veiledningen bør dreie seg om ifølge informantene, elevens positive sider som må styrkes ved at alle parter er opptatt av hva barnet mestrer, motiveres av og hva som gir barnet en god utvikling.

### **5.3 Et inkluderende læringsmiljø**

Alle informantene opplevde at de hadde for liten tid til å tilrettelegge skolehverdagen for eleven med SSV slik at de var avhengig av en veiledning som fungerte godt ved at lærerne har mulighet til å få en bedre forståelse for språkvanskene slik at de kan tilrettelegge undervisningen i fraværet av logopeden. Det kom tydelig frem i forskningsintervjuene at logopedene ser viktigheten av at læreren skaper gode relasjoner til elever som har SSV. Informant 4 forteller at en god relasjon mellom læreren og eleven som har SSV vil skape et støttende klima. Alle informantene vektlegger at denne relasjonen blir sett på som inngangsporten for læring. Forskning peker på at gode relasjoner til elever som har SSV kan være av spesiell viktighet for å forebygge sosiale problemer og atferdsvansker på skolen (Bishop, 1997, s. 219). Derfor er det viktig at lærerne har forståelse for hvor omfattende vanskene SSV kan være ved at de rammer mer enn det språklige (Bele, 2008, s. 13). Læringen går saktere for elever med SSV enn hos jevnaldrende slik at lærerne opplever seg maktesløse ved at de ikke vet om de gjør en god nok jobb for disse elevene påpeker flere av informantene. De føler de jobber med elevene uten at de føler at de strekker til for dem ved at de ser liten fremgang. Slik at logopedene opplever det som utfordrende å motivere lærerne til å se at den jobben de gjør med elevene som har SSV på skolen er viktig. Derfor prioriterte flere av informantene jevnlig kartlegging for å vise til de små skrittene disse elevene gjør, slik at de motiverer lærerne til å fortsette deres viktige arbeid med tilrettelegging av undervisningen for elever med SSV på skolen. Ut i fra intervjuene kom det fram at mange av informantene formidlet at det ofte er ufaglærte assistenter som bruker mye av tiden med eleven som har SSV på skolen. Noen av informantene opplevde dette som svært utfordrende

ved at de har liten kunnskap om SSV, mens andre syntes at det var mange assistenter som var dyktige og læringsvillige. Informant 5 formidler at de elevene som trenger det mest, får de som er minst kvalifisert. Hvis spesialundervisningen skal være utbytterik for eleven er det av stor betydning at de som har ansvar for planlegging og gjennomføring av spesialundervisningen har kunnskap, innsikt og forståelse for de utfordringer eleven møter i hverdagen slik at spesialundervisningen kan gi eleven et bedre læringsutbytte (Tangen, 2012, s. 176). Spesialundervisningen og den ordinære undervisningen må sees i en sammenheng. Elevens totale opplæringstilbud skal være likeverdig med det opplæringstilbudet andre elever får gjennom sin ordinære opplæring (Opplæringsloven, 1998). Gjennom tilpasset opplæring vil eleven oppleve mestring og motivasjon som igjen bidrar til økt trivsel og læring i skolehverdagen. Samtidig som det vil redusere risikoen for utviklingen av et lavt selvvurd (Skaalvik, 1989, s. 40), utestengelse fra klassemiljøet (Coster, Goorhuis-Brouwer, Nakken & Lutje Spelberg, 1999, s. 99-107), og mobbing (Conti-Ramsden & Botting, 2004, s. 145-172).

#### ***5.4 Veien videre***

Gjennom denne studien har vi fått økt kunnskap om hvordan logopedar arbeider med elever som har SSV på småtrinnet. Det har vært læringsrike intervjuer med fem logopedar. Ved hjelp fra deres erfaringer og opplevelser og gjennom våre egne fortolkningar har vi dannet oss nye forforståelser som gjør at vi ser verden på en litt ny måte og som vi vil ta med oss vidare ut i logopediske praksis. Med vår brede tilnærming til problemstilling har vi fått studere emnet innenfor fem forskjellige områder. Om vi skulle ha gjort ting annerledes kunne vi ha innsnevret problemstillingen til for eksempel bare å gjelde kartlegging, tiltak, utfordringer, veiledning eller relasjonar. På grunn av valg av denne problemstillingen har den tillatt oss å dykke under overflaten på mange områder. Dette har vært interessante områder å få utforske. Oppgaven har gitt oss forståelsen for at logopeden må se eleven som har SSV i et helhetsperspektiv, som innebærer at en god tilpasset opplæring og et inkluderende læringsmiljø på skolen er av betydning.

Om vi skulle ha gjort noe annerledes kunne vi innsnevret problemstillingen slik at vi kunne ha gått nærmere inn på enkelte temaer for dypere beskrivelser. I veien vidare ønsker vi spesielt å belyse et tema for hvordan logopeden bør arbeide med elever som har SSV som vi ikke har fått tatt med i vår besvarelse av problemstilling. I vår masteroppgave vektlegger vi viktigheten av den gode relasjonen mellom logopeden og eleven som har SSV og viderefører dette til å gjelde relasjonen mellom læreren og eleven med SSV. Vi skriver ikke om hvordan logopeden

arbeider med språket for at eleven som har SSV kan utvikle gode relasjoner til jevnaldrende. Dette ser vi av spesiell viktighet som vi skulle ønske vi kunne ha hatt plass og tid til i vår masteroppgave. For vi ser på sosiale relasjoner til jevnaldrende slik forskerne Skaalvik & Skaalvik (2014, s. 226) skriver at det er viktig for å kunne utvikle vennskap, selvtillit, motivasjon og mestringsfølelse. For videre lesing anbefales derfor kapitlene 11 og 12 til Bele i Hannås, 2017, s. 219-230, og s. 231-253.

Studien belyser logopedens viktige arbeid med elever som har SSV på småtrinnet, og vi håper for veien videre at studien er bidragsgivende ved å se viktigheten av logopedens arbeid for å videreføre tilrettelegging av elevens miljø, både i hjemmet og på skolen.

## 6.0 Litteraturliste

- Bateson, G. (1979) *Mind and nature. A necessary unit*. London, Flamingo. Fontana Paperbacks.
- Beitchman, J.H. & Brownlie, E. (2014) *Language Disorders in Children and Adolescents*. Göttingen, Germany, Hogrefe Publishing.
- Bele, I. V. (2008) *Språkvansker - Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bele, I. V. (2017) Teoretiske perspektiver på spesifikke språkvansker. I: Hannås, B. M. red. *Pedagogikk, Trender og Politikk i klasserommet*. Oslo, Gyldendal Akademisk, s. 219-230.
- Bele, I. V. (2017) Ung voksen med spesifikke språkvansker i overgangen fra skolearenaen til voksenlivet. I: Hannås, B. M. red. *Pedagogikk, Trender og Politikk i klasserommet*. Oslo, Gyldendal Akademisk, s. 231-253.
- Bishop, D. V. M. (1997) *Uncommon understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. East Sussex, UK: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. & Snowling, M. J. (2004) Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, [Internett], 130, s. 858-886. doi: 10.1037/0033-2909.130.6.858 [Lest: 14.04.2017].
- Beitchman, J.H. & Brownlie, E.B (2014). *Language disorders in Children and adolescent*. (Vol 28). Boston: Hogrefe Publishing.
- Bylander, H.I. & Krogh, T.K. (2016) *Ditt barns språk*. Bryne: Info Vest forlag AS
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang & Tomblin, J. B. (2001) Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, [Internett], 32

(1), s. 38-50. Tilgjengelig fra:

<<http://web.b.ebscohost.com.eazy.uin.no:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4b569>>

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo, Abstrakt forlag AS.

Conti-Ramsden, G., Crutchley, A. & Botting, N. (1997) The extent to which psychometric

ests differentiate subgroups of children with SLI. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, [Internett], 40, s. 765-777. Tilgjengelig fra:

<<http://search.proquest.com.eazy.uin.no:2048/docview/232314549/fulltextPDF/36D45713574B4342PQ/1?accountid=26469>> [Lest: 11.04.2017].

Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2004) Social difficulties and victimisation in children

with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, language and Hearing Research*, [Internett], 47 (1), 145-172. Tilgjengelig fra:

<<http://web.b.ebscohost.com.eazy.uin.no:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=7872fb0d-2298-4c28-816a-d802dabb2039%40sessionmgr120&vid=1&hid=124>> [Lest: 10.04.2017].

Conti-Ramsden, G., Bishop, D. V. M., Clark, B., Norbury, C. F. & Snowling, M. J. (2014)

Specific language impairment (SLI): The internet ralli campaign to raise awareness of SLI. *Psychology of language and communication*, [Internett], 18 (2), s. 143-148. doi: 10.2478/plc-2014-0011 [Lest: 09.04.2017].

Coster, F. W., Goorhuis-Brouwer, S. M., Nakken, H. & Lutje Spelberg, H. C. (1999) Specific

Language Impairments and Behavioural Problems. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, [Internett], 51, s. 99-107. Tilgjengelig fra:

<<http://search.proquest.com.eazy.uin.no:2048/docview/232940382/fulltextPDF/EBC5493190534EF7PQ/1?accountid=26469>> [Lest: 01.04.2017].

Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M-B., Ottem, E. & Utgård, T.

(2007) *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.

- Fey, M.C., Long, S.H., & Finestack, L.H. (2003) Ten principles of grammar facilitation for children with specific language impairments. *American Journal of Speech-Language Pathology*, [Internett], 12, s. 3-15. doi: 10.1044/1058-0360(2003/048) [Lest: 10.04.2017].
- Hagtvet, B.E. (2002) *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Hartelius, L., Nettelbladt, U. & Hammarberg, B. (2008) *Logopedi*. Lund: Studentlitteratur.
- Helland, T. (2012) *Språk og dysleksi*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Hole, K. (2015) *Begrepsaktiviteter - Læring av grunnleggende begreper*. Bryne: Info Vest Forlag.
- Holland, A. L. & Nelson, R. L. (2014) *Counseling in Communication Disorders A Wellness Perspective*. Second Edition. San Diego: Plural Publishing.
- Hundeide, K. (2008) Det intersubjektive rommet og konstruksjon av svikt og tapere. Utkast til et dialogisk og intersubjektiv alternativ. I: Bele, I. V. red. *Språkvansker - Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm, s. 165-186.
- Høigård, A. (2013) *Barns språkutvikling - muntlig og skriftlig*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014) *Elevenes verden- Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2002) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010) *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.



- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010) *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 2. utgave. Oslo, Gyldendal Akademiske.
- Langdridge, D. (2004) *Psykologisk forskningsmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Trondheim, Tapir Akademiske Forlag.
- Lassen, L. M. (2002) *Rådgivning. Kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2010) *Den gode elevsamtalen*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Law, J., Garrett, Z. & Nye, C. (2003) The efficacy of treatment for children with developmental speech and language delay/disorder: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, [Internett], 47, s. 924-943. Tilgjengelig fra: <http://web.a.ebscohost.com.eazy.uin.no:2048/ehost/detail/detail?sid=85891404-63a5-4159-aeb4-2f686eae161d%40sessionmgr4008&vid=0&hid=4114&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=106569071&db=c8h> [Lest: 05.03.2017].
- Leonard, L. B. (1998) *Children with specific language impairment*. Cambridge: MIT Press.
- Leonard, L.B. (2014) *Children with specific language impairment*. Second Edition. Cambridge: MIT Press.
- Lian, A. & Ottem, E. (2007) Spesifikke språkvansker hos barn og unge. *Skolepsykologi*, 42 (4), s. 3-12.
- Lian, O. & Ottem, E. (2008) Spesifikke språkvansker II: Teori og empiri i kognitiv psykologisk forskning. I: Bele I.V. red. *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen damm Akademiske, s. 43-58.
- Lyster, S-A. H. (2008) Barns språkvansker- generelle og spesifikke tiltak. I: Bele I. V. red.

- Språkvansker - Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm, s. 147-164.
- Lyster, S-A. H. & Frost, J. (2012) Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I: Befring, E., Tangen, R.. red. *Spesialpedagogikk*. Latvia; Cappelen Damm, s.341-365.
- McArthur, G. M. & Bishop, D. V. M. (2004) Which people with specific language impairment have auditory processing deficits? *Cognitive Neuropsychology*, [Internett], 21 (1), s. 79-94. doi: 10.1080/02643290342000087 [Lest: 03.03.2017].
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2003) *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- Opplæringsloven (1998) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen av 17.juli, 1998 nr. 61*. [Internett]. Tilgjengelig fra: <[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#§1-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1)>
- Lest: [07.03.2017].
- Postholm, M. B. (2005) *Kvalitativ metode. En Innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Rescorla, L. (1989) *The language development survey; a screening tool for delayed language in toddlers*. *Journal of Speech and Hearing Disorders*. [Internett], 54, s. 587-599. Tilgjengelig fra: <<http://web.a.ebscohost.com.eazy.uin.no:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=687d9006-afd2-459a-abb-4de3281f55b1%40sessionmgr4010&vid=1&hid=4114>> [Lest: 20.01.2017].
- Riessman, C.K. (2008) *Narrative Methods for the Human Science*. California, Sage Publications.
- Rogers, C. (1990) Carl Rogers: Dialogues. I: Kirschenbaum, H. & Henderson, V. L. (red)

- Client-centered therapy*. London: Constable, s. 9-41.
- Rygvoid, A-L. (2008) Språkvansker hos barn. I: Befring, E. & Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. Oslo, Cappelen Damm, s. 229-247.
- Rygvoid, A-L. (2012) Språkvansker hos barn. I: Befring, E., Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. Latvia, Cappelen Damm, s. 323-337
- Skaalvik, E. M. (1989) *Verdier, selvoppfatning og mental helse: en undersøkelse blant elever i videregående skole*. Oslo: Tapir Forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014) *Skolen som læringsarena - Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stolanowski, P. A. & Rønnestad, M. H. (1997) *Profesjonell utvikling i psykososialt arbeid*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Sundby, J. (2002) Spesifikke språkforstyrrelser. I: Gjærum, B & Ellertsen, B. red. *Hjerne og atferd*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS, s. 439-475.
- Sæverud, O., Forseth, B.U., Ottem, E. & Platou, F. (2011) *En veileder om begrepslæring en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Oslo, Bredtvet kompetansesenter, nå Statped.
- Tangen, R. (2012) Retten til utdanning for alle. I: Befring, E, Tangen, R. red. *Spesialpedagogikk*. Latvia, Cappelen Damm, s. 108-127.
- Tetzchner, S.V., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P.E., Simonsen, H.G. & Smith, L. (2011) *Barns språk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- The American Psychiatric Association. (1999) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders - DSM-IV*. [Internett], doi: 71479196520002201 [Lest: 03.04.2017].
- Utdanningsdirektoratet (2014) *Veilederen Spesialundervisning*, s. 1-79. [Internett].

Tilgjengelig fra: <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>> [Lest: 08.04.2017].

Widerberg, K. (2001) *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo,

Universitetsforlaget.

Wold, A. H., (2008) Kommunikasjon, språkutvikling og en gutt med spesifikke språkvansker.

I: Bele I. V. red. *Språkvansker - Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*.

Oslo: Cappelen Damm, s. 121-146.

World Health Organization - WHO. (1992) *International classification of diseases - ICD-10*.

[Internett], doi: 71471758910002201 [Lest: 05.04.2017].

## 7.0 Vedleggsliste

### *Vedlegg 1: Inklusjons- og eksklusjonskriterier på SSV*

Område	Kriterium
Språklige ferdigheter	Skårer på standardiserte språktester som ligger - 1,25 standardavvik under gjennomsnittet.
Nonverbal IQ	Utførings-IQ på 85 eller høyere.
Hørsel	Passerer screeningtester på vanlige nivåer.
Mellomørebetennelser	Ingen nylige episoder
Nevrologiske dysfunksjoner	Ingen tegn til epileptiske anfall, cerebral parese, hjerneblødninger; ingen medikamenter for å kontrollere epileptiske anfall.
Taleapparatet	Ingen strukturelle avvik.
Munn motoriske problemer	Passerer screeningtester på aldersadekvate nivåer.
Sosial interaksjon	Ingen tegn på store problemer med sosialt samspill.

(Leonard 1998, referert i Ottem & Lian, 2008, s.33)

## ***Vedlegg 2: Intervjuguide***

*Semistrukturert intervju med logopeders om temaet spesifikke språkvansker hos elever på småtrinnet*

- **Varighet av intervju: ca. 1 ½ time**

### **Presentasjon av prosjektet (Ca. 10. minutter)**

- Informasjon om tema/ problemstilling for prosjektet
- Bakgrunn og formål med prosjektet
- Informasjon om hvordan materialet skal brukes, anonymitet, direkte sitater, mulighet for gjennomlesning
- Informasjon om lydopptak og notatføring underveis
- Behov for ytterligere informasjon, noe som er uklart, spørsmål?
- Vår rolle som intervjuere

### **Innledende spørsmål (Ca. 15. minutter)**

- Er dette et tema som har en sentral plass i din arbeidshverdag?
- Hvor lenge har du jobbet med spesifikke språkvansker?

### **Nøkkeltemaer for intervjuet (Ca. 45. minutter)**

- **Tips på oppfølgingsspørsmål:**

*Hvorfor det?*

*Kan du utdype det?*

*Mener du alltid dette?*

*Har du noen gang ment det motsatte?*

(Gjennom disse spørsmålene begrunnes holdninger og standpunkter)

#### **1. Hvordan oppdages spesifikke språkvansker?**

-Hvem henviser vanligvis barn hvor det er mistanke om språkvansker som SSV?

-Oppdages det i førskolealder eller skolealder?

-Kommer de tidlig til deg?

-Hvilken aldersgruppe er det cirka på barna når de kommer hit/får hjelp?

-Hva kjennetegner den gruppen av barn med SSV som først blir oppdaget av hjelpeapparatet?

–Hvorfor tror du at det er lettere å oppdage denne gruppen barn som muligens kan ha SSV?

-Hvem stiller diagnosen SSV?

-Hva brukes som kartleggingsmateriale for å avdekke SSV?

-På hvilket grunnlag stilles diagnosen SSV?

-Hva legger du i betegnelsen SSV?

-Kalles det spesifikke språkvansker eller har den andre benevnelser?

-Hva gjør du som logoped når du får et barn med diagnosen spesifikke språkvansker? -Hvilke tester bruker du da?

-Hva gjør du om du står ovenfor et barn som ikke har fått diagnosen SSV og du har mistanke om at barnet har SSV?

-Er det noe mer du vil tilføre?

## **2. Hvilke direkte og indirekte tiltak har du som logopeden erfaringer med?**

- Hva ser du som nødvendige tiltak som bør iverksettes i førsteomgang overfor de ulike gruppene av elever med SSV?
- Hvem erfarer du kan være de beste behandlerne til eleven med SSV? (-Er det deg som logoped, foreldrene, lærerne til barnet eller barnets venner?)
- Hvordan arbeides det for at elever med SSV skal bli selvstendige ved å klare seg best mulig på egenhånd i fremtiden?
- Hvilke direkte tiltak har du best erfaring med overfor de ulike gruppene av elever med SSV?

Det er kjent at barn med SSV har et dårligere ordforråd enn jevnaldrende:

- Hvordan kan en jobbe med eleven med SSV sitt ordforråd /(vokabular)?
- Hvordan arbeider du som logoped med språkstimulering overfor elever med SSV?
- Hvordan kan en arbeide med de reseptive vanskene noen av barna med SSV har?

- Hvilke hjelpemidler ville du som logoped ha anbefalt elever med SSV til å få bruke i undervisningen sin?
- På hvilken måte kan visuell støtte være et tiltak i undervisningen til elever med SSV?
- Hvorfor kan visuell støtte være et tiltak som bør benyttes overfor elever med SSV?
- På hvilken måte kan imitasjon og modellering være et tiltak for elever med SSV? (imitere logopeden, gjentakelse, benevne det samme)
- Hvilke indirekte tiltak har du generelt best erfaring med overfor de ulike gruppene av elever med SSV?
- Hvordan kan lærerne tilpasse miljøet rundt elevene på best mulig måte?
- Er det noe mer du vil tilføre?

### **3. Hvilke utfordringer møter du i arbeidet med elever som har spesifikke språkvansker?**

- Hva kan være vanskelig når du som logoped skal arbeide med elever som har SSV? (Utfordringer i forhold til: eleven med SSV, lærerne på elevens skole eller foreldrene til barnet)
- Klarer barnehagene og skolene å avdekke språkvanskene (SSV) i et tidlig stadium slik at tiltak blir iverksatt fort nok?
- Opplever du at det er kompetanse om SSV i barnehagen og på skolen?
- Opplever du at de har mulighet til å inkludere barn og elever med SSV på en god måte i ordinær undervisning og tilrettelagte aktiviteter?
- Er det noe mer du vil tilføre?

### **4. Hvilke erfaringer har du med veiledning knyttet opp mot elevens språkproblematikk?**

- Foregår det veiledning av foreldre, søsken/familie, lærere, assistenter?
- Er det nok tid til veiledning?
- Hvordan foregår denne veiledningen?
- Er veiledning preget av positiv psykologi?



(Å se hva nærpersionene gjør som fungerer ovenfor barnet og gjøre dem bevisst på dette, for deretter å selv sette ord på hva de opplever som vanskelig og utfordrende og gi veiledning ut fra det).

- Hvis du som logoped opplever en god veiledning hvilke faktorer bidrar til at veiledningen er betydningsfull og viktig?
- Hva veileder du lærerne på barnets skole til å gjøre når de har en elev som har SSV i klassen?
- Hva er viktig å vektlegge i veiledningen knyttet opp mot elevens språkproblematikk?
- Er det noe mer du vil tilføre?

Det er kjent at barn som har SSV har vanskeligheter knyttet til relasjoner (Leonard, 1998, s. 77; Bishop, 1997). Derfor er vårt siste forskningsspørsmål følgende:

**5. Hvilken kompetanse er det viktig at logopeden har for å skape en god relasjon til elever som har spesifikke språkvansker? ?**

- Hvorfor er det viktig å jobbe med relasjonsarbeid?
- Hva oppnås ved å danne gode relasjoner til elever med SSV?
- Hvordan skaper du holdninger av håp og mot hos eleven med SSV?
- Hvordan gir du eleven tro på seg selv og sine ferdigheter?
- Er det noe mer du vil tilføre?

**Avslutning (Ca. 10 minutter)**

- Er det noe rundt temaet spesifikke språkvansker som du har lyst til å belyse og legge til i intervjuet?
- Kan vi ta kontakt igjen dersom vi lurer på noe?
- Hvordan har det vært for deg å være med på intervjuet?
- Tusen takk for deltakelsen!

### ***Vedlegg 3: Samtykkeerklæring***

#### ***Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:***

***”Hvordan arbeider logopeden med elever som har spesifikke språkvansker på småtrinnet?”***

#### **Bakgrunn og formål**

Vi er to studenter ved navn Lisa Vikane og Linda Velsvik Bergli som går på master i logopedi ved Nord Universitet i Bodø. Nå er tiden inne for at vi skal skrive vår masteroppgave i logopedi. Problemstillingen til vårt kvalitative forskningsprosjekt er: *”Hvordan arbeider logopeden med elever som har spesifikke språkvansker på småtrinnet?”* Med småtrinnet mener vi elever fra 1.-3. klasse som er fra 6 til 8 år. Formålet er å få bedre innsikt og kunnskap om hvordan logopeden arbeider med spesifikke språkvansker (SSV). Hensikten er å belyse og berike hvordan logopeder arbeider til daglig med elever på småtrinnet som har SSV. Vi ønsker å få innblikk i logopeders arbeidshverdag og dermed få økt kunnskap om deres arbeidsmåter. Gjennom vårt forskningsprosjekt ønsker vi å fokusere på hvilke erfaringer og opplevelser logopedene har dannet seg gjennom den logopediske praksisen

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Om informantene velger å takke ja til å delta i denne undersøkelsen, vil vi innen to uker før intervjuet, ta kontakt med informantene for å avtale tid og sted for intervjuet. Dagen før avtalt tidspunkt for intervju, vil vi sende en påminnelse på sms til informantene. Vi vil ha et semistrukturert intervju med deltakerne. Intervjuet vil foregå som en samtale mellom oss to studentene og informanten. Vår hensikt som forskere er å forstå informantenes egne perspektiver, beskrivelser og fortolkninger rundt det å arbeide med elever som har SSV. Intervjuet vil ta utgangspunkt i vår intervjuguide. Vi vil gjøre opptak av intervjuet, men vil i tillegg gjøre oss noen notater underveis som støtte i arbeidet med bearbeiding av intervjuet.

#### **Våre forskningsspørsmål:**

Vi har formulert noen spørsmål omkring sentrale temaer om spesifikke språkvansker, og våre forskningsspørsmål er følgende:

- 1) Hvordan oppdages spesifikke språkvansker?*
- 2) Hvilke direkte og indirekte tiltak har logopedene erfaringer med?*

3) *Hvilke utfordringer møter logopeden i arbeidet med elever som har spesifikke språkvansker?*

4) *Hvilke erfaringer har logopeden med veiledning knyttet til skolen?*

Det er kjent at barn som har SSV har vanskeligheter knyttet til relasjoner (Leonard, 1998, s. 77; Bishop, 1997). Derfor er vårt siste forskningsspørsmål følgende:

5) *Hvilken kompetanse er det viktig at logopeden har for å skape en god relasjon til elever som har spesifikke språkvansker?*

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun vi to intervjuere Linda Velsvik Bergli og Lisa Vikane som vil ha tilgang til materialet. Alle opplysninger vi vil få tilgang til gjennom intervjuene vil vi notere i kladdebøker som vi vil oppbevare i skap ingen andre har tilgang til, eller Word notater som vi vil lagre på minnepenn. Våre bærbare datamaskiner har passord som gjør at ingen andre har tilgang til dem. All deltakelse innebærer anonymisering og vil derfor ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av vår masteroppgave. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2017. Lydopptak vil da bli slettet.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Linda Velsvik Bergli: tlf: 46906909/mail: linda\_vb@icloud.com /Lisa Vikane: tlf: 90625630/  
mail: thervika1975@gmail.com

Vår veileder i forskningsprosjektet er Professor Anne Marit Valle ved Profesjonshøgskolen ved Nord Universitet: tlf: 90542559/mail: anne.m.valle@nord.no

Studien er meldt inn og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltagelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD



Anne Marit Valle  
Profesjonshøgskolen Nord Universitet  
Universitetsalleen 11  
8049 BODØ

Vår dato: 22.12.2016

Vår ref: 51255 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51255	<i>Hvordan arbeider logopedene med elever på småtrinnet med spesifikke språkvansker?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Nord universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anne Marit Valle</i>
Student	<i>Linda Velsvik Bergli</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS  
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29  
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17  
Faks: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.no  
www.nsd.no

Org.nr. 985 321 884

