

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5003

Navn: Anne Johansen og Ingvild Karlsen Leifseth

Se meg, forstå meg, hjelp meg

- En kvalitativ studie av tilpasningsmetoder for elever med språkvansker

Dato: 18.05.2021

Totalt antall sider: 129

Sammendrag

I dag er det omlag 7 prosent av alle barna som har språkvansker (Ottem & Lian, 2008). I henhold til opplæringslovens (1998) § 1-3 skal opplæringen tilpasses elevens evner og forutsetninger. Det er derfor vesentlig at lærere har kjennskap til hvordan det kan tilpasses for elever med språkvansker i skolen, og dermed har vi i denne masteroppgaven rettet fokuset mot tilpasset opplæring for elever med språkvansker. Vi har utarbeidet følgende problemstilling: *Hvilke verktøy kan brukes for å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker?* I begrepet *verktøy* påpeker vi faktorer som blant annet kunnskap og ressurser i form av fagpersoner og hjelpemidler. Hovedmålsettingen med denne oppgaven er å finne metoder og faktorer som bidrar med å tilpasse opplæringen. Denne kunnskapen vil ha nytteverdi for annet undervisningspersonell og andre som kan ha innflytelse på elever med språkvansker.

Vi har brukt en kvalitativ forskningsmetode og gjennomført semistrukturert intervju som utgangspunkt for å svare på problemstillingen. Vesentlige funn viser at relasjon er et sentralt verktøy i arbeidet med å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker, og påvirker blant annet valg av arbeidsmetode og inkludering. Summen av funnene viser at det er flere verktøy som kan brukes for å tilpasse opplæringen, og derfor er det blant annet vesentlig at lærer har tilstrekkelig kunnskap om språkvansker. Ved manglende kunnskaper, er det opp til den enkelte å tilegne seg mer kunnskap om temaet. Dette betyr at noen av elevene kan være svært heldige å få en lærer som har stort personlig engasjement for å oppdage og tilpasse opplæringen for elevene med språkvansker.

Vi har tre motivasjonsfaktorer for vår masteroppgave. Disse faktorene innebærer egeninteresse, medvirkning til videre forskning om språkvansker og tilpasset opplæring. Sist, men ikke minst har vi en målsetting om at oppgaven kan medvirke til utvikling av kunnskap på feltet som kan bidra til en kunnskapsbasert videreutvikling av opplæringstilbudet til barn med språkvansker.

Abstract

Today, about 7 percent of all children have language difficulties (Ottem & Lian, 2008). In accordance with the Education Act (1998) § 1-3, the education shall be adapted to the student's abilities and prerequisites. It is therefore essential that teachers have knowledge of how it can be adapted for students with language difficulties in school, and thus in this master's thesis we have focused on adapted education for students with language difficulties. We have prepared the following topic question: *What tools can be used to adapt the education for students with language difficulties?* In the concept of tools, we point out factors such as knowledge and resources in the form of professionals and aids. The main goal of this thesis is to find methods and factors that help to adapt the teaching method. This knowledge will be useful for other teaching staff and others who may have an influence on students with language difficulties.

We have used a qualitative research method and conducted a semi-structured interview as a starting point for answering the problem. Significant findings show that relationship is a key tool in the work of adapting the education for students with language difficulties, and influences, among other things, the choice of working method and inclusion. The sum of the findings shows that there are several tools that can be used to adapt the tuition, and therefore it is important, among other things, that the teacher has sufficient knowledge of language difficulties. In the absence of knowledge, it is up to the individual to acquire more knowledge on the topic. This means that some of the students may be very lucky to have a teacher who has great personal commitment to discovering and adapting the education for the students with language difficulties.

We have three motivational factors for our master's thesis. These factors involve self-interest, participation in further research on language difficulties and adapted education. Last but not least, we have an objective that the thesis can add to the development of knowledge in the field that can contribute to a knowledge-based further development of the educational offer for children with language difficulties.

Forord

Å skrive masteroppgave har vært både givende og krevende. Vi har lært masse om språkvansker og tilpasset opplæring og fått et enda bedre grunnlag for utøvelsen av vår egen jobb. Det har også vært krevende for oss med jobb i tillegg til studiet. Vi vil derfor takke de som har vært med oss underveis i prosessen.

Vi vil rette en takk til vår veileder Martin Per Samuelsson som har gitt oss uvurderlige tilbakemeldinger og rettleiding med oppgaven vår. Raske og utfyllende svar har hjulpet oss med å komme i mål til slutt. Vi vil varmt anbefale han til andre studenter.

Vi ønsker også å takke våre intervjupersoner som har gitt oss informasjon og innsikt i jobben med elever med språkvansker. Takk for at dere ville dele deres tanker og refleksjoner med oss – det hadde ikke blitt en masteroppgave uten dere.

Ikke minst må vi takke våre samboere som har vært svært forståelsesfull og støttende, og Annes flotte og tålmodige barn, Mathilde og Jonathan, som har holdt ut med en noe fraværende mamma over to år.

Fauske og Saltdal, 18. Mai 2021

Anne Johansen og Ingvild K. Leifseth

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Målsetting og motivasjonsfaktorer	1
1.3 Problemstilling og avgrensning.....	2
1.3.1 Avgrensning	3
1.4 Begrepsavklaring.....	3
1.5 Disposisjon	4
2 Teori og litteraturgrunnlag	6
2.1 Språk.....	6
2.1.1 Språkutvikling	7
2.1.2 Bloom og Laheys språkmodell.....	10
2.1.3 Språkvansker	12
2.1.4 Utvikling av terminologi	14
2.1.5 Språkvanskenes uttrykksform	15
2.1.6 Kjennetegn ved språkvansker.....	15
2.1.7 Forekomst av språkvansker	17
2.1.8 Mulige årsaker til språkvansker	17
2.1.9 Tilleggsvansker	18
2.2 Tilpasset opplæring, inkludering og spesialundervisning	19
2.2.1 Tilpasset opplæring	19
2.2.2 Inkludering	20
2.2.3 Spesialundervisning	23
2.3 Relasjon og samspill.....	23
2.4 Tilpasninger for elever med språkvansker	27
2.4.1 Hvorfor tilpasse opplæringen for elever med språkvansker.....	27
2.4.2 Tiltak for tilpasset opplæring for elever med språkvansker	28
2.4.3 Kommunikasjonsverktøy	30
3 Metode	32
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	32
3.1.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming	33
3.2 Kvalitativt intervju	34
3.2.1 Utvalg	35
3.2.2 Presentasjon av intervjupersoner.....	36
3.2.3 Gjennomføring av intervju	37
3.4 Databehandling og analyse.....	40
3.5 Kvalitetssikring	44
3.5.1 Validitet	44

3.5.2 Reliabilitet	46
3.5.3 Etske overveielser	46
3.5.4 Metodediskusjon	48
4 Resultat.....	51
4.1 Hvordan kan kunnskap, erfaring og relasjon brukes som verktøy i arbeidet med å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker	51
4.1.1 Lærernes utdanning og kunnskap innen språkvansker og relasjon	51
4.1.2 Lærernes erfaring med språkvansker og relasjonsarbeid	52
4.1.3 Lærernes engasjement innen språkvansker og relasjon	54
4.2 Lærernes utfordringer med tilpasset opplæring for elever med språkvansker	55
4.2.1 Utfordringer med tilpasset opplæring for elever med språkvansker	55
4.2.2 Utfordringer med å tilpasse opplæringen for elever med tilleggsvansker	56
4.2.3 Utfordringer med inkludering av elever med språkvansker	58
4.2.4 Utfordringer og fordeler med ressurser i form av fagpersoner og hjelpemidler	59
4.3 Tilpasning for elever med språkvansker	61
4.3.1 Arbeidsmetoder og fysisk miljø i opplæringen for elever med språkvansker.....	61
4.3.2 Tiltak for å skape gode relasjoner i opplæringen	63
4.3.3 Rettigheter og utførelse av spesialundervisning.....	66
5 Drøfting	69
5.1 Kunnskap og erfaring om språkvansker og relasjon	69
5.1.1 Utdanning innen språkvansker	69
5.1.2 Erfaring, trygghet og relasjon i arbeid med elever med språkvansker	70
5.2 Utfordringer med å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker.....	74
5.2.1 Utfordringer med å imøtekomme ulike behov for tilpasset for elever med språkvansker.....	74
5.2.2 Tilpasning og relasjonell påvirkning for elever med tilleggsvansker	78
5.2.3 Inkludering av elever med språkvansker	83
5.2.4 Ressurspersoner og hjelpemidler	86
5.3 Tilpasning for elever med språkvansker	93
5.3.1 Arbeidsmetoder og fysisk miljø i opplæringen	94
5.3.2 Relasjon mellom lærer og elev	97
5.3.3 Gjennomføring av spesialundervisning.....	104
6 Avslutning	106
6.1 Konklusjon	106
6.2 Veien videre	108
Litteraturliste.....	110
Vedleggsoversikt.....	1
Vedlegg 1: NSD godkjenning	2
Vedlegg 2: Informasjon og samtykke til intervju.....	5
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	8

1 Innledning

I innledningen beskriver vi valg av tema og formålet med vår masteroppgave for så å presentere problemstillingen vår. Deretter tar vi for oss avgrensninger som er gjort, etterfølgende av forklaringer av de mest sentrale begrepene som hyppig blir brukt gjennom hele masteroppgaven vår. I siste del av kapitlet beskriver vi kort hvordan oppgaven er bygd opp.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I vår masteroppgave har vi valgt å forske på hvilke verktøy som kan bruke for å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker med fokus på det relasjonelle. Vi har selv bakgrunn som pedagoger og har arbeidet med barn både i barnehage og skolepliktig alder. Språkvansker og relasjoner fattet vår interessere tidlig i utdanningsløpet og arbeidslivet har gitt oss noen utgangspunkter som vi kan knytte teorien til. Ønske om å tilegne oss mer kunnskap og å forske på tema har stått sterkt hos oss og dermed ble valg av tema en lett avgjørelse å ta. Språk er menneskets hovedsakelige kommunikasjonsform som brukes i stort sett alle kontekster, og i tillegg bidrar til kontakt og samspill med andre mennesker (Rygvold, 2017).

I dag er det indikert at om lag 7 prosent av elevene i skolen har talevansker, og at 75 prosent av disse elevene har vansker som dreier seg om artikulasjon og utfordringer knyttet til språklyder, taleflytvansker og stamming, og en fortrinnsvis liten andel har stemmevansker og utfordringer på bakgrunn av leppe- kjeve- ganespalte (Befring, 2020, s. 142). Dette betyr at alle lærere vil med stor sannsynlighet møte elever med en eller annen form for språkvansker i sitt yrke. Det er derfor av stor nødvendighet å utvikle kunnskap om lærerens arbeid med språkvansker. I masteroppgaven tar vi for oss hvordan egne kunnskaper om språkvansker, personlig engasjement, ressurser og hjelpemidler og arbeidsmetoder kan brukes som verktøy i arbeidet med å tilpasset opplæringen for elever med språkvansker. Vi vil og undersøke hvordan relasjon påvirker tilpasningen.

1.2 Målsetting og motivasjonsfaktorer

Selv om det er cirka to barn i hvert klasserom som har store vansker med språk, viser undersøkelser at disse vanskene hos barn ofte ikke blir oppdaget. Dette er svært oppsiktsvekkende ettersom nyere forskning tilsier at det eksisterer tiltak som kan bidra til å hjelpe barn med språkvansker til å bedre evne skolefag og sosial fungering (Vartun, 2019).

Selv om det har blitt forsket en del på språkvansker de senere årene, både nasjonalt og internasjonalt, har språkvansker hos barn blitt snakket om og forstått ulikt. Blant annet har dette ført til lite oversikt og ulikheter i tilbudene til disse personene.

I dag jobbes det også her i Norge med å etablere en felles terminologi og forståelse for språkvansker, ettersom det har vært krevende å direkte oversette den engelske terminologien til norsk, har derfor fagpersoner i Norge vært drivkraften for å gjennomføre forskningsprosjektet Catalise Norge (<https://www.catalisenorge.no/hjem>). Catalise Norge er en konsensus studie som tar utgangspunkt i Delphie metoden, der informasjon, vurderinger og kunnskap samles fra flere eksperter på språkvansker med mål om å finne en felles fagterminologi. Norsk logopedlag har i samarbeid med fagpersoner fra Nord universitet, Frambu, Statped og Bergen universitet dannet en faggruppe hvor målet er en felles terminologi og kriterier for å identifisere språkvanskene. I engelsktalende land har de kommet lengre i dette forskningsarbeidet enn her til lands (Bishop et al., 2016). Resultater fra Catalise prosjektet og annen relevant teori (<https://www.catalisenorge.no/hjem>), viser at det helt klart trengs et felles fagspråk og ikke minst forståelse for språkvanskene for å kunne hjelpe elevene på en mest hensiktsmessig måte. Vi tror videre at forskning på feltet kan bidra til å lykkes med dette arbeidet.

Hovedmålsettingen med dette studiet er å undersøke verktøy som kan brukes i arbeidet med å tilpasse opplæring for elever med språkvansker. Denne kunnskapen vil ha nytteverdi for annet undervisningspersonell og andre som kan ha innflytelse på elever med språkvansker. Vi har tre motivasjonsfaktorer for vår masteroppgave. Disse faktorene innebærer egeninteresse, medvirkning til videre forskning om språkvansker og tilpasset opplæring. Sist, men ikke minst er det en målsetting at suppleringen med kunnskap og lærernes erfaring som kan bidra til en kunnskapsbasert videreutvikling av opplæringstilbudet til barn med språkvansker.

1.3 Problemstilling og avgrensning

På bakgrunn av vårt formål som vi nevnte ovenfor har vi kommet frem til ei problemstilling som vil bidra til å illustrere det vi ønsker å undersøke. Vi har dermed utarbeidet følgende problemstilling: *Hvilke verktøy kan brukes for å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker?*

1.3.1 Avgrensning

I denne oppgaven har vi undersøkt hvilke verktøy som kan brukes i arbeidet med å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker, med et fokus på hvordan relasjoner kan påvirke opplæringen. Studiet inkluderer *lærere* som hadde erfaring med barn med språkvansker. Grunnet til at vi valgte akkurat denne yrkesgruppa og ikke pedagoger generelt, eller faglærere var fordi lærerne tilbringer en del tid sammen med elever med språkvansker og dermed kan gi innblikk i hvordan det tilrettelegges for tilpasning for elever med språkvansker i flere sammenhenger. Vi tror at tiden de tilbringer med elevene vil også kunne spille inn på relasjon mellom lærer og elev. Annet undervisningspersonell eller pedagoger kunne også vært interessant i utvalget, men i et forsøk på å få innblikk fra flere opplærings situasjoner valgte vi lærere fremfor assistenter eller andre pedagoger. Disse valgene gjorde vi på bakgrunn av at vi ønsket å undersøke hvordan det tilrettelegges i opplæringen for elever med språkvansker, og anså det som mest hensiktsmessig å undersøke kun fra denne yrkesgruppa.

For å samle inn data valgte vi kvalitative intervju med to lærere. I utgangspunktet ønsket vi å intervju lærere på småtrinnet, altså 1. til 4. trinn, ettersom det var nærliggende våre egne erfaringer og hverdag i arbeidslivet. Det er interessant for oss å se hvilke ulike metoder lærere kan bruke for å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker, samt hvordan relasjon mellom lærer og elev kan spill inn på læringsmiljøet. Vi var også interessert i undersøke hvilke arbeidsmetoder som blir benyttet i opplæringa for elever med språkvansker. Det var utfordrende for oss å rekruttere intervju personer, og vi måtte derfor intervju en lærer fra 5. trinn og en lærer fra 7. trinn.

1.4 Begrepsavklaring

Problemstillingen vår inneholder flere begreper som vi vil avklare. Begrepet tilpasset opplæring bruker vi hyppig og vi anser det dermed som relevant å avklare begrepet tidlig. Tilpasset opplæring dreier som at lærer skal tilpasse opplæringen uavhengig av elevens forutsetninger og nivå. Lærer plikter å gi tilpasset opplæringstilbud til alle elever, uansett alder (Befring, 2020; Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Spesialundervisning er en del av tilpasset opplæring, det vil si at elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, eller som ikke oppnår kompetansemålene kan ha rett til spesialundervisning. Selv med vedtak og tilbud om spesialundervisning skal opplæringen likevel tilpasses hver enkelt elev og dens utfordringer (Opplæringsloven, 1998, § 5-1). I begrepet *verktøy* er en sentral del av problemstillingen, mener vi faktorer som påvirker det tilpassede opplæringstilbudet. Det

kan blant annet dreie seg om kunnskap, ressurser i form av fagpersoner og hjelpemidler. Vi har valgt å bruke begrepet *opplæring* i problemstillingen av flere årsaker. Det er viktig for oss å få frem at opplæringen kan skje utenfor klasserommet, og at språkvanskene kan påvirke elevene uansett hvilket miljø de er i. Ved å ikke begrense oppgaven til å gjelde enkelte fag eller temaer kunne vi få mulighet til å se hvordan de arbeidet med vanskene i en sammenheng. Når vi snakker om *grunnskolen* gjelder dette elever fra første til tiende trinn. Ordet språkvansker går ofte igjen i masteroppgaven vår, derfor vil vi avklare begrepet. Språkvansker innebærer å ha vansker med å forstå språk, problemer med å uttrykke seg og å produsere språklydene riktig, samt vansker med lesing og skriving. Ulike språkvansker uttrykker seg på forskjellig måte, og alvorlighetsgraden kan variere (Befring, 2020). Vi nevner også begrepene normalklasse og fellesklasse en del ganger i løpet av oppgaven, og det er dermed hensiktsmessig å forklare hva vi legger i disse begrepene. Når vi bruker ordet *normalklasse* mener vi elevens ordinære klasse som de opprinnelig er eller var en del av. I de tilfellene begrepet *fellesklasse* nevnes tar vi sikte på en struktureringen der alle elevene på trinnet er samlet i en klasse for å få tilbud om spesialpedagogisk støtte eller tilpasset opplæring. Begrepet relasjon blir brukt en del i oppgaven, og vi har derfor behov for å presisere vår bruk av ordet. I de sammenhenger vi bruker begrepet *relasjon*, veksler vi mellom relasjon mellom lærer og elev og relasjonene innad i klassen.

1.5 Disposisjon

I kapittel 1 beskriver vi begrunnelse for valg av tema og presentasjon av problemstillingen vår, vi forklarer også begreper som er sentrale i oppgaven vår.

I kapittel 2 tar vi for oss relevant teori og aktuell forskning som belyser blant annet språk, språkutvikling, språkvansker og tiltak, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Videre i kapitlet skriver vi om sentrale dokumenter som for eksempel opplæringsloven og aktuell forskning på feltet, både nasjonalt og internasjonalt.

I kapittel 3 skriver vi om metoden vi har brukt i vår masteroppgave, der vi i tillegg redegjør for vårt vitenskapsteoretiske ståsted, kvalitetssikring og etikk, og metodediskusjon.

I kapittel 4 presenterer vi resultatene som vi har kategorisert og strukturert. Her skriver vi om intervjupersonenes bakgrunn, erfaring og kunnskap om arbeidsmetoder for elever med språkvansker.

I kapittel 5 drøfter vi resultatene opp mot relevant teori, styringsdokumenter og aktuell forskning.

I kapittel 6 presenterer vi konklusjon og våre tanker om veien videre.

2 Teori og litteraturgrunnlag

I dette kapitlet presenterer vi teorigrunnlaget som er utgangspunktet for vår masteroppgave og drøfting av resultater som vi fikk i intervjuene. Første delkapittel handler om språk og språkutvikling, språkvansker, og hvordan språkvansker uttrykker seg. Kunnskap om hvordan språket er bygd opp og hvordan språkvansker utarter anser vi som viktig for at lærere på mest mulig måte skal tilpasse opplæringen for elever med språkvansker. Deretter skriver vi om tilpasset opplæring som har formål med å inkludere alle elever i et felles klasserom, vi vil derfor i dette delkapittel ta for oss tilpasset opplæring, inkludering og spesialundervisning. Neste delkapittel handler om hvordan relasjon påvirker valg av arbeidsmetoder og læringsmiljø. Vi vil også ta for oss hvordan relasjon mellom lærer og elev, samt elev og elev, spiller en viktig rolle i tilpasningen. I siste delkapittel skriver vi om direkte og indirekte tiltak som lærere kan gjøre for å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker.

2.1 Språk

Språket er menneskets primære form for kommunikasjon, det brukes i de fleste sammenhenger og gjør at vi kan få kontakt og ha et samspill med andre mennesker (Rygvold, 2017). Spedbarn og små barn bruker kroppsspråk, ikke-verbal kommunikasjon, for å kommunisere med andre mennesker. Denne kommunikasjon omfatter blant annet mimikk og bevegelser, og etter hvert vil de tilegne seg verbal kommunikasjon. Språket er ikke bare en måte å få kontakt og samspill med andre mennesker, men også for selvutvikling og selvfølelse (Rygvold, 2017, s. 164).

Vi skiller mellom fire typer språk: talespråk, skriftspråk, kroppsspråk og tegnspråk (Helland, 2012). Talespråket er menneskets viktigste form for kommunikasjon, da de fleste mennesker har evnen til å kommunisere muntlig, med mindre de har en fysisk eller kognitiv begrensning. Skriftspråket er også en svært viktig del av menneskenes språk, men i motsetning til talespråket som normalt læres i tidlig alder uten særlig opplæring, må skriftspråk læres. I mange land har ikke barn og unge tilgang på gratis skolegang slik som vi har i Norge, derfor er mange mennesker analfabeter (Kristoffersen et al., 2005). Tegnspråk dreier seg om de samme elementene som talespråket, men man bruker hendene for å artikulere seg, i stedet for munnen (Tetzchner, 2012, s. 410).

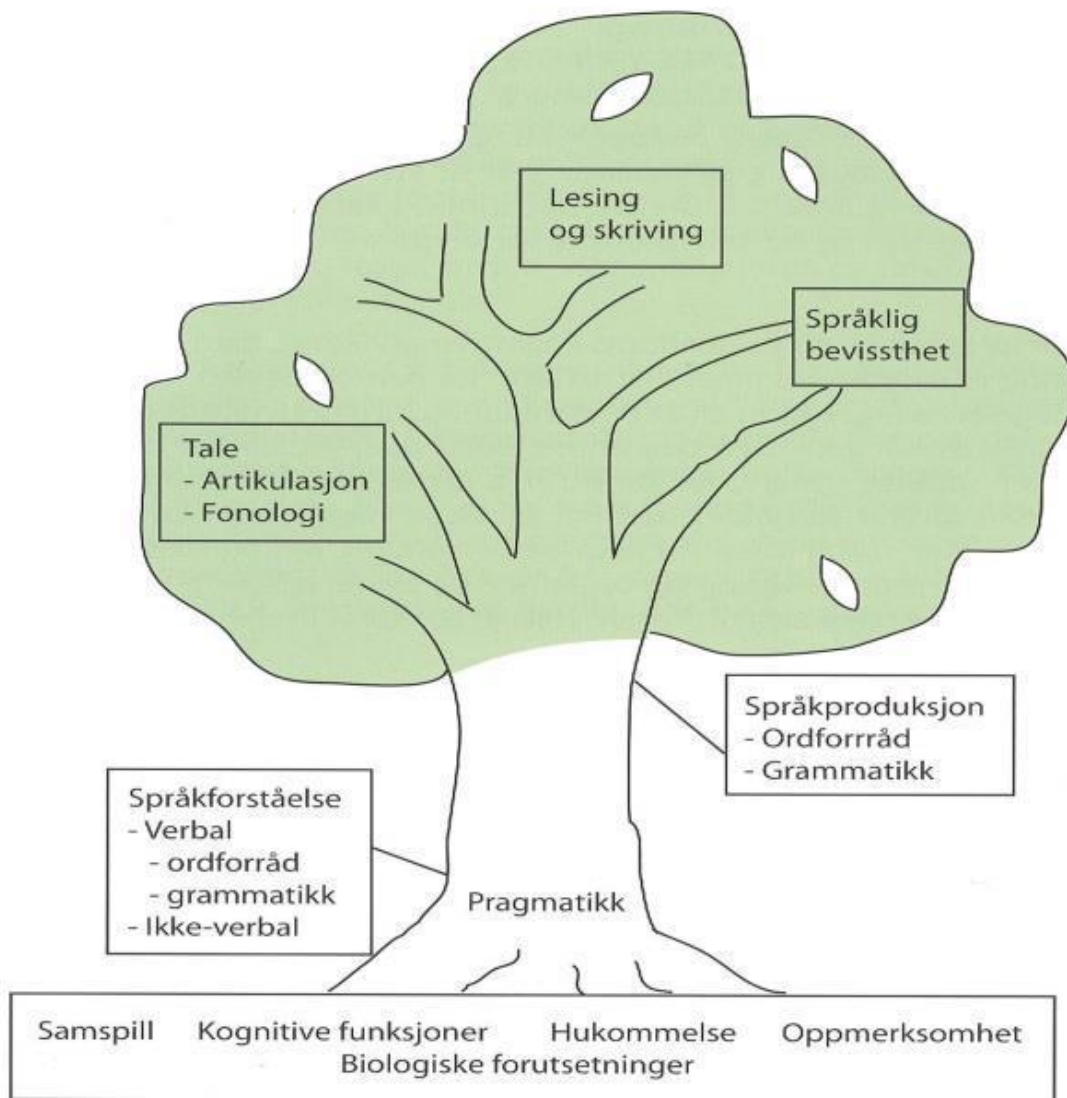
2.1.1 Språkutvikling

Verbal og nonverbal kommunikasjon er en kompleks samhandling mellom mennesker. Det innebærer å skille meningsbærende enheter, oppfatte relevante talelyder til objekter i relevante omgivelser. Språkutviklingen startet allerede ved spedbarnsalderen og kommer til synet ved at barnet behersker å fokusere oppmerksomt og sanser som reagerer på stimuli (Tetzchner, 2012, s. 400). Språktilegnelse skjer normalt hos barn uten noen form for formell læring og uten store vansker (Rygvdold, 2017). Barnet lærer språk gjennom hverdagslige aktiviteter hvor foreldrene snakker om hva de gjør, forteller hva de ulike tingene er og peker og viser dem verden rundt dem. De lærer seg språk gjennom lek, samtaler med andre barn og voksne, og gjennom ord som knyttes til erfaringer. Det er ikke en teori som alene kan forklare hvordan vi mennesker tilegner oss språk, men det er generell enighet om at vi har medfødte forutsetninger for å tilegne oss språk. Syn, hørsel og nevrobiologiske faktorer spiller inn på utviklingen, samt oppmerksomhet og hukommelse. Sosialt samspill har en viktig rolle for å sette i gang med prosessen med språklæring (Rygvdold, 2017).

I starten av barns liv dreier språkproduksjonen seg om kurring og gråt. Ved seksmånedersalder begynner vanligvis barn å bable. Enkle starter å bable allerede når de er rundt fem måneder, mens andre ikke evner dette før rundt de er ti måneder. Gjennomsnittlig sier barn sitt første ord rundt ettårsalderen (Høigård, 2013, s. 46). Normalt vil produksjonen av lyd bli mer progressiv og intensivert, og som følge av dette blir språket mer likt tale (Tetzchner, 2012, s. 413). Alle barn har ulikt tempo i språklæringen sin, som gjør at det er store variasjoner når de kommer til oppnåelse av språklige milepæler. Noen har klart og tydelig språk fra de er rundt 2 år, mens andre ikke får det før de er i skolealder (Kristoffersen et al., 2005). Normalt sett øker kompleksiteten i setningene parallelt med alderen, det vil si at barn vanligvis behersker mer komplekse setninger jo eldre de blir. Ifølge Tetzchner (2012, s. 434) kan disse egenskapene gi informasjon om barnets utvikling kognitivt og sosialt, samt hige etter uttrykk som er mer avansert og nøyaktig. Progresjonen i kompleksiteten er særlig stor ved 5-7 års alder, og mange har et stort sprang i språkutviklingen i denne alderen. I beskrivelse av utvikling av språk får grammatiske aspekter størst fokus, likevel er språkbruken fortsatt en essensiell del av utviklingen. Språket blir lært for å tilpasses felles handlinger. Intensjonen ved barnas bruk av språk, handler om formidling, og formålet kan være særs ulikt (Tetzchner, 2012, s. 437). I hovedsak dreier språkutvikling seg om ervervelse av ords betydning, med andre ord konvensjonell mening. Det språklige miljøet rundt barnet er en særdeles grunnleggende del av utviklingen. Det er avgjørende at foreldre og andre nære

relasjoner til barnet er bevisst hvordan de snakker med barnet og hvordan de blant annet regulerer stemmeleiet og tilpasser språket til barnets nivå. Godt sosialt samspill er viktig for at barnet skal ha best mulig språkutvikling (Rygvoid, 2017).

Et språktre kan bidra til å illustrere hva språk dreier seg om og avgjørende forutsetninger i språkutviklingen (Espenakk et al., 2007). Vi har valgt å ha med denne illustrasjonen for å visualisere hvilke komponenter som spiller inn i barns språkutvikling. Kunnskap om hvordan språket er bygd opp kan bidra i tilretteleggingen for elever med språkvansker. Er lærer klar over at eleven har fonologiske vansker kan tiltak rettet mot den konkrete vansken settes inn, og trenger dermed nødvendigvis ikke å ha hovedfokus på pragmatikken (Espenakk et al., 2007).



Figur 1. Fritt etter Law (2000) [4 s.4]

Figur 1. Språktreet. Språktreet illustrerer at delene i språket har en sammenheng og forholder seg til hverandre. Svakheter i et eller flere ledd, kan medføre konsekvenser for barnets språkutvikling.

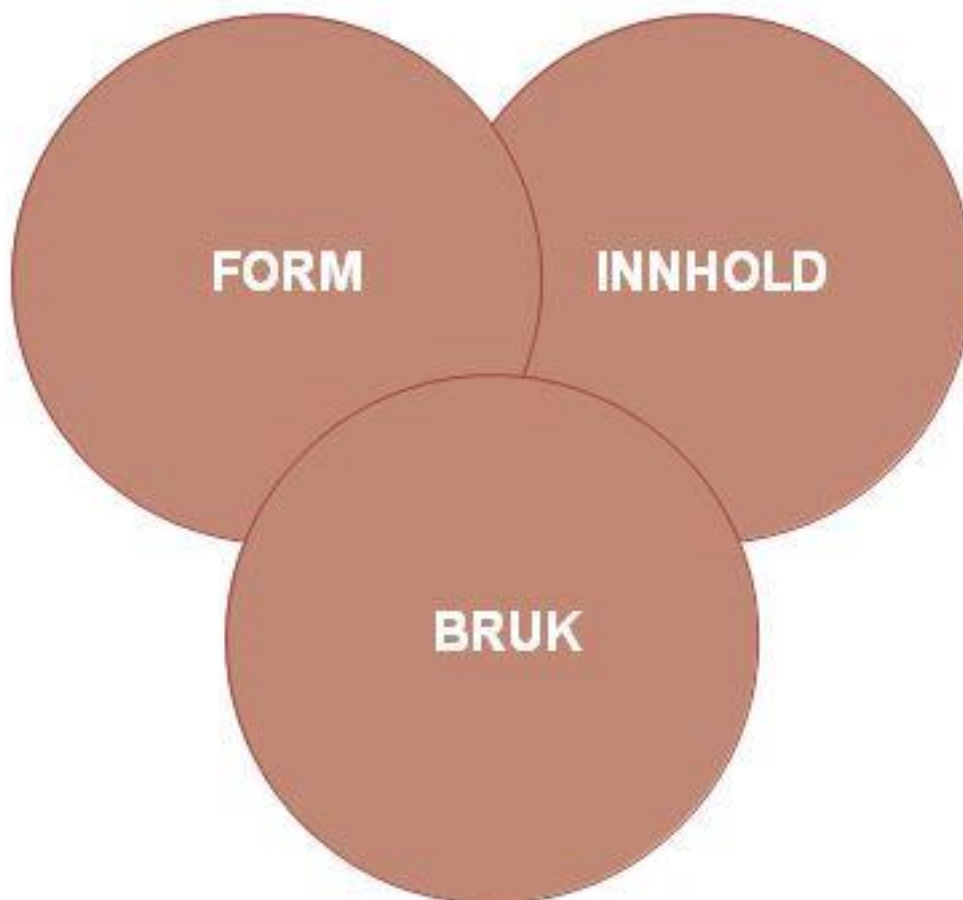
I Espenakk et al. (2007, s. 9).

Språktreet er ment som fremstilling av språktilegnelse- et verktøy for å gi bedre innsikt i språkutviklingen hos barn. Greiner, røtter, stammer og blader på treet illustrere språkets kompleksitet/helhet. Språklige forutsetninger, språkforståelse og produksjon av språk henger tett sammen. Kraften som gjør at treet kan vokse ligger i røttene. I denne sammenhengen

illustreres røttene på treet barnets forutsetninger, biologisk sett. Vi snakker da om oppmerksomhet, samspill, kognitive funksjoner og hukommelse. Treets stamme forsøker å gi et bilde av barns språkforståelse, og er helt grunnleggende. Stammen presenterer viktigheten med at barn tar til seg ord, begreper og utvikler god forståelse for språket. Å få kunnskap om hva barnet faktisk forstår, kan være utfordrende. Et av risikomomentene kan være at det for omgivelsene ser ut til at barnet forstår, mens faktumet er at barnet bruker konteksten eller gjetter seg til meningene. Vi kan dele språklig bevissthet inn i tre deler, fonologisk, morfologisk og syntaktisk. Treets grener visualiserer barns ferdigheter til verbalt språk, språklig bevissthet samt ferdigheter i lesing og skriving. Vi snakker da om grammatikk, språkproduksjon og ordforråd. Alle disse komponentene utvikles i en interaksjon der de påvirkes av hverandre og omgivelsene, og til sammen danner en helhet. For å opprettholde et godt språk må det grunnleggende forsterkes parallelt med vekst og utvikling (Espenakk et al., 2007).

2.1.2 Bloom og Laheys språkmodell

Det er nødvendig å arbeidet med språk som en sammensetning i autentiske og betydningsfulle sammenhenger. Tilnæringsmåtene, hvordan dette gjøres i praksis, bør variere ut fra barnets behov. Bloom og Lahey (1978, referert i Kristoffersen et al., 2005) hevder at selv om språket består av tre deler, innhold, form og bruk, bør likevel språket betraktes helhetlig. Å forstå hvordan språkets innhold, form og bruk henger sammen er avgjørende for lærerne eller andre som jobber med elever med språkvansker. Kunnskap om dette kan påvirke valg av tilpasningsmetoder og eller tilnæringer som kan bidra til et best mulig tilpasset opplæringstilbud for elever med språkvansker (Kristoffersen et al., 2005). Modellen av Bloom og Lahey (1978 referert i Kristoffersen et al., 2005) illustrer språkets tre sider: innhold, form og bruk.



Figur 2. Bloom & Lahey model for integrasjon av språkområder (1978). Figuren inndeler språket i tre hovedområder- innhold, form og bruk. Alle tre hovedområdene må mestres for å oppnå språklig kompetanse.

[\(https://utdanningsforskning.no/artikler/strukturert-begrepstrening-for-elever-med-spesielle-behov/\)](https://utdanningsforskning.no/artikler/strukturert-begrepstrening-for-elever-med-spesielle-behov/)

Sirkelen med *innhold* presenterer semantikken, det vil si betydning og mening i enkeltord og hele setninger. Kort fortalt handler innhold om det som blir sagt og forstått (Kristoffersen et al., 2005). Kunnskapen om semantikken i språket bidrar til forståelse for at to ord kan ha samme betydning, *synonymer*, at ord kan ha flere betydninger, *homonymer*, ordtak og metaforer (Rygvoid, 2017). Språklige enheter regnes som setninger, fraser og ord. Nonverbale omstendigheter kan også ha påvirkning, men semantikken dreier seg i hovedsak om betydning av språklig kommunikasjon (Kristoffersen et al., 2005). Språkets form dreier seg om

organiseringen i språket, hvordan setninger, ord og språklyder sammenkobles slik det blir meningsfullt (Kristoffersen et al., 2005). *Formsiden* av språket består av tre deler, syntaks, morfologi og fonologi (Rygvoid, 2017). I syntaksen ser vi på reglene for konstruering av setninger, potensielle sammensetninger og systematisering av ord og ledd. Regler for syntaks må etterfølges slik at forståelse, mening eller formidling ikke mister innhold eller misoppfattes. I syntaksen analyseres det på setningsnivå der grammatikken illustrerer språkets oppbygging (Kristoffersen et al., 2005). Sirkelen *bruk* illustrerer pragmatikken, det vil si bruk av språk og tolkninger i kommunikasjon med andre. Denne delen av språkmodellen blir ofte benevnt som språkets sosiale funksjon og språkets hensikt. Pragmatikk innebærer og å ordlegge tilegnet informasjon på nye måter dersom det oppstår misforståelser eller at det blir nødvendig å tilpasse språket situasjonen (Kristoffersen et al., 2005).

2.1.3 Språkvansker

Å tilegne seg språk er en avansert prosess, som barn lærer seg gjennom modning, lek og annen uformell læring. Som tidligere nevnt er det store variasjoner i hvor godt utviklet språk de forskjellige barna har, derfor venter gjerne foreldre, ansatte i barnehagen eller andre involverte i barnets liv og vurderer hvordan de utvikler seg de første årene. Det er når barna er rundt tre år gamle og snakker lite foreldre og de ansatte i barnehagen ofte begynner å bli bekymret. I mange tilfeller sier de at barnet forstår mye, men ikke kan uttrykke seg muntlig selv. Det er gjerne lettere å oppdage om barnet snakker lite, enn om det forstår alt som blir sagt. Lærere kan også bli lurt til å tro at barn forstår mer enn de gjør, ved at de forstår sammenhenger og bruker konteksten til å forstå. For eksempel kan et barnehagebarn få beskjed å vaske fingrene, og mestrer beskjeden og gjennomfører dette ved å se hva de andre barna gjør. Hvis den ansatte i barnehagen hadde bedt barnet om å gjøre dette når barnet var alene kunne utfallet blitt noe annet. Barna leser også ansiktsuttrykk og kroppsspråk og kan bruke dette til å forstå meninger i talen (Rygvoid, 2017).

Med språkvansker menes det i bred forstand vansker med å forstå og produsere språk (Høigård, 2012, s. 161). Ottem og Lian (2008, s. 38) deler barn med språkvansker i to undergrupper. Den ene gruppen har problemer med både å forstå og produsere språk (impressive og ekspressive språkvansker), mens den andre gruppen har kun problemer med å produsere språk (ekspressive språkvansker). Relevante symptomer eller vanskeområder for barn med språkvansker kan skisseres i ulike grupper ut i fra hva vanskene handler om. *Grammatiske vansker* innebærer vansker med syntaks og morfologi, det vil si vansker med

hvordan ord kan settes sammen og oppbygging og struktur av setninger. De som har *semantiske vansker* har problemer med å forstå innholdet i det som blir sagt, og å bli forstått selv. Hos barn med semantiske vansker er ordforrådet ofte lite i forhold forventninger til jevnaldrende og utviklingen. I tillegg byr det på vansker med å finne frem riktig ord i riktig kontekst. *Pragmatiske vansker* kan og innebære utfordringer med å oppfatte kroppsspråk, observere og registrere sosiale antydninger. Hos barn med pragmatisk vansker er selve forståelsen eller produksjon av språk i en spesiell situasjon eller sammenheng vanskelig. Disse vanskene kan komme til syne i for eksempel dialoger. I tillegg utlevere for mye eller for lite informasjon om samtaleemnet i kommunikasjonen og tolkninger fra samtalepartner blir ofte tatt bokstavelig. Ofte blir det vanskelig å bruke språket i en sosial sammenheng, som kan skape store utfordringer med samspill og vennskap for den det gjelder. Disse vanskene er vanlig hos personer med autismespektervansker.

Andre kan ha vansker når det kommer til samtaleferdigheter. Det vil si at utfordringer med å følge en “rød tråd” i dialoger, fortellinger eller historie, det er i tillegg vanskelig å produsere dette selv med en sammenheng. Det verbale språket og hukommelse kan for mange være utfordrende, spesielt med å lære sammenhenger mellom ord og mening. Disse vanskene kan også komme til syne når det gjelder å etablere for eksempel lyder, ord og nonord i riktig ordning eller struktur. *Fonologiske vansker* innebærer å ha vansker med å skille mellom forskjellige ordlyder, oppfatte, organisere og eller produsere språklyder. Da dreier vanskene seg om korrekt uttale på lyder og ord. I tillegg kan det være vanskelig å oppfatte, organisere eller manipulere språklyder. I tillegg til disse er det andre språkvansker som blant annet stamming, stemmevansker og talevansker hos personer med leppe-kjeve-ganespalte (Befring, 2020, s. 142). Morfologiske vansker dreier seg om vansker med bøyning av ord. Det tar ofte lengre tid for barn med morfologiske vansker å klare å bøye ord og setninger. De kan for eksempel si “jeg bidde” når de mente “jeg ble”, eller ha vansker med en og flertall, som “to hest” (Høigård, 2013, s. 136). Barn med fonologiske vansker kan produsere ulike språklyder, men sliter med å skille de fra hverandre. De oppfatter ikke at meningen i ordet blir borte om noen lyder i et ord byttes ut eller tas bort. For eksempel kan de si “topp” istedet for “kopp” eller “apir” istede for “papir” (Høigård, 2013, s. 121). Om barnet sliter med syntaksen vil den ha problemer med å sette sammen ord til meningsfulle enheter. Det begynner med to og to ord, for så å utvikle seg til å bli tre- og fireordsytringer, som “ha melk” til “jeg vil ha melk”, men barn som sliter med dette vil ha vansker med å sette sammen ord, og de vil også kunne funksjonsord, som “Vi skal gå og bade” blir vi gå bade” (Høigård, 2013, s. 142).

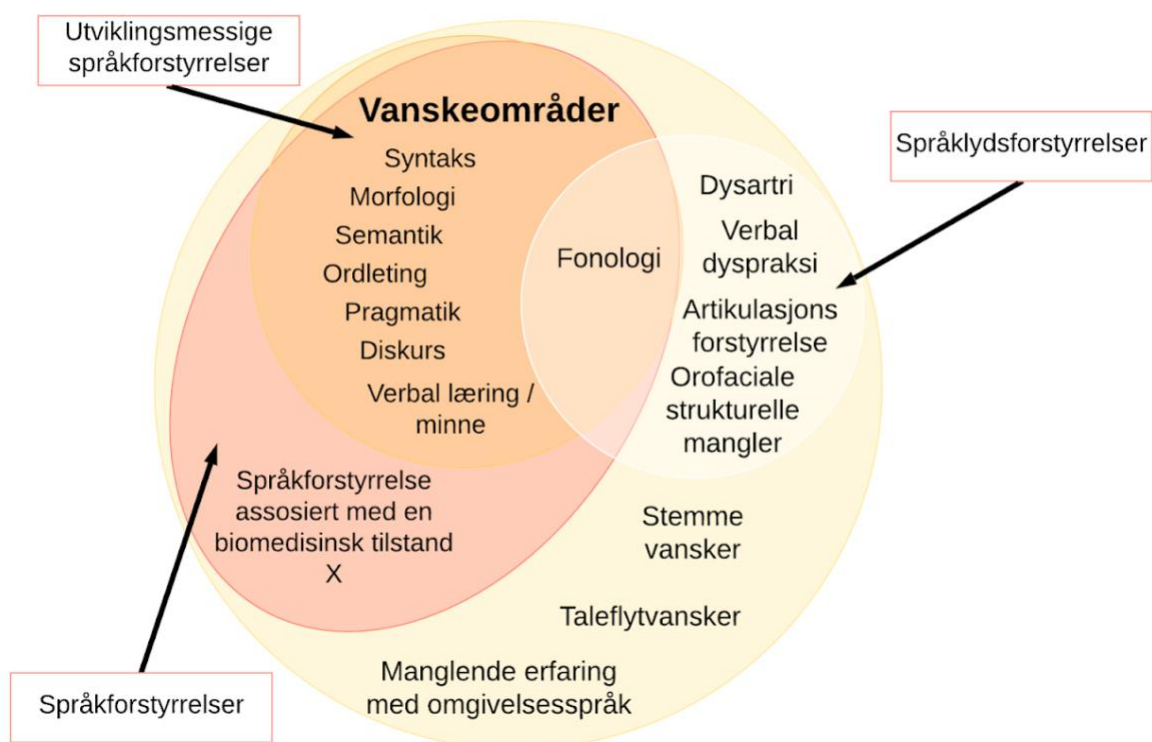
Høigård (2013) understreker blant annet at barn med språkvansker trenger å høre og bruke ord mer intensivt enn barn med aldersadekvat språkutvikling. Tidlig innsats i arbeid med språket kan gi dem en bedre forutsetning med lese- og skriveopplæringen når de starter på skolen, samt hindre at vanskene blir for store når de møter skolens “språkkrav” (Frost, 2009).

2.1.4 Utvikling av terminologi

I dag jobbes det med en utarbeiding av en felles norsk terminologi og ikke minst enighet rundt hvilke kriterier som må ligge til grunn for å identifisere språkvansker. En slik enighet liggende til grunn kan bidra til å identifisere vanskene, samt støtte barnet i utfordringene med språket. En felles terminologi kan også være til nytte i fremtidig forskning. Det gir mening at alle disse aspektene påvirker hvordan de som jobber med barn og unge med språkvansker både oppdager og legger til rette for disse barna. En helhetlig tilnærming til språkvanskene kan bidra til grunnleggende støtte til barnets språkutvikling.

Den norske catalise-studien gjennomføres av fagpersoner og personer med språkvansker selv, eller deres nærmeste. Catalise Norge (2019) har utgangspunkt fra en Delphi-consensus studie gjennomført i engelsktalende land. Studien har bidratt til ny forståelse for vansker med tale, språk og kommunikasjon, kartlegging og ikke minst begrepsavklaringer. For eksempel har Specific Language Impairment (SLI) blitt endret til Developmental Language Disorder (DLD), disse begrepene har ikke latt seg direkte oversette til norsk og dermed arbeides med å finne egne terminologier som kan brukes her til lands. I Norge har denne vansken blitt benevnt som Spesifikke Språkvansker (SSV). I dag brukes termen Utviklingsmessige Språkførstyrrelser (USF) i langt større grad enn SSV. Det bør nevnes at forskningsarbeidet til Catalise Norge (2019) er påbegynt, men ikke ferdigstilt. Ulik forståelse har ført til varierende tilbud til de som har språkvansker (Bishop et al., 2016; <https://www.catalisenorge.no/>, 2019).

Tale, språk og kommunikasjonsbehov



Figur 2. Norsk versjon av modellen fra Bishop, Snowling, Thompson & Greenhalgh (2017). Venn-diagrammet illustrerer hvordan tale, språk og kommunikasjonsvansker kan forstås med fokus på symptomer eller vanskeområder.

2.1.5 Språkvanskenes uttrykksform

Språkvansker kan vise seg på ulike måter, og for å få en best mulig oversikt over hva forstyrrelsen dreier seg om må språkområder som morfologi, fonologi, syntaks og semantikk undersøkes (Helland, 2012). Utfordringene hos barnet kan handle om kun et av de nevnte områdene (Espenakk et al., 2007). Det er likevel viktig å huske at språket er en sammensatt kunnskap, og selv om barnet har vansker med ett av områdene, kan det påvirke andre deler av språket (Rygvdold, 2017).

2.1.6 Kjennetegn ved språkvansker

Det er stor variasjon i når barn tilegner seg språklige ferdigheter, og det kan være vanskelig å avdekke språkvansker i tidlig alder. Et gjennomsnittsbarn sier sitt første ord ved ettårsalder, mens barn med utfordringen knyttet til språk oppnår ikke denne milepælen før omtrent toårsalderen (Høigård, 2013). Det bør derfor være oppmerksom om barnet sier færre enn 50

ord når de er 2 år gamle, kan det tyde på en språkvanske. Har barnet et ordforråd som er flere enn 50 ord ved toårsalder, regnes det som aldersadekvat språkutvikling (Høigård, 2013, s. 225). Denne informasjonen kan bidra til at barnehagelærere, lærere eller andre som jobber med barn og unge får kjennskap til hva som er forventet språkutvikling, og om det er grunn til bekymring rundt barnets språk. Barn som har færre enn 50 ord, eller ikke kombinerer ord til korte setninger kan sies å ha forsinket språkutvikling. Flere barn utvikler likevel et normalt språk etterhvert, mens andre har vedvarende vansker resten av livet (Høigård, 2013). Siden det kan være utfordrende å vite om det er en forsinkelse eller vansker når barnet er 2 år, er det mer tydelig når de er 3 år eller eldre. Barn i alderen 3 til 5 år kan for eksempel bruke korte setninger som består av kun tre ord og dårligere ordforråd enn jevnaldrende. I tillegg kan de ha utfordringer med språkforståelse, egen språklig uttrykkelse, og liten interesse for språklige aktiviteter som for eksempel lesing. Ofte tar de lite initiativ til lek med jevnaldrende, og kan mange ganger observeres i lek med yngre barn (Helland, 2012).

Det finnes også verktøy som kan hjelpe til å kartlegge barnets språk, TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling) er et av de, hvor man kan kartlegge ulike deler av språket fra rundt 2 årsalderen. Selv om mange barns språkvansker blir oppdaget i førskolealder, enten av foreldre eller i barnehagen, er det viktig at lærerne i skolen har kunnskap om språkvansker og hvordan de kan oppdage dem. For barn i skolepliktig alder kan språkvanskene komme til syne ved begrenset ordforråd, ordletingsvansker og svak verbal hukommelse. Elever med denne type utfordringer strever ofte med kompliserte setningsstrukturer, overført betydning og abstrakte begreper (Rygvoid, 2017). Deltakelse i felles aktiviteter og lek der språk er en del av samhandlingen kan ofte være komplisert for barn med språkvansker. Barnets alder og læringstrykket det utsettes for, øker parallell. Når forutsetningene til kognitiv virke og læringstrykket intensiveres, vil språkvanskene bli mer tydelige (Bele, 2008). Barn med språkvansker kan også ha utfordringer knyttet til sosialt samspill, konsentrasjon og oppmerksomhet (Rygvoid, 2017). Lek med sosialt samspill og for eksempel prosjektarbeid kan være krevende for barn med språkvansker. Dette kan komme til syne gjennom inneslutning eller utagering hos barnet (Rygvoid, 2017). Eksempelvis kan barn med USF ha utfordringer knyttet til å forstå andre og/eller uttrykke seg talende (Helland, 2012). Flere av disse barna har anlegg for fonologiske prosesseringsvansker og markant lavere funksjon i korttidsminnet (Kristoffersen et al., 2005). Alle disse utfordringene kan være indikatorer på at et barn strever med språket, og bør derfor undersøkes nærmere av fagpersoner.

2.1.7 Forekomst av språkvansker

Det er vanskelig å si eksakt hvor mange elever som har språkvansker, da definisjoner av språkvansker kan være uklare og det kan være underrapportering av vansker (Rygvold, 2017). Vi har likevel valgt å ta utgangspunkt i Befrings (2020) anslag om at det er cirka 7 prosent av eleven som har språkvansker, ettersom dette estimatet er av nyere dato. Av disse 7 prosent omhandler 75 prosent utfordringer med artikulasjon og språklyder, stamming og taleflytvansker, og en enda mindre andel barn har stemmevansker og forhindringer på grunn av leppe-kjeve-ganespalte (Befring, 2020, s. 142). Språkvanskene pågår ofte over flere år, og for noen hele livet. I 1994 ble det gjort en studie der det kom frem at 70 prosent av femårige barn med språkvansker, fortsatt hadde vanskene ved 12-årsalder (Ottem & Lian, 2008). Derfor er det vesentlig at lærere og andre ansatte i skolen har tilstrekkelig kunnskap om hvilke måter de kan legge til rette for elevene (Ottem & Lian, 2008).

Studier viser at det er tre ganger så vanlig at gutter har språkvansker enn jenter (Befring, 2020; Helland, 2012). Flere studier påpeker at jenter som regler behersker språk bedre enn gutter. Ulikhetene i vanskene blant kjønnene er særlig framtrædende i skolealder. Det er også hevdet at det brukes forskjellige måter å tilgese seg språk på blant jenter og gutter, mens andre igjen påpeker at det ikke finnes nødvendige undersøkelser som kan bekrefte eller avkrefte denne påstanden. Ved kjønns spesifikk bruk av språk vises ikke forskjellene før om lag tiårsalder. Det kan likevel hevdes at deler av dette kan sees så tidlig som førskolealder (Tetzchner, 2012, s. 447).

2.1.8 Mulige årsaker til språkvansker

Det er i dag ikke enighet om nøyaktig hva som gir barn språkvansker, men mye tyder på at arv spiller en vesentlig rolle i språklæringen (Espenakk et al., 2007). Mor-og-barnundersøkelsen av Folkehelseinstituttet hadde en undersøkelse om barns forsinkede språkutvikling, hvor de blant annet så på om barnet var i barnehage eller hjemme, og foreldrenes økonomi og utdanning hadde en påvirkning på barnets språkutvikling (Schjølberg et al., 2008). Her ser vi at 9 prosent av barn som var hjemme hadde forsinket språkutvikling, mot 4 prosent i barnehagen. Dette gapet økte om foreldrenes økonomi og utdanning ble tatt med i beregningen. Av barn fra familier med lav inntekt som gikk i barnehagen, hadde 76 prosent fulle setninger ved 3 årsalderen, mot 56 prosent av barn som var hjemme (Schjølberg et al., 2008). Dette tyder på at barnehagen har en særlig positiv innvirkning for barn fra familier med lav økonomi og utdanning. Som viser at miljøet har en påvirkning for barnets

språklige utvikling. Det er derfor avgjørende hvordan omgivelsene stimulerer til barnets språkutvikling, og i skolesammenheng er det vesentlig at lærer kjenner til vanskene og hvordan det kan arbeides på en hensiktsmessig måte for å bidra til denne utviklingen (Høigård, 2013, s. 225).

2.1.9 Tilleggsvansker

Mange barn med språkvansker har tilleggsvansker, i sær hvis vanskene vedvarer over tid (Bele, 2008). For å tilrettelegge best mulig for elevene bør lærer være klar over at tilleggsvansker kan påvirke flere forhold. Det kan by på vanskeligheter i sosiale sammenhenger eller inneslutning fordi disse barna helst snakker i enstavelsesord, korte setninger eller bruker lite verbalt språk (Bele, 2008). Vanskene kan ofte være langvarige og kan bidra til å øke risikoen for utvikling av problemer sosialt og psykisk, og gi dem atferdsmessige vansker og utfordringer både hjemme og på skolen (Ottem & Lian, 2008). Enkelte barn med språkvansker kan også ha matematikkvansker eller dysleksi (Høigård, 2013). Å ha dysleksi innebærer å ha utfordringer knyttet til spesifikke sider av språket. Den spesifikke vansken må sees i interkasjon med språkets helhet. Ofte blir dysleksi betegnet som en vanske assosiert med skriftspråket, men studeres ordet nærmere finner man ut av ordet er gresk og “en vanske med språk”, og man ser ofte sammenhenger mellom elever med språkvansker og elever med dysleksi eller matematikkvansker (Høigård, 2013, s. 17). Dermed er det viktig at nødvendige tiltak og tilrettelegging blir gjort slik at det er mulighet til å oppdaget vanskene komme i gang med forebyggende arbeid som kan forminske graden av vanskene (Tetzchner, 2012, s. 456).

Språkvanskene kan medføre store utfordringer for den det gjelder. Ikke bare fører det til utfordringer på skolen i et faglig perspektiv, men den sosiale samhandlingen og læringen elevene får gjennom skolen kan bli begrenset om jevnaldrende elever sliter med å forstå og bli forstått av eleven som har språkvansker. Dette kan føre til at eleven med språkvansker får utfordringer knyttet til relasjon og kan føle seg ensom. Det er og en mulighet for å utvikle atferdsvansker som følge av utestenging, frustrasjon og lav selvtillit (Ottem & Lian, 2008). Språkvansker kan påvirke elevens selvbylde, samt hvordan eleven lærer og samhandler med mennesker. Disse elevene beskrives ofte som umodne og lite selvstendige, eller som urolige elever som kan være aggressive og utagerende mot lærere og medelever. Både lite selvstendighet og utagerende atferd kan henge sammen med elevens frustrasjon rundt kommunikasjon. Om de sliter med å formidle sine tanker, ønsker og behov, og i tillegg har

vansker med å forstå hva andre andre sier, vil det over tid bygge seg opp en frustrasjon som må få utløp på en eller annen måte. Foreldre forteller om elever som endrer adferd til det bedre, etter at de har fått hjelp til å mestre språket (Høigård, 2013, s. 227-228).

2.2 Tilpasset opplæring, inkludering og spesialundervisning

Tilpasset opplæring er et sentralt begrep i skolen og lærerne bør ha kunnskap om hvordan de kan tilpasse for alle elevene i klassen, likevel vil noen elever ha behov for spesialundervisningen. Uavhengig om elevene har spesialundervisning er inkludering viktig for at de skal føle tilhørighet til klassen.

2.2.1 Tilpasset opplæring

I opplæringsloven (1998) §1-3 står det at opplæringen skal tilpasses etter elevens evne og forutsetning, slik at alle opplever et økt læringsutbytte i skolen. Tilpasset opplæring er ikke en rett hver enkelt person har, men det skal skje via differensiering og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppa i fellesskap. Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, uansett alder, læringsaktivitet og læringsarena, med hensikt om at alle oppnår sitt læringspotensiale. Derimot er spesialundervisning en spesiell rett eleven har hvis han/hun ikke har utbytte av den ordinære undervisningen og det ligger en sakkyndig vurdering til grunn. Kort sagt gjelder tilpasset opplæring alle elever, mens spesialundervisning gjelder noen elever (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Tilpasset opplæring og spesialundervisning gjelder alle i skolepliktig alder, elever på videregående skole og voksne som ikke har benyttet sin rettighet til grunnskoleundervisning. Dette gjelder både elever som er evnerike og de som har komplekse vansker enten fysisk, psykisk eller av kognitiv art (Helland, 2012, s. 294). Undervisningen skal være tilpasset elevene slik at alle kan delta i sosialt og faglig fellesskap, og den tilpassede opplæringen omfatter alle elever, både i ordinær undervisning og spesialundervisning. Utvikling og læring skal være en sentral del av skolens oppgave, og på grunn av elevenes ulike forutsetninger er det viktig at skolen tar hensyn til dette og tilpasser og gir alle elever en likeverdig mulighet til å kunne lykkes faglig og sosialt i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Tilpasset opplæring skal ligge til grunn for opplæringen, og ved differensiering innenfor skolens rammeverk kan læreren legge til rette for at alle får den tilpasningen de trenger (Briseid, 2006, s. 32). Om en

elev har behov for bedre og mer tilrettelegging utover den tilpasningen som allerede gjøres, vil spesialundervisning være aktuelt (Utdanningsdirektoratet, 2021).

2.2.2 Inkludering

Når lærerne tilpasser opplæringen er inkludering et viktig aspekt, hvordan dette arbeide utføres bør ha bakgrunn i elevens forutsetninger og bakgrunn, og likeså hvordan mangfoldet i elevgruppa ansees som en ressurs i opplæringa. Det vil derfor ha stor verdi å kjenne til hvilke behov eleven har for tilrettelegging og hvordan dette kan gjennomføres i praksis. En god relasjon mellom lærer og elev kan bidra positivt i arbeidet med å tilrettelegge og inkludere elever med språkvansker. I de senere årene er inkludering blitt et hyppig brukt grep både i skole og barnehage. Haug et al. (2014) sier at både UNESCO, EU og Europarådet har påpekt inkluderende opplæring som den mest egnede måten å håndtere utfordringer i opplæringen på. Utgangspunktet for begrepet inkludering er ønske om en skole for alle. En skole for alle er både riktig, viktig og naturlig (Haug et al., 2014, s. 1). “Begrepet er retorisk nærmest uangripelig: hvem er vel i utgangspunktet imot skole for alle, en inkluderende skole?” (Haug et al., 2014, s. 1). På samme tid presenterer denne oppfatningen et inderlig stort dilemma, spesielt for lærere i deres praksis. Det er også store forskjeller i hva skoler og lærere betrakter som “alle”. Ofte når det snakkes om “alle” er noen ekskludert implisitt. Ofte kan elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse bli utelukket. Ifølge Haug et al. (2014) er det tradisjon i skolen for at “alle barn” er de som ikke har for stor diskrepans fra normalen. Altså elever som verken skiller seg ut fordi de har mye utfordringer i skolen, eller elevene som får for lite utfordring. Empirisk analyse av norsk grunnskole hevder at skolen alltid har vært best for normaleleven (Haug et al., 2014, s. 6-7).

Selve begrepet inkludering gir en ny intensjon i forståelsen av “alle”. Målet er hovedsakelig at absolutt alle skal gå i en ordinær klasse sammen med andre elever. Sett på hvordan skolen organiseres og fungerer i dag, kan dette sees på som et ambisiøst mål. I den sammenheng beskrives helst ambisjonene som en utviklingsprosess. “Inkludering handler i bredeste mening om at den enkelte elevs deltakelse i skolens felles kultur og læreplanbaserte aktiviteter skal øke, og at ekskludering fra skolekulturen og skolens læreplanbaserte virksomhet skal minimeres (Haug et al., 2014, s. 7). Rask ble begrepet inkludering benyttet av en inkluderingsbevegelse i USA i sammenheng med spesialundervisning. Bakgrunnen for dette var en økning i segregeringen av elever med særskilte behov. Dette skjedde selv om intensjon om integrering og en felles skole der alle skulle gå i samme klasse. Det ble dannet en

forståelse om at inkludering i hovedsak var et alternativ til spesialundervisning (Haug et al., 2014). Salamanca-erklæringen i UNESCOs regi fra 1994 virker tilsynelatende å forsterke denne orientering. Erklæringen dreier seg om “Principle, policy and practice in special need education” (Haug et al., 2014, s. 8). Der blir det fastslått at en inkluderende retning er mest effektiv for å danne en bedre mulighet for læring og utdanning for alle elevgrupper (Haug et al., 2014, s. 8). Denne erklæringen er signert av flere nasjoner og dermed forpliktet seg at inkludering er en metode for å presse frem en god utdanning for alle. Erklæringen påpeker ikke bare skille mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, men også andre grupper som for eksempel evnerike elever, kulturelle minoriteter og andre minoritetsgrupper.

Begrepet inkludering blir brukt på stadig flere arenaer enn skole, blant annet arbeidsliv, helse og levevilkår og fritid. En skole med fokus på et inkluderende prinsipp skal ta hensyn til alle elever uansett diagnoser, bakgrunn og kategoriseringer. Å utarbeide en inkluderende skole er et stort utviklingsarbeid som krever revisjon i handlinger både politisk og profesjonelt, lokalt og nasjonalt. Inkludering er et krevende begrep som inneholder flere betydninger på forskjellige nivåer og områder. Haug (2014) fremhever at et sterkt fokus på relasjonen inklusjon og spesialundervisning står fast og vil også bære preg av hans fremstilling. Videre skriver han at det er mulig å dra en diskusjon om en avskaffelse av spesialundervisning når en inkluderende skole blir diskutert. Skolen består av et stort mangfold av elever som krever forskjellige arbeidsformer for å få best mulig utbytte av sin læringssituasjon og poengterer at i en inkluderende skole må være spesielle tiltak for noen elever. Haug (2014) hevder at dette er tiltak som det ikke kan forventes at lærere mestrer. Paradoksalt er det stor trengsel for utvikling av arbeidsformer tilpasset alle elever og den inkluderende situasjonen det forventes de står i (Haug et al., 2014, s. 11).

Selv om arbeidet med et inkluderende skolemiljø har pågått i noen tiår har det vist seg krevende å møte alle elever på en måte som gjør at de føler seg inkludert. En del elever er på grensen til hva som er hensiktsmessig og forventet av dem fra skolen, disse kan være i fare for å bli satt i et dårlig lys eller gitt ulike diagnoser, når de helst skulle blitt møtt med inkludering, tilrettelegging og forståelse (Befring, 2020, s. 47) Inkludering handler om å tilpasse læringsmiljøet til hver enkelt slik at det gir et best mulig utgangspunkt for å kunne delta i et faglig og sosialt fellesskap. I et inkluderende læringsmiljø betegnes ingen som inkludert, men alle har en naturlig tilhørighet. Et inkluderende læringsmiljø verdsettes mangfold og forskere mener at dette er helt nødvendig for å kunne skape et inkluderende miljø. Inkludering betyr å

tilrettelegge blant annet for sosialt og faglig fellesskap, sosialt og faglig læringsutbytte og deltakelse i aktiviteter. Inkludering er en politisk grunnregel som er beskrevet i opplæringsloven, rammeplanen, internasjonale erklæringer og konvensjoner (Befring, 2020). Befring (2020, s. 46) forklarer inkludering som et *indrebegrep* fordi det er hver enkelt elevs opplevelser og erfaring som avgjør om de er inkludert. Han mener at inkludering i skolen handler om hvordan eleven opplever sin tilhørighet til skolens fellesskap.

“Inkludering er en verdi som vektlegger at barn skal ha *tilhørighet til* noen i et sosialt fellesskap der de får oppleve å være ønsket og verdsatt. Dette innebærer at de får erfare fellesskap og vennskap og noen likeverdige å dele interesser, gleder og utfordringer med.” Befring, 2020, s. 46.

Det finnes flere argumenter for hvorfor lærere skal inkludere både de med utfordring og de som trenger mer utfordring, i det ordinære klasserommet. Ifølge Haug et al. (2014) gis det fire argumenter som skolen burde ha som ideal og følge i praksis. Vi snakker her om ideologisk fundament, empirisk fundament, historisk fundament og et juridisk fundament. Disse argumentene gir en gjennomgripende forklaring på hva som legges til grunn i en slik skole, og betydelige deler i prioriteringen når skolen skal konstrueres.

Inkludering kan oppfattes som en overordnet filosofi for hvordan man skal planlegge og få til opplæring for alle barn og unge. Utgangspunktet for ideologien om inkludering har vært likhetstenkning og en likeverdighetstenking avledet av for eksempel menneskerettighetserklæringen og liknende konvensjoner. Ideologien dreier seg om sosial rettferdighet, sosial likhet, fellesskap og likestilling. Implisitt uttrykkes det at skolen skal være for alle der det oppfattes et eierforhold til skolen, trivsel og omfattende innsikter. Denne type skolen gir det beste grunnlaget for egalitet, og forståelse for både forskjeller og avvik og fellesskap (Befring, 2020).

Disse perspektivene er også i tråd med ideologien for skolene i alle nordiske land, og det er dermed ikke utfordrende å bruke begrepet inkludering som et samleuttrykk for ideologien for vår skole (Haug et al., 2014, s. 19). Ideologier trenger, eller kan ikke bevises. Det vil si at de er i et aksiomatisk perspektiv som betyr at det er nok av vi tror på dem og har et ønske om å realisere dem. Utfordringen kan være at de operasjonaliseres og realiseres på forskjellige

måter. Forskjellig oppfatning av hva inkludering er, kan være et eksempel på nettopp dette eller eksempelvis at nordiske skoler er organisert ulik spesielt med tanke spesialundervisning. Dette på tross av en felles ambisjon om inkludering (Haug et al., 2014, s. 20).

2.2.3 Spesialundervisning

Elever som ikke når kompetansemålene eller trenger mer tilpasning for å nå dem, kan ha rett til spesialundervisning. Tilpasset opplæring skal være ivaretatt også i denne opplæringen. For at elevene skal få vedtak om spesialundervisning må det ligge ei sakkyndig vurdering til grunn. Ei sakkyndig utredning har betydning i seg selv ved at den hjelper vedkommende og andre involverte med å besvare spørsmål og gir større innsikt i problematikken det dreier seg om. Flere opplever at sakkyndig utredning bidrar til oppklaring av hva som spesifikt er utfordringen og hvordan det kan håndteres. Likevel vil noen mene at sakkyndig vurdering eller utredning medfører til sykeliggjøring og stigmatisering og at det i stedet er samfunnet rundt som må tilpasses de som faller utenfor (Helland, 2012 s. 296).

Det kan likevel være fordelaktig for eleven å få en sakkyndig vurdering som beskriver vanskene, og eventuelt vedtak som fører med seg rettigheter som for eksempel ekstra støtte i fag eller spesifikke deler av opplæringen. Dette kommer an på hva vanskene dreier seg om og alvorlighetsgraden av vansken. For å få en sakkyndig vurdering må det utarbeides en rapport. Den som skriver rapporten må ta hensyn til mottaker og bruksområde. Å skrive rapporter som både skal være faglig anerkjent og forstås av pårørende, klienter eller liknende kan være en utfordring. Et godt utgangspunkt er å være klar over at rapporten er tenkt som redskap for alle involverte (Helland, 2012, s. 296-297). Rapporten skal ha legalitet, det innebærer at den er evidensbasert med tips og tiltak som er forankret dagsaktuelle forskrifter og lover. Den skal kun handle om den konkrete saken, altså være hensiktsmessig. Et krav i rapporten er kostnadseffektivitet, det innebærer en realistisk tilnærming til forslag av tiltak og omfanget.

2.3 Relasjon og samspill

I dette avsnittet forsøker vi å synliggjøre viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev, og hvordan dette kan påvirke elevens tilpassede opplæringstilbud. “Utdanning dreier seg ikke om å fylle en bøtte, men om å tenne en ild” hevdet William Butler Yeats for hundre år siden. Brandtzæg et al. (2016) mener at skolens overordnede formål beskrives veldig godt med dette sitatet, og stiller spørsmål som hva som får en ild til å vokse, hva eksisterer den av og hva kan

påvirke selve flammen. Forfatterne snakker her i metaforer, men poenget er å billedliggjøre at tilknytning og samspill handler om å fremme utforskertrangen hos barn og forbedre de på voksenlivet. For at dette skal bli en realitet er barnas behov for trygghet og kontakt nødt til å bli tatt alvorlig. Det er først når barnet kjenner seg trygge på voksne at det ligger til rette for læring og utforsking.

Brandtzæg et al. (2016) er blant flere forskere som har vist interesse for dette, og generelt er det mye forskning om betydningen av relasjon mellom lærer og elev. Felles for alle er at de er, mer eller mindre, enig i at relasjonen har innvirkning for trivsel, trygghet og psykososial progresjon, men like viktig er kvaliteten på relasjonen, og dette har også noe å si for hvordan elevene mestrer det faglige på skolen (Drugli, 2012). Her hevdes at lærerens ferdighet og sjanse til å etablere trygge relasjoner er skolens joker/trumfkort (Brandtzæg et al., 2016, s. 11).

Ofte sies det at familien er ansvarlig for oppdragelsen og omsorgen for barnet, mens skolen er ansvarlig for opplæringen. Brandtzæg et al. (2016) mener at dette kan presiseres bedre ved å si at familien legger grunnlaget mens omsorg og oppdragelse i dagens samfunn er mer kollektivistisk. Det er familie, skole og barnehage som deltar i kollektivet med et felles ansvar for utvikling og læring hos barnet, og disse faktorene er betinget av tilgjengeligheten av voksne i hele barndommen. Behovet for trygge voksne vil være til stede uansett hvilken arena barnet befinner seg. Tatt i betraktning at mesteparten av tiden brukes i undervisningssammenheng må skolen utvide sitt ansvar fra opplæringen og inkludere omsorg og gode relasjoner i sitt arbeid. Erfaring med samspill og god relasjonskompetanse har betydning for barns utvikling og mål mot å bli et individ (Brandtzæg et al., 2016, s. 12). For å bygge trygge relasjoner må skolen ta barnets grunnleggende behov i betraktning. Opplevelse av å bli anerkjent og forstått bidrar til trygghet, og dette behovet er allmennmenneskelig og øker opplevelse av fellesskapet. Elevene har enklere for å kjenne seg verdifulle og trygge når lærere er oppriktige nysgjerrige, og viser interesse for å forstå. Disse faktorene bidrar godt til utgangspunkt for læring (Brandtzæg et al., 2016).

Et ønske om trygge, produktive, arbeidsomme og følelsesmessige kompetente elever står sterkt hos de fleste lærere. Følelsene hos barnet er en drivende kraft for læringen nettopp fordi følelser virker motiverende og komfort og ro bidrar positivt til kognitiv ervervelse. Det er vanskelig å drive god undervisning uten å ta barnets følelser i betraktning. I dag er det over

600 000 elever i grunnskolen og enhver av disse har behov for en trygg relasjon til læreren. For å forbedre sosial kompetanse, utholdenhet, tillit og oppmerksomhet behøver barnet en emosjonell trygghet. Det samme gjelder for mottakelse av beskjeder og følge avtaler, forpliktelser så vel som regning i matematikk (Brandtzæg et al., 2016, s. 17). I det lærer henvender seg til eleven med en positiv fremgangsmåte bidrar det til en god opplevelse som fremmer utvikling. Dessuten påvirker denne fremtoningen også positivt for folkehelsen (Brandtzæg et al., 2016, s. 18).

Å etablere en god relasjon til alle elevene er krevende. Det dukker opp flere situasjoner som håndteres med ulike strategier, men i denne sammenheng har vi tenkt å fokusere på trygghetssirkelen. Denne metoden kan ikke utrette mirakler eller bidra til feilfrihet, men fokuserer på å gjøre lærer i stand til å reflektere over egen praksis (Brandtzæg et al., 2016, s. 30). Trygghetssirkelen ble opprinnelig tenkt som et verktøy i opplæringspsykologi med mål om å gi unge foresatte hjelp i deres rolle som omsorgspersoner. Denne metoden tar utgangspunkt i to fundamentale behov hos mennesket- utforskning og tilknytning. Figur 3 illustrerer trygghetssirkelen og visualiserer sammenhengen mellom behovene og hvordan de påvirker hverandre. I nederste del av sirkelen symboliseres barnets behov for tilknytning, og hånden nederst til venstre i figuren representerer en trygg og kjent voksen som barnet kan få hjelp ved behov. Det kan være ulike årsaker til at barnet er kommet nederst i sirkelen (Brandtzæg et al., 2016, s 31). Enkelte ganger kan det være opplagt, for eksempel at barnet er trist eller redd. I andre tilfeller det være udefinerbar uro der barnet trenger påfyll av emosjonell støtte. Mennesker bestyrkes og reguleres i samhandling med andre og oppmerksomhet, bekreftelse og nærhet er grunnleggende behov. Det samme gjelder for barn, men ettersom de er mindre utviklet trenger de å få dekket disse behovene oftere enn voksne (Brandtzæg et al., 2016, s 32).



Figur 3. Trygghetssirkelen. Figuren illustrerer hvilke tilknytningsbehov og faktorer som er nødvendig for at elevene skal oppleve at de er betydningsfull (Brandtzæg et al., 2016).

I toppen av sirkelen illustreres behovene for utforskning og selvstendighet. Trangen til å lære, utforske og forstå er grunnleggende hos små babyer, barn og voksne. Utforskertrangen bidrar til å utvikle selvstendighet. Når barnet støttes i dette opplever de å være bidragsyttere med evne til å påvirke. Dette styrker fremtidig psykisk helse hos barnet. Selv om det er lærer som har rammene og en overordnet plan, kan likevel barn bli lyttet til, tatt på alvor og løftet opp i sammenheng med undervisningen (Brandtzæg et al., 2016, s. 41).

Det finnes flere betegnelser som brukes i sammenheng med utfordringer knyttet til relasjoner og samspill. Som eksempel kan sosiale og emosjonelle vansker, tilpasningsvansker og samspillsvansker. Vi har valgt å bruke relasjonsvansker som terminologi i denne sammenhengen, ettersom det antyder at vanskene normalt kan føre til utfordringer når barnet skal forholde seg til andre (Haugen, 2019, s. 15). Relasjonsvansker kan grovt deles inn i to hovedgrupper. Hos den ene hovedgruppen dreier vanskene seg om utagerende atferd og sosialt samspill, mens den andre gruppen har vansker med innagerende atferd og emosjonell kontroll. Om barnet tilhøre den ene eller den andre gruppen, kan det likevel by på utfordringer med å ta del i naturlige relasjoner. En vesentlig identifikasjon på relasjonsvansker er mangelfull sosial

kompetanse. Kulturelle samværskoder, empati og selvkontroll er komponenter som påvirker samhandlingen, og vanskene varierer i styrkegraden (Haugen, 2019, s. 16). At barn har vansker med å delta i relasjoner sammen med andre, kan ha flere årsaker. I korte trekk kan det sies at årsaksfaktorene og relasjonsvanskene studeres og måles i interaksjon med arv, miljø og psykisk tilstand (Haugen, 2019).

2.4 Tilpasninger for elever med språkvansker

Når læreren skal finne tiltak for elever med språkvansker er det viktig at hun er klar over at de ofte har sammensatte vansker, og bør derfor se vanskene i sammenheng for å kunne tilpasse på en fordelaktig måte. Det er forsket mye på hvilke tiltak som fungerer for ulike språkvansker, og selv om det ikke finnes en konkret modell som passer for alle elever, er det flere tiltak som har vist seg effektive og som lærere kan bruke i opplæringen (Rygvoid, 2017).

2.4.1 Hvorfor tilpasse opplæringen for elever med språkvansker

Som sagt finnes det ikke i dag et spesifikt program som alle med språkvansker kan bruke. Tilpasningene og tiltakene som blir gjort må basere seg på hver enkeltes språknivå, alder, interesser og hvilke deler av språket som de har vansker med. Formålet med tiltakene vil være å hjelpe dem til å forbedre sosiale ferdigheter, kommunikasjon og gi dem en bedre mulighet for faglig utvikling (Rygvoid, 2017).

Elever med språkvansker sliter ofte med kommunikasjon da de ikke forstår eller klarer å gjøre seg forstått hos andre. For å kunne hjelpe dem er det viktig at læreren har felles oppmerksomhet, og er interessert i det eleven synes er spennende, da dette vil gi eleven en plattform å utvikle språket som de har glede av (Rygvoid, 2017). Det er viktig at både skole og hjem godtar eleven og dens vansker, og ikke gir den negativ oppmerksomhet om de uttaler noe feil, eller ikke kan eller forstår forskjellige ord. De voksne må bidra ved å oppmuntre og støtte eleven til å bruke språket, og det på forskjellige måter og steder. Det må legges til rette for lesing, skriving og snakking slik at eleven møter språket på mange måter (Helland, 2012). En måte som tar elevens interesser på alvor og som er naturlig for eleven, vil være en god måte for den å lære på. Hverdagslige aktiviteter og gjøremål føles trygt for eleven, og vil være mer stimulerende for språket, enn kunstige situasjoner hvor elevene sitter stille på en pult og snakker, skriver eller leser (Rygvoid, 2017). De hverdagslige situasjonene gir eleven noe konkret å koble ord og begreper til. Hverdagslige situasjoner, som å handle mat på butikken,

er med stor sannsynlighet noe eleven gjør relativt ofte, og dette vil gjøre at de får mange repetisjoner og erfaringer med begrepene som hører til. Da vil de etterhvert utvikle sitt ordforråd og de kan bli oppmuntret til å lære mer (Rygvold, 2017).

Mange av elevene med språkvansker har vansker med sosialt samspill, og det kan være vanskelig å utvikle disse ferdighetene, da flere av de er lite språklig aktive og unngår situasjoner hvor de må bruke språket i stor grad. Om eleven i tillegg opplever negativ oppmerksomhet rundt språket sitt, vil den kunne bli mer usikker og bruke språket mindre (Rygvold, 2017). Derfor er lærerens rolle spesielt viktig, da de må være en støttende part for eleven, som kan gi dem gode opplevelser med språk og motivere til å tørre å bruke det. Motivasjon er en viktig faktor siden eleven ofte mangler en indre motivasjon til å bruke språket. En god måte å motivere er å basere arbeidet på elevens interesser som dyr, biler, spill og lignende (Rygvold, 2017).

2.4.2 Tiltak for tilpasset opplæring for elever med språkvansker

Det er flere tiltak som kan settes i gang, som både er direkte og indirekte (Rygvold, 2017). Eksempler på indirekte tiltak kan være å veilede de som er tett på eleven til hvordan de oppmuntrer til bruk av språk, både veiledning om bruk av interesser, og at de ikke skal påpeke hver språklige feil eleven gjør, men heller la de snakke, for så å gjenta ord med korrekt uttale (Espenakk et al., 2007). På denne måten får de lov til å uttrykke seg uten avbrytelser og de får en påminning om korrekt uttale.

Allerede før elevene starter i første klasse er det stort fokus på innlæring av bokstaver og språklyder, men det er når de begynner på skolen det blir et press på at de skal kunne dette. For mange elever er det lettere å lære seg ordlydene når de knytter de til bokstaver (Helland, 2012). På tross av stort fokus på lesing og skriving er det likevel utfordrende for flere å knekke lesekode, og mange elever kan slite med motivasjon for å lære seg dette. For å motivere de til å prøve vil oppgaver hvor de leker seg med språket, både muntlig og skriftlig være en effektiv og oppmuntrende måte for å fremme forståelse av språklyder og lesing. Selv om denne arbeidsmetoden kan være nyttig for alle elevene, er den særlig positiv for elever som strever med språkets form- fonologi, morfologi og syntaks (Espenakk et al., 2007). Det er også flere konkrete tiltak som hjelper for læring av språklyder, og som har fokus på at det skal være gøy og motiverende. Dette er for eksempel sang, rim og regler, bildelotto eller Kims lek,

hvor man bruker ord som har vanskelige språklyder. Dette tar bort fokus fra at de øver på lydene, slik at det ikke føles som en stor og kjedelig oppgave de må gjøre (Rygvold, 2017).

Ifølge Helland (2012) er begrepslæring en svært viktig del av språklæringen, og noe elever med språkvansker ofte har utfordringer med. Elever med semantiske vansker, språkets innhold, strever med betydning og innhold i begreper og hele setninger. For disse elevene er det også vanskelig å forstå det som blir uttrykt muntlig. En av de mest effektive metodene for begrepslæring er at eleven får førstehånds erfaring med begrepene som skal læres. Ved at eleven får egen erfaring med begrepene, vil de knytte følelser og assosiasjoner til de (Helland, 2012). En elev som har vært i naturen og sett dyr som elg og mus, vil ha en annen erfaring og andre assosiasjoner om begrepene, enn om den bare har sett et bilde i en bok. Etterhvert vil elevene møte begreper som er mer abstrakt, hvor førstehåndserfaring blir vanskeligere å få til. Dette gjør at elever som allerede har vansker med begrepslæringen får det mer utfordrende (Helland, 2012). For å øve på situasjoner og begreper som er nye, kan dramatisering eller rollelek være aktiviteter som stimulerer til språklig utvikling. Om eleven deltar i en dramatisering av en fortelling vil fokuset være på fortellingen og innholdet i den, og ikke på eleven selv, dette kan gjøre at eleven tør å utforske språket mer. I tillegg kan dette bidra til at elever som har språkvansker relatert til pragmatikken, bruk av språk, får erfaring med hvordan språket kan tilpasses situasjoner og sammenhenger, hvordan språket kan brukes og tolkes og kommunikasjon og samspill med andre, ettersom elever med pragmatisk vansker strever med nettopp dette (Rygvold, 2017).

Ifølge Espenakk et al. (2007) har elever med språkvansker oftere svakere ordforråd og kan ha vansker med å lære seg ny kunnskap, både i og utenfor skolen. For elever med semantiske vansker kan selve den tekniske delen av lesing foregå uten problem, men å forstå selve innholdet, eller betydningen av enkelte ord være vanskelig, noe som gjør at teksten mister mye av sitt budskap. På grunn av dette er det vesentlig at både skole og hjem jobber for at eleven får opplevelser og erfaringer som er knyttet til mange ulike ord og begreper. Da vil de få flere opplevelser å koble til hvert og flere ord koblet til hver opplevelse. Om arbeidet deles opp i ulike tema, vil det hjelpe elevene å sette ord i kategorier (Espenakk et al., 2007).

Eksempelvis kan eleven jobbe med dyr, hvor man starter med dyr som det er vanlig at eleven kjenner til, og så kan lærer utvide til nye dyr etterhvert. Videre kan eleven jobbe med hvor ulike dyr hører hjemme, som gård, havet, jungel, skog, for så å koble på hva de spiser. Dette kan utvikles og jobbes med på mange ulike måter, som gjør at eleven får bred erfaring og

mange assosiasjoner med ord og begrep, noe som er vesentlig for elever med semantiske vansker, språkets innhold (Rygvold, 2017).

2.4.3 Kommunikasjonsverktøy

I dag finnes det en god del hjelpemidler for de med språkvansker, noen av dem er kommunikasjonsverktøy for å støtte elever med språkvansker. Forskjellige verktøy har ulike formål, da de retter seg mot ulike språklige vansker. Det skiller også mellom hjelpemidler som retter seg mot lærerens arbeid og de som er direkte til eleven (Espenakk et al., 2007). For at hjelpemidlet skal fungere optimalt er det viktig at læreren, eller de som legger til rette for at eleven skal bruke hjelpemidlet, har god innsikt i elevens vansker og finner et som er rettet mot elevens vanskeområde. De må i tillegg sette seg godt inn i hjelpemidlet de har valgt, da det skal tilpasses etter elevens nivå, vansker, interesser og hva de jobber med på skolen (Helland, 2012).

Det finnes også digitale versjoner av forskjellige alternative og supplerende kommunikasjonsverktøy (ASK) som kan brukes, som Snap core first eller PODD (<https://www.abilia.com/nb/our-products/kommunikasjon/podd>, u.å.; <https://no.tobiidynavox.com/pages/snap-core-first>, u.å.). Tegn til Tale (TTT) er et supplement for personer som har vansker med egen tale, hørsel eller av andre årsaker trenger supplerende for å kommunisere. Dette kommunikasjonsverktøyet innebærer bruk kroppsspråk, mimikk og gester og kan minne om tegnspråk. Eksempelvis når eleven skal si farvel, brukes muntlig språk og kroppsspråk samtidig, eleven sier ha det samtidig som det vinker. Målet med bruk av TTT er at verbalt språk kan brukes uten supplement. Flere av tegnene som brukes i TTT er tegn som også finnes i Døves tegnspråk. En av hovedgrunnene til at TTT skiller seg fra tegnspråk, er at talespråket blir brukt samtidig som kroppsspråket, mimikken eller gester og at suppleringen til talespråket faller bort etterhvert som barnet mestrer å bruke kun verbalt språk (Braaland, 1993). PODD er et hjelpemiddel hvor brukeren benytter seg av et nettbrett eller en bok med mange bilder. Bildene er kategorisert i gjøremål, følelser, gjenstander, aktiviteter, personer og samtalestartere. Dette skal gjøre det lettere for de med språkvansker å utvikle språket og starte og opprettholde samtaler. I tillegg gir verktøyet mulighet for å hjelpe barnet med å tilpasse språket til situasjonen. Elever med pragmatiske vansker, språkets bruk, kan ha nytte av denne funksjonen til PODD (<https://www.abilia.com/nb/our-products/kommunikasjon/podd>, u.å.; Rygvold, 2017). Et annet eksempel på alternativ og supplerende kommunikasjonsverktøy er Grid 3. Verktøyet er utarbeidet for alle

kommunikasjon- og betjeningsbehov, og inneholder et større utvalg av ressurser. Blant annet kan Grid brukes som hjelpemiddel for å strukturere setninger både i verbal kommunikasjon og i skriftlige sammenhenger, som er særlig nyttig for de med vansker med setningsoppbygging, grammatikk og lydsammensetninger, vi snakker da om språkets form (Espenakk et al., 2007; <https://cognita.no/grid3/>, u.å.). Et annet hjelpemiddel kan være *Snap core first* som gir brukeren mulighet til å kommunisere akkurat det han eller hun mener (Espenakk et al., 2007; <https://no.tobiidynavox.com/pages/snap-core-first>, u.å.). Verktøyets funksjoner bistår med å starte, opprettholde og avslutte samtaler. Med om lag 23.000 symboler er det store muligheter for å finne bilder som symboliseres begrepene. Barn med vansker tilhørende språkets innhold, trenger ofte bildestøtte for å forstå begrepene.

Alle de hjelpemidlene som vi har nevnt er digitale i form av nettbrett, men PODD kan også fås i bokformat. Vi har behov for presisere at funksjonene til de digitale hjelpemidlene vi har foreslått her, kun er et utdrag. Det samme gjelder hva som eksisterer av hjelpemidler og hvordan de kan brukes. Vi har i denne sammenhengen kommet med forslag til bruksområder til hjelpemidlene og det kan tenkes at verktøyene kan brukes til flere områder og i noen tilfeller kan verktøyene dekke de samme behovene. Det har lenge vært diskusjoner om ASK kan hemme barnets språklige utvikling, men flere studier viser at uansett hvilken form språket har, vil det fremme andre former for språk, og mange lærer etterhvert å snakke normalt etter bruk av ASK (Tetzchner, 2012, s. 451).

3 Metode

For at vi skulle få svar på problemstillingen vår har vi valgt å bruke en kvalitativ metode, i form av intervju (Dalland, 2017, s. 52). For å strukturere arbeidet med innsamling av empiri delte vi arbeidet inn i tre faser. Første fase bestod av å utarbeide et forskningsdesign, søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og rekruttering av intervjupersoner. I andre fase gjennomførte vi intervjuene og ferdigstilte transkriberingen. Siste og tredje fase besto av å analysere og organisere dataene på en hensiktsmessig måte for oss.

Forskning kan deles inn i kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvantitative forskningen gir oss svar som er målbare, mens kvalitativ forskning er ute etter å finne mening med noe (Dalland, 2017, s. 52). I dette studiet er kvalitative metoder mest relevante ettersom vi ønsket å undersøke hvordan lærere tilpasser opplæringen for elever med språkvansker. Den mest relevante, effektive og grundige metoden for oss var å intervju lærere. Vi har samlet inn data ved hjelp av semistrukturert intervju med lærere. De fikk fortelle om hvilke erfaringer de hadde og hvordan de tilpasset opplæringen for elever med språkvansker i grunnskolen. Det lærerne fortalte oss utgjør dataen i masteroppgaven vår. Og det er denne dataen som vi har tolket og analysert. Det betyr at vår masteroppgave går inn under en humanistisk tradisjon, hvor vi prøver å forstå og få mening ut fra andres erfaringer og tanker (Dalland, 2017).

Først i kapittelet vil vi gjøre rede for vårt vitenskapsteoretiske ståsted. Deretter forteller vi om vårt forskningsdesign, hvordan vi har gjort rekruttering og utvelgelse av intervjupersoner, hvordan vi har forberedt og gjennomført intervju, samt etterarbeid med intervjuene, med transkribering og databehandling. Til sist har vi en metodediskusjon.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vår masteroppgave inngår i samfunnsvitenskapelig forskning, med mål om å forstå intervjupersonenes livsverden (Gilje & Grimen, 2013, s. 106). Samfunnsvitenskapelig forskning handler i hovedsak om å observere personers utøvelse og tolkning av deres ytringer, skriftlige dokumenter og andre relevante tekster (Gilje & Grimen, 2013, s. 194).

Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg ikke bare om hvilken vei man skal gå for å tilegne seg opplysninger fra samfunnsmessige forhold, men hvordan informasjonen analyseres er like

vesentlig. En viktig del av empirisk forskning er innsamling, analyse og tolkning av data (Johannessen et al. 2011, s. 29). I arbeid med samfunnsvitenskap er det hensiktsmessig å avgjøre om tilnærmingen er induktiv eller deduktiv. innebærer å observere strukturer, kategorier og temaer i empirien, mens en deduktiv metode dreier seg om å for eksempel teste ut hypoteser (Nilssen, 2014, s. 14). Vi anser vår tilnærming som abduktiv, det vil si et sted i mellom induktiv og deduktiv (Thagaard, 2013, s. 197). Abduktiv tilnærming innebærer stadig veksling mellom teori og empiri. I startfasen av forskningsarbeidet gjorde vi oss noen tanker om hvordan tilpasningen for elever med språkvansker foregikk. Parallelt med dette var vi svært mottakelig for at våre tanker ikke stemte overens med dataen og at ny informasjon som vi ikke hadde forestilt oss kunne være informativt for temaet vårt. I tillegg var vi forberedt på å ta med oss de erfaringene vi tilegnet oss underveis (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 41).

3.1.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Vår masteroppgave tar utgangspunkt i fenomenologiske og hermeneutiske vitenskapsteoretiske posisjoner. Formålet med oppgaven vår er å få innsikt i to læreres subjektive erfaringer og tanker. Hensikten med fenomenologisk tilnærming er å få en konkret skildring av menneskets individuelle forståelse, opplevelse og perspektiver. Fenomenologien dreier seg om at samme hendelse eller tilfelle oppleves ulikt fra person til person, sett i sammenheng med individets bakgrunn, forståelse og interesse (Johannessen et al., 2011).

Et fenomen er noe som vi kan se, høre eller kjenne med sansene våre (Thagaard, 2018). Det betyr at i en undersøkelse, slik som vår, som tar for seg hvordan en eller flere opplever en gitt situasjon eller tema, har en fenomenologisk tilnærming. I vår masteroppgave ønsker vi å se hvordan intervjupersonene våre opplever, tenker og jobber med barn med språkvansker. I fenomenologien forsøker man å forstå andres syn og grunner for hvordan og hvorfor de handler som de gjør. Det betyr at vi som forskere må prøve å legge bort våre fordommer rundt temaet, hvis ikke kan det hindre oss i å se det fra deres perspektiv (Johannessen et al., 2011). I praksis er det vanskelig for oss å legge vekk erfaringer vi har gjort gjennom utdanningsløp, og i jobbene våre i skole og barnehage. Vi har til gjengjeld forsøkt å reflektere rundt vår forståelse og fordommer om temaet, og dermed blitt mer bevisst vår egen rolle i forskningen. På denne måten blir det enklere for oss å se fenomenene gjennom intervjupersonenes øyne.

Hermeneutikken handler om hvordan vi fortolker materialet som vi undersøker, og prøver å finne en mening i dette (Dalland, 2017, s. 45). Våre egne erfaringer med temaet vil prege forståelsen av fenomenene lærerne forteller om, og tolkningen vi gjør i ettertid. Vi må som forskere være bevisst våre fordommer. Vår forståelse av temaet kan ha endret seg underveis i tolkningen. Ved at intervjupersonene forteller ting som ikke samsvarer med vår forståelse og erfaring, vil vi få ny innsikt i temaet, og vår forståelse vil endres. Da vi tolket materialet fra intervjuene gikk vi mellom teori og empiri. Dette gjorde at vår forståelse ble utvidet og kan ha påvirket vår videre tolkning av empirien. Denne prosessen ble til stadighet gjentatt og kalles den *hermeneutiske spiral* (Dalland, 2017, s. 46). I denne spiralen vil vår forståelse og kunnskap forandre seg og utvikles underveis i prosessen. Denne tilnærmingen til innsamling og analyse av datamaterialet gjør at forskningsprosjektet kan sies å ha en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming (Dalland, 2017, s. 45).

3.2 Kvalitativt intervju

For å samle inn data til vår masteroppgave, valgte vi å bruke kvalitative forskningsintervju med to lærere. Det kvalitative intervju har som hensikt å fremlegge intervjupersonens livsverden for å kunne tolke aktualiteten av de tilfellene som beskrives (Kvale & Brinkmann, 2015). Sett i sammenheng med vår masteroppgave dreier det seg om hvordan lærere tilpasser opplæringen for elever med språkvansker, og hvordan vi tolker lærernes beskrivelser fra sin virkelighet. Vi mente derfor at det var fordelaktig å gjennomføre et kvalitativt intervju, da lærerne kan fortelle med egne ord hvordan de jobber med dette.

Kvale og Brinkmann (2015) klassifiserer kvalitativ forskningsintervju som en dialog med struktur og formål. Forskjellig intervju kan ha ulik grad av struktur. På den ene siden kan det være svært strukturert, med forhåndsbestemte svaralternativ, og på den andre siden kan strukturen være veldig løs, og intervjuer har bare et overordnet tema som de greier ut fra. Vi hadde valgt en mellomting mellom disse strukturene, et semistrukturert intervju (Johannessen et al., 2011, s. 135). Semistrukturert intervju er den mest brukte metoden innen kvalitativ forskning, og denne typen metode gir god innsikt i intervjupersonenes tanker, følelser og erfaring (Thagaard, 2018, s. 91). Her hadde vi en planlagt intervjuguide med på intervjuene, slik at vi visste at vi stilte spørsmål som passet med problemstillingen vår. Vi hadde også mulighet til å stille flere spørsmål om vi hadde behov eller ønsket det, og lærerne kunne fortelle oss mer om arbeidet deres, om det var noe de ville tilføre. Vi mente at en

intervjuguide gjorde det lettere for oss å holde en struktur og være sikker på at vi fikk svar på de spørsmålene vi lurte på, særlig siden vi har lite erfaring med intervju.

Da vi utarbeidet intervjuguiden, måtte vi revidere spørsmålene flere ganger, for å prøve å gjøre spørsmålene mest mulig treffende for vår problemstilling. Vi endret blant annet spørsmål fra «hvordan kan man tilpasse opplæringen for elever med språkvansker?» til «hvordan tilpasser du opplæringen for elever med språkvansker (...)?», slik at svarene vi fikk handlet om hvordan våre intervjupersoner arbeidet med dette, og ikke hvordan lærere kan gjøre det. Etter innsending til NSD måtte vi også endre spørsmålene slik at lærerne ikke svarte på spørsmål om enkeltelever, da dette kunne gjøre elevene indirekte identifiserbar.

Intervjuguiden bestod blant annet av spørsmål som handlet om hvilken utdanning og erfaring læreren hadde, hvordan de tilpasset opplæringen og hvilke andre ting de måtte tenke på når de tilpasset opplæringen. Spørsmålene i vårt kvalitative intervju hadde i hovedsak å gi oss dataen vi trengte for å besvare problemstillingen. Et spørsmål var “Kan du fortelle om din erfaring med elever med språkvansker” er et eksempel på spørsmål vi lagde for å få lærerens spesifikke erfaring med språkvansker, og ikke bare en generell bedømmelse eller refleksjon. Et annet av spørsmålene ble “hvordan tilpasses opplæringen for elever med språkvansker i din undervisning”. Vi snakker i denne sammenhengen om elever med språkvansker. Vi unngikk å lage spørsmål som kunne bli oppfattet som kompliserte og sensitive, som for eksempel spørsmål som handlet om enkeltelever eller spørsmål om de hadde dårlig relasjon til noen elever, da dette kan gjøre at lærerne lukker seg og ikke ønsker å svare på spørsmål. I siste del av intervjuguiden la vi til rette for at vi ville runde av på en strukturert måte med å fortelle lærerne at dette er siste spørsmål, og at det er mulighet for å komme med innspill hvis de har noe mer på hjertet (Johannessen et al., 2011, s. 141-142). (Intervjuguide ligger som vedlegg 3).

3.2.1 Utvalg

Våre intervjupersoner er gjort gjennom en strategisk utvelgelse. Det vil si at vi først har valgt målgruppe for så å velge ut personer som skal være med i undersøkelsen. Premissene for å selektere informanter i kvalitativ forskningsmetode er *hensiktsmessige* og ikke *representative* (Johannessen et al., 2011, s. 106-107). For å få svar på problemstillingen måtte vi gjøre det Kvale og Brinkmann (2015, s. 59) kaller et strategisk valg. Vi valgte personer vi mener sitter inne med den erfaringen og kunnskapen som vi var ute etter, for å forsøke å få svar på problemstillingen vår. Antallet intervjupersoner bør ikke være for høyt, da det kan gjøre det

vanskelig å analysere empirien i ettertid, derfor har vi valgt å intervju to personer (Larsen, 2017). Kriteriene for å være med i undersøkelsen er at de må være lærer, jobbe i grunnskolen, geografisk avgrensning slik at intervjuene er gjennomførbare og at de har jobbet eller jobber med barn med språkvansker.

På NSD sin nettside kunne vi finne en mal til informasjonsskrivet, samt samtykke for de som ønsket å delta i masteroppgaven vår. Disse skjemaene reviderte vi, slik at de passet til prosjektet vårt og at de inneholdt den informasjon som var nødvendig for deltakerne å vite før intervjuet startet. I informasjonen står det blant annet hvem vi er, hva vi gjør, hvilket formål vi har med masteroppgaven vår og hva det vil innebære for den som deltar. Til sist i informasjonen hadde vi en samtykkeerklæring som måtte underskrives før vi kunne starte intervjuet. Denne bestod av at de hadde mottatt og forstått hva vår masteroppgave gikk ut på og at de samtykket til å delta på intervju med oss. (Informasjonsskriv og samtykkeskjema for intervju ligger som vedlegg 2).

Vi fant navn og informasjon på ulike kommuners hjemmeside, slik at vi kunne kontakte forskjellige skoler for å få intervjupersoner. Vi skrev mail til rektorer ved ulike grunnskoler i nærliggende kommuner, slik at vi hadde mulighet til å kjøre til eventuelle intervju. Siden rektorer jobber med flere lærere tenkte vi det var hensiktsmessig, slik at de kunne spre informasjon fra oss til lærerne, og at vi på denne måten fikk tak i mange aktuelle intervjupersoner. Noen rektorer fikk vi ikke svar fra, mens andre svarte at de ikke hadde mulighet til å delta på grunn av tid og kapasitet, spesielt nå med korona pandemien. Vi prøvde da å kontakte noen lærere direkte for å se om vi fikk et positivt svar. I likhet med når vi kontaktet rektorer, fikk vi flere svar om for travle hverdager og bekymringer rundt korona. Det var også noen lærere som ikke svarte oss. Tilslutt fikk vi tak i to lærere med relevant erfaring som ønsket å dele sine erfaringer med oss.

3.2.2 Presentasjon av intervjupersoner

Her vil vi kort presentere de to intervjupersonene våre. De to lærerne som vi gjennomførte intervju med var like på en god del områder i jobben sin, men de hadde flere områder som ikke var lik. Vi kommer til å referere til dem som Anna og Bente.

Anna hadde 14 års erfaring fra skolen. Hun tok allmennlærerutdanningen etter hun hadde jobbet som lærer i noen år. Før dette har hun jobbet i andre typer yrker. Hun har jobbet på den samme skolen siden hun startet i jobben. Hun jobber for en offentlig skole i en liten kommune, skolen hadde rundt 250-300 elever. Elevene hun jobber med i dag har hun vært lærer for i 5 år, og de gikk nå i 5. trinn. Hun har siden før allmennlærerutdanningen jobbet med elever med språkvansker. Anna underviste i norsk, samfunnsfag, kunst og håndverk, gym og engelsk.

Bente har 2 års erfaring fra grunnskolen. Hun har jobbet som lærer ved andre læringsinstitusjoner før dette, og hatt andre typer yrker, blant annet i barnevern for deretter å ta PPU. I likhet med Anna jobbet hun for en offentlig skole i en liten kommune, skolen hadde rundt 50-100. Bente jobbet i 7. trinn og hadde jobbet med sitt trinn i 2 år. Hun har jobbet med mennesker med språkvansker i flere år før hun begynte som lærer. Bente underviste i norsk, naturfag, samfunnsfag og KRLE.

3.2.3 Gjennomføring av intervju

I utgangspunktet skulle intervjuene gjennomføres på intervjupersonenes respektive skoler, hvor vi skulle komme på besøk i et miljø hvor de følte seg hjemme og trygg. Dette fikk vi til hos en av intervjupersonene våre måtte vi i siste liten gjøre om til et digitalt møte på grunn av korona. Det kan være både fordeler og ulemper ved gjennomføring av et kvalitativt intervju online. Tekniske utfordringer kan skape forstyrrelser i intervjuet som gjør deltakerne stresset. På en annen side kan det gjøre det lettere for intervjuer og intervjuperson å møtes, slik som i vårt tilfelle. For noen vil det også føles tryggere å møtes over internett enn i virkeligheten, både fordi intervjuperson og intervjuer slipper å møte hverandre ansikt til ansikt fysisk, og som i vårt tilfelle tryggere med tanke på smittefare (Thagaard, 2018, s. 111). Vi startet med å presentere oss selv og snakke litt om hverdagslige ting for å løse opp stemningen litt, før vi informerte om formålet med masteroppgaven vår og litt om hvilke type spørsmål vi kom til å stille. Deretter skildret vi hva det innebar å delta i intervjuet, intervjupersonens rettigheter som for eksempel anonymitet, oppbevaring av datamaterialet og at de kunne avbryte intervjuet når som helst. Vi ga/sendte samtykkeerklæring med all nødvendig informasjon før intervjuet, samt godkjenning for å kunne ta lydopptak av intervjuet. Vi hadde satt av 60 minutter for hvert intervju, og tok utgangspunkt i at selve intervjuet varte i omlag 40 minutter. På denne måten fikk vi tid til å komme med informasjon på forhånd og informasjon i etterkant av intervjuet. Dette var avklart på forhånd, men spurte

om dette før vi begynte, slik at vi ikke plutselig måtte avslutte intervjuet på grunn av et møte eller lignende. Før vi satte i gang fikk de muligheten til å stille spørsmål de eventuelt hadde til oss, men da de ikke hadde noen kunne vi sette i gang intervjuet raskt. I intervjuet med Anna brukte vi rundt 45 minutter, da hun hadde mye å fortelle og ble ved et par anledninger avbrutt av elever og lærere. I intervjuet med Bente klarte vi å holde oss innenfor 40 minutter, det var heller ingen avbrytelser i dette intervjuet.

For å begrense forstyrrende elementer ba vi om å gjennomføre intervjuet i egnet rom med “møte-skilt” på døra, i et tidsrom der elevene ikke var til stede (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi fikk tilgang til et klasserom som i utgangspunktet ikke var i bruk den timen. Likevel ble vi avbrutt flere ganger av elever og kollegaer som ville ha tak i Anna. Vi har ikke grunnlag for å si om disse avbrytelsene påvirket svarene hennes, da hun fortsatte intervjuet med en gang de var ute, og vi ikke stilte noen spørsmål om dette i ettertid. Etersom det ikke lot seg gjøre å fysisk treffe Bente, hadde vi intervjuet med henne over Teams. Hun satt på eget kontor, og etter det vi forstår, ble hun ikke forstyrret av elever eller kollegaer. I dette tilfelle hadde vi et fåtall ganger vansker med å høre hva Bente sa, og spurte henne i den sammenhengen om å snakke høyere slik at vi kunne oppfatte hva hun sa (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gjorde at vi fikk alle svar tydelig inn på diktafonen.

Vi valgte å ikke gi intervjupersonene våre intervjuguiden på forhånd, fordi vi ønsket at de skulle komme med det de hadde der og da. Vi ønsket ikke at de skulle studere eller lese seg opp på språkvansker på forhånd, men kun fortelle hvordan det faktisk er i deres hverdag. Vi håper og tror at de ga oss en genuin og oppriktig tilbakemelding på hvordan de jobber og hva de opplever hver dag. Informasjonen som kommer ut av et intervju avhenger av relasjonen mellom intervjuperson og intervjuer. Det finnes flere punkter som kan påvirke et intervju (Thagaard, 2018, s. 103). Det hadde for eksempel vært en fordel om vi kunne blitt kjent med intervjupersonene og skapt en god relasjon i forkant av intervjuene, men på grunn av tidsbegrensning hadde vi ikke mulighet til dette. Vi ønsket likevel å ha en litt uformell tone i forkant av intervjuet slik at intervjupersonene forhåpentligvis følte seg mer komfortabel sammen med oss. Det prøvde vi å skape med å ha en litt hverdagslig prat, før vi snakket om hvordan selve intervjuet skulle foregå. Det var essensielt at vi framsto som tillitsfulle og trygge personer som de kunne snakke med. Særlig siden vi kunne risikere at de ikke ville dele

sine erfaringer med oss, eller holde tilbake en del informasjon som var nyttig for forskningen vår (Dalland, 2017).

I vår undersøkelse valgte vi å bruke lydopptak. Ettersom det er strenge regler for hvilke verktøy som bruk til lydopptak, falt valget på diktafon. Vi anså dette som forsvarlig å bruke diktafon, med tanke på personvern. Diktafonen ga oss mulighet til å få med pauser, intonasjon/tonfall og eventuelt andre elementer som kan ha påvirkning for analysen av dataen. I tillegg ønsket vi å konsentrere oss om temaet og selve intervjuet, og anså det som hensiktsmessig å bruke lydopptak og at en av oss tok notater (Thagaard, 2011). Diktafon er en godt brukt arbeidsmetode med sine fordeler og ulemper. Vi var klar over at det kunne oppstå eventuelle tekniske problemer, eksempelvis at vi hadde blitt fri for strøm eller ikke fått diktafonen til å fungere av andre årsaker. For å være best mulig sikret mot dette gjorde vi en test på et lydopptak på oss selv på forhånd, ladet opp diktafonen og hadde med ekstra batteri. I tillegg brukte vi to enheter, i fall den ene ikke fungerte (Tjora, 2017). Denne metoden ga oss som forskere sjans til muntlig samhandling, observere nonverbal kommunikasjon og gi direkte tilbakemeldinger eller spørsmål der det var behov (Thagaard, 2011).

Da vi gjennomførte intervjuene våre var vi nøye med å vise interesse for hva intervjupersonene sa. Vi viste dette med å stille oppfølgende spørsmål og nikke og smile for å oppmuntre dem til å gi utdypende svar (Thagaard, 2018, s. 100). Vi oppfattet at vi fikk god kontakt med begge intervjupersonene, fordi de svarte utfyllende, kom med spørsmål tilbake til oss og at de ønsket å dele sine erfaringer og opplevelser med oss. Vi prøvde hele tiden å gi dem nok tid til å svare på spørsmålene våre, slik at de fikk tenkt seg grundig om før de sa noe, og vi stilte oppfølgingsspørsmål til svar som vi var usikker på om vi oppfattet rett, eller om vi ville ha utdypende informasjon. Bente fortalte oss at hun var litt nervøs til å begynne med siden vi ikke hadde delt intervjuguiden på forhånd og var usikker på hvilke spørsmål som kunne komme. Vi forklarte at bakgrunnen for dette var at vi ville ha deres meninger og erfaringer, og at de derfor ikke trengte forberede seg mer enn å vite tema rundt samtalen vår. Vi forsikret begge to om at vi satt pris på all informasjon de kunne gi oss, og at det gikk fint om de ikke kunne svare på alt. Begge fortalte på slutten at de syntes det hadde vært fint å være med på intervjuet, da de både kunne hjelpe oss og de begynte å tenke mer på sin egen praksis og reflektere rundt den.

3.4 Databehandling og analyse

I dette delkapitlet vil vi forsøke å illustrere hvordan vi behandlet datamaterialet i en strategisk prosess fra transkribering til koding og analyse. Det gjør vi ved å beskrive hvordan vi har gått frem for å finne koder og kategorier som belyser problemstillingen vår. Tiden umiddelbart etter intervjuet er den mest kritiske (Dalland, 2017, s. 85). Rett etter vil vi huske mye av det som har blitt sagt og vi vil ha mange tanker rundt intervjuet. Vanligvis huskes det også bemerkelser, beskrivelser eller annet som kommer frem i intervjuet som vi ikke har fått anledning til å skrive ned i løpet av intervjuet. Vi satte oss derfor ned rett etter intervjuet for å snakke om hva intervjupersonene hadde sagt, for så å diskutere hvilke utsagnene de hadde gitt oss. Vi hadde lik oppfatning av det som intervjupersonene fortalte, men dette ga oss mulighet til å avklare eventuelle forskjeller i oppfatning med en gang. Vi så også gjennom notatene som ble gjort. Notatene til intervjuet var ikke veldig utfyllende siden vi tok lydopptak. De inneholdt informasjon om når vi kunne se at lærerne var spesielt engasjerte i temaet som ble tatt opp, for eksempel at en av lærerne snakket høyere og gestikulerte med armene når vi snakket om tilpassing i klasserom. Vi bruke også notater for å notere ned elementer vi hadde oppfølgings spørsmål til. Et eksempel på dette var når en av intervjupersonene fortalte om forskjellige alternativ og supplerende kommunikasjonsverktøy, og vi trengte mer info om dette. Vi noterte ned navnet på dette verktøyet slik at vi kunne spørre om det når intervjupersonen var ferdig med sitt svar. Det er viktig å ikke gjette eller tenke seg til hva intervjupersonen uttrykt, så når vi transkriberte intervjuene skrev vi nøyaktig det som ble sagt (Johannessen et al., 2011, s. 148).

På de to intervjuene fikk vi en god del data i form av notater og lydopptak, som vi måtte transkribere. Dalland (2017, s. 89) beskriver hvordan mange nyanser blir borte når man transkriberer, fordi det er bare de verbale ordene som blir skrevet ned, mens blant annet mimikk og kroppsspråket blir borte. Dette fikk vi med da en av oss noterte ned ikke verbale uttrykk som ikke kom med på lydopptakene. Sammen lyttet vi gjennom opptakene, for så å dele en halvpart til hver av oss for transkribering. Vi startet transkriberingen av intervjuene like etter hver av de var ferdige, slik at det var større mulighet for å huske hele situasjonen når vi lyttet til opptakene og koblet notatene til lydopptakene. Da vi hørte gjennom lydopptakene opplevde vi at vi hadde fanget opp det lærerne sa og ga respons på det underveis i intervjuet, men vi kan ikke utelukke at det er ting de har sagt som vi ikke oppfattet eller tolket på en annen måte enn de hadde ment. Ingen av oss har erfaring med å gjennomføre intervju, derfor

var det en trygghet i å ha intervjuguide, slik at vi husket hvilke tema vi var inne på og hvilke spørsmål vi skulle stille. Det var en fordel å være to stykker som intervjuet, da vi kunne fordele oppgavene oss i mellom, en til å stille spørsmål og en til å notere. Vi stilte begge oppfølgingsspørsmål, slik at den som ikke stilte hovedspørsmålene skulle sitte igjen med ubesvarte spørsmål. Under transkripsjonen anonymiserte vi intervjupersonene.

Det finnes dataprogram som kan bidra til strukturering av datamaterialet. Disse programmene egner seg ofte best for større forskningsoppgaver eller ved bruk av flere intervju (Dalland, 2017). Ettersom vi kun har to intervju har vi valgt å ikke benytte oss av dette hjelpemiddelet. For at tematiseringen skulle bli oversiktlig for oss var det viktig at vi fulgte intervjuguiden og tok opp de samme spørsmålene med begge intervjupersonene våre (Dalland, 2017, s. 92). Da vi hadde lagt svarene fra intervjuene inn under de ulike temaene kunne vi se hvilke svar som gjentok seg. I mange tilfeller vil det være svar som er gjentakende hos begge intervjupersonene som veier tyngst i tolkningen vår, men det vil også tilfeller hvor en av intervjupersonene gir svært informative og oppklarende svar som kan belyse spørsmålene våre best (Dalland, 2017, s. 93).

Før vi startet med å analysere gjorde vi et forsøk på å komprimere datamengden ved at vi tok bort det vi anså som unødvendige ord som “eh”, “hmm” og liknende (Johannessen et al., 2011, s. 163). Målet var å sitte igjen med et datamateriale som i størst mulig grad kunne hjelpe oss å besvare problemstillingen. Etter at vi hadde fjernet det vi anså som overflødig materiale, som overnevnte “fyllord”, startet vi med å kategorisere datamaterialet. Vi sammenfattet begreper som gjentok seg i teksten, og skrev ned nøkkelord av dette. Disse kan betraktes som innledende koder (Kvale & Brinkmann, 2015). Til å starte med hadde vi mange koder, derfor var neste steg å kutte det ned, og kategorisere kodene slik at vi satt igjen med tre hovedkategorier. Første kategori har vi valgt å kalle A, og inneholder *kunnskap og erfaring med språkvansker og relasjon*. Kategori to blir dermed B og inneholder *utfordringer med tilpasning av opplæringen*. Tredje kategori er C og inneholder *tilpasning for elever med språkvansker*. Når vi senere i analysedelen skriver om kategoriene vil vi i hovedsak bruke kategorinavnene A, B og C. Da vi startet med å kode materialet så vi at flere av intervjupersonenes utsagn passet i mer enn en kategori. For eksempel så vi at *språkvansker* både kunne tilhøre kategorien A, B og C. Ettersom språkvansker kan dreie seg om utdanning innen språkvansker, utfordring og tilpasning. Vi anså det som hensiktsmessig å ha begrepene i alle kategoriene slik at vi fikk belyst begrepene fra ulike perspektiver. Deretter startet vi

arbeidet med å sortere materialet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene våre og dermed endte vi med kategoriene kunnskap utfordringer og tilpasning. Dette ga oss inntrykk av at dataen og kategoriseringen hadde en sammenheng.

Analysen dreier seg om å oppdage likheter, forskjeller og mønster i dataene (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi måtte være påpasselig med å gjøre kodingen relevant og systematisk, og at kodingen tilpasses og revideres for å holde struktur i arbeidet. Derfor reviderte vi kategoriene slik at vi bedre kunne svare på problemstillingen. Dette arbeidet gjentok vi flere ganger før vi kom frem til det vi anså som mest hensiktsmessige og relevante plasseringer av begreper. Vi byttet blant annet fra begrepet “vansker” til “utfordring”. Underveis endret vi også navnene på kategoriene for å best mulig beskrive hva de skulle representere. Vi hadde kategorien *utdanning* og endret denne til å gjelde både kunnskap og erfaring, og derav kategorinavn *kunnskap og erfaring om språkvansker og relasjon*. En annen endring vi gjorde var å bytte fra *vansker* til *utfordring med tilpasning av opplæringen for elever med språkvansker*. Dette gjorde vi fordi vi mener at disse kategoriene var mer passende for vår masteroppgave. Tabellen under viser hvordan vi har kategorisert ut ifra våre tre hovedtemaer: *Kunnskap og erfaring om språkvansker og relasjon, utfordring med tilpasning av opplæring for elever med språkvansker og tilpasning for elever med språkvansker*.

Hovedkategori	A) Kunnskap og erfaring om språkvansker og relasjon	B) utfordringer med tilpasning av opplæringen for elever med språkvansker	C) Tilpasning for elever med språkvansker
Underkategorier	Utdanning innen språkvansker	Språkvansker	Relasjon mellom lærer og elev
	Erfaring med språkvansker og relasjon	Tilleggsversker	Arbeidsmetoder og fysisk miljø i opplæringen
	Lærers engasjement innen språkvansker og relasjon	Inkludering av elever med språkvansker	Spesialundervisning
		Ressurser i form av fagpersoner og hjelpemidler	

Tabell 1. Hoved- og underkategorier.

Kategorien A dreier seg om lærers utdanning, erfaring og engasjement og relasjon. I kategori B vil vi komme nærmere inn på språkvansker, tilleggsversker, inkludering og ressurser. I kategori C gjelder relasjon, arbeidsmetoder og fysisk miljø og spesialundervisning.

Analyseprosessen må være transparent og gi leseren innsyn i hvordan vi som forskere har kommet frem til strukturering av kategorier som skal hjelpe oss å besvare problemstillingen vår (Dalland, 2017, s. 88). Dette gjør vi ved å grundig beskrive hvordan vi arbeidet i prosessen med analysen. I neste del av arbeidet med analysen så vi om det var noe intervjupersonene ytret gjentatte ganger i intervjuene, om det var noe vi “bet oss merke i” og om det var noe de tok opp i samtalen, som vi ikke hadde spurt direkte om. Vi har tatt utgangspunkt i at begreper som nevnes ofte og informasjon utover det vi stilte spørsmål om

kan indikere at intervjupersonene er spesielt interessert i det. I analyseprosessen kommer forskeren frem til oppdagelser samtidig som det dannes mening i funnene gjennom arbeidet med tolkningen (Nilssen, 2014, s. 104). I teoridelen kan de ulike prosessene beskrives, men i vårt arbeid med forskningen, i analysen og tolkningen, har vi vekslet mellom teori og innsamlet data. Denne arbeidsmetoden samsvarer med hermeneutisk fenomenologisk tilnærming og et ståsted mellom induktiv og deduktiv tilgangsmåte i forskningen, som nevnt tidligere i teksten.

I arbeid med tolkning og analysering av data, brukes teori for å bygge opp under funnene, og skal hjelpe forsker til å begripe og forklare datamaterialet (Nilssen, 2014). Da vi starter arbeidet med å tolke data, var teorigrunnet vårt nyttig og et vesentlig verktøy for å hjelpe oss med tolkningsarbeidet. Likevel anså vi det som hensiktsmessig å oppdatere oss på aktuell forskning og debatt som kunne fortelle oss om språkvansker, spesialundervisning, tilpasset opplæring, inkludering, ressurser og kunnskap for å kunne gjøre det grundigere forskningsarbeid.

3.5 Kvalitetssikring

I masteroppgaven vår har vi vært kritisk når vi vurderte kvaliteten på arbeidsmetoden og konklusjonene vi har kommet frem til. Vi skal derfor se nærmere på reliabilitet, validitet og etikk i denne delen av oppgaven (Johannessen et al., 2011, s. 229).

Vi har tatt flere valg i arbeidet vårt som kan styrke eller svekke kvaliteten og troverdigheten på undersøkelsen. Det er avgjørende at den kvalitative forskningen betraktes med troverdighet, og prosjektets reliabilitet er grunnleggende for at forskningen blir gjennomført på en troverdig og forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 187). Validitet betyr at innsamlet datamateriale fra intervjuene våre er relevant for å besvare problemstillingen vår (Grønmo, 2016). Reliabilitet handler om hvorvidt forskerens metode er transparent og troverdig (Thagaard, 2018).

3.5.1 Validitet

Validitet knyttes til hvilke resultat vi får av forskningen og hvordan vi som forskere tolker dataene, og om gyldigheten av denne tolkningen (Thagaard, 2018, s. 189). For å styrke påliteligheten i masteroppgaven vår har vi fokusert på å være transparent ved å beskrive alle

delene av arbeidsmåten vår så åpent og detaljert som mulig. Vi håper på denne måten at leseren forstår vår intensjon med forskningen, samt metoden og vår konklusjon. Det beskrives også utfordringer som vi har opplevd i arbeidet vårt.

Før og etter intervjuene fortalte vi til intervjupersonene at de kunne få høre gjennom lydopptak, eller lese transkribering når den var ferdig. De kunne på denne måten komme med innspill hvis det var noe som var uklart eller eventuelle misforståelser. Ingen av de to intervjupersonene ønsket å gjøre det. Om de hadde lest og funnet beskrivelser om ikke stemte overens med deres utsagn, eller sett at uttalelsene deres var lik transkriberingen, kunne det ha styrket påliteligheten i resultatene våre. Vår innsamlede empiri har til hensikt å være relevant og aktuell for problemstillingen, noe som betyr at spørsmålene som ble stilt til intervjupersonene var ment å kunne gi innsikt og svar på problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Under intervjuene prøvde vi å forsikre oss om at vi hadde oppfattet det lærerne sa ved å stille oppklarende spørsmål om noe var uklart, og de gjorde det samme til oss. Å forsikre de og oss om at utsagnene er lik vår oppfattelse, vil gi et bedre grunnlag for analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Gyldigheten i studien blir styrket av å stille oppklarende spørsmål. Det kan tenkes at vi, uten hensikt, gikk glipp av informasjon og opplysninger som intervjupersonene ga oss, ved at vi ikke stilte de riktige spørsmålene eller fulgte opp på rett måte. Dette vil påvirke gyldigheten, da vi kan ha gått glipp av vesentlig informasjon som burde vært brukt i analysen.

Vi forsøkte å gjøre intervjusituasjon behagelig, både før og etter selve intervjuet startet. Dette for at samspillet mellom oss og dem skulle fungere godt. De fikk selv bestemme tid og sted, noe de sa de satte pris på. For å styrke samspillet mellom oss forsøkte vi å gi dem god tid til å svare på spørsmålene våre. Vi la vekt på at vi ikke var ute etter noen bestemte svar, bare deres egne opplevelser og tanker. Et intervju kan skape ubalanse mellom de som intervjuer og intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi forsøkte å jevne ut forskjellen i maktforholdet ved at de fikk velge tid og sted. På intervjuet som ble gjennomført på intervjupersonens arbeidsplass, fikk hun bestemme rom og hvordan vi skulle sitte i forhold til hverandre. Den som stilte spørsmålene var nøye med å ikke dominere samtalen, og viste med dette at vi ønsket å høre hva intervjupersonene hadde å si.

Det kan styrke gyldigheten ved at vi er to intervjuere, og da flere til å oppfatte og forstå hva intervjupersonen har sagt, og kunne komme med oppfølgings spørsmål. På en annen side kan kvaliteten svekkes hvis vi begge intervjuere stoler på at den andre stiller oppfølgende spørsmål, og da ende med at ingen av oss gjør det. Vi hadde av den grunn valgt at en av oss stille alle spørsmålene, mens den andre noterte. Den som noterte kunne imidlertid komme med spørsmål der det ble ansett som nødvendig. Bruk av lydopptak gjorde også muligheten for å høre, huske eller notere feil betraktelig mindre. Feiloppfatning av spørsmål fra intervjuperson eller feiltolkning i transkribering av intervju kan resultere i svekket validitet (Dalland, 2017, s. 60). Da intervjupersonene stilte oppklarende spørsmål til oss, mener vi at de, etter oppklaring, oppfattet alle spørsmålene våre på en korrekt måte.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om troverdigheten og transparens i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Reliabilitet viser til påliteligheten i datamaterialet som er innsamlet, hvordan det samsvarer med andre datainnsamlinger om samme tema og at det er brukt lik metode for datainnsamlingen (Grønmo, 2016). Som forskere må vi være åpne og reflekterte om våre roller i forskningen slik at troverdigheten til resultatet blir styrket (Thagaard, 2018). For å være mest mulig transparent i arbeidet har det vært nødvendig å reflektere og begrunne valgene vi har gjort av metode, deltakere til intervju, gjennomføring av intervju og bearbeiding av data. Vi etterstreber gjennom hele oppgaven å beskrive prosessene nøyaktig slik de ble gjennomført. Å være to om forskningen mener vi vil øke troverdigheten, da vi er to om å lese, lytte og arbeidet med all empiri til oppgaven, og data kan drøftes på samme grunnlag (Thagaard, 2018).

3.5.3 Etiske overveielser

I vår kvalitative forskning med intervju som metode, er det flere etiske overveielser vi bør være klar over og må ta hensyn til, spesielt siden vi har innsamling av data der forskningen omhandler mennesker (Johannessen et al., 2011). Siden enhver studie kan få en betydning for både informanten selv og samfunnet har vi tatt dette i betraktning, og tenkte gjennom hvordan studie eller forskningen kan bli assimilert og anvendt (Jacobsen, 2015).

Første steg i arbeidet med vår masteroppgave var å søke om godkjenning og melde prosjektet inn i den Norsk senter for forskningsdata (NSD) (<https://www.nsd.no/>). De har vedtatt de

forskningsetiske retningslinjene som forskere må ta hensyn til (Johannessen et al., 2011, s. 91). I tillegg forlanger Personvernopplysningsloven samtykke og Forvaltningsloven poengterer at alle opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner, er taushetsbelagt (Johannessen et al., 2011, s. 93-96). Etter å ha vært i kontakt med NSD fikk vi tilbakemelding på intervjuguiden. Selve tilbakemeldingen dreide seg om at spørsmålene våre var skrevet på en slik måte at de rettet seg mot hvordan lærerne jobbet med enkeltelever. Hvis lærere, i sine svar, snakket om hvordan de jobber med en enkelt elev kan eleven være indirekte identifiserbar via lærerens uttalelser. Dette gjaldt så lenge vi behandlet personopplysninger om læreren. NSD ga i tillegg kommentar på at spørsmålene burde rette seg mer mot lærerne sine generelle erfaringer i arbeid med elever med språkvansker, og ikke åpne opp for deling av erfaring fra enkeltelever. Disse anbefalingene tok vi i betraktning og endret intervjuguiden. Videre i kommentaren fra NSD stod det at forskerne og lærerne må passe nøye på at slike taushetspliktige opplysninger ikke kommer fram under intervjuet. Vi tok tilbakemeldingene til etterretning og ga intervjupersonene beskjed om dette før vi startet med lydopptaket slik denne type informasjon ikke ble tatt opp på diktafonen. Dokumentet ble sendt inn på nytt- og godkjenning fra NSD var gjeldende. (Godkjenning fra NSD ligger som vedlegg 1).

Vi informerte intervjupersonen skal kunne bestemme over sin deltakelse. Vedkommende har til enhver tid mulighet til å trekke seg uten begrunnelse, negative konsekvenser eller ubehag (Johannessen et al., 2011, s. 91). Dette ga vi informantene opplysninger om- allerede i rekrutteringen. Vi som forskeren plikter å respektere informantens privatliv og intervjupersonen har rett til å ikke la oss få adgang til opplysninger om seg selv samt ivaretagelse av anonymitet. Vi plikter å unngå skade. Selv om dette punktet hovedsakelig dreier seg om medisinsk forskning, er grunnprinsippene gjeldende også for vår samfunnsforskning. Å ta hensyn til om intervjuet vil berøre sårbare følelser som kan være vanskelig å komme ut av, samt at intervjuet skal bli minst mulig belastende, er nok en retningslinje vi har tatt i betraktning. Å delta i et intervju kan oppleves ubehagelig hvis spørsmålene blir for støtende, intime, nærgående eller konfronterende (Dalland, 2017).

Vi hadde gjort oss noen tanker om at vi potensielt kunne oppfattes som konfronterende da vi spurte om hvilke tiltak de gjorde for å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker. Vi forsøkte å vise respekt, anerkjennelse og takknemlig for deres deltakelse og var klar over at vårt kroppsspråk også kunne ha betydning for deres oppfatning av oss, og opplevelsen av å bli intervjuet. Under første kontakt med lærerne var vi tydelig på at vi ikke var til stede for å løse

et problem, men for å nettopp forske på et eksakt tema, som i denne sammenhengen var tilpasset opplæring for elever med språkvansker. Selv med forskningsetiske retningslinjer, må vi selv gjøre konkrete avveininger fortløpende (Johannessen et al., 2011, s. 91). Vi forsøkte å formulere spørsmålene slik at intervjupersonen kunne oppleve at hun bidro med noe i vårt arbeid med masteroppgaven. Samtykkeskjema med informasjon om intervjupersoners navn har vi lagret adskilt fra datamaterialet. Vi kommer ikke til å bruke noen opplysninger som gjør skolen og de ansatte gjenkjennbar. Av hensyn til forskningsetikk har vi valgt en annen skole enn det vi selv jobber i.

3.5.4 Metodediskusjon

Som sett i dette kapitlet har vi brukt kvalitativt intervju som metode for å innhente data til vår masteroppgave. Ved å bruke denne metoden fikk vi data om hvilke verktøy lærerne brukte i arbeidet med å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker. For å få bredere innblikk i hvordan de arbeidet kunne det ha vært nyttig å gjennomført observasjon. Da kunne vi sett hvordan ulike lærere tilpasser opplæringen i praksis og vi kunne fått innblikk i hvordan elevene med språkvansker responderte på de ulike metodene. Likevel mener vi at denne metoden ikke ville vært tilstrekkelig for oss på grunn av tidsbegrensning på oppgaven vår og at vi ikke har kapasitet til å følge noen lærere over en periode. Om vi skulle observert i en enkelttime for hver lærer mener vi det kunne gjort funnene våre begrenset, da lærerne ikke kan bruke alle ulike typer for tilpasning i hver time. Det ville også være en mulighet for at vi ikke oppfattet hva de ulike verktøyene var, og det kan oppfattes som urettferdig overfor læreren om den ikke kan kommentere og begrunne valgene av sine metoder.

En kombinasjon av intervju og observasjon kunne derfor vært egnede metoder for oss, da vi kunne stilt spørsmål til arbeidsmetoder vi så i opplæringen og de kunne forklart mer dyptgående hvorfor de har valgt de ulike måtene å arbeide på. På grunn av tidsbegrensning valgte vi likevel å holde oss til intervju, da vi mener dette ga oss mye informasjon på kort til. Med tanke på hvor utfordrende det var å få tak i lærere som ville la seg intervju, tror vi det ville vært en enda større utfordring å få tak i lærere som ville latt oss observere i klasserommet. Dette fordi lærerne kan føle seg bedømt på sine metoder, og de kan oppleve det som ubehagelig og kunstig at vi skulle observere hva de gjør over en periode. Noen lærere kunne også opplevd at vi som observerer sitter med en fasit på hvordan opplæringen skal tilpasses og tilrettelegges for elevene med språkvansker, og derfor være engstelige for at deres

metoder ikke gode nok. Med Covid-19 har det også vært mange begrensninger på hvor mange som kan være samlet på ett sted, og vi ville antagelig ikke fått lov til å observere i timene.

Vi var åpne for å intervju flere lærere slik at vi kunne hatt et større drøftingsgrunnlag og muligens funnet andre verktøy som kunne brukes i tilpasningen. På tross av mange henvendelser til ulike skoler og lærere var det utfordrende å finne intervjupersoner som ville og kunne snakke med oss. Om vi hadde utvidet søket etter intervjupersoner til å omfatte alle lærere i grunnskolen, og ikke bare de som hadde erfaring med språkvansker ville vi trolig funnet flere intervjupersoner. Det er mulig at disse også hadde hatt kunnskap og erfaring med språkvansker, men at de ikke anser den som tilstrekkelig for å kunne delta i et intervju om temaet. I et eventuelt intervju kunne dette ført til usikkerhet hos intervjupersonen og skapt en ubehagelig situasjon han eller henne. For at lærerne som gir oss informasjon ikke skal føle ubehag kunne et spørreskjema vært en egnet metode. Da kunne lærerne svart på spørsmål da det passet dem, og vi hadde heller ikke måttet tenke på smittevern. En annen fordel med spørreskjema er at de lettere kan fortelle hva de mener, uten å måtte ta hensyn til mottakeren, i dette tilfellet oss. Det kan også tenkes at flere lærere ville vært villig til å svare på et spørreskjema enn et intervju. Til tross for dette tror vi at vi ikke ville fått utdypende tanker og meninger om lærernes erfaringer i et spørreskjema. Om det hadde vært uklarheter i spørsmål ville de heller ikke hatt mulighet for å stille oppklarende spørsmål. Steder hvor lærerne kan skrive utfyllende svar i tilknytning til spørsmålene kunne hjulpet på dette, men vi er usikker på om alle ville skrevet så mye som de ville svart på et intervju.

Med disse faktorene tatt i betraktning mener vi at kvalitativt intervju var den mest egnede for oss. Dette til tross av begrensninger med tanke på intervjupersoner, og at vi i utgangspunktet ønsket å intervju lærere fra 1. - 4. trinn, men endte med å intervju lærere på 5. og 7. trinn. Intervju med lærere fra lavere klassetrinn kunne muligens gitt, andre svar om hvilke metoder og verktøy som ble brukt. Vi tror likevel at mange, om ikke alle, av verktøyene vi presenterer i oppgaven vil være relevant for den tilpassede opplæringen for elever med språkvansker uansett hvilket trinn elevene går på. At vi gjennomførte et intervju i person og det andre over videosamtale på datamaskin kan også spille inn på resultatene våre. På en side kan teknologien gjøre intervjuet mer utfordrende, da lyden kan bli utydelig og noen synes det er ubehagelig å snakke og vise seg på kamera. Nettforbindelsen kan bli brutt, og det krever at man har noen teknologiske ferdigheter for å administrere dette. På den andre siden kan et intervju i person være ubehagelig for andre. Da vi som intervjuere sitter i samme rom, og

lettere kan merke om intervjupersonen er nervøs. Noen lærere kan være redd for å si rett ut hva de mener når man sitter ansikt mot ansikt. Alt tatt i betraktning både opplevde vi og uttrykte de at de var fornøyde med intervjusituasjonen de var i.

4 Resultat

I dette kapitlet presenterer vi den analyserte dataene, altså resultatet i forskningen.

Delkapittel 4.1 handler om hvordan kunnskap, erfaring og relasjon brukes som verktøy i arbeidet med å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker. I 4.2 presenterer vi resultatet fra lærernes utfordringer med å tilpasse opplæringen, og i siste delkapittel 4.3 legger vi frem hvilke metoder lærerne bruker for å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker.

4.1 Hvordan kan kunnskap, erfaring og relasjon brukes som verktøy i arbeidet med å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker

Vi vil i dette delkapitlet presentere funn fra empirien om kunnskap og erfaring om språkvansker og relasjon. Deretter tar vi for oss lærernes erfaring med språkvansker og relasjonsarbeid. Til slutt i dette delkapitlet beskriver vi lærernes engasjement innen språk og relasjon.

4.1.1 Lærernes utdanning og kunnskap innen språkvansker og relasjon

Utdanning og kunnskap om språkvansker var viktig for en god tilrettelegging for elever med språkvansker, mente Anna og Bente. De mente at utdanning innen språkvansker var viktig, men samtidig ønsket de mer utdanning for å kunne tilrettelegger for elever med språkvansker på en hensiktsmessig måte. Det var noe ulikheter i form av deres utdanning og erfaring. Anna fortalte at hun hadde gått grunnskolelærerutdanning og har tatt spesialpedagogikk 2 og 3, i hennes studie innebar spesialpedagogikken hovedsakelig teori om inkludering, samspill og samspillsvansker. De tre sistnevnte temaene anså hun som nyttig i arbeid med relasjoner, både når det gjaldt relasjonen mellom seg og elevene, og relasjonen innad i elevgruppa. Selv om hun benyttet seg av det hun hadde lært på studiet i arbeidshverdagen, kunne hun gjerne tenkt seg mer kunnskap om hvordan relasjon kunne anvendes i arbeidet med å tilpasse opplæringen.

Bente hadde ikke gått den samme veien som Anna, men utdannet seg i barnevern, for så, i likhet med Anna, ta spesialpedagogikk 2 og 3 med inkludering, samspill og samspillsvansker som hoveddeler av faget. Deretter tok hun praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) slik at hun kunne jobbe på skole. Bente ytret at hun tidligere hadde vært på kurs om relasjoner og samspill, men kunne gjerne tenkt seg å få litt oppfriskninger om temaet, og helst tips til hvordan hun kunne dra nytte av det i hennes egen jobbsituasjon.

Videre fortalte begge lærerne at de ikke hadde noe mer utdanning innen språkvansker, men ønsket at de hadde mer. Anna sa det slik:

Jeg har nesten ikke noe kunnskap om språkvansker som jeg har lært på skole eller kurs. Det jeg kan, har jeg måttet lære meg selv. Det er veldig opp til meg selv å skulle finne opplegg og hva som fungerer for hver elev.

Bente følte ikke at hennes kunnskap om språkvansker var god nok, og skulle gjerne lært mer. Og fortalte at hun skulle gjerne tatt mer utdanning eller i deltatt på kurs. I likhet med Anna, mente Bente at det hun kunne til nå har hun funnet ut på egenhånd. Det var kunnskap som hun hadde tilegne seg ved å delta i relevante forum, lese på internett, bøker eller lignende. Hun var tydelig på at den kunnskapen hun satt på i dag, hadde hun i mindre grad fått ved hjelp av arbeidsgiver eller høyere utdanning.

4.1.2 Lærernes erfaring med språkvansker og relasjonsarbeid

Erfaring er viktig i arbeidet med elever med språkvansker ettersom vanskene varierer ut fra alvorlighetsgrad og hvordan de kommer til syne. Arbeid med relasjonsbygging har også vist seg nyttig, da elevene føler seg tryggere både med lærerne og med andre elever på trinnet. Med erfaring er det bedre muligheter for å oppdage vanskene på et tidlig stadium, forteller Anna og Bente. De har i tillegg erfart hvordan relasjonsbygging kan gjøre læringsmiljøet bedre for elever med språkvansker. De fortalte at elever som følte seg usikker og utrygg på grunn av språklige vansker, ofte ble mer tilbakeholden og stille om ikke tiltak ble gjort. Bente mente at gode opplevelser som klasse, framsnakking av hverandre og at gode egenskaper som tålmodighet og respekt ble verdsatt i hennes klasse. Erfaringen de hadde fått med språkvansker og relasjonsarbeid bidro til at lærerne følte seg tryggere i sin jobb med å tilrettelegge for elever med språkvansker. Anna og Bente hadde ulik erfaring med språkvansker, både i form av antall år og hvordan de jobbet med elevene som hadde språkvansker. Begge mente at erfaring er viktig fordi elevenes vansker ikke utartet seg likt bestandig. Anna mente at med mer erfaring hadde hun og andre lærere større sjanse for å oppdage språkvansker tidlig. Hun sa:

Den erfaringen jeg har nå, er en styrke for meg i arbeidet i dag. Jeg føler at jeg lettere kan se etter kjennetegn ved språkvansker, og har et bedre utgangspunkt for å kunne finne opplegg som jeg tror eleven har nytte av. slik var det ikke i mine første arbeidsår

Hun hadde jobbet med elever med språkvansker i over 14 år. Videre fortalte hun at i de første årene kunne hun veldig lite og fortalte at hun følte at hun ikke visste helt hva hun drev med der og da. På tross av lite kunnskap og erfaring med språkvansker forstod hun tidlig at en god relasjon med elevene var nyttig. Og med årene fikk hun mer erfaring som gjorde at hun følte seg tryggere i jobben nå enn når hun startet sin karriere. I likhet med Bente mente hun at gode felles opplevelser blant elevene bidro til et godt miljø, dette kunne være turer til stranda eller at de spilte spill. For at hun skulle få en god relasjon med elevene engasjerte hun seg oppriktig i det de interesserte seg for, fordi hun mente at da ville elevene føle seg sett. Hun sa:

Det er nok sånn det er å være nyutdannet. Sånn er det nok for alle. Det må litt erfaring til før man vet hva som er lurt å gjøre når det handler om barn med utfordringer. Selv om jeg lærte noe på utdanningen ville jeg ikke vært foruten erfaringen jeg har nå. Men jeg er jo glad for at jeg oppdaget det med gode relasjoner tidlig, før jeg tok utdanning om det, det tror jeg har gitt meg et godt utgangspunkt i møtet med de som har språkvansker.

Bente har jobbet innenfor andre yrker før hun startet som lærer, men også her med mennesker som hadde språkvansker. I tillegg til erfaringen hun hadde fra før, sa hun at hun hadde lært mye om språkvansker på kort tid i skolen. Bente sa: "Læringskurven fra jeg startet, til nå har vært stigende, og jeg har lært meg mye på den forholdsvis korte stunden jeg har jobbet her". Hun forklarte at hun hadde fått prøvd seg på flere områder enn språk, og nevnte atferd som et eksempel. Via dette arbeidet fikk hun erfaring fra flere områder. Dette sa hun:

Selv om denne erfaringen ikke direkte handler om elever med språkvansker, vet jeg at noen av barna som sliter med språk kan uttrykke det gjennom atferd. Med denne erfaringen synes jeg at jeg bedre kan forstå og håndtere dette.

Erfaringen Bente hadde tilegne seg tidligere bruker hun i nye kontekster. Hun anså det som en styrke at hun hadde fått prøvd seg på flere områder. Gode relasjoner er viktig for alle elever og lærere, men de som har noen ekstra utfordringer vil helt klart ha god nytte av et trygt og godt miljø, med mennesker de er komfortable sammen med, sier hun.

4.1.3 Lærernes engasjement innen språkvansker og relasjon

Engasjement for å lære mer om språkvansker, både hvilke typer som finnes, hvordan de utarter seg og hvordan de skal tilpasse opplæringen for elevene med språkvansker var noe begge lærerne mente var svært viktig. De mente og at en god relasjon med elevene var vesentlig for god tilpasning, men at dette krevde engasjerte lærere. Begge lærerne sa at deres kunnskap kom fra erfaring som de hadde tilegnet seg i løpet av årene de har jobbet og gjennom eget engasjement. Bente sa:

Jeg tenker at man må tilegne seg ny kunnskap ved å aktivt søke etter ny informasjon fra ulike steder. Det holder ikke bare å si “dette kan jeg” og så ikke utforske nye metoder, for det kommer nye metoder hele tiden.

Begge lærerne jobbet i små kommuner og hadde ikke et stort faglig nettverk lokalt. Bente deltok derfor i et språknettverk på Facebook, hvor hun og andre delte tips, erfaringer og stilte spørsmål om språkvansker. De mente begge at elevene var prisgitt at lærerne var interesserte og engasjerte i å lære mer om språkvansker og hvordan undervisningen kunne tilpasses. En annen viktig faktor de la til var evnen til å reflektere over egen praksis. De var begge opptatt av at lærere måtte tenke over om arbeidsmetodene som ble brukt var optimale. Eller som Anna sa:

Det nytter ikke å gjøre det samme om og om igjen, og så har ikke eleven noe utbytte av dette. Nei, som lærer synes jeg det er viktig at man kan snakke sammen om hva som gikk bra og hva som kan gjøres annerledes.

Hun la til at hun mente at såpass interessert og engasjert burde alle som jobbet med barn og unge være. At de tok seg tid til dette arbeidet med å diskutere og evaluere. Ikke bare måtte tilpasningene diskuteres, men også hvilken relasjon hver lærer hadde med hver elev. Bruk av relasjonskartlegging var en god måte å bli bevisst på egne tanker og følelser om elevene. Hvis læreren så at den ikke hadde et godt forhold til en elev, måtte læreren med hjelp av kollegene, finne løsninger for å styrke relasjonen. Dette kunne være å si noe hyggelig til eleven hver dag, eller sette av tid til å snakke om andre ting enn fag med eleven. Tiltak som dette kan gjøre at eleven får en bedre selvfølelse og læreren får flere positive assosiasjoner med eleven. Videre fortalte hun at selv om hun ofte ble veldig revet med i diskusjonen forsøkte hun å forholde seg rolig. “Kollegaene mine kjenner meg godt, de vet at ofte blir revet med når vi snakker om

barn med språkvansker” sa Anna. Det var lett å se at hun ble engasjert når det ble snakk om dette temaet. Hun pratet både fort og høyt og gestikulerte med armer. I tillegg nevne hun flere ganger “Huff jeg blir så engasjert, jaja”.

4.2 Lærernes utfordringer med tilpasset opplæring for elever med språkvansker

I dette delkapitlet presenterer vi funnene fra empirien om utfordringer med tilpasninger av opplæringen. Først tar vi for oss hva som ble beskrevet som utfordrende med å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker og deretter tilleggsvansker. I neste del av delkapitlet dreier det seg funn fra hva som utfordrende med inkludering, og til sist beskriver vi empirien om utfordringer og fordeler knyttet til ressurser i form av fagpersoner og hjelpemidler.

4.2.1 Utfordringer med tilpasset opplæring for elever med språkvansker

Utfordringene med å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker var at vanskene artet seg ulikt, og behovet for tilpasninger ble dermed ulike. Vanskene kom til syne i mange, om ikke alle, situasjoner der språk og kommunikasjon krevdes. Begge var opptatt av tilpasninger for elever med språkvansker måtte tas på alvor. Både Anna og Bente hadde tidligere hatt, og hadde på tidspunktet vi intervjuet de, elever med språkvansker. De syntes det var utfordrende å tilpasse opplæringen fordi det var flere elever med ulike språkvansker. Ingen av dem brukte begreper som klart kunne identifisere vansker som utviklingsmessige språkforstyrrelse (USF), men begge fortalte at vanskene artet seg både impressivt og ekspressivt, altså vansker både med å uttrykke seg og å forstå. Anna snakket en del om utfordringer knyttet til begrepsforståelse og sa følgende:

Han andre gutten vi har på trinnet er begrepsfattig. Det stopper opp for han når han skal forklare med egne ord. Hvis vi ber han om å hente lettmelk kan han komme tilbake med helmelk. Forståelse til begrepet at alle er melk og da tar vi bare en.

Hun fortalte at dette også kunne skje i andre sammenhenger, for eksempel når det gjaldt frukt. Anna sa at elev vet at det er frukt, men ikke spesifikt at hva for eksempel et eple er. Hun mente at han alle fall ikke ga uttrykk for at han forstod begrepet.

Bente la mer vekt på vansker knyttet til sosial samhandling mellom elever med språkvansker og elever uten disse vanskene. Begge snakket om språkvansker som en stor utfordring i alle

sammenhenger. Bente brukte i større grad fagterminologi som for eksempel fonologiske vansker, mens Anna snakket om vanskene på en mer generell måte. Felles for Anna og Bente var at begge snakket om språkvansker som en alvorlig utfordring som måtte tas på alvor, og at disse vanskene kom til syne i mange sammenhenger. Når det kommer til hva lærerne synes er utfordrende i sitt arbeid hadde Anna lyst til å legge til at hun føler at skolesystemet er veldig “tungrodd” når det kommer til elever som har utfordringer eller ligger på et lavere nivå enn gjennomsnittseleven. Hun forteller at hun skulle ønske det var et lettere system slik at det ble lettere å tilpasse for elevene ut ifra deres behov.

4.2.2 Utfordringer med å tilpasse opplæringen for elever med tilleggsvansker

Språkvansker fører ofte med seg tilleggsvansker. Utfordringer i sosiale sammenhenger, faglige vansker, lesing og skriving og utagering ble nevnt som eksempler på tilleggsvansker, forskjellige språkvansker og varierende grad av tilleggsvansker gjorde det mer utfordrende for lærerne å tilpasse opplæringen. Viktigheten av at elevene ikke skulle bli stigmatisert eller mobbet på grunn av sine utfordringer var noe som måtte tas hensyn til. For noen betød tilpasset opplæring at de måtte ut av klasserommet noen timer, eller at de hadde andre typer oppgaver i klasserommet. Dette kunne føre til at elevene med språkvansker skilte seg ut. Derfor måtte lærerne sørge for at elevene hadde et godt og trygt klassemiljø, slik at noen av disse utfordringene ble mindre. Både Anna og Bente fortalte at de hadde erfart at språkvansker kan føre med seg tilleggsvansker som kan komme til syne i ulike sammenhenger. Begge nevnte kontakt med andre elever og deltakelse i sosiale settinger som eksempler. Bente fortalte at elevene med språkvansker som regel ikke tok kontakt med andre jevnaldrende på skolen. Hun la til at de heller foretrakk å forholde seg til de andre elevene som var på i samme klasse som de selv. Hun var glad for at elevene hun hadde i sin klasse følte seg trygge nok til å ta kontakt med hverandre. Bente beskrev at samhandling i lek kunne bli utfordrende om eleven ikke forstod sentrale begreper som ble brukt, og heller ikke klarte å henge med i lekens utvikling. Hun sa følgende:

Jeg synes det er trasig å se når eleven detter ut av leken. Når de leker, for eksempel rollelek, byttes rollene ofte og jeg synes det er synd at vanskene med språket gjør at de ikke bli værende i leken.

Hun var sikker på at han trakk seg ut av leken på grunn av språket. Dette skjedde ikke hver eneste gang, det kom litt av på hva de lekte eller hvilken aktivitet elevene holdt på med. Hun

var veldig glad for at de andre i klassen hadde lyst å ha han med, og at de spurte om han hadde lyst til å være med, spesielt siden det ikke var så mange i klassen. Bente trodde at det var lettere for han å svare ja, når medlever inviterte han med i aktiviteten, enn å selv ta initiativ til å spørre om å delta, eller invitere til lek og samhandling med andre. Det skal noe mot til for å ta initiativ til å tørre å spørre andre om dette, spesielt sårbar er de med språkvansker, fortalte hun. Elevene med denne type utfordringen vet jo som regel selv om sine egne vansker, og at det er en sjanse for at de andre ikke forstår hva som blir forsøkt kommunisert av han, eller at han ikke selv ikke forstår hva som blir sagt, la hun til. Deretter sa hun:

Det er noe med det å ha vansker med språk. Det er så mye mer. Bare det å ta initiativ til å snakke med andre kan bli vanskelige. Han settes jo på prøve hver gang han prøver å kommunisere med noen. Kan du tenke deg hvor strevsomt det er for han i så mange situasjoner. Nederlag og så videre. Jeg synes han er modig, virkelig.

Lærerne var klar over at tilleggsvanskene kunne bli synlige i form av innagerende eller utagerende atferd, og de merket en positiv forskjell, både sosialt og faglig, der elevene hadde forståelse for det som ble sagt, og de situasjoner elev selv klarte å uttrykke seg på en forståelig måte. Anna fortalte av det var veldig tydelig å se når elevene ikke forstod det samme som de andre, og det kunne vises ved at eleven for eksempel ble irritert på henne eller medelever, og noen ganger begge deler. Hun mente at det var merkbar forskjell når elevene forstod det som ble sagt. For eksempel kunne hun se at elevene var mer aktive i leken eller aktivitetene som var kjente for dem og gjerne ikke hadde et “neste steg”. Bente satt med samme oppfatning som Anna, men la til at hun forstod at eleven ble irritert eller lei. Hun sa: *Det er jo ikke så rart at han viser frustrasjon, han møter jo på utfordringer i så mange tilfeller.* Videre forklarte hun at det å ikke forstå eller klare å uttrykke seg slik at andre forstår deg, gjør noe med selvbilde. Det ble nesten som en ond spiral i tilfellene frustrasjonen kom til syne. Hun la til:

Det er jo ikke så lett for barn med språkvansker å fortelle hva de føler eller hvorfor de er frustrert, når de i utgangspunktet er frustrert over at andre ikke forstår de, eller selv forstår. Og så skal de i tillegg beskrive med egne ord hva de føler.

Begge var veldig opptatt av at elevene med språkvansker ikke skulle bli gjort narr av eller mobbet på grunn av sine utfordringer. Lærerne nevnte andre tilleggsvansker som fagvansker, og lesing og skriving som eksempler. Anna fortalte at hun ikke var så opptatt av rettskriving akkurat nå, men fokuserte mer på leseforståelse og sa “vi må nesten ta en ting av gangen, ellers blir det nesten uoverkommelig, de må få lov til å mestre og”. De la til at vansker med begreper og språk utartet seg i alle fag og situasjoner. Både Anna og Bente mente at motivasjon ofte spilte en sentral rolle i lærings situasjonene. Hvis det var noe elevene hadde interesse for var ofte slik at de hadde bedre forståelse for begrepene som inngikk i temaet, enn hvis interessen eller motivasjonen ikke var til stede. En annen sak hun påpekte når det gjaldt elever med språkvansker var at hun mente at de i flere sammenhenger kunne bli betraktet som umodne eller lite selvstendig, selv om virkeligheten ikke var slik. Hun sa at dette var hun helt uenig i, og at selv om en elever har for eksempel fonologiske vansker betyr ikke det at han eller hun ikke er like moden eller selvstendig som jevnaldrende.

4.2.3 Utfordringer med inkludering av elever med språkvansker

Det var utfordrende å inkludere noen av elevene med språkvansker ettersom vanskene og behovet for tilpasset opplæring varierte, og andre læreres forståelse for hvordan det kunne arbeides med inkludering. Begge lærerne beskrev at de var opptatt av at elevene skulle vært inkludert i et fellesskap og at de tok elevene med på råd om hva som passet dem best. Hvordan arbeid med inkludering ble organisert, var variabelt. Hos Anna tilhørte elevene en felles klasse, men de hadde størstedelen av timene sine i en egen klasse som Anna var lærer for. Hun mente at de var veldig inkludert i denne klassen. Likevel ønsket hun at lærerne i den ordinære klassen jobbet mer for at elevene skulle bli inkludert. Bentes strategi gikk ut på at de alltid først prøvde å være i klasserommet, og la opp til at i alle fall noe av undervisningen kunne gjennomføres sammen med klassen, selv om de arbeidet med ulike oppgaver og metoder. Hun sa det var ikke alltid mulig at eleven kunne være alle timene i et felles klasserom:

Noen har jo så store utfordringer med språket at de må fokusere først og fremst på å lære seg det, før vi fokuserer på fag og sånt. Vi vil jo at de skal bli kjent med de andre i klassen, men vi må legge til rette for at de lærer seg språket bedre og at det ikke blir så mye forstyrrelser for de andre i klasserommet. Så det kan være vanskelig å inkludere av og til synes jeg

De mente begge at alle burde tilhøre fellesskapet, og at tilpasninger i klasserommet burde forsøkes og etterstrebes så langt det var forsvarlig. Anna opplevde at en del av hennes kollega ikke var like opptatt av dette, og at elever med språkvansker veldig fort ble tatt ut av fellesklassen. Hun mener at noen elever ikke får tilstrekkelig tilpasset opplæring i klassen, og derfor sliter de mer med å henge med i undervisningen, og til slutt mister de motivasjonen til å være i klassen og lære. Dette blir en ond sirkel og så sendes de ut til hennes for hun kan å tilpasse opplæringen for disse elevene.

4.2.4 utfordringer og fordeler med ressurser i form av fagpersoner og hjelpemidler

Ressurser, både i form av tid og hjelpemidler kan være en utfordring når det gjelder elever med språkvansker. Det var store forskjeller i hvilken tilgang det var på hjelpemidler og ressurser. Det var enighet om at ressurser i form av hjelp fra andre instanser som Statped og PPT var utfordrende og ofte lite relevant i forhold til lærernes arbeid med elever med språkvansker. Anna og Bente hadde varierende støtte i arbeidet med elever med språkvansker. De visste at de kunne kontakte ulike faglige instanser, som PPT og Statped, for å få hjelp, men syntes ikke dette fungerte optimalt. Anna mente at dette tilbudet skulle framstå som et lavterskeltilbud, men hun syntes det var vanskelig å få hjelp. Hun sa:

Jeg har jo ringt dit, altså både til statped og PPT, men synes det er så vanskelig å skulle forklare vanskene til eleven og få hjelp over telefonen, derfor holder jeg meg ofte for meg selv.

Bente hadde like erfaringer som Anna, og hadde også opplevd at noen tiltak hun fikk tips om virket helt mot sin hensikt hos enkelte elever. Hun mente det hadde vært bedre om de var mer ute i skolene, slik at de med egne øyne kunne se hva som trengtes for å hjelpe elevene. Flere ganger søkte hun råd og tips på faglige nettverk på Facebook. Hun sa: “alle kan jo skrive, så det er jo en del ting som ikke fungerer for mine elever, men her får jeg mange tips som jeg kan undersøke nærmere, det synes jeg er kjekt”.

Da det ble spørsmål om hvor de hadde fått kunnskap fra svarte Bente at hun hadde lært en del på utdanningen, men hovedsakelig hadde hun lært mest gjennom erfaring med lærerjobben i dag, og tidligere relevante arbeidsforhold. Hun forteller at hun har møtt mange med språkvansker og påpeker viktigheten av å se hver enkelt som noe unik. Eleven kan ha et rikt

språk selv om det ikke er verbalt og kan bli sett på dummere enn de er på grunn av språket, legger hun til.

Bente fortalte at hun opplevde å få god støtte fra teamet på skolen. Både i form av forståelse for sitt arbeid og tips til hvordan hun kunne arbeide og hvor hun kunne finne relevant informasjon. Hvis det var noe konkret hun trengte å kjøpe eller undervisningsopplegg som kunne medfølge økonomiske kostnader for skolen eller kommunen, fikk hun svært ofte medhold til å gjennomføre. Slik Bente forklarer det hadde skolen og kommunen god økonomi og bidro positivt med finansiering der det var behov. Hun sa:

Vi er veldig heldig her. Det er sjelden jeg får nei hvis jeg spør etter noe. For eksempel utstyr til undervisning eller mat hvis vi skal på tur, for den del. Jeg kan jo ikke handle over alle støvleskaft, men økonomi setter ikke kjepper i hjulene for oss som regel.

Anna beskrev derimot at hun både fikk lite støtte fra teamet og skolen, og hadde ønsket at flere så nytten av god tilpasning for elevene med språkvansker. Hun mente at hun da kanskje ville få mer hjelp av kollegaer og økonomisk støtte til flere hjelpemidler skoleeier. Dette sa hun:

Jeg skulle ønske de andre forstod litt mer av hva vi driver med i min klasse. Både hvordan elevene har det, hva de strever med og hvordan vi har det her. Jeg føler meg litt sånn myself and I, spesielt når jeg ber om ressurser altså flere voksne i klassen, eller økonomisk støtte.

Hun til at det virket som det meste handlet om budsjett og økonomi og skulle så gjerne ønske at de som satt med "pengesekken" satte seg litt mer inn i hva vanskene dreide seg om at hun etterspurte ikke ressurser for at det skulle bli lettere arbeidshverdag for henne, men at elevene kunne få en tettere oppfølging enten hos henne eller i elevens ordinære klasser.

Når det gjaldt bruk av alternativt supplerende kommunikasjon (ASK) hadde, i hovedsak, lærerne brukt ulike tilnæringsmetoder. Anna brukte ikke et spesifikt verktøy, men hentet litt tips her og der. Bente derimot brukte PODD, som er et billedlig hjelpemiddel, strategisk som kommunikasjonsverktøy. Fra tidligere hadde hun erfaring med tegn til tale, men opplevde at

dette arbeidet var mot sin hensikt. Selv om de brukte ressursene og alternative og supplerende kommunikasjons verktøyer forskjellig, var begge opptatt av begreper og begrepsforståelse.

4.3 Tilpasning for elever med språkvansker

I dette delkapitlet vil vi presentere funn fra empiri om arbeidsmetoder og fysisk miljø i opplæringen for elever med språkvansker. Deretter beskriver vi tiltak for å skape gode relasjoner i opplæringen. I neste del skriver vi om rettigheter og utførelse av spesialundervisning.

4.3.1 Arbeidsmetoder og fysisk miljø i opplæringen for elever med språkvansker

Varierte arbeidsmetoder som tok utgangspunkt i elevens interesser var noe lærerne tok frem som viktige faktorer for valg av undervisningsopplegg og tilpasninger for elever med språkvansker. Fysisk miljø- både i og utenfor skolen, ble bruk i varierte sammenhenger, men hadde et autentisk formål. Lærerne hadde ulike metoder for tilpasset opplæringen for elever med språkvansker, men var enige om at undervisningen ikke måtte bli for kjedelig og monoton for elevene. Anna fortalte at hun like stasjonsarbeid godt, da elevene fikk mulighet til å variere metoder underveis i timene. Hun brukte ofte skrivestasjon, PC/iPad-stasjon, lesestasjon og en “Chillout-zone”. På de ulike stasjonene fikk elevene oppgaver som var tilpasset deres nivå. I tillegg jobbet hun konkret med begreper i autentiske situasjoner. For eksempel hvis undervisningen dreide seg om temaet trafikk, tok hun elevene fysisk med ut i trafikken og forklarte hva relevante skilt betyr og lignende som hun tror elevene kommer til å ha nytte av i dagliglivet. Hun mente de lærte best når de kunne knytte ord til konkrete gjenstander og situasjoner. Bente brukte digitale hjelpemidler for å støtte elevene med språkvansker. Hun mente at i dag var mange av de digitale hjelpemidlene svært gode for elever som slet med å uttrykke seg eller forstå muntlig språk, både for elever som hadde språkvansker og de som hadde et normalt fungerende språk, altså elever med aldersadekvat språkutvikling. Med disse hjelpemidlene fikk de både visuell, auditiv og muntlig læring. Hun sa det fungerte supplerende, og ikke i stedet for egen tale hos elevene og sa følgende:

Nei, hjelpemidlene, uansett om det er PODD eller noe annet, så må det ikke være en erstatting eller snakkedukke for eleven. Det er jeg veldig opptatt av. Da er det jo helt mot sin hensikt. Nei, dette kan jeg nok ikke få presisert nok

Noen av elevene til Bente fulgte et eget undervisningsopplegg som var tilpasset deres nivå, slik at de skulle føle mestring på skolen. Videre fortalte hun om å spille på elevenes interesser. Det mente hun var et godt utgangspunkt for å starte samtaler, hjelpe i gang med skriftlig arbeid og lek. Om hun koblet et fag opp mot et tema de var interessert i, var det mye større sjanse for at de fulgte med sa hun. Hun nevnte at hun hadde jobbet tverrfaglig med ulike temaer og nevnte *dyr om vinteren* som et eksempel. Teamet hadde hun valgt på bakgrunn av interesse og elevene fikk selv velge hvilke dyr de ville utforske. Opplegget gikk ut på å utforske, finne fakta om selvvalgt dyr skrive og tegne. Alle elevens arbeid ble satt sammen til et hefte og de som hadde lyst kunne få presentere sitt arbeid. Hun forklarte at på denne måten kunne elevene få øve på begreper, skriving, lesning, fremføring og samspill. Hun sa følgende:

Jeg hadde kommet til å tvunget noen med språkvansker til å stå foran masse folk å presentere noe, men her er vi i klassen er vi så godt kjente med hverandre at dette var trygt å gjøre. Alle oppmuntret hverandre. Det skal sies at elevene fikk tilpasninger ut fra sitt nivå, jeg forventet ikke det samme av alle.

En del av tilpasningene som ble gjort handlet om det fysiske miljøet. Både Anna og Bente beskrev at de tok strategiske valg av plassering av elever i klasserommet. For eksempel fortalte Bente at hun plasserte, elever som hun antok kom til å ha behov for å forlate klasserommet ved døra. Dette gjorde hun i fall eleven hadde behov for å forlate klasserommet av ulike årsaker. Hun sa følgende:

Det er jo mange måte å drive med tilpasning på. Jeg er opptatt av inkludering så det er jo ofte i mine tanker. Det at jeg plasserer han ved døra er jo ei veldig enkel tilpasning, men til funker det veldig bra at vi gjør det sånn.

Anna hadde mulighet til å gjør tilpasninger i klasserommet, siden det var få elever i hennes klasse. Hun organiserte stasjonsarbeidet slik at hun fikk sett elevene og vært nært de i læringssituasjonen. Anna sa dette:

Jeg prøver å plassere elevene og meg selv på en strategisk måte i klasserommet. Spesielt når vi har stasjonsarbeid. Jeg vil helst ikke sitte med ryggen til noen. Hele tiden har jeg i bakhodet at jeg helst skal se alle. Jeg tror at jeg lettere kan hjelpe de da.

Hun hadde også skillevegger i klasserommet som kunne flyttes på, dette var for å skjerme elevene fra for mange syns og hørselsinntrykk, slik at det var lettere å følge med på undervisningen. Hun syntes at hun lett fikk konkurranse om oppmerksomheten til elevene. I tillegg varierte hun stasjonsarbeidet med vekslning mellom data, iPad og arbeidsoppgaver på papir, her kunne hun også sette skilleveggene mellom stasjonene for bedre konsentrasjon hos elevene. Å bruke nærområdet og naturlige settinger for læring som ga elevene førstehåndserfaring om ulike tema, var en annen tilpasning av det fysiske miljøet hun gjorde, begge lærerne. Anna fortalte at de kunne gjøre aktiviteter som var tverrfaglig. Ofte brukte de nærmiljøet og autentiske tilnærminger. Hun beskrev blant annet et opplegg der hun hadde snakke med elevene om hva som var nyttig å ha på et frokostbord. Etter at de hadde diskutert dette lagde de ei handleliste og dro på den lokale dagligvarebutikken og gjennomførte handleturen. Hun sa at elevene brukte handlelista og fikk øvd seg på samhandling, begreper, forståelse og skriving- blant annet. Ikke nok med det-hun mente og at elevene fikk erfaring veibeskrivelse og skilt ettersom de gikk til butikken. Hun sa:

Jeg er opptatt at de skal øve seg på det de får bruk for i dagliglivet. For eksempel planlegging av måltider eller handleturer på butikken. Dette er jo en super anledning til å øve på både kommunikasjon, lesing og skriving. Jeg vil så gjerne at de skal se at de har bruk for det vi øver på.

Anna la til at hun brukte nærområdet ofte, og i forskjellige opplærings situasjoner med ulike temaer. Hun var svært opptatt av at elevene skulle få erfaring fra nærmiljøet og la til *“jeg bruker området rundt her masse, det er jo her de skal bli kjent”*.

Hver av dem fortalte også om bruk av bilder, illustrasjon og andre ting de hadde plassert i klasserommene som kunne støtte elevene i den språklige utviklingen.

4.3.2 Tiltak for å skape gode relasjoner i opplæringen

En viktig faktor for å kunne tilpasse opplæringen, mente både Anna og Bente, var hvilken relasjon de hadde med elevene sine. Det var flere grunner til at en god relasjon var viktig ifølge dem. Om de var trygge på hverandre var det lettere for eleven å tørre å snakke, og å si

ifra om det var noe, muntlig eller skriftlig, den ikke forstod. Da de var blitt trygge på hverandre var det lettere å bli kjent med eleven og dens utfordringer, det gjorde det lettere for lærerne å tilpasse opplæringen. Anna pekte på at om de, hun og elevene, kunne stole på hverandre var det lettere å variere undervisningen og prøve nye metoder. På denne måten kunne elevene jobbe mer selvstendig, uten at hun var redd de fant på andre ting. Bente sa at en god relasjon kunne hjelpe henne i å se elevenes sterke sider. Dette sa hun:

En ting jeg synes er viktig er å se etter ressursene hos elevene. Hvilke sterke sider de har. Hva er de gode på, og ikke minst hva de liker og interesser. Da kan jeg ta det med meg når jeg jobber med å finne opplegg og kanskje elevene vil like det bedre.

Hun la til at hun ønsket at opplæringa skulle være interessant for elevene, og hun arbeidet for å finne noe som fenget. På denne måten tenkte hun at elevene kanskje så at hun var opprinnelig nysgjerrig på interessene deres. Hun hadde og lyst til at elevene skulle oppfatte at hun syntes de hadde gode egenskaper, selv om de hadde utfordringer.

Anna fortalte at hun var av den oppfatning at elevene ikke skal tilegne seg skolesystemet, det var skolen som skulle se hvert hver enkelt elev. Vi må ta vare på de, og latt de bruke tid, la hun til. Videre mente hun at hvis ikke eleven var trygg på den voksne og de andre i klassen, var det vanskelig å drive med læring. I tillegg var det viktig med en trygg arena. Hun sa:

Vi må ta vare på elevene. Det er jeg som lærer som skal lage en trygg skolehverdag for disse elevene. I klassen min har vi jobbet hardt med relasjonen. Jeg har sett utviklinga til disse elevene. Det kan ikke sammenlignes fra vi startet til nå. Det har vært en bratt kurve.

Elevene hun underviste for kom opprinnelig fra andre klasser, men kom til henne størstparten av undervisningstimene i uka. Hun hadde sett utviklingen til disse elevene, fra å ikke kjenne hverandre til å bli trygge og gode klassevenner. Hun hadde vært sammen med elevene over flere år og fått mulighet til å skape relasjoner. Hun fortalte at hun hadde lært mye om relasjoner og betydningen av gode relasjoner gjennom disse årene, og la enda en gang til at elevene måtte få lov til bli trygge før hun kunne starte med undervisning. Anna sa følgende:

Men jeg tror det er viktig det med at man får tid til å være i lag med elevene og latt de være seg selv. La de lære på sin måte. De skal ikke stresse igjennom. Det får vi betalt for nå ser jeg. Når vi har brukt så god tid så ser jeg læringa kommer etter hvert.

Videre sa hun at tilleggsvansker og atferd forsvant i takt med utvikling av gode relasjoner. At hun hadde fått lov til å ha elevene over flere år så hun på som en stor fordel. Det ga henne den tiden og muligheten hun trengte for å arbeidet med blant annet relasjoner. Hun synes ikke noe om elever som måtte forholde seg til nye voksne stadig vekk. Hun undret seg over hvordan det kunne føre noe godt med seg, spesielt når det gjaldt elever som hadde behov for tilpasset opplæring og eventuelt spesialundervisning. Anna ville ikke fremheve seg selv, men var litt skeptisk til hvordan det skulle gå, med det hun kalte for hennes elever, når de skulle over i andre klasser, eller fikk nye voksne. Hun stilte spørsmål som: får de tid til å bli trygg på en ny voksen og de andre elevene, klarer den voksne å skape gode relasjoner til elevene og hvordan forholder elevene seg til den nye tilværelsen. Det var tydelig å se at hun ble rørt når hun snakket om relasjonen hun hadde til elevene.

Når det gjaldt relasjoner hadde også Bente flere innspill og meninger. Hun mente at sammensatte vansker kunne påvirke relasjonen ettersom det da ble flere aspekter å ta hensyn til. For å skape god relasjon mellom seg selv og elevene forsøkte hun å være tålmodig og vise toleranse. Bente sa at hvis hun som voksen gjorde dette, var det lettere for de andre elevene og gjøre det samme. Hun sa følgende:

Hvis jeg for eksempel kan vise og fortelle elevene at jeg tok feil. Det hender jo stadig at vi voksne tar feil. Så tror jeg det er lettere for de å se at det gjør ikke noe å feile, og at alle kan lære noe av det.

Hun arbeidet for et godt klassemiljø med gode relasjoner der elevene kunne være trygg på hverandre og se og erfare at de var forskjellige på sin måte og tolerere hverandres utfordringer. Hun la til at hun tok elevenes behov i betraktning. For eksempel at hun unngikk arbeidsmetoder eller oppgaver som hun visste var belastende for eleven. Dette sa hun:

Jeg gir han ikke arbeidsoppgaver som jeg vet at han ikke mestrer. Nei, jeg prøver å tenke på hans behov og legger det opp slik at han kan få bryne seg litt. Jeg vil og prøve å å gjøre sånn at han føler at han mestrer.

Det samme gjaldt når hun arbeidet med å inkludere eleven med språkvansker i et fellesskap i klassen. Hun fortalte at hun forsøkte å bidra til at han hadde lyst til å være i klassen, i et fellesskap med de andre elevene, og han fikk oppleve å mestre når han var sammen med klassen. Når hun hadde en god relasjon med elevene var det lettere å gi veiledning og hun sa at det virket som elevene opplevde det som mer ektefølt når relasjonen var god. Hun sa:

Det er rett og slett lettere å hjelpe elevene når de oppriktig tror at jeg bryr meg om dem. Og det gjør jeg jo, jeg vil bare at de selv skal se det og tro på at det er sant. For det er det jo. Jeg vil at alle elevene skal lykkes, virkelig.

Til slutt la Bente til at hun syntes det var en hard og anstrengende jobb å skape gode relasjoner til alle. Det var tidkrevende og ikke minst måtte hun “stå i noen kamper”. Men likevel så hun at dette arbeidet hadde stor nytteverdi og arbeidet bidro til at relasjonen var såpass god som den var i dag. Hun ville ikke vært foruten dette, og hadde lært mye om elevene og seg selv gjennom dette arbeidet.

4.3.3 Rettigheter og utførelse av spesialundervisning

Det var ulikheter både når det kom til erfaring og hvilke tanker lærerne hadde når det gjaldt elever som hadde spesialundervisning og språkvansker. Begge anså det som oppsiktsvekkende at det ofte var slik at elever språkvansker fikk støtte av ansatte med minst eller lite kompetanse på feltet. Både Anna og Bente mente at selv om elever hadde spesialundervisning, måtte likevel opplæringen tilpasses hver enkelt elev. Om eleven ikke får utbytte av den tilpassede opplæringen, kan eleven få spesialundervisning. Da det kom til spørsmål om hvordan lærerne jobbet om elevene hadde spesialundervisning, hadde lærerne forskjellige tanker og erfaringer. Anna sa at hennes klasse var så og si å regne som en egen “spesialundervisningsklasse”. Hun sa at ikke alle i klassen hennes hadde en sakkyndig vurdering fra PPT om språkvansker eller andre vansker, men at de hadde utfordringer som gjorde at deres kontaktlærer følte det var bedre at de var mest i Annas klasserom. Hun fortalte også at de ikke alltid fulgte kompetansemålene, slik som andre elever gjør, da de måtte fokusere på mer grunnleggende ting, som begreper og bli tryggere på lesing og skrivning. Anna sa at elever på trinnet hennes som hadde utfordringer, som språkvansker, nesten uten unntak ble satt i hennes klasse og fikk spesialundervisning. Vi spurte også om hun hadde noen tanker om Nordahl-rapporten, som foreslår å fjerne den lovfestede retten til spesialundervisning, da

rapporten viser at dagens tilbud om spesialundervisning ikke er optimalt, og hvordan hun tror det ville påvirket elevene. Hennes første respons til dette var at det kunne vært greit å fjerne denne retten, om bare alle lærerne klarte å se hver enkelt elev og tilpasse godt i undervisningen. Etter å ha tenkt seg litt om, mente hun likevel at det var bra at denne retten var lovfestet, hvis ikke kunne mange elever miste vesentlig hjelp som de trengte i opplæringen. Ikke alle elever passer i et vanlig klasserom, og trenger et opplegg som er mye mer rettet mot dem, sier hun. At spesialundervisningen ikke alltid var optimal kunne hun forstå, for hun sa det var mange som ikke hadde rett kompetanse som tok seg av undervisningen. “Dette er jo et paradoks da. At de som kanskje vet minst eller ikke har utdanning, blir satt sammen med de elevene som er mest utfordrende” sa hun, og sa at hun selv hadde jobbet med spesialundervisning før hun hadde tatt lærerutdanningen, og da var det jo ikke rart at elevene ikke fikk det beste utbyttet. Videre sier hun at i stedet for at elevene mister denne retten, burde de gjøre noe med hva denne undervisningen skal inneholde og hvem som får lov til å ha undervisningen. Anna satt det litt på spissen og sa “jeg ville vel aldri ha dratt til en øre-nese-hals-spesialist som ikke hadde mer utdanning enn videregående skole. Det er jo nesten det vi utsetter disse barna for”. Hun avslutter med at elevene må ivaretas, og at hun ikke nødvendigvis visste hvordan dette gjøres best, men at hun ikke tror det er bra å fjerne rettigheter som de har.

Bente fortalte at elevene hun hadde i klassen med språkvansker hadde alle ei sakkyndig vurdering fra PPT og et enkeltvedtak. Uten at hun direkte beskrev elevenes individuelle opplæringsplan (IOP) forstod vi det slik at ingen viker fra kompetansemålene, men at de timene det var tildelt spesialpedagogiske timer skulle brukes til å gi elevene ekstra støtte i de ulike fagene. Hun sa:

Alle elevene i min klasse følger kompetansemålene. Også de jeg har i klassen som har språkvansker. De følger målene, akkurat som de andre i klassen, men de får spesialundervisning noen timer.

Videre fortalte hun at hun stusset litt over tildelingen og at vedtaket kun gjaldt noen timer i uka i enkelte fag. Hun sa at hun ikke helt forstod tanken bak vedtaket, ettersom hennes opplevelse og erfaring var at elever med språkvansker ikke hadde vansker kun i enkelte timer, men at vanskene gjaldt i de fleste sammenhenger. Da vi spurte om hun hadde kjennskap til Nordahl- rapporten svarte hun nei, men sa at hun spontant fikk en tanke om at hun syntes det

var synd hvis elevene mister den lovfestede retten til spesialundervisning. Videre var hun engstelig for at behovene til elevene som trengte spesialundervisning skulle bli oversett. Dette sa hun:

Jeg blir med en gang litt engstelig når det snakkes om å ta bort en rettighet. Det er jo ikke slik at behovene forsvinner av den grunn. Og en annen ting, hvis det bare skal være sånn helhetlig og ingen har hovedansvaret på en måte. Vel vel.

Et annet aspekt hun ville fortelle om var hvem som gjennomførte selve spesialundervisningen. Bente sa at de var heldige på hennes skole der elevene med vedtak om spesialundervisning fikk dette av en spesialpedagog eller lærer. Men hun hadde erfaringer med at spesialundervisningen kunne bli planlagt av spesialpedagog eller lærere, og at selve gjennomførelsen ble utført av en fagarbeider. Videre fortalte hun at det kunne stå beskrevet i enkelte vedtak, men at hun stilte seg kritisk til denne løsningen. Dette sa hun:

Jeg forstår ikke helt ideen bak. Det er jo en grunn for at vi har spesialpedagoger, altså folk som har grundige kunnskaper på feltet. Eller lærere som har fordypet seg i dette. Elevene trenger jo voksne med kompetanse i vanskene det skal arbeides med.

Hun hadde ikke lyst til å snakke negativt om noen arbeidsgrupper eller kollegaer, men hun la til at poenget var at elevene trengte voksne som hadde kunnskaper om feltet, og som kunne endre på både plan og utføring etterhvert som det ble behov.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil vi drøfte resultatene vi presenterte i kapittel 4 opp mot teorien som vi har presentert i kapittel 2. Her belyser vi hvilke verktøy som kan være egnet i tilpasningen av opplæringen for elever med språkvansker, og vi har tatt utgangspunkt i intervjupersonenes erfaringer for å innblikk i hvordan dette kan gjøres i praksis. Drøftingen er i likhet med kapittel 4 delt inn i tre kategorier. I første del av dette kapitlet drøfter vi kunnskap og erfaring med språkvansker og relasjon. Andre del består av drøfting av utfordringer med å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker. Drøftingstema i siste del er tilpasningsmetoder for elever med språkvansker.

5.1 Kunnskap og erfaring om språkvansker og relasjon

Skolen skal være en institusjon som er oppdatert og utvikler seg i takt med resten av samfunnet (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2016). Det betyr at kravene til hva hver enkelt lærer kan blir høyere og at de stadig må tilegne seg ny kunnskap om ulike tema. I dagens skole er det stort fokus på inkludering av alle elever, og kunnskap om språkvansker er nødvendig for at opplæringen skal være tilpasset den enkelte elev slik at den føler seg inkludert og ivaretatt.

5.1.1 Utdanning innen språkvansker

I teoridelen vår kan vi tydelig se at språk er en veldig kompleks og sammensatt ferdighet som de fleste klarer å tilegne seg uten noen spesiell form for opplæring, men ikke alle lærer seg det uten hjelp. På grunn av språkets kompleksitet er det mange former for språkvansker, og alvorlighetsgraden varierer fra person til person (Espenakk et al., 2007; Helland, 2013; Rygvold, 2017, s. 164). Det er rapportert om at rundt 7 prosent av elever har en form for språkvanske, som betyr cirka to elever i hver klasse (Befring, 2020, s. 142). Dette innebærer at det er flere elever med språkvansker på hver skole som har behov for lærere som forstår hvilke vansker de har og vet hva disse vanskene innebærer. Likevel fortalte våre intervjupersoner om for lite opplæring i språkvansker i sin utdanning. De hadde også vansker med å bruke terminologi som kunne fortelle hvilke vansker elevene hadde. Anna og Bente sa at de gjerne skulle ha visst mer, og at denne kunnskapen kunne bidra positivt i deres arbeid med elever med språkvansker. Lite undervisning om språkvansker i utdanningsløpet kan også forklare hvorfor Anna og Bente brukte lite fagterminologi da de snakket om ulike vansker. Vi tror at elevene ville hatt nytte av at lærerne kunne mer fagterminologi knyttet til språkvansker, da de lettere kan identifisere vansken og sette i gang mer effektive tiltak. Ordet

“språkvansker” ble brukt noe forskjellig av våre intervjupersoner, da Anna og Bente hadde forskjellig erfaring med begrepet. De er ikke alene om dette, da begrepet rommer svært mye og ikke gir en spesifikk forklaring på hvilke deler av språket personen har vansker med. På grunn av mange forskjellige ord og uttrykk rundt begrepet “språkvansker” diskuteres det nå hvordan man kan få en felles terminologi på nasjonalt nivå (Catalise, 2019). Dette vil forhåpentligvis gjøre det lettere for de som jobber med språkvansker å bruke korrekte begreper som passer til elevens vansker. Vi tror at en klar og tydelig terminologi kan hjelpe lærere med å knytte sin kunnskap om eleven, til hvilken type vansker eleven har. Et eksempel på dette var at Anna og Bente snakket om hvordan flere av elevene hadde vansker med bruk av språket i “sosial sammenheng”, noe som tyder på at de har vansker med bruken av språket, altså *pragmatiske vansker*. De nevner altså hvordan en språkvanske kan uttrykke seg, men har ikke terminologi som kan beskrive dette. Om alle lærere kan fagterminologien knyttet til språkvansker bedre, vil det hjelpe dem i jobben med å tilpasse opplæringen. På tross av lite teori om språkvansker i deres utdanning, finnes det mange kilder som kan hjelpe dem med å tilegne seg dette nå. Vi forstår og vet at lærere har mange oppgaver i løpet av en dag og vet at det er mye lærere skal kunne. Men dersom de hadde fått støtte fra skoleeier til å tilegne seg mer kunnskap ville det gagne både elever og skolen. Da kan lærerne føle seg tryggere på at tilpasninger de gjør i opplæringen er korrekt for hver enkelt elev (Tetzchner, 2012, s. 456). Med en konkret terminologi og bedre opplæring for lærere tror vi de lettere vil forstå hvilke vansker elevene har og kan starte med tilpasninger tidlig. Om lærer vet konkret hva vanskene handler om vil det også være lettere å gjøre konkrete tiltak.

5.1.2 Erfaring, trygghet og relasjon i arbeid med elever med språkvansker

Lærerne vi intervjuet hadde opplevd at de fikk for lite tid til å bli kjent med elevene, og at utfordringer som elevene kunne ha, ikke ble tatt like på alvor. Å bruke tid å bli kjent med eleven slik at lærer og elev er fortrolige med hverandre kan være avgjørende for god læring (Brandtzæg et al., 2016, s. 41). Anna mener hennes erfaring med å være med samme elever i fem år har gjort at de er svært trygge på hverandre og hun kjenner deres behov og utvikling godt. Vi vet ikke hvordan ulike skoler praktiserer hvor lenge hver enkelt lærer tilhører en klasse, men forstår hvordan en godt forhold mellom lærer og elev kan ta tid å utvikle seg, og at det vil være gunstig å opprettholde dette forholdet over flere år. Likevel har vi opplevd selv at noen lærere og elever ikke får en god relasjon, og om eleven da skal ha samme lærer over flere år kan det påvirke læring i negativ retning. En emosjonell trygghet er viktig for å lære (Brandtzæg et al., 2016, s. 17). Derfor mener vi det er viktig at lærerne ofte vurderer deres

relasjon med elevene. Ser lærer at relasjon ikke er positiv, må læreren jobbe for å forbedre relasjon, slik at eleven får et godt grunnlag for læring.

Begge lærerne fortalte at de engasjerte seg veldig for å gjøre en best mulig jobb og hjelpe elevene. Det at lærerne viser at de er opptatte av jobben sin får elevene til å føle seg verdifull på tross av utfordringer med språket og mulige tilleggsvansker (Drugli, 2012). Mange elever med språkvansker kan ha problemer med å forstå og bli forstått av andre, dette kan føre til at de får aggressiv atferd eller trekker seg unna (Rygvold, 2017). Begge lærerne hadde erfart at elever kunne få denne atferden om de hadde språkvansker og var klar over at det kunne medføre andre konsekvenser for elevene, for eksempel at de hadde problemer med å få venner eller delta i lek. Den emosjonelle påkjenningen dette kan gi elevene kan føre til angst og dårlig selvbilde (Ottem & Lian, 2008). Anna snakket om hvordan elevene trivdes svært godt i hennes klasse, og at de ønsket å være sammen med henne hele tiden. At elevene har stor glede av å være i hennes timer er ikke bare bra her og nå, men også for fremtiden, da hennes positive påvirkning kan styrke elevenes psykiske helse og motvirke angst (Drugli, 2012).

Lærers kunnskap om hvordan relasjonen påvirker elevens læring er avgjørende for en god tilrettelegging og læring. At lærere har et godt forhold til sine elever gir et godt utgangspunkt for læring, og var noe begge intervjupersonene pekte på som viktig (Drugli, 2012). En lærer fortalte at elevene hennes tilhørte et ordinært klasserom, men hadde mange av sine undervisningstimer hos henne i en "spesialklasse". Hun hadde en opplevelse av at de trivdes godt hos henne, og elevene hadde uttrykt verbalt at de ville være hos henne. Dette kan peke på at hun har en god relasjon til disse elevene og at hun klarte å tilpasse opplæringen med deres interesser tatt i betraktning. Vi tror det kan være en del lærere som har lite utdanning innen språkvansker, og at de ikke vet hvordan opplæringen kan tilpasses. I motsetning til våre intervjupersoner har de muligens ikke et sterkt engasjement for å lære seg dette heller. Om de i tillegg gjør lite for å få en god relasjon og bli kjent med elevene vil det være vanskelig å gjøre tilpasninger som treffer elevens vanskeområde og at tiltak blir gjort med elevenes interesser tatt i betraktning. Den gode relasjon som det tyder på at Anna hadde med sine elever kan også være en avgjørende faktor for hvorfor de ønsker å være i hennes klasserom og ikke det ordinære klasserommet. Det er naturlig å søke mot der man føler seg sett og hørt, og som en del av gruppen. Det er flere ting lærere kan gjøre for å skape en god relasjon med elevene, som også kan påvirke klassemiljøet positivt. En del elever med språkvansker sliter med dårlig selvbilde og kan ha lite mestringsfølelse, derfor vil anerkjennelse fra lærer være en

styrkende faktor. Om lærer bruker positiv forsterkning både på tomannshånd og mens andre elever hører på vil elevens selvbilde og posisjon i klassen løftes. Å snakke om ting som interesserer eleven vil både få eleven til å føle at den kan bidra med noe viktig og stimulere til samtaler, som er positivt for språkstimuleringen.

I opplæringsloven (1998) §1-3 står det av lærerne skal tilpasse opplæringen etter elevenes forutsetning og evner, slik at alle har økt læringsutbytte. Skoleledelsen må sørge for at deres ansatte har den utdanningen og kunnskapen de skal ha i møte med elevene. Det er likevel forskjeller fra skole til skole i hvordan de tolker loven og hvordan de tilpasser opplæringen for elevene. I Bentes klasse prøvde hun å inkludere elevene, og tilpasset både undervisning og klasserom slik at de med språkvansker kunne være i sitt ordinære klasserom med alle klassekameratene. Hun hadde erfaring med at språkvansker kunne gi elevene sosiale utfordringer og ønsket ikke å stigmatisere eller ekskludere disse elevene. Det kan likevel tenkes at noen elever føler seg mer utenfor i et felles klasserom, nettopp på grunn av kommunikasjonsvansker. Elevene kan oppleve at de ikke strekker til i diskusjoner i klassen, eller at de sliter med å henge med når lærer eller andre elever snakker. Dette er viktig at læreren tar i betraktning når hun tilpasser opplæringen for elever med språkvansker.

På de forskjellige skolene tilpasser de opplæringen for elever med språkvansker ulikt, men begge lærerne i vår masteroppgave ønsket at elevene skulle tilhøre et felles klasserom så langt det lot seg gjøre. I litteraturen ser vi at det er ulike oppfatninger av hva inkludering er. Noen mener at inkludering betyr at alle elever er i et felles klasserom til en hver tid, mens andre mener en kombinasjon av opplæring på eget og felles klasserom kan være det beste for eleven (Befring, 2020, s. 46; Haug, et al., 2014). Her kan det være ulike faktorer som spiller inn, da det er ulikt hvor mye hver enkelt lærer har om språkvansker og tilrettelegging i klasserommet. For de elevene som har lærere som klarer å tilpasse opplæringen på en slik måte at den får nødvendig språktrening, og samtidig føler seg inkludert, vil undervisning i et felles klasserom stort sett være den beste løsningen. Men om lærer ikke kan eller klarer å tilpasse på en optimal måte, kan undervisning utenfor klasserommet være en løsning. Likevel mener vi at flere ulike metoder bør være utprøvd før eleven med språkvansker eventuelt blir tatt ut av den ordinære klassen. Om lærer alene ikke klarer å finne en god løsning på tilpasningen bør det søkes råd hos andre lærere eller fagpersoner som kan gi dem kunnskap om tilpasset opplæring for elever med språkvansker. Som alene lærer i en klasse med rundt 15 elever kan det potensielt være mange som trenger tilrettelegging. Med større lærertetthet i klasserommene

vil det være bedre muligheter for tilpasninger i klasserommet og lærerne kan evaluere og reflektere rundt opplæringen seg i mellom. Vi mener også at det er vesentlig å ta elevens opplevelse av hva som er inkludering for han/henne i betraktning når det diskuteres hvor eleven skal få opplæringen sin, da elevens trivsel i klassen er viktig for god læring (Brandtzæg et al., 2016).

Et godt faglig team er viktig for at lærerne skal utvikle kompetansen sin og gir lærerne muligheter for kollegaveiledning (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2016). På små skoler, slik som der våre intervjupersoner jobbet, er det færre lærere og et mindre faglig team. De viste heller ikke om noe faglig nettverk i kommunene de jobbet i. Bente forsøkte derfor å få tilgang på mer kunnskap via nettverk i sosiale medier. Dette mener vi er en bra måte å få tak i kunnskap og erfaring som andre har gjort seg, og viser at Bente ønsker og prøver å lære mer. Samtidig må de som leser på slike nettverk være kritisk, da alle kan skrive i slike grupper og det ikke nødvendigvis er de beste tipsene som blir delt der. Til gjengjeld kan leseren møte folk som har lang erfaring og mye kunnskap om språkvansker, som de ikke ville møtt i andre situasjoner. Dette kan gi gode innspill til lærere som leter etter tilpasningsmetoder. Men som Bente påpeker, er det bra å ha et team på skolen der lærerne kan utveksle erfaringer og få råd i jobben sin. Alle i teamet kjenner også til elevene det er snakk om og vil gjøre det lettere å få til en god tilpasning. Hvis læreren også kan prøve å få et godt samarbeid med PPT og Statped, vil de få flere fagpersoner som kan hjelpe til med å utvikle kompetansen om språkvansker. Hjelp utenfra skolen som kan se ulike perspektiver vil kanskje være til hjelp for å danne et godt faglig team i skolene. Uavhengig av størrelse på skole og hvilken kommune lærerne tilhører skal de arbeide for å gi et tilpasset opplæringstilbud.

Da vi lette etter intervjupersoner til masteroppgaven vår var vi opptatt av å finne lærere som jobbet med tilpasning for elever med språkvansker, altså noen som hadde erfaring og kunnskap om temaet. Selv om dette er noe alle lærere skal gjøre, kan det være en mulighet for at det finns lærere der ute som ikke kan mye om det når de er ferdig utdannet, og heller ikke har et stort engasjement for å lære seg dette senere i jobben. Størstedelen av kunnskapen lærerne i vår masteroppgave hadde, så ut til å komme fra egen innsats for å tilegne seg informasjon og erfaring. Hadde vi lett etter lærere generelt og ikke spesielt etter de med erfaring med språkvansker, kunne kunnskapen og erfaringen om språkvansker vært mindre enn de vi har intervjuet. Hvem elevene får til lærer, er i de fleste tilfeller helt tilfeldig, og ikke et valg elevene selv kan ta. Det betyr at en elev kan få totalt forskjellig tilpasning alt etter

hvor mye læreren kan om tilpasning for elever med språkvansker. Kvaliteten i opplæringen vil kunne variere stort og potensielt gjøre at eleven ikke oppnår sitt læringspotensiale. Lærerne har et stort ansvar for å tilpasse opplæringen, men skoleledelsen bør sørge for god kvalitet og et godt tilbud for alle elever og ikke minst de med utfordringer som språkvansker. Tiltak for å heve lærernes kompetanse om språkvansker kan være å sende lærere på kurs, gi de støtte til utdanning på temaet, eller få inn eksperter som kan hjelpe i skolen og gi konkrete råd og tips. Selv om lærerne i undersøkelsen vår hadde både erfaring og stort engasjement, mente de at de aldri ble ferdig utlært og mer kunnskap var bra for alle.

5.2 Utfordringer med å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker

I dette delkapitlet drøfter vi hvilke utfordringer lærere kan møte i arbeidet med elever med språkvansker. Deretter drøfter vi tilpasninger og relasjonell påvirkning for elever med tilleggsvansker, for så å ta for oss inkludering for elever med språkvansker. I siste del er ressurser og hjelpemiddel tema for drøfting.

5.2.1 Utfordringer med å imøtekomme ulike behov for tilpasset for elever med språkvansker

Å ha språkvansker er kompleks og alvorlighetsgrad og type vanske varierer fra person til person (Rygvdal, 2017). Et barn kan ha pragmatiske vansker, altså hvordan språket brukes for å kommunisere, tolke og tilpasses i forhold til omgivelsene. Et annet barn kan ha fonologiske vansker, det vil si vansker med å skille språklyder, og det tredje barnet kan ha en kombinasjon eller helt andre utfordringer knyttet til språk (Høigård, 2013, s. 224). Dette bidrar til at arbeidet med tilpasning for elever med språkvansker kan bli utfordrende (Espenakk et al., 2007). Lærerne vi intervjuet hadde erfart at et barn kunne ha behov for arbeidsmetoder med fokus på uttale, mens et annet jobbet med forståelsen, og at det var vanskelig å utføre dette på samme sted og tidspunkt, og i tillegg ta hensyn til andre elever og deres behov. Det kan tenkes at det er utfordrende å drive med tilpasninger der type vanske og vanskegraden varierer ettersom en tilpasning som fungerer for en elev kan virke forstyrrende for en annen elev. Visuell støtte kan være til nytte for noen elever, mens for andre kan det blir for mye billedlig fremstilling og skape visuell uro. Elever med fonologiske vansker kan ha problemer med å skille ordlydene fra hverandre, og kan få hjelp til å plassere ordlydene på riktig sted ved bruk av bilder som henger i klasserommet. Bilder av gjenstander og bokstaver eller lyder som er knyttet til dem vil gi en visuell og enkel forklaring, som bilde av en hund med bokstaven H, eller en slange og bokstaven S. Hos en elev med pragmatiske vansker kan dette virke

forstyrrende, da de kan ha utfordringer med å bruke språket i sosial sammenheng og sliter med å opprettholde konsentrasjon og kontakt med dem de snakker med. Mye visuell uro kan dermed gjøre at de fortære mister konsentrasjon og detter ut av samtalen (Høigård, 2013). For å kunne tilpasse for begge gruppene med elever vil ulike soner i klasserommet være en løsning. Hvor bakre del av klasserommet inneholder visuell støtte, og de elevene som har behov for dette kan sitte bakerst, mens fremste del av klasserommet har mindre plakater og bilder hengende oppe, slik at de som har behov for mer visuell ro, kan sitte framme og ikke bli forstyrret.

Ifølge opplæringsloven (1998, §1-3) skal opplæringen tilpasses etter elevens evne og forutsetning, med mål om at alle opplever økt læringsutbytte. Skolen plikter å gi alle elever et tilpasset opplæringstilbud, og det skal skje via differensiering og tilpasninger. Tilpasset opplæring gjelder både evnerike elever, de som har sammensatte vansker enten fysisk, psykisk eller kognitivt, og skal bidra til at de kan delta sosialt og i faglig felleskap (Helland, 2013, s. 294). Ut i fra begge intervjupersonenes ytringer, ser det ut til at de er oppmerksomme på deres plikter og arbeidsoppgaver knyttet til dette temaet.

Hvordan tilpasningsmetoder som ble brukt varierte, men for oss er det nærliggende å tro at det var utfordrende å imøtekomme ulikheter i behovene til elevene med språkvansker, og dermed var det hensiktsmessig å bruke varierte tilpasningsmetoder. En av lærerne forklarte hvordan elever i samme klasse hadde til dels like og noe ulike utfordringer i møte med skolehverdagen, og alle hadde behov for tilpasset opplæring med utgangspunkt i sine vansker. Etter å ha hørt hennes erfaringer og hvordan hun jobber i dag har vi stilt oss selv spørsmål om det i praksis er mulig for en voksen å drive med tilpasset opplæring, alene, med så mange elever med behov for tilpasset opplæring i nesten alle sammenhenger. Vi tror at det byr på utfordringer med kun én lærer til stede i undervisningen, og elever med en variasjon av vansker som skal ivaretas med et tilpasset opplæringstilbud. Utfordringen kan blant annet gå ut på at en tilpasning som hjelper for en elev, kan være mot sin hensikt for et annet. Hvis en elev har behov for tett voksenstøtte i lengre perioder av undervisningstimen, kan det stilles spørsmål til hvilke tilpasset opplæringstilbud resten av klassen får, særlig hvis det er flere elever som har behov for denne type tilpasninger. En løsning kan være å gjennomgå teamet med flere elever som strever med det samme. Det kan tenkes at elevene kan dra nytte av hverandres kunnskap i ulike situasjoner hvor lærer ikke er tilgjengelig, men etter vårt skjønn kan ikke voksenstøtten fravike likevel og ressurser vil spille en viktig rolle i dette arbeidet.

Etter det vi forstår skal alle undervisningsopplegg både være relevant, motiverende og tilpasset elevenes evne og forutsetninger. For oss er det nærliggende å tro at kunnskap om språkvansker påvirker valg av metoder i tilpasset opplæring. Om kunnskapen er mangelfull eller bare består av en type språkvanske, tenker vi det kan være utfordrende å finne metoder som er konkret spisset direkte mot barnets utfordringer. Om læreren til en elev med pragmatiske vansker alene fokuserer på begrepslæring kan det bli utfordrende for eleven å vite hvordan språket skal tas i bruk. De som har pragmatiske vansker kan ha vansker med å tolke sosiale sammenhenger og bruke språket på korrekt måte. Vansker med turtaking i samtalen og feiltolkning av kroppsspråk kan gjøre at eleven blir lite inkludert i lek og samtaler, og derfor ikke får nødvendig trening (Høigård, 2013, s. 224). Om lærer ser at eleven sliter med turtaking kan de bruke en gjenstand, som en ball, som fungerer som "tillatelse" til å snakke. Den som har ballen er den som får snakke, og de andre må vente til det er deres tur til å ha ballen og snakke. Dette vil gjøre det konkret og forståelig hvem sin tur det er til å si noe. Denne type tilpasning kan gjøre utfordringer, som uro i klassen, mindre. I klasseromsundervisning kan det være gunstig å sette eleven med pragmatiske vansker sammen med en elev som har gode samtaleferdigheter, slik at den kan fungere som en god rollemodell for hvordan samtalen skal flyte (Rygvoid, 2017). Diskusjonsoppgaver innenfor ulike fag vil være stimulerende for øving på kommunikasjon. I grupper på to og to vil alle ha mulighet til å si noe, og lærer kan lage en tidsramme for hvor lenge hver enkelt elev får snakke. På denne måten får de også øving på turtaking i samtalen. En slik type tilpasning vil være enkel å få til i en hel klasse, uten at det er tydelig hvem denne tilpasningen er for, og ingen vil føle seg utenfor fellesskapet.

I gjennomsnitt er det cirka to elever i hver klasse som har en eller annen form for språkvanske, det vil si at man som lærer med stor sannsynlighet vil treffe elever med denne type vansker, og eventuelt tilleggsvansker (Befring, 2020, s. 142; Ottem & Lian, 2008). Vi tenker at metoder for tilpasning bør variere ut i fra barnets behov og at kunnskapen vil påvirke valg av metode. Har eleven vansker med semantikken, altså språkets innhold, vil det være hensiktsmessig å arbeide med betydning av ord, synonymer, antonymer, dobbeltbetydninger og liknende (Høigård, 2013). Lærer må i tillegg være klar over at det kan oppstå uklarheter eller misforståelser for elever der språkets innhold er en sentral del for å kunne gjennomføre gitte arbeidsoppgaver. I arbeid med begreper kan det være nyttig at eleven får visuell støtte i form av bilder eller konkretiseringsmateriell, begrepet kan da bli mer visuelt og mindre

abstrakt. Denne tilpasningen kan bidra til at det blir lettere for elevene med språkvansker å forstå hva begrepet dreier seg om, og få knagger å henge begrepene på (Rygvold, 2017).

En annen tilpasning for elever med språkvansker kan være å gi elevene erfaring med begrepet før det skal tas opp sammen med resten av klassen. Hvis klassen skal jobbe tverrfaglig med temaet jul, kan en tilpasning være at eleven har gjennomgått begreper som advent og høytid før resten av klassen starter med dette temaet. Det kan bidra til at elevene forstår temaet bedre og unngå at han eller hun opplever nederlag ved å ikke forstå språkets innhold. I arbeid med rim kan det brukes bildekort med eller uten tekst som rimer på hverandre. Disse kan brukes i spill som memory der deltakerne hver sin gang skal trekke to bildekort og finne de som rimer på hverandre. En annen variant av bruk av bildekortene kan være at alle kortene ligger fremme og selve oppgaven går ut på å finne par som rimer på hverandre. For å trene på språkets innhold kan sekvenskort være en nyttig tilnæringsmetode og tilpasning. Det innebærer at cirka 5-8 store puslespillbrikker settes sammen til en historie med et tidsriktig forløp, eksempelvis bakesituasjon. Utfordringen her blir å sette riktig kort i riktig handlingsrekkefølge, for eksempel at bildesekvensen med blanding av ingredienser kommer før selve steking. Sekvenskortene kan og benyttes som tilpasning i skrivesituasjoner og gi eleven mulighet til å starte en fortelling og å holde strukturen- riktig handlingsrekkefølge.

De nevnte metodene er forslag og det kan tenkes at det finnes flere metoder å bruke for å bidra til språkstimulering og tilpasningsmetoder for elever med språkvansker. I de tilfeller det er snakk om vansker i forbindelse med språkets form, fonologi, morfologi og syntaks, kan det være nyttig at eleven får øving i lydsammensetninger, setningsoppbygging og stavelser. For å trene på stavelser kan eleven øve på å skille ut stavelser i langstavelserord, eksempelvis lastebilsjåfør eller juletrepynt. Ikke nok med at denne type oppgaver hjelper eleven til å skille stavelser, men denne erfaringen kan også være til nytte for eleven i lese- og skrivesituasjoner ved at det kan bidra til at det blir lettere å skille språklyder samt lydere bokstavene i lesinga. I tilretteleggingen kan ordbilder og visuell støtte være til nytte for eleven med denne type språkvanske. Når lærer er klar over vanskene kan det være lettere å gjøre tilpasning mer konkret mot vansken, og mulighet for å se om tilpasningsmetodene kan brukes til flere typer vansker med språk. For oss gir det mening at sekvenskortene kan være nyttig både for de som strever med språkets innhold og form, og at lærers engasjement kan spille en rolle i denne sammenhengen. Det kan være nyttig å ta utgangspunkt i elevens interesser og alder når det gjelder valg av tiltak og tilpasninger for å gjøre opplæringen mer interessant og motiverende.

Å bruke autentiske opplæringsarenaer som å øve på å ferdes i trafikken, hvis temaet handler om trafikk, kan og være meningsfylt. Elevene kan da få en praktisk tilnærming og muligens bedre forståelse til hvorfor de må ha denne kompetansen. Kunnskap om språkvansker kan bidra til at lærere kan få mulighet til å se om tiltakene og tilretteleggingen fungerer, ut i fra det som ble satt som mål for elevene med språkvansker. I tillegg kan det tenkes at denne kunnskapen kan gjøre lærer i stand til å reflektere over om det er behov for endringer og å finne andre mer hensiktsmessige arbeids- og tilpasningsmetoder. Det kan være krevende å få kunnskap om hva eleven faktisk forstår. En av fallgruvene kan være at det for andre ser ut til at eleven forstår, mens i realiteten bruker eleven omgivelsene eller konteksten til å forstå eller gjette seg til meningen av ord (Espenakk et al., 2007).

Verken Anna eller Bente snakket om type språkvansker spesifikt. Bente nevnte uttrykk som for eksempel produksjon av lyd, mens Anna sa at de hadde vansker med begreper, forstå og/eller bli forstått. Anna har relativt få elever i klassen og har da, i utgangspunktet, større mulighet til å se hvert enkelt barn og dermed kan tilpasset opplæringen mer konkret. Selv om hun har færre elever enn en "normalklassen" er det flere elever med særskilte og varierte behov. Vi tenker at det kan være vel så krevende å finne varierte og tilpassede opplegg ved denne organiseringen. Alle elevene i hennes klasse har større utfordringer enn den gjennomsnittlige elev, og vi lurer på hvordan det er mulig for Anna å tilpasse for hver enkelt elev i en slik klasse, enn det er for en lærer i en "vanlig" klasse. Selv om Anna har tilpasser for hver enkelt elev, kan det likevel være vanskelig å følge opp hver elevs utvikling, og sørge for at de både lærer og blir utfordret på samme tid.

5.2.2 Tilpasning og relasjonell påvirkning for elever med tilleggsvansker

Utfordringer knyttet til språk kan føre med seg tilleggsvansker, og sosiale, emosjonelle og faglige vansker, noe som gjør elever med språkvansker særlig utsatt (Ottem & Lian, 2008). Ettersom elever med språkvansker har lite verbalt språk, helst snakker i enstavelsesord eller korte setninger kan inneslutning bli en tilleggsvanske (Bele, 2008). Helland (2013, s. 17) deler inn utfordringer med språk i tre typer vansker, matematikkvansker, lese- og skrivevansker og spesifikke språkvansker, det som i dag benevnes med utviklingsmessige språkforstyrrelser.

At elevene med språkvansker også kunne ha tilleggsvansker var Anne og Bente godt kjent med, og nevnte samme eksempler som vi har skrevet om i teoridelen- altså sosiale,

emosjonelle og faglige tilleggsvansker. Begge lærerne har flere ganger opplevd elever, med språkvansker, som enten hadde innagerende eller utagerende atferd. De selv mener at dette kommer av frustrasjon over dårlig kommunikasjon eller vansker med forståelse i fag. I intervjuet ble ikke tilleggsvansker som lese- og skrivevansker eller matematikkvansker tatt opp, men symptomer på tilleggsvansker de hadde sett. For oss gir det mening at frustrasjon over vansken arter seg ulikt, da en elev med fonologiske vansker kan slite med lesing og skriving, men ikke ha utfordringer knyttet til sosialt samspill, som en elev med pragmatiske vansker kan ha, siden de har vansker med å tolke sosiale settinger (Høigård, 2013, s. 224). Vi mener dette kan by på utfordringer når lærer skal tilpasse opplæringen for elever med språkvansker, ikke nok med at vanskene med språk må tas hensyn til, men tilleggsvanskene og hvordan de arter, mener vi, bør være godt gjennomtenkt før de trer i kraft slik at elevene kan få et best mulig tilpasset opplæringstilbud med et optimalt læringsutbytte. Hvis lærer lager en tilpasning med bruk av ASK som skal hjelpe barnet med å kommunisere med andre, kan tilleggsvansker som for eksempel emosjonelle vansker føre til at barnet likevel ikke mestrer situasjonen og tilleggsvansken gjør det ekstra utfordrende for eleven. Eller som Bente nevnte- hun forsøkte å ha eleven med språkvansker inne i klasse så mye som mulig med tanke på inkludering. Hvis eleven ikke opplever inkludering og mestring i klasserommet, og har sosiale vansker, er det for oss sannsynlig at tanken om inkludering ikke fungerer like godt i praksis.

Vansker med språket har ikke bare innvirkning på hvordan eleven lærer og samhandler med andre, men også på elevens selvbilde (Ottem & Lian, 2008). Elever med språkvansker refereres ofte som lite modne for alderen og i mindre grad selvstendige (Rygvoid, 2017). I tillegg ansees de som urolig, aggressive med en utagerende atferd mot medelever eller lærere. Det er ikke usannsynlig at elevens frustrasjon henger sammen med frustrasjon rundt vanskene med språk og kommunikasjon. Disse faktorene kan medvirke til at elever med språkvansker blir tilbaketrukket og ensom. Etterhvert kan dette bidra til atferdsvansker som har årsak i frustrasjon og eller lav selvtillit. I tillegg har elever med språkvansker ofte vansker med å sette ord på følelser. For eksempel kan det være utfordrende for en med språkvansker å forklare for andre hvorfor han eller hun ble sint eller irritert (Ottem & Lian, 2008). Dette kan være en utfordring når eleven bygger relasjoner og prøver å få seg venner i klassen. Det er mange grunner til at elever krangler med hverandre, men muligheten til å snakke om det etterpå er viktig for å vokse som menneske og bli bedre kjent med andre. Lærer kan legge opp til aktiviteter og spill hvor elevene snakker om hvilke følelser de kjenner i forskjellige

situasjoner. Dette vil være god måte å snakke om følelser når elevene ikke er sint eller lei seg, slik som rett etter en krangel. Det vil også være en mulighet til å styrke relasjoner i klassen og motivere til språkstimulering.

Det er dermed ikke bare selve språkvansken som skal tas hensyn til når opplæringen tilpasses, men like viktig er det å reflektere over eventuelle tilleggsvansker. Spørsmål om hva som trigger tilleggsvansken, hvordan den kommer til syne og hvordan den arter seg, bør være stilt. For å få mulighet til å finne ut hva som er selve tilleggsvansker og hva som kan trigge den, kan lærers kunnskap om dette være til nytte. En av tilleggsvanskene til barn med språkvansker kan være å ha utfordringer med å delta i lek og sosiale sammenhenger der språk og kommunikasjon er påkrevd. Dette kan være en faktor til at de ikke får like mye sosial trening som jevnaldrende uten disse utfordringene (Drugli, 2012).

Et tiltak for å legge til rette for at elevene med tilleggsvansker som vansker i sosiale sammenhenger kan være at eleven får trening i å være sammen i lek eller andre aktiviteter med noe få andre elever som de føler seg trygge på. Aktiviteter i mindre grupper kan bidra til at det blir færre samtaler parallelt og at endringer i lek blir enklere å oppfatte og etterfølge. Det kan og tenkes at det blir lettere for eleven med språkvansker å be om forklaringer fra medelever, og selv bruke språket når det er færre elever til stede. Denne tilretteleggingen kan bidra til at eleven føler mestring og senere blir i stand til å være med i aktiviteter i større elevgrupper. I de tilfelle elevene med språkvansker er i sosiale settinger som friminutt eller liknende, der forslaget over ikke lar seg gjennomføre, kan det være hensiktsmessig at en voksen er sammen med elevene i friminuttene for å hjelpe elevene inn i leken, og å bli værende i aktiviteten. Med en god relasjon kan lærer være i stand til å se behovet for trygghet og veiledning. Etterhvert som aktiviteter i fellesskap med andre mestres på egenhånd, kan lærer trekke seg mer og mer unna, og heller være i bakgrunn slik at eleven har mulighet for å ta kontakt ved behov. I tillegg får lærer mulighet til se hva eleven mestrer i sosiale sammenhenger og hvilken veiledning som kan gis videre. Det kan og tenkes at denne observasjonen kan gi lærere informasjon om hva som er triggere for eleven. Begge lærerne forteller at de har jobbet med elevene i lengre tid. Dette gir oss en pekepinn på at de har hatt mulighet til å skaffe seg erfaring og informasjon om hva som er elevens eventuelle tilleggsvansker og hvordan de kan arbeide både forebyggende og håndterende.

Ikke nok med at klassemiljø kan virke positivt for elever med språkvansker, det er også en lovfestet rett, opplæringsloven (1998) § 9a, alle elevene har rett til et skolemiljø som er godt og trygt, og som fremmer trivsel, helse og læring. Det finnes flere metoder som kan brukes i arbeidet med å etablere et godt klassemiljø, klassens utfordringer vil påvirke valg av metode. Det finnes ikke et fasitsvar på hvilke metoder som passer for alle klasser, men vi har valgt å presentere ulike faktorer som kan virke positivt for å etablere et godt klassemiljø. I dagens skolesamfunn er det gått bort fra at lærer er sjefen, men heller en støttende og omsorgsfull leder som bidrar til trivsel og læring. Et viktig verktøy i dette arbeidet er relasjonsbygging, og for å klare å bygge en god relasjon til elevene er det vesentlig at lærer er i stand til å vise anerkjennelse til elevens egen opplevelse av læringssituasjonen.

En annen måte å arbeide med relasjonsbygging i klasserommet kan være å bygge undervisningen på elevenes interesser og dagsaktualitet. Elevene kan da få et innblikk i at lærer er interessert i hva som angår elevene, og at deres ytringer blir tatt med i betraktningen av valg av undervisningsmetoder og temaer. Fagfornyelsen vektlegger at undervisningen skal være utforskende og tverrfaglig. Det innebærer at elevene i større grad skal være aktive i arbeidet med å finne svar, samt møte utforskningene i flere fag og sammenhenger. Arbeidsinstituttet i Buskerud, UngInvest har etablert styrkebasert læring. En metode som vektlegger at elevene kan oppleve seg mer verdsatt og at dette kan bidra positivt for læringsutbytte. Det går ut på at elevene skal sitte sammen i par og trekke kort som inneholder ord som *medmenneske*, *mot*, *glad* og *mestring*, og bruker ordene til å fortelle om noe fra egne erfaringer og perspektiver. Målet er at elevene skal bli bedre kjent og tryggere på hverandre (<https://viken.no/unginvest/om-unginvest/om-unginvest-aib/>, 2020, 21. desember). Felles aktiviteter, felles opplevelser, hyggelige måltider, elevsamtaler og foreldresamarbeid kan også virke positivt for å fremme et godt klassemiljø. Det er rimelig å anta at et godt klassemiljø kan bidra til at elevene med språkvansker føler seg trygge i klassen, og denne tryggheten kan spille en sentral rolle i arbeidet med å håndtere og mestre tilleggs vansker som vansker i sosiale sammenhenger eller lese- og skrivevansker. For å etablere et godt klassemiljø kan en tydelig, engasjert og kunnskapsrik lærer bidra positivt (Drugli, 2012).

Begge lærerne fortalte at deres erfaring var at barn med språkvansker ofte hadde problemer med å delta i lek, og utfordringen ble ekstra tydelig i det leken tok en ny utvikling. Anna nevnte at elevene hun hadde i sin klasse helst tok kontakt med elevene i egne klasse fremover elever fra andre klasser på trinnet. Bente var glad for at eleven med språkvansker ofte ble

invitert med i leken og at de andre i klassen oppmuntret til deltakelse. Hun trodde at eleven var trygg på de andre i klassen, og derfor turte å delta i leken med dem. Likevel hadde hun registrert flere ganger at eleven falt ut av leken, og hun var overbevist om at dette hadde noe med språkvanskene å gjøre, det kom særlig til syne i rollelek. Etter det vi forstår er deltakelse i lek ikke i seg selv en tilleggsvanske, men for oss er det trolig at dette kan bidra til sosiale og/eller emosjonelle vansker. At barn med språkvansker som ikke klarer å delta i lek sammen med jevnaldrende, og lett kan føle seg utenfor er ikke vanskelig for oss å forstå.

I en doktorgradsavhandling av Elisabeth Brekke Stangeland (2018) undersøkte hun sammenhengen mellom språk og sosial fungering hos norske barn, og et av funnene var at det var klar sammenheng mellom språk og sosial fungering allerede helt nede i toårsalderen. Et annet funn var at barn som var språklige sterke hadde større deltakelse i lek. Det betyr at barn med språklige vansker faller utenfor leken, særlig hvis de ikke opplever å være trygge. Hun hevder at konsekvensen kan bli en utvikling som får en snøballeffekt hvis det ikke skjer en brytning. Videre mener hun at tilpasninger, verktøy og ressurser må til for å greie å bryte den negative utviklingen. Hun har brukt data fra Stavangerprosjektet der over 1000 barn ble fulgt fra cirka toårsalder til 5. trinn. Brekke Stangeland er opptatt av at kunnskapen skal nås ut til allmennpedagogen og ikke bare spesialpedagoger eller det kliniske feltet som språkklinikker eller barne- og ungdomspsykiatrien. Hun mener videre at kunnskap kan bidra til og hjelpe barn tidlig ettersom vanskene følger barnet i skolen og voksenlivet (Stangeland, 2018). Etter å ha lest en del om forskningsarbeidet til Stangeland (2018) har vi et inntrykk av at det å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker dreier seg om flere aspekter som for eksempel tilleggsvansker, kunnskap om språkvansker, engasjement og ressurser i form av støtte fra kollegaer hjelpeinstanser. For oss ser det ut til at lærerne er kjent med deres rolle i arbeidet, men om de er klar over hvor vesentlig og avgjørende deres arbeid er i forhold til videre utvikling og deltakelse i et fellesskap har vi ikke svaret på. Men vi sitter igjen med en tanke om at arbeid med elever med språkvansker krever mye fra lærer og at faktorer som vi har skrevet om tidligere i teksten spiller en vesentlig rolle i arbeidet med å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker. Lærere må finne metoder som kan bryte den negative utviklingen og som kan hjelpe elevene som sliter med å delta i lek og sosial samhandling.

5.2.3 Inkludering av elever med språkvansker

I Stortingsmeldingen (Meld. St. 6 (2019-2020)) *Tett på- tidlig innsats* blir det presentert at barnehage og skole skal tilrettelegge for ethvert barn i barnehage eller skole. Tilbudet skal ikke være avhengig av kjønn, sosial, kulturell og språklige premisser, fysiske og kognitive forskjeller. Dette arbeidet stiller krav til tidlig innsats og inkludering. Målet med stortingsmeldingen er å synliggjøre at regjeringen vil legge opp til at de som er kvalifisert og har ferdighetene som trengs i dette arbeidet kommer tett på eleven eller barnehagebarnet. Regjeringen ønsker å forsterke samarbeid tverrfaglig og i tillegg et kompetanseløfte innen spesialpedagogikk i PP- tjenesten, skole og barnehager. Trer disse forslagene i kraft burde det kunne gjøre at færre lærere føler seg alene om sitt arbeid, ettersom et av formålene med stortingsmeldingen er kompetanseheving, kvalifikasjon og tverrfaglig samarbeid. Det var nettopp dette med støtte fra teamet, fagteam og kompetanseheving Anna etterlyste, når hun fortalte at hun følte seg alene i sitt arbeid med elever med språkvansker. Et kompetanseløfte og samarbeid både tverrfaglig og med hjelpeinstanser, som for eksempel PPT, kan bidra til ansatte får mer kunnskap som kan skape større faglig tyngde og trygghet i valg av arbeidsmetoder. Og kanskje i tillegg bidra til at pedagoger og undervisningspersonell blir i bedre stand til å reflektere hvilke tiltak som er mest hensiktsmessig for eleven. Bente fortalte at teamet, og henne selv, ikke ønsket å ta ut elever fra klassen mer enn det de anså som nødvendig. Hva hun la i begrepet *nødvendig*, har vi ikke fått avklart. Vi valgte å tolke det slik at hun ønsker at eleven er mest mulig i ordinær klasse med tilpasset opplæring. Når eleven skal arbeide spesifikt med språktrening eller det klassen skal gjennomgå eller arbeide med, blir for vanskelig med tanke på elevens utfordringer, tas eleven ut av klassen for at den ikke skal oppleve nederlag eller liten grad av mestringsfølelse. Det betyr ikke at alle på arbeidsplassen praktiserer dette likt, selv om de snakket på teamet om hva de la i begrepene *inkludering* og *nødvendig* og hvilke arbeidsmetoder som var gode. Tolkning av begreper avhenger av kunnskap og erfaring. For oss er det lite sannsynlig å tro at alle på teamet tolker og forstår begreper helt likt, og at alle praktiserer inkludering på samme måte. Vi tror at kvalifisering, altså kunnskap blant ansatte, kan bidra til at de i større grad blir tryggere på hvilke metoder som velges og at det gir lærerne sterkere argumentasjon for valget de har gjort. Med dette i bagasjen mener vi at diskusjonen i teamet har mulighet for å bli grundig, og det kan tenkes at noen har ervervet seg kunnskap, som andre ikke hadde tenkt på. Dette tyder på at et arbeidsmiljø preget av delingskultur og takhøyde for diskusjon, er en viktig del av inkluderingen. Dette fordi at gjennomtenkte og kunnskapsbaserte avgjørelser rundt inkludering av elever med språkvansker vil være fordelaktig for elevene det gjelder.

Anna snakket mye om begrepsforståelse og ytret at elevene gjerne sier at forstår, selv om de ikke gjør det. Disse situasjonene kan utarte seg slik Espenakk et al. (2007) påpeker, at elever med språkvansker bruker kontekst eller omgivelsene rundt til å forstå eller finne mening i det som blir sagt. I utgangspunktet kan dette være en god strategi, men det kan føre til utfordringer hvis omgivelsene tror at barnet har en bedre forståelse enn det som er faktum. I verste fall kan forklaringer eller tilpasninger, som barnet har behov for, bli utelatt og påvirke inkluderingen i negativ retning. Denne strategien kan og gi en falsk kunnskap om hva barnet mestrer, og en indikasjon på at han eller hun ikke vil skille seg ut. Det er nettopp her lærer bør være på vakt, og ikke minst ha ideer om hvordan det kan arbeides for at elevene med språkvansker opplever inkludering. For å kunne tilpasse opplæring for disse elevene, eksempelvis i situasjoner vi nevnte ovenfor, kan det være nyttig å ha en voksen tilstede som kan bruke observasjon og oppklarende spørsmål for å bekrefte eller utelukke om elevene trenger bedre forklaring for å kunne å mestre oppgaven. Hvordan lærer imøtekommer og stiller spørsmål til elevenes forståelse til begrepene og selve arbeidsoppgaven er viktig. Hvis lærer spør klassen i plenum om de har forstått arbeidsoppgaven er det trolig at elevene med språkvansker hadde svart ja dersom resten av klassen gjorde det, selv om elevene med språkvansker ikke forstod. Her mener vi at oppklaring i elevenes forståelse kan gjennomføres på andre måter enn å spørre direkte foran alle de andre elevene, ettersom det er trolig at elevene med språkvansker vil svare at de forstår selv i de tilfellene forståelsen ikke er tilstede. For å unngå dette kan lærer gi beskjeder i mindre grupper, særlig der elevene med språkvansker er trygge, det kan da bli lettere å be om forklaring hvis noe er uklart.

En annen mulighet er at lærer bruker begreper som elevene med språkvansker er kjent med, og selv tar initiativ til å spørre enkeltelever om hva de har forstått. Da slipper eleven selv å be om forklaring foran alle andre i klassen. Det bør likevel tas i betraktning at elevene med språkvansker kan ha en negativ opplevelse med at lærer alltid kommer bort til samme person og spør om de har forstått. Et enkelt grep kan være at lærer variere mellom hvilke elever det henvendes til og rekkefølgen på henvendelsen. De to nevnte metodene kan være positivt i arbeidet med inkludering av elever med språkvansker ettersom det tilpasses elevenes behov.

Å ha språkvansker innebærer at det er behov for tilpasninger i mange, om ikke alle, situasjoner. Valg av metoder for eksempelvis tilpasning, inkludering og undervisning bør være sett i lys av det, og et inkluderingsperspektiv. Vi antar at det finnes mange flere metoder

enn det vi har beskrevet her, men målet var å belyse hvilke, enkle, grep lærer kan gjøre for å bidra til at elever med språkvansker inkluderes i et fellesskap.

Metoder som skal passe og inkludere alle til enhver tid krever sitt av en lærer. I Bentes klasse hadde hun en elev med språkvansker, og hun forsøkte å finne arbeidsmetoder som gjorde at eleven i størst mulig grad kunne delta sammen med klassen. Det kan tenkes at det er lettere å tilpasse for én eller noen få elever med særskilte behov, i forhold til organiseringen Anna var en del av. I en klasse med to elever med språkvansker vil læreren lettere kunne finne metoder som treffer to språkvansker og samtidig ta de andre elevenes behov i betraktning. Om den ene eleven har semantiske vansker og den andre har fonologiske vansker kan et tiltak være å bruke flere konkreter i opplæringen og koble de opp mot ordlyder. I norskfaget kan læreren bruke en fortelling som utgangspunkt, for eksempel “lille rødhet”. Her kan fortelleren bruke dukker eller bilder av sentrale ting i historien, slik at eleven med semantiske vansker lettere kan koble begreper til bilder. Høytlesning av historien mens elevene følger med i teksten selv vil hjelpe eleven med fonologiske vansker til å koble rette språklyder til ordene. På denne måten blir alle elevene inkludert i et felles klasserom, og får nødvendig trening uten å bli tatt ut av klassen. Felles opplevelser som klasse vil også kunne styrke klassemiljøet og gjøre alle elevene tryggere i klassen.

I intervjuet spurte vi hvordan de tilpasset opplæring for elever med språkvansker, og vi har dermed ikke kjennskap til om det er andre i Bentes klasse som har særskilte behov annet enn språkvansker. Vi mener at dette kan få konsekvenser for valg av metoder, og at det er sannsynlig å tro at jo flere som har disse behovene, jo mer kreativ og våken bør lærer være for å utfylle plikten om tilpasset undervisning. I en klasse som Annas, hvor alle elevene har store behov for tilpasset opplæring vil tiltak som treffer alle være vanskeligere. En elev med pragmatiske vansker kan ha et godt ordforråd og god uttale, og vil ikke trenge den samme begrepslæringen som en elev med semantiske vansker. Om det i tillegg er åtte andre barn med ulike språkvansker må lærer hele tiden finne måter å tilpasse for forskjellige språkvansker, og det kan gjøre inkluderingen utfordrende. Her ville det kanskje vært enklere å beholde den ordinære klasseinndelingen, med at elevene med språkvansker i hovedsak er i den vanlige klassen. Styrking av lærernes kunnskap om tilpasning for elever med språkvansker vil være et grep for å inkludere elevene i ordinær klasse. Og lærere som Anna som har stort engasjement for dette kunne hjulpet de andre lærerne i å tilegne seg mer kunnskap.

Lærerne ønsker at alle elever skal være en del av en felles klasse, uansett utfordringer. Men Anna har en oppfatning av at en del lærere synes tilretteleggingen i “vanlig” klasserom blir for vanskelig for lærerne, og derfor har hun en egen klasse med de som har ekstra behov for tilrettelegging. Bente etterstreber at alle elevene skal være i klasserommet, hun sier det kan være utfordrende å inkludere alle, men at det er jobben hennes som lærer. Selv om Anna opplever at elevene føler seg inkludert i hennes klasse, er det for oss trolig at noen elever kan føle et stigma med å være i en “spesialklasse”. Om en elev blir tatt ut av den ordinære klassen kan eleven føle at de har mindre kunnskap og at de i klassen ser ned på denne eleven. En del elever ønsker heller ikke å skille seg ut i mengden, men ved å bli hentet ut av det ordinære klasserommet kan de oppleve uønsket oppmerksomhet, som kan føre til angst og dårlig selvbilde (Bele, 2008). Vi ser ikke bort i fra at hennes ytringer stemmer, at elevene i hennes gruppe har veldig lyst til å være i hennes klasse, men vi mener at lærer jevnlig bør evaluere og tenke over flere aspekter ved valg av tilpasninger. Det bør være tenkt igjennom om deltakelse i egen klasse er det beste for eleven, funker denne arbeidsmetoden slik det var tenkt og så videre. Alle lærere bør ha som mål at alle elever, i størst mulig grad og så langt det lar seg gjøre, blir inkludert i klassen og fellesskapet som hører med i skolen. På en annen side vil det kanskje være et større stigma for noen elever å være i en felles klasse, og få tilretteleggingen slik at de andre elevene ser at de har språkvansker. Som Bente forklarte prøvde hun å tilpasse all opplæringen innenfor det ordinære klasserommet, og vi tror det er det mange lærere ønsker å gjøre for å inkludere elevene. Dette i seg selv tenker vi er en god tanke og noe alle som jobber i skolen skal arbeide for. Hver enkelt elevs behov må likevel tas i betraktning, og for elever med store språkvansker kan det være behov for å ha noe av opplæringen utenfor det ordinære klasserommet. På denne måten kan de få et bedre grunnlag for når de er i den ordinære klassen, og de vil føle seg mer inkludert om de kan følge med i undervisningen.

5.2.4 Ressurspersoner og hjelpemidler

I skolen er det ofte tilgang på hjelpemidler, både i form av personer og konkretiseringsmateriell. Lærerne hadde ulike erfaringer med både hvilken hjelp de fikk fra ressurspersoner og hvilke konkretiseringsmateriell de brukte. Det har vært en stadig økning i antall årsverk i skolen, og i skoleåret 2018/2019 var det en økning på 1045 årsverk i grunnskolen. Dette kommer som et resultat av økte midler til flere lærere. 90 prosent av offentlige skoler, 5. -7. trinn oppfyller disse kravene (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Etter det vi forstår arbeider lærerne noe ulike ut i fra strukturering, kommunens økonomi og teamarbeid. Anna hevder at en av hennes største utfordringer er at hun skulle ønske at det var flere voksne til stede i timene, og påpekte at ønsket kom ikke på bakgrunn av at hun skulle få en lettere arbeidshverdag, men at hun ville at elevene skulle få et enda bedre opplæringstilbud. Anna mente at en av årsakene til at det ikke ble satt inn mer ressurser i form av pedagoger var kommunens dårlig økonomi. Hun forteller at hun har så lyst til å gi alle elevene et tilpasset opplegg, men i flere tilfeller strekker ikke tiden til. Høsten 2019 kom lærernormen som bestod i at en lærer kunne ha opptil 20 elever på 5.-7. trinn. Tallene gjelder i ordinær undervisning, det betyr at ressurser til spesialundervisning og særskilt norskopplæring ikke er regnet med (Utdanningsdirektoratet, 2021). Selv om elevantallet er innenfor lærernormen, mener vi at elevens utfordringer og behov bør tas i betraktning og prioriteres, uavhengig av økonomi. Vi er klar over at det kan være ulike behov for tilpasset opplæring i andre klasser, og at dette kan by på utfordringer med tanke på ressurser. Når vi da vet at Anna har om lag 15 elever med ulike behov virker det for oss som at ressursbruken er lav og jobben med å tilpasse opplæringen er krevende ettersom hun er alene om dette arbeidet. I tillegg føler hun seg alene om arbeidet med elever med språkvansker.

Bente derimot, beskriver at kommunens økonomi ikke utfordrer henne i sitt arbeid med tilpasset opplæring- heller tvert i mot. Hun opplever å få støtte fra både skolen og skoleeier ved blant annet innkjøp av konkreter hun trengte i undervisningen. Om skolene har god økonomi kan det bidra til at materialet lærere trenger for å legge til rette for å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker blir lettere tilgjengelig, og eventuelt at de i mindre grad behøver å produsere eller kjøpe konkretiseringsmaterialet selv. For oss er det sannsynlig at denne støtten bidrar til at ressursene kan utnyttes i positiv forstand, og innkjøp av godt opplæringsmateriale kan friggi lærernes tid som heller kan brukes sammen med eleven. I arbeidet med å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker, mener vi at støtten fra skolen er en vesentlig og positiv faktor. Etter å ha lest gjennom transkribering og skrevet resultatet undret vi oss en del over nettopp dette punktet, og stilte oss selv spørsmål om det det er rett at økonomiske ressurser skal spille så stor rolle for hva slag tilpasset opplæring elevene får, eller rettere sagt- hvilken tilrettelegging for tilpasset opplæring lærer har mulighet til å gi. Vi har ikke mulighet til å si noe om Bente med sine ressurser gir et bedre tilpasset opplæringstilbud enn Anna, likevel tror vi at tilgang på ressurser kan bidra positivt i arbeidet med å tilpasset opplæringen for elever med språkvansker. Elever med språkvansker har ofte behov for visuell støtte og konkretiseringsmaterieell (Rygvoold, 2017). Dette kan bidra til bedre

forståelse av begrepene, fange elevenes oppmerksomhet og interesser, og er særlig relevant for elever med vansker som omfavner semantikken- språkets innhold.

Konkretiseringsmateriell som kan gjøre undervisningen mer visuell, konkret og vi kan eksemplifisere hvordan det kan tilrettelegges for å tilpasse opplæringen på følgende måte. I matematikkundervisningen kan ofte begrepene bli abstrakte, og dette kan og gjelde ved innlæring av måleenheter. For å gi elevene med språkvansker konkret erfaring med begrepene kan det være hensiktsmessig, i denne sammenhengen, å bruke desilitermål, litermål, linjal eller andre konkretiseringsmaterielle som er relevante for opplæringen. Det er ikke usannsynlig at innkjøp av konkretiseringsmateriell vil medføre kostnader for skolen, og ved skoler med dårlig økonomi kan det bli spørsmål om skolen kan ta disse økonomiske kostnadene. Det er tenkelig at lærers engasjement og kreativitet kan spille sentral rolle når det kommer til konkretiseringsmateriell og visuell støtte som tilpasning for elever med språkvansker. Ved at lærer er engasjert og kreativ kan det føre til at han eller hun er i stand til å se løsninger. Om skolen ikke hadde økonomiske midler til å kjøpe inn bildekort, kunne en mulighet vært at lærer lagde disse selv. Det hadde antakelig krevd av lærers tid, men muligheten er til stede. I andre sammenhenger kunne det vært behov for å kjøpe inn brettspill som memory for å øve på begreper og hukommelse, og ikke minst samspill med andre. Hvis det ikke lar seg gjøre å kjøpe dette, kan et alternativ være å ta kontakt med det lokale biblioteket for å undersøke muligheter for utlån. Antakelig finnes det flere måter å anskaffe konkretiseringsmateriell enn det vi nevner denne sammenhengen. Målet med eksemplene er å vise at lærers engasjement og evne til å se muligheter for å legge til rette for elever med språkvansker kan bidra positivt, dersom skolen har reduserte økonomiske ressurser som utgjør vanskeligheter med å kjøpe konkretiseringsmateriell. Det er likevel viktig å merke seg at vi i denne sammenhengen ikke kan si noe om det forskjell på skoler med eller uten økonomiske ressurser. Selv om vi ikke kan påstå hvordan ressursene påvirker undervisningen, er det nærliggende for oss å tro at ressursbruk av tett voksenstøtte kan føre til at flere elever blir sett i løpet av en skoledag. Med flere voksne til stede kan det være lettere å fange opp om noen av elevene ikke forstår, ekskluderes av medelever eller av andre årsaker trenger støtte. Struktureringen av undervisningen kan foregå annerledes med flere voksne til stede. Elevene kan deles i mindre grupper sammen med en voksen. Dette tiltaket kan være vesentlig i arbeidet med å tilrettelegge for tilpasset opplæring for elever med språkvansker. Disse elevene kan ofte komme til kort når det gjelder språk og kommunikasjon og arbeid i liten gruppe med

voksenstøtte kan oppleves tryggere og i større grad gi mulighet for oppklaringer (Befring, 2020).

I tillegg kan denne metoden også være en kilde til relasjonsbygging, da elevene ved en slik strukturering kan få mer tid sammen med den voksne. For at ressurser i form av tett voksenstøtte skal være mest mulig optimal, bør de voksne være aktive i arbeidet med å tilrettelegge for tilpasset opplæring og ha forståelse for hva dette arbeidet innebærer. For oss er det ikke gitt at tilretteleggingen automatisk blir bedre med flere tett voksenstøtte. Lite aktive voksne som ikke tar sitt ansvar, bidrar lite, etter vårt skjønn. Vi mener at økonomiske ressurser i utgangspunktet kan bidra positivt med utgangspunkt i argumentene vi har nevnt ovenfor. Ressursbruk handler i stor grad om økonomi, om ikke skolen har råd til å kjøpe inn materiell, kan det tenkes at de ikke har råd til å lønne flere lærere enn de absolutt må. Konsekvensene kan bli at kvaliteten i tilbudet om tilpasset opplæring for elever med språkvansker er avhengig av skolens økonomiske situasjon.

En annen forskjell mellom lærerne var støtten de fikk fra teamet. Anna fortalte at hun opplevde i liten grad å få støtte fra teamet, og anså at dersom støtten var optimal, eller i alle fall bedre, kunne det ha vært en ressurs i seg selv med muligheter for blant annet innspill og forståelse for sitt arbeid. Bente, derimot, hadde motsatt erfaring. Hun opplevde at teamet gjerne kom med forslag til måter å legge til rette for elever med språkvansker og ofte fikk hun oppmuntring for sitt arbeid. Begge vi studenter har vært i situasjoner der vi har hatt behov for støtte og råd fra andre. I de situasjonene støtten har vært rettet konkret mot utfordringen vi stod i, veiledende og motiverende har det bidratt til at vi ikke følte oss alene om arbeidet, og veiledningen ga oss mulighet til å gjøre endringer for at situasjonen skulle bli bedre. Ved lite støtte ser vi for oss at forståelse for vår egen situasjon og veiledning kunne påvirket i negativ forstand og muligens oppleves som lite motiverende. For oss så det ut til at Anna skulle ønske at hun hadde mer støtte fra teamet, og forståelse for sitt arbeid med å, blant annet, tilrettelegge for tilpasninger for elever med språkvansker. Uten denne støtten mener vi at det kan bli utfordrende å få gehør for argumenter for tilrettelegging og tilpasninger, og utfordringene med dette arbeidet kan oppleves ekstra krevende uten engasjement og hjelp fra kollegaer. Det kan tenkes at Anna hadde fått forståelse for sin argumentering om at elevene med språkvansker kunne ha deltatt mer i ordinær klasse med tilpasninger, dersom det var støtte fra teamet. Slik vi anser det står Anna i en krevende situasjon med mange elever med ulike behov for tilpasninger. Med bedre forståelse fra teamet kunne hun ha fått anerkjennelse for sitt

arbeid og råd til hvordan hun kunne arbeidet videre. Kanskje noen fra teamet opplevde eller satt med andre erfaringer enn henne selv, som kunne ha bidratt positivt i arbeidet med elever med språkvansker. Likeså kunne støtte og forståelse fra teamet hjulpet henne til å diskutere, anonymt, enkeltsaker eller fått konstruktive tilbakemeldinger. Når hun ikke får støtte fra teamet er det tolkes som at arbeid hun gjør er bra og at det ikke er behov for innspill, eller om de andre er likegyldige til jobben hun gjør, og derfor ikke sier noe. Hadde de hatt et team der samarbeidet var tettere enn det Anna beskriver, ville det kunne løst mange utfordringer. De kunne da diskutert elevsaker så fort som de oppstod, og ikke ventet på at andre instanser skulle ha tid til å komme og gi tilbakemeldinger og lignende. Vår oppfatning er at forståelse og råd fra kollegaer eller team påvirker positivt i arbeidet med å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker. Utover kollegaer, kan lærerne diskutere elevsaker eller innhente kunnskap fra PPT eller Statped. Anna og Bente er klar over dette, og har erfaring med samarbeid med instansene. De opplevde at det er høy terskel for å ta kontakt og hadde erfart at noen av tipsene de fikk var mot sin hensikt. Anna forteller at hun heller skulle ønske at det noen til dem på skolen og observerte og var sammen med dem, i stedet for at de kun skulle snakkes over telefon. Ved at hjelpeinstansene var nærmere og fysisk tilstede på skolen, kunne behovet for et godt fagteam vært mindre. Likevel forstår vi at Annas bekymring, spesielt siden hun nevner kommunens dårlige økonomi.

Vi er enige i at bruk av ressurser lokalt på skolen kan være positivt, men vi er noe usikre på hvordan dette lar seg gjøre i praksis, spesielt i distriktene der skolestørrelsen ofte er mindre enn gjennomsnittet, og det kan dermed antas at fagmiljøet er noe mindre enn på større skoler. Nordahl (2018) og Stoltenbergutvalget (NOU 2019:3) hevdet at for mange med særskilte tilretteleggingsbehov får et tilbud som ikke er godt nok. I den forbindelse foreslo Nordahl-utvalget (2018) blant annet å fjerne den individuelle retten spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp. Utvalget foreslår heller å bygge opp et helhetlig system der fagkompetanse er i nærheten av barna. Det har vært kommentert at retten til spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning ikke bør endres, men at det er behov for en praksisendring. Det hevdes at hjelpen i dag kommer for sent, og ofte blir gitt av personell uten formell og relevant kompetanse. I rapporten står det at det for mye ressursbruk på kontorer for å skrive rapport, og vil heller ha kompetanse der barna er- i barnehagen og i klasserommet.

I intervjuet spurte vi Anna og Bente om hva de synes om forslaget til Nordahl-utvalget (2018). Ingen av de hadde satt seg inn i innholdet i rapporten. Da vi la frem hva den handlet

om, kommenterte de at de var skeptisk til forslaget om å fjerne den lovfestede retten til spesialundervisning, men begge var tydelig på at de ønsket å ha kompetansen tilgjengelig og helst lokalt på skolen. Anna sa at hun ikke helt klarte å se for seg hvordan det skulle blitt med elevene i hennes klasse hvis de ikke hadde hatt sine juridiske rettigheter. Om årsverkene, til arbeide utvalget foreslår, skal fordeles på antall skoler kan det komme til gode å være en liten skole med få elever, men skal dette disponeres på antall elever kan det tenke at den ansatte må være på flere skoler i kommunen. Videre under vi oss over hvor stor stillingsandel utgjør dette og hvordan sikres det at barnet får et tilpasset opplæringstilbud ut i fra sine vansker og behov. Vi har ikke svaret på dette, men disse tankene gjør at vi er kritisk til akkurat denne delen av rapporten, og mener at dette påvirker lærers arbeid med å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker og eventuelle tilleggsvansker. På den andre siden ser vi at forslaget fra utvalget kan bidra til at det blir mulig å få kunnskap lokalt og lettere sette i gang et fagteam, som begge lærerne etterlyste på sine arbeidsplasser.

Når det gjaldt ressursbruk i form av alternativ og supplerende kommunikasjon bruke lærerne dette noe ulikt. Bente brukte verktøyet PODD, mens Anna hentet ut litt i fra flere verktøy som blant annet Snap core first. Til elevene som hadde vansker med semantikken, språkets innhold, kunne hun hentet ut symboler fra verktøyet og brukte billedstøtten som en del av den tilpassede opplæringa.. Selv om det ble brukt ulike ASK, var hensikten med kommunikasjonsverktøyet språklig støtte i kommunikasjon med andre. Begge var veldig opptatt av begreper og begrepsforståelse. Bente hadde tidligere erfaring med tegn til tale som innebærer tydeliggjør talespråket, og kan sammenliknes med tegnspråk, men hun opplevde det som lite hensiktsmessig i hennes jobb. Vår tolkning, ut i fra lærernes ytringer, er at selv om et spesifikt alternativ og supplerende kommunikasjonsverktøy kan være nyttig for et barn, trenger ikke dette gjelde alle. Vi ser for oss at i vårt fremtidige arbeid som spesialpedagoger kommer vi med stor sannsynlighet til å møte barn med språkvansker, siden det er cirka to elever i hver klasse med språkvansker. Hvis vi eksempelvis erverver oss erfaring med fonologiske vansker, er det ikke sikkert vi kan bruke samme metode neste gang vi møter et barn disse utfordringene ettersom vanskene kan arte seg ulikt. Det er og muligheter for at det har det vært gjort forskning på feltet som kan være greit å ha med i betraktning når vi skal arbeide med å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker. Bentes kritiske tenkning til tegn til tale kan ha bidratt til at uhensiktsmessige verktøy ble erstattet med det som hun mente var mer rettet mot eleven og hans/hennes utfordringer med språk. Selv om personer fra instanser som PPT og Statped har fagkompetanse, kan likevel Bente få et annet innsyn i hva

som er elevens utfordring ettersom hun er mer sammen eleven enn fagpersonen fra ulike tjenester.

Det finnes flere alternative kommunikasjonsverktøy og vi anser det som en utfordring for lærer å finne ut hvilket verktøy som best egner seg til hvert enkelt barn og dets behov ettersom vanskene kan komme til syne på ulike måter. For at Bente skulle kunne finne riktig verktøy, mener vi, at hun viste engasjement ved å lete etter verktøy, og kunnskap for å kunne velge hva som var mest hensiktsmessig. I tillegg virket det for oss som at hun tok hensyn til eventuelle tilleggsvansker, ved at hun arbeidet med å få eleven til å mestre blant annet sosiale situasjoner og deltakelse i felleskap sammen med klassen samtidig som hun hadde gjort seg tanker om hva som faktisk er inkludering for eleven. Derimot mener vi at Annas utfordringer knyttet til ressurser i større grad dreide seg om antall elever med særskilte behov per lærer, økonomiske faktorer og støtte fra kollegaer i sitt arbeid med elever med språkvansker. Dette gir oss grunn til bekymring når Utdanningsdirektoratet (2021) klart beskriver at arbeid med å igangsette tiltak for elever som har utfordringer sosialt og/eller faglig krever avsatt tid til arbeid med planer for at undervisningspersonalet skal ha felles oppfatning innsikt i hva som er målet for eleven. Videre skriver de at det også må være en bevissthet i personalet om hvordan tilretteleggingen gjennomføres med tanke på strukturering, arbeidsmetoder og progresjon. Etter vår oppfatning kan ikke dette arbeidet utelates ettersom ordet “må” brukes, men likevel ser vi at dette praktiseres ulikt på skolene våre intervjupersoner arbeider på. Spørsmål om disse forskjellene gjelder for flere skoler, og hvordan det påvirker læringsutbytte, kan stilles (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Arbeid med alternativ og supplerende kommunikasjonsverktøy kan og ansees som en ressurs. Selv om verktøyene har klare fordeler så kan de også føre med seg noen utfordringer i seg selv, og i arbeidet med tilpasset opplæring for elever med språkvansker. Det kan være utfordrende å finne ut hvilken type ASK som passer for hver enkelt elev og dens språkvanske. Som betyr at lærere må bruke tid på å sette seg inn i ulike verktøy som kan være passende for sin elev. Når lærer finner et verktøy som passer for eleven må både lærer, elev og foreldre kurses i bruken av den. Både kurs og å sette seg inn i verktøyet kan ta noe tid og krever mye fokus fra de som er involvert. Å bli vant til å bruke verktøyet kan være utfordrende når det er mange som skal bli kjent med det, og det er viktig at alle jobber på lag slik at eleven kan få hjelp. Bruken av verktøy i klasserommet kan også by på utfordringer, da eleven med språkvansker skal kommunisere med andre elever og de må få mulighet til å forstå hvordan

verktøyet blir brukt. Et av verktøyene som ble nevnt i intervjuene våre var PODD. Styrken med å ha kommunikasjonsverktøy som PODD, også i bokformat, er at brukeren slipper å bli utsatt for teknologiske svakheter. Boken vil aldri få svakere lys ved batterisparing eller gå helt tom for strøm. I tillegg har den en lavere kostnad enn appen. Enkelte barn erverver kunnskap om samhandling med andre gjennom kommunikasjon og ved bruk av bok må den voksne være fysisk i nærheten av barnet for å få med seg det som blir kommunisert. Med bruk av digitale kommunikasjonsverktøy kan lette arbeidet for annet undervisningspersonale ved at appen umiddelbart gir kunnskap som hva det jobbes med og hva som er veien videre. Ved eventuelt fravær kan da en vikar eller en annen ansatt på skolen lett få kjennskap til hva det arbeides med. Vi mener likevel at lærer bør være klar over at den digitale delen av verktøyet kan by på utfordringer ved for eksempel manglende internett, strøm og andre teknologiske faktorer som vi har nevnt tidligere i teksten.

Først og fremst finnes det ikke et unikt kommunikasjonsverktøy eller program som sammenfaller alle med språkvansker. Når tiltakene vurderes må det tas hensyn til den enkeltes personlighet, språklig funksjonsnivå, alder og interesser. For de med språkvansker vil primært målet være å arbeid mot ferdigheter i kommunikasjon, bane vei for bruk av språk framover i læring og ytterligere erverve sosiale kompetanse (Rygvoid, 2017). Våre intervjupersoner brukte digitale hjelpemidler noe ulikt, men slik vi forstod det hadde de god nytte av det i sin undervisning, og at det var en god ressurs som andre lærere burde ta i bruk om de hadde elever med blant annet semantiske eller syntaktiske vansker.

5.3 Tilpasning for elever med språkvansker

I dette delkapittelet drøfter vi arbeidsmetoder og fysisk miljø i opplæringen. I neste del tar vi for oss relasjon som del av tilpasningen for elever med språkvansker og til sist gjennomføring av spesialundervisning.

Som vi nevnte i teoridelen beskriver opplæringsloven at skolen pliktig til å tilpasse opplæringen til hver elev (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det betyr at lærerne skal tilpasse undervisningen etter elevenes evne og nivå, så langt det er hensiktsmessig. Dette dreier seg om elever som har komplekse utfordringer psykisk eller fysisk og evnerike elever (Helland, 2013, s. 294). Opplæringen skal tilpasses slik at alle kan delta i et fellesskap, både sosialt og faglig, og innbefatter elever i ordinær undervisning og de som har spesialundervisning. En av skolens viktigste oppgaver er utvikling og læring. På bakgrunn av elevenes forskjellige

forutsetninger er skolen nødt til å ta hensyn til dette samt gir elevene anledning til å klare å mestre både sosialt og faglig (Utdanningsdirektoratet, 2021).

5.3.1 Arbeidsmetoder og fysisk miljø i opplæringen

Det finnes mange ulike arbeidsmetoder som kan brukes i opplæringen og ikke én mal som passer for alle. Tiltakene som skal gjøres må basere seg på elevens alder, språklig nivå og interesser, de skal hjelpe elevene med språkvansker å utvikle språket muntlig og skriftlig, samt styrke sosiale ferdigheter (Rygvoid, 2017). Nettopp denne tilpasningen var noe både Anna og Bente var opptatt av, og mente at for å kunne finne arbeidsmetoder som passet hver enkelt elev måtte de kjenne eleven godt. For at lærerne skal finne en eller flere metoder som passer for den enkelte elev, må de kjenne til elevens utfordringer, styrker og interesser. Som tidligere nevnt sa de også at det tok tid å bli kjent med eleven. Utafra det vi forstår i teorien og det lærerne sa i intervjuet, vil tid til å bli kjent med eleven være et godt utgangspunkt for å finne passende arbeidsmetoder.

For læreren kan det være krevende å tilpasse opplæringen for alle elevene, når det er sagt finnes det i dag mange måter å tilpasse på, blant annet ulike læringsmiljø, organisering av undervisning og forskjellige undervisningsverktøy (Utdanningsdirektoratet, 2021). For at eleven skal bli oppmuntret til å bruke språket er det viktig at opplæringen ikke blir for kjedelig og monoton (Helland, 2013). Bente sa at hvis hun fokuserte på elevens styrker og interesser fikk hun mye mer engasjement hos eleven, og han/hun ble oppmuntret til å fortsette samtalen eller leken. Dette vil gjøre at eleven vil føle seg trygg og deres interesse vil være i fokus (Rygvoid, 2017). Mange elever med språkvansker har utfordringer knyttet til begrepslæring, og trenger mye støtte for å tilegne seg dette (Rygvoid, 2017).

Som vi har nevnt tidligere finnes det mange ulike digitale hjelpemidler som kan styrke språkutviklingen hos elevene, både som et alternativt og supplerende kommunikasjonsverktøy og som variasjon i opplæringen (Espenakk et al., 2007). Dette var noe begge lærerne tok frem som arbeidsmetode i deres klasser. Ulike dataprogram på PC eller iPad kan rettes spesifikt mot elevens vansker og ha varierende vanskelighetsgrad etter hvor eleven er i den språklige utviklingen (Espenakk et al., 2007). Både Anna og Bente opplevde det som positivt, da de raskt kunne finne program som egnet seg for eleven og dens nivå. Slike programmer kan hjelpe lærerne med å finne nye og spennende metoder som elevene liker å jobbe med. De vil også gjøre det lettere for lærerne å differensiere i klasserommet. Med PC har man også tilgang

på svært mange hjelpemidler på en plass, og det vil hjelpe læreren med at det er mindre utstyr som må være fysisk tilgjengelig i klasserommet. Mange elever med språkvansker har behov for å få både visuell og auditiv støtte mens de gjør oppgaver på skolen, og med bruk av hodetelefoner til PC vil det være en god metode for å gjøre dette uten å forstyrre de andre elevene. De forskjellige programmene har ulike faglige innhold, slik at elevene kan få støtte i flere fag, og ikke bare i norsk (Espenakk et al., 2007).

Digitale hjelpemidler er kan også brukes vekselvis slik som Anna gjør i stasjonsarbeid. Siden de kan raskt tilpasses hver enkelt elevs nivå, går det raskt å bytte stasjoner. Med et overordnet tema innenfor faget får elevene flere varierte måter for å lære om temaet. Stasjonsarbeid kan gjøre opplæringen mer spennende, og det er større sannsynlighet for at minst en av stasjonene passer for den enkelte elevs måte å lære på (Helland, 2013). Denne metoden innebærer at elevene arbeidet med forskjellige metoder og temaer i små grupper og skifter aktivitet etter en gitt tid. Når selve stasjonsarbeidet er fullført, har alle elevene vært gjennom alle aktivitetene. På denne måten kan lærer få mulighet til å gjennomgå læringsstoff i mindre grupper samt variere mellom aktiviteter. Stasjoner som veksler mellom selvstendig arbeid, som hjelper eleven med å bli tryggere på seg selv, og samarbeidsoppgaver som stimulerer til samtaler og språklig utvikling, blir mindre ensformig også (Helland, 2013).

I tillegg til digitale hjelpemidler brukte en av lærerne skrivestasjon, lesestasjon og en "chillout-zone", for at elevene skulle få flere innlæringsmetoder og gjøre opplæringen spennende. "Chillout-zone" ble brukt for at elevene kunne ta seg en pause, om de hadde behov for det. Etter vår oppfatning kan stasjonsarbeid være en bra arbeidsmetode for elever med språkvansker, da elevene kan gjøre mange varierte oppgaver på kort tid, uten for mye organisering for læreren. Om læreren kunne tilført noe på hver stasjon som var direkte rettet mot en eller flere typer språkvansker, vil elevene få mer trening uten at de oppfattet dette. Ved å organisere undervisningen slik, vil ikke elever som har behov for ekstra språktrening føle seg utenfor, da alle må gjøre tilsvarende oppgaver (Befring, 2020). Et sted hvor elevene kan ta en pause kan være en enkel og grei måte for elevene å slappe litt av i timen. På en annen side mener vi at organisering av disse pausene er viktig. Om mange elever har pause samtidig kan det skape uro for de som jobber, og de vil få mindre ut av arbeidet. En måte å organisere dette på ville vært at en stasjon i stasjonsarbeidet var til pause, slik at pausen hadde en tydelig start og slutt. Elevene på denne stasjonen måtte gjøre en aktivitet som ikke forstyrret noen andre, for eksempel tegne eller høre på musikk med hodetelefoner.

En annen ting vi lurer på, er om disse timene fort kan bli til kosetimer, og at hva de faktisk lærer ikke er så viktig. Vi har ikke en fasit på om dette gir bedre eller dårligere resultater hos elevene, men mener at lærerne må ta dette i betraktning. Det er viktig at elevenes vansker ikke blir tolket som at de har lite læringspotensiale, da dette ikke stemmer for mange elever. Om de får rett tilpasning av opplæringen kan disse elevene oppnå minst like gode resultater som “normal”-eleven. Bente tok opp dette i intervjuet, og sa at mange elever med språkvansker ble sett på som mindre smarte enn andre elever, og at dette ikke stemte. Da er det lærernes ansvar å sørge for at elevene får godt læringsutbytte, og ikke bare har det “koselig”.

I teoridelen kan vi se hvor viktig det er at elevene føler seg inkludert i klassens fellesskap, ikke bare at de er tilstede på samme tid og sted som de andre elevene, men at de har en tilhørighet i gruppen (Befring, 2020, s. 46). Bente var opptatt av at elevene skulle føle seg inkludert i hennes klasse, uansett hvilke forutsetninger de hadde. Som nevnt brukte også Bente digitale hjelpemidler i opplæringen. På denne måten fikk hun lettere tilpasset opplæringen for hver elev, og hun mente at det ikke var like tydelig hvem som hadde vansker da alle kunne få et tilpasset opplegg i et felles klasserom. Det at eleven bruker det meste eller all sin tid i et felles klasserom vil hjelpe han/henne til å føle en tilhørighet og de vil få sosial erfaring samt mulighet for å knytte vennskap (Befring, 2020, s. 46). Hun hadde erfaring med elever som hadde så store utfordringer med språket at de ikke gjorde seg forstått uten ASK, i dette tilfellet PODD. Disse elevene fikk en stor del av undervisningen sin utenfor det felles klasserommet, men hun ønsket at de skulle være inkludert så mye som mulig. En stor del av at elever føler seg inkludert handler om at de kan kommunisere med de andre og at de har noe til felles (Befring, 2020). Bente ga derfor opplæring i PODD til alle elevene, slik at det skulle bli lettere for alle å kommunisere. Hun forsøker på denne måten å gjøre at elevene med språkvansker føler seg ønsket og verdsatt, og som en del av fellesskapet, som er svært viktig for at eleven skal føle seg inkludert (Befring, 2020, s. 46).

Som vi har nevnt tidligere i teksten kan elever med språkvansker ha tilleggsvansker. Noen av vanskene kan være frustrasjon og lav selvtillit, som kan føre til at elevene blir urolige og aggressive mot lærere og medelever (Høigård, 2016, s. 227-228). Anna hadde opplevd at noen elever ble frustrerte og at dette gikk ut over egen og andres læring. Derfor hadde hun skillevegger som kunne flyttes etter behov i klasserommet. Dette kan være et godt hjelpemiddel for at det fysiske miljøet i klassen skal fungere bedre, da elevene kan få ro på

hver side, men fortsatt se læreren. Elever som har både impressive og ekspressive språkvansker har problemer med å forstå og bli forstått (Ottem & Lian, 2008, s. 38). Bente sa at hun plasserte elever med språkvansker langt fram i klasserommet, for da kunne de lettere se og høre hva hun sa, og hun kunne se dem tydelig når de snakket. Det kan tenkes at det er lettere for eleven å spørre om hjelp, om læreren ikke må gå gjennom hele klasserommet for å komme til pulten dens. Her møter hun elevene på en tilretteleggende og forståelsesfull måte, som vil hjelpe dem med å føle seg inkludert i klassen (Befring, 2020).

5.3.2 Relasjon mellom lærer og elev

Tidligere ble det hevdet at skolen tok seg av opplæringen, mens familien sto for oppdragelsen. I dag har familien, barnehagen og skolen et kollektivt ansvar for utvikling og læring hos barn (Brandtzæg et al., 2016). Alle barn har behov for trygge og tilgjengelige voksne uansett hvilken arena barnet befinner seg i, og erfaring med samspill og god relasjonskompetanse har betydning for barnets utvikling til å bli et selvstendig individ (Brandtzæg et al., 2016). I arbeidet med trygge relasjoner må barnets behov tas i betraktning og oppriktig nysgjerrige voksne gjør at barnet kjenner seg verdifull, som igjen er et godt springbrett til læring (Drugli, 2012).

I resultatet kom det frem at relasjon til elevene var en vesentlig faktor for å lykkes med å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker. Relasjon ble og ansett som et verktøy i dette arbeidet. Lærerne mente at når elevene var trygge var det lettere å tørre å snakke, og å si ifra hvis noe ikke var greit. De var og enige om at en god relasjon bidro til at de ble bedre kjent med elevene og lettere kunne velge arbeidsmetoder som var tilpasset den enkelte, og som ikke opplevdes som belastende for eleven. For oss dreier ikke bare dette seg om Anna og Bentes relasjoner til elevene, men utsagnene deres gir oss også mulighet til å tro at de er i stand til å reflektere over egen praksis, og deres rolle som i arbeidet med god relasjoner. Vi tenker at dette er en vel så viktig faktor i deres med relasjonsbygging og tilpasset opplæring for elever med språkvansker.

Om lærere har ferdighet og evne til å reflektere rundt sitt eget arbeid med relasjonsbygging, kan det bidra positivt ettersom det er tenkelig at lærer da er i stand til å finne innfallsvinkler og metoder som skaper gode relasjoner. Det at begge lærerne er såpass opptatte av dette, og arbeider hardt for å etablere gode relasjoner tolker vi som at de også har kunnskaper om dette temaet. Når de forteller at de har brukt mye tid på å skape gode relasjoner og ikke minst

investert mye tid, gir det for oss mening at de har godt kjennskap til viktigheten av dette arbeidet. Etter vårt skjønn stemmer dette også overens med teorien. Det kan være krevende å skape gode relasjoner til alle elevene. Det kan oppstå situasjoner som bearbeides med forskjellige metoder. I denne sammenheng har vi tenkt å fokusere på trygghets sirkelen. Denne metoden kan ikke utrette mirakler eller bidra til feilfrihet, men fokuserer på å gjøre lærer i stand til å reflektere over egen praksis (Brandtzæg et al., 2016).

En av de viktigste arbeidsoppgavene til undervisningspersonale er å fremme utforskertrang hos barnet og forberedelse på voksenlivet. For at dette skal bli en realitet er barnets behov for trygghet og kontakt nødt til å bli tatt alvorlig. Det er først når barnet kjenner seg trygge på voksne at det ligger til rette for læring og utforsking. Brandtzæg et al. (2016) er blant flere forskere som har vist interesse for dette feltet, og generelt er det mye forskning om betydningen av relasjon mellom lærer og elev. Felles for alle er at de er, mer eller mindre, enig i at relasjonen har innvirkning for trivsel, trygghet og psykososial progresjon, men like viktig er kvaliteten på relasjonen, og dette har også noe å si for hvordan elevene mestrer det faglige på skolen (Drugli, 2012). Her hevdes at lærerens ferdighet og sjans til å etablere trygge relasjoner er skolens joker/trumfkort (Brandtzæg et al., 2016, s. 11).

Tidligere har vi fortalt om hvordan lærerne tilpasser undervisningen for elever med språkvansker og hva som kan være utfordrende med dette arbeidet. For oss var det trolig at flere av tilpasningene som ble gjort også var på bakgrunn av relasjonen læreren hadde til eleven. For eksempel når Anna ga uttrykk for at hun kunne stole mer på elevene hun hadde en god relasjon til og dermed kunne la de jobbe mer selvstendig uten at det oppsto utfordringer i etterkant. Det samme gjaldt når Bente forsøkte å inkludere elever med språkvansker i et klasseromsfellesskap. Hun ga uttrykk for at hun tok hans behov og vansker i betraktning, og tilpasset ut i fra det. For oss er det tenkelig at måten lærer gir beskjeder eller instruksjoner på, også påvirkes av relasjonen. Eksempelvis kan enkelte ord og uttrykk være trigger for noen barn, mens motiverende for andre. Ettersom de begge arbeidet med elever med språkvansker kan vi se for oss at noen, eller flere begreper og arbeidsmetoder ble brukt annerledes enn om vanskene ikke var til stede. Som vi nevnte i teoridelen kan det verbale språket være vanskelig for flere og arte seg ulikt. Flere barn har vansker med selve forståelsen av begreper og ord, *altså semantiske vansker*. Andre kan ha *fonologiske vansker*, utfordringer med å skille mellom ordlyder eller *pragmatiske vansker* som dreier seg om utfordringer knyttet til språk i sosiale sammenhenger som kan frembringe store vansker med samspill (Befring, 2020, s. 141).

Da Anna og Bente fortalte at de hadde gode relasjoner til elevene og kjenner de godt, hadde de et godt utgangspunkt i å drive med tilpasset opplæring og bruke denne kunnskapen når de for eksempel skal arbeide med elever som har pragmatiske vansker, fonologiske vansker eller semantiske vansker. Hadde de ikke hatt god relasjon og kjennskap til eleven slik de beskriver, er det for oss trolig at en elev med pragmatiske vansker hadde hatt enda større vansker for å snakke foran klassen, eller lærer når han eller hun ikke engang føler seg trygg på den voksne eller de andre elevene. Hadde eleven hatt god relasjon til lærer, eller annet undervisningspersonell, kunne eleven hatt utbytte av å ha trygghet i voksenstøtten. Kanskje torde eleven å prøve å ytre seg verbalt når han eller hun visste at de fikk støtte og ektefølt oppmuntring fra lærer. Vi tenker i alle fall at den gode relasjonen lærerne beskriver at de har til elevene, kommer de til gode i flere sammenhenger.

Relasjon, tilknytning og samspill handler også om å bidra til utforskning og forberede elevene på voksenlivet. For å få til en god relasjon må barnets behov for både kontakt og trygghet bli tatt alvorlig, da kan tilpasset opplæring gjennomføres og læringen kan starte (Brandtzæg et al., 2016, s. 11). Forskning viser at relasjon også har betydning for trivsel og skolefaglige prestasjoner. Dette gjelder både relasjoner mellom lærer- elev og elev- elev (Brandtzæg et al., 2016, s. 11). Både Anna og Bente mente at hvis elevene var trygge på hverandre og læreren, var det lettere å tørre å snakke eller gi beskjed hvis det var noe de ikke forstod. For oss er det tenkelig at barn med språkvansker vil ha større utfordringer med forståelse, og dermed anser vi det som ekstra viktig at barnet selv er i trygg nok arena slik at han eller hun tør å si ifra, uansett om det dreier seg om å forstå en matteoppgave eller andre faktorer som for eksempel språkvansker.

Begge lærerne sa at når elevene var blitt trygge, var det lettere å komme innpå eleven og bli kjent med utfordringene. Anna og Bente mente at dette bidro til at de lettere kunne tilpasse opplæringen på en hensiktsmessig måte. Da Anna og Bente var klar over dette anser vi det som at de hadde en større mulighet for å tilpasse undervisningen, enn om de ikke hadde hatt denne kunnskapen og reflekteringsvevnen. Barn med språkvansker har lettere for å la vær å delta muntlig enn barn som er verbalt sterke eller ikke har disse utfordringene (Høigård, 2013). Ved å vær klar over dette, mener vi, at de kan ha lettere for å oppdage hvis eleven ikke forstår eller føler seg utrygg og da har mulighet til å gjøre justeringer slik at læringsutbytte

blir optimalt. Vi tolker det slik at de jobber offensivt med å etablere og vedlikeholde gode relasjoner.

Anna fortalte i intervjuet at hun forsøkte å finne aktiviteter som var relevante og motiverende og tok ofte utgangspunkt i elevens interesser. Dette er i tråd med Rygvold (2017) der han hevder at motivasjon er en vesentlig faktor, spesielt for barn med språkvansker. De har ofte en fraværende driv til å anvende språk. Å ta hensyn til barnets interesser vil være hensiktsmessig. Da kan for eksempel data, Lego, biler eller andre interessefelt bidra positivt i utvikling av ferdigheter (Rygvold, 2017). For å finne ut hva som er motiverende og interessant for barnet, er det hensiktsmessig at lærer bruker tid på å bli kjent med eleven. Etter vår oppfatning er det positivt å ta utgangspunkt i elevens interesser og hva som er motivasjonsfaktorer. Men vi tenker at det krever noe av lærer, eller annet pedagogisk personal, å finne elevens motivasjonsfaktorer og interesser. Det kan og tenkes at dette forandre seg fra tid til annen. Kanskje er eleven svært opptatt av biler i dag, mens fotball er interessefeltet i morgen. Vi anser da som nyttig for lærer å ha god relasjon til barnet, og muligens lettere får tilgang på endringer i interessefelt. Samtidig kan det være krevende å holde tritt med endringene i interessene for hvert barn. For oss gir det mening at barn med god relasjon til den voksne ofte opplyser om dette, og gjerne snakker om det i dagligtalen enten i friminuttet, timen eller andre arenaer. Vi mener da at lærer har et godt utgangspunkt for å ta elevens interesser i betraktning i undervisningen og motivasjonsfaktorer.

Bente var mer opptatt av at en god relasjon hjalp henne til å se elevens sterke sider, og kunne jobbe med tilpasningen videre ut i fra det. Når hun sier *sterke sider* har vi valgt å tolke det som hva eleven er god til, positive egenskaper og områder som barnet mestrer. Hvis vi tar utgangspunktet i at barnet er utadvendt anser vi det som en god egenskap ettersom barn med språkvansker ofte er like aktive i lek eller tale med andre (Rygvold, 2017). Her kan utfordringer for lærer være å finne ut hva som nettopp er elevens sterke sider. Kanskje de sterke sidene ikke kommer så godt frem i alle sammenhenger. For eksempel kan det være utfordrende for gymlærer, som har en undervisningstime med eleven en gang i uka, å se eller oppdage at han eller hun er god til å argumentere for egne løsningsforslag i matematikken. Eller å se hvor hardt arbeidet at eleven har lagt ned, vært tålmodig og utholdende i arbeidet med å klare å mestre ulike språklyder.

Det kan tenkes at undervisningspersonell som har enkelttimer med elever kan etablere gode relasjoner til elever selv om de ikke treffes så ofte. Kanskje krever dette ekstra innsats fra lærer for å oppnå god relasjon til eleven med den relativt lille tiden som er tilgjengelig, i forhold til for eksempel kontaktlærer som gjerne har elevene flere timer i uka.. På den andre siden kan det hende at gymtimer og aktiviteter som hører med, nettopp er elevens sterke sider, muligens kommer til synet bedre i disse sammenhengene enn i klasserommet. Vi tenker at kjennskap til barnet interesser, motivasjonsfaktorer og sterke sider kan være et godt utgangspunkt til å etablere gode relasjoner, men paradoksalt mener vi at gode relasjoner kan gi undervisningspersonell denne opplysningen.

Til nå har vi skrevet en del om hva som er positivt med gode relasjoner og kort om hvordan lærerne har arbeidet med å etablere det, og hvordan det påvirket tilpasningen i deres undervisning. Et annet aspekt vi har lyst til å belyse er hvis relasjonen, først og fremst mellom lærer og elev, er dårlig. Vi har undret oss over og stilt spørsmål til hvordan en dårlig relasjon kan påvirke tilpasset opplæring for elever med språkvansker. Anna og Bente nevnte ikke noe om at de hadde dårlige relasjoner til enkelte elever, dermed har vi heller valgt å relatere til egen praksiserfaring. Allerede i startfasen av praksiserfaringen opplevde vi selv å ha en elev som vi hadde en mindre god relasjon til, i forhold til de andre elevene i klassen. Vi forstod at det var utfordrende, kanskje en umulig oppgave, og ha like god relasjon til hvert barn. Vi var klar over at det var vi som undervisningspersonell og voksne som måtte ta ansvar for å gjøre noe endringer. Vi valgte å reagere kjapt i håp om at dette i minst mulig grad skulle gå ut over eleven. Vi så for oss at hvis vi hadde en dårlig relasjon over tid kunne dette føre andre utfordringer med seg. Det kom forslag om å møte eleven hver morgen med positiv innstilling, gi han et kompliment og stryke han på kinnet før han gikk inn til timen. Dette ble gjennomført daglig over en toukersperiode. Etter at perioden var over satte vi, og de som var en del av klasseteamet seg ned for å diskutere og evaluere hvordan dette hadde gått. For oss kom endringen som en positiv overraskelse, og hadde ikke sett for oss at virkningen skulle komme så fort. Hvis vi ikke hadde greid å snu denne negative trenden kunne vi fort ha falt for å se på eleven som et problem i stedet for å vise forståelse for at eleven har utfordringer.

Hvordan vi imøtekommer utfordringene kan og være påvirket av relasjon. Det at vi fikk snudd vår egen tankegang kan ha gjort noen med resultatet. I tillegg tror at dette var merkbart for eleven ettersom vi uttrykte det med kroppsspråket bevisst med å stryke han på kinnet, og til dels ubevisst. Med vår erfaring ser vi nå at vår måte å anerkjenne eleven, gi han opplevelse

av at vi virkelig brydde oss om han, trolig var en av suksessfaktorene (Brandtzæg et al., 2016). Det gir og mening at etterhvert som tiden gikk ble vi ble bedre kjent med eleven og forstod hans behov bedre etter dette “forsøket”. Vi hadde da forutsetninger for å tilpasse opplæringen enda bedre enn tidligere, ettersom vi var mer klar over behovene til eleven og vår egen rolle i dette. Etter vår oppfatning kan en annen viktig faktor være at eleven selv følte seg tryggere på oss når relasjonen var god. Når vi ser tilbake på praksiserfaringen med den teorien vi har i bagasjen i dag, kan det tenkes at vi etter “forsøket” også greide å etablere dypere faglig kompetanse hos eleven ved at vi selv var mer entusiastiske og engasjerte i både faget og i arbeidet med relasjonsbygging. Denne erfaringen ga oss en opplevelse av hvordan vi kunne jobbe for å skape gode relasjoner og hvor stor påvirkning vi hadde. Og ikke minst, hvilket ansvar vi som voksne hadde for å gjøre endringer. Selv om relasjonen ikke er god, eller så bra som den kan være, plikter likevel lærer å tilpasset opplæring til hver enkelt elev-uavhengig av relasjonen. Teorien vektlegger at barn som opplever at lærer, eller andre voksne oppriktig bryr seg, har lettere for å ha en god relasjon til vedkommende. Vi mener at lærer spiller en sentral rolle i dette arbeidet og må være klar over sin rolle, og at engasjementet og entusiasmen over hvert barn uttrykkes både verbalt og med bruk av kroppsspråk. Hos barn med språkvansker kan en av utfordringene være å nettopp lese kroppsspråk (Brandtzæg et al., 2016).

I 2012 vedtok Utdanningsforbundet lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, u.å.). For at denne yrkesgruppa skal kunne omtales som profesjon, må de ha profesjonsetikk. Gjennom arbeidsdagen utsettes lærere for flere avgjørelser der profesjon må utøves etter skjønn. Utdanningsforbundet mener at dette kan stille pedagoger og undervisningspersonell i en kritisk situasjon, og for å drive med skjønnsutøvelse må det ligge faglige argumenter og prosesser til grunn. Dette må kunne vises frem til de involverte, og profesjonsetikken har som hensikt å hjelpe med skjønnsutøvelse. Dette er ikke noe nytt, men bevisstgjøring på at etikken som brukes i utøvelse av profesjonen er sentralt for argumentering. Videre mener Utdanningsforbundet at det er vesentlig å debattere og reflektere med dette i betraktning (Utdanningsforbundet, u.å.). Denne ytringen fra Utdanningsforbundet er forenlig med våre tanker om at lærer har en viktig rolle når det gjelder å skape gode relasjoner, og vi mener at det bør utøves yrkesprofesjon hvis lærer innehar samme opplevelse som vi refererte til i fra vår egen praksis. Dette kan også refereres til Annas bekymring der hun var engstelig for hvordan det kom til å gå med elevene når de ikke skulle være sammen med henne mer. Hun så for seg at det kom til å bli vanskelig for flere av elevene å forholde seg til nye voksne, og

var veldig spent på hvordan elevene ble mottatt. Vi mener at nettopp her må lærer utøve yrkesprofesjon og at gode argumenter for valg må ligge til grunn, som også kan presenteres for eksempelvis foresatte, ledelsen eller andre relevante som har med dette å gjøre. Hun var heller ikke så begeistret på hyppig utskiftning av undervisningspersonell, og bekymringene hennes var de samme som vi nevnte tidligere i avsnittet. Etersom elevene i hennes klasse gikk på 5. trinn, er det stor sannsynlighet for at de kommer til å skifte lærer minst en gang før de går ut av grunnskolen siden flere skoler praktiserer å ha lærerskifte fra mellomtrinn til ungdomstrinn.

Begge lærerne ytret at de ønsket et fagteam, og vi mener at det slikt team ville vært en viktig spillebrikke her. Da kunne de involverte blitt kjent med elevens utfordringer og tips fra personal som muligens har spisskompetanse på feltet. Utdanningsforbundet skriver videre at de mener at det er viktig at skjønnsutøvelse, etikk og profesjonsutøvelse reflekteres og diskuteres. Etter vårt skjønn er dette vesentlig å diskutere på i fagteam, klasseteam og eventuelt andre team eller samlingspunkter der skolen har samarbeidstid. Det ligger flere dilemmaer som eksempel til diskusjon på utdanningsforbundets hjemmeside som kan brukes til arbeid med profesjonsutøvelse. Vi mener at ved å diskutert dette på forhånd og bevisstgjort personalet på ulike dilemmaer, er det for oss sannsynlig at den ansatte er bedre rustet til å møte ulike situasjoner der yrkesprofesjon kan bli satt på prøve.

Det er og tenkelig at hvordan dette blir håndtert i elevsituasjoner kan påvirke relasjon mellom lærer og elev. Videre er det for oss rasjonelt at arbeidet med relasjoner og tilpasset opplæring har større sjanse for å lykkes når grunnmuren er god. Anna og Bente jobber begge på relativ små skoler. Anna har 10 elever i sin klasse, mens Bente har 15 elever. Som vi har nevnt tidligere har Bente alle elevene på trinnet som har behov for spesialpedagogisk støtte, det være seg språkvansker eller andre utfordringer. Anna har i hovedsak en elev med språkvansker. For oss kan det tenkes at arbeid med relasjon og hvordan dette påvirker tilpasser opplæring, kan ha noe med elevantall å gjøre. Det kan være lettere å se hver enkelt barn i en liten gruppe i forhold til en stor klasse. Kanskje har lærer bedre tid til å arbeid med relasjoner i små grupper eller mindre klasser. På den andre siden kan det tenkes at større grupper har flere voksne og dermed har et større kollegiet å drøfte for eksempel saker som handler om relasjoner og relasjonsbygging og hva som eventuelt er utfordrende med det.

Slik vi forstå det på Anna skulle hun ønske at hun hadde bedre tid til hver elev, men at hun hadde funnet sin måte å drive undervisning på, slik at hun fikk hjulpet elevene så godt hun kunne. Som vi nevnte tidligere syntes begge lærerne det var viktig å sette av tid til å skape gode relasjoner. Kan det tenkes at denne tiden går på bekostning av noe annet, for eksempel faglig undervisning? Vi tenker at arbeid med relasjon er krevende og opptar en del av tiden, men vi anser oss enig i lærernes utsagn om at det er vel anvendt tid. Vi kan eksempelvis henvise til arbeidsmåten til både Anna og Bente, de har kjennskap til elevenes interesser, vet hva som motiverer de, interesser de har og bruke det som utgangspunkt i undervisningen. I tillegg kjenner de elevene så godt de vet hvilke arbeidsmetoder som fungerer og ikke. Vi har undret oss over hvordan dette gjøres på større skoler. Som vi nevnte tidligere kan det hende at det også er flere voksne i klassen, men for oss kan det tenkes at det også er klasser på 15 elever på en lærer og en fagarbeider, ettersom dette er lærernormen i dag. muligens vi stiller spørsmål til om det er overkommelig for lærere på skole med så store klassestørrelser å investere like mye tid som Bente og Anna har gjort i sitt arbeid med relasjoner og hvordan de har brukt dette til å tilpasse opplæringen- spesielt for elever med språkvansker.

5.3.3 Gjennomføring av spesialundervisning

Som tidligere nevnt kan elever, som ikke oppnår sitt læringspotensiale ved bruk av tilpasset opplæring, ha rett til spesialundervisning. Nå diskuteres det hvorvidt denne retten skal tas vekk, på grunn av at undervisningen i mange tilfeller ikke er optimal (Nordahl et al., 2018). I intervjuet med lærerne hadde de ikke satt seg inn i rapporten fra Nordahl-utvalget (2018), men de mente at konsekvensene av å ta bort denne rettigheten ikke var bra. De mente begge at rettigheten skulle bestå, og at det var andre ting som burde endres på før den eventuelt ble fjernet. Forslag fra lærerne til endringer var både begrensninger på hvem som fikk undervise i spesialundervisningen og hva den skulle inneholde. Det at Anna selv hadde jobbet med spesialundervisning uten å ha noen utdanning på dette, og mente at dette ikke var heldig, syntes vi var interessant. Når selv de som tar seg av spesialundervisningen opplever at de ikke burde vært i den jobben, bør det vel være strengere regler for hvem som får denne jobben, som i mange tilfeller kan være vanskeligere enn en vanlig undervisningsstilling, da elevene kan ha komplekse vansker.

Om elevene med språkvansker ikke oppnår sitt læringspotensiale i det ordinære klasserommet og derfor får spesialundervisning med tilpasset opplæring vil både vi, og trolig andre lærere og foresatte, håpe og tro at undervisningen de får der vil være enda mer tilpasset den enkeltes

vansker. Dette betyr at de som gjennomfører denne undervisningen bør ha en inngående kunnskap i hva elevens vanskeområder er, hvordan opplæringen skal tilpasses deretter og hvordan de kan se at eleven har progresjon i språkutviklingen. For oss er det lite trolig at en ufaglært klarer denne jobben. Vi mener at det helt klart bør være regler for hvem som kan undervise, både i vanlige klasser og for de som har spesialundervisning. Som vi kan se gjennomgående gjennom hele oppgaven vår, er språkvansker veldig kompleks og sammensatt, og elever som har språkvansker kan ha relasjonsvansker, faglige vansker og emosjonelle vansker. At personer som har liten formell kunnskap og erfaring om dette skal kunne tilrettelegge opplæringen for disse elevene mener vi er feil og viser en dårlig holdning til elevene som sliter, og at de ikke blir tatt seriøst.

Diskusjon rundt denne rapporten bør derfor dreie seg om hva spesialundervisningen faktisk inneholder og hvordan elevene skal få tilstrekkelig med språkkunnskap til å kunne delta i den ordinære klassen sin.

6 Avslutning

I dette kapitlet vil vi komme med avsluttende kommentarer basert på drøftingen vår i kapittel 5. I første del av kapitlet vil vi oppsummere de mest sentrale funnene i masteroppgaven vår. I siste del skriver vi om veien videre. Vi tar og for oss hvilke forskningsprosjekter som kan være spennende å følge videre.

6.1 Konklusjon

Vi har i denne masteroppgaven forsøkt å svare på følgende problemstilling: *Hvilke verktøy kan brukes for å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker?* For å få svar på dette har vi brukt empiri fra kvalitative intervju og drøftet dette opp mot teori.

Etter å ha lest relevant teori, forskning og aktuell debatt og tatt resultatet fra vår forskning i betraktning kom vi frem til at kunnskap, erfaring, engasjement, metoder og relasjon i form av fagpersoner og hjelpemidler er viktige verktøy i arbeidet med å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker. Funnene våre tyder på at det var mange ulikheter i hva som var utfordrende med å tilpasse opplæringen for elever med språkvansker. Opplæringen kan tilpasses på svært mange forskjellige måter, det er derfor viktig at lærerne har tilstrekkelig med kunnskap om språkutvikling og språkvansker til å vite hva som er det beste tiltaket for hver enkelt elev og dens vanske. Kunnskap om hvordan språkvansker utarter seg er viktig for at lærerne skal kunne fange opp elevene som sliter på et tidlig stadium. Utdanning og kunnskap er sentralt for å best mulig kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring for elever med språkvansker, men lærers engasjement kan være vel så viktig da det kan være nøkkelen til å få en god relasjon mellom lærer og elev. Det vil blant annet si at han eller hun er opptatt av å legge til rette for at elevene føler seg inkludert i klassen og at relasjon mellom lærer og elev er god, da det kan være positivt for elevens læring. En god relasjon vil virke motiverende og gjøre elevene tryggere på skolen.

Et av funnene vi kom frem til var at det er tilfeldig hvilken kunnskaper lærerne har, da det i hovedsak handler om personlig engasjement. Om ikke lærerne har lært tilstrekkelig om språkvansker i utdanningen sin, er det opp til den enkelte å tilegne seg mer kunnskap om temaet. Dette betyr at noen av elevene kan være svært heldige å få en lærer som har stort personlig engasjement for å oppdage og tilpasse opplæringen for elevene med språkvansker, mens andre lærere interesserer og engasjerer seg for en eller flere andre saker.

Vi kom frem til at det var ulike tilnæringsmetoder i arbeidet med elever med språkvansker. Dette var både på grunn av elever med ulike behov og at det var forskjellig erfaring med hva som fungerte for elevene. For oss så det ut til at lærerne var engasjerte i å finne metoder som var mest mulig hensiktsmessig for hver av sine elever, men de var litt usikker på hva dette var. Noen av tiltakene de gjorde var mest på generelt grunnlag. Opplæringen kunne vært tilpasset enda bedre med mer inngående kunnskap om hva språkvansker innebærer. Ved å skille, eller se sammenhenger i vanskene, kunne opplæringen vært mer rettet mot den spesifikke vansken, og elevens læringsutbytte ville blitt bedre. Her mener vi også at skolen har et ansvar for å sørge for at lærerne har denne kunnskapen, eller hjelper de med å tilegne seg den, enten ved å tilby eller legge til rette for kurs eller videre utdanning. I resultatet kom det frem at lærerne var klar at de kunne innhente råd og kunnskap hos hjelpeinstanser som Statped og PPT, men dette ble benyttet i liten grad fordi systemet ble beskrevet som tungrodd. Ved å få hjelp fra andre instanser, som PPT og Statped, kunne de fått konkret veiledning og tips til øvelser med utgangspunkt i elevens vansker. Med en lavere terskel for å ta kontakt og lett tilgang til hjelpeinstanser kan det tenkes at det ikke blir like tilfeldig eller opp til lærers engasjement hva slags tilpasset opplæringstilbud eleven tilbys. Slik det er nå ser det ut til at å være veldig tilfeldig hvilke lærere som prøver å tilegne seg mer kompetanse på feltet, og også hvor de får tak i den informasjonen.

Resultatet viser at tilgang på ressurser var varierende, selv om det var enighet om at støtten fra hjelpeinstanser var lite hensiktsmessig. Det var mer utfordrende å drive med tilpasset opplæring der skolens og kommunen hadde liten grad av økonomiske midler tilgjengelig. Dette resulterte i at organiseringen av undervisningen ble påvirket av skolens økonomi. For oss ble dette en tankevekker og vi stiller oss kritisk til at dette kunne være en avgjørende faktor for hvilket tilpasset opplæringstilbud elevene med språkvansker kunne få. I følge opplæringsloven har alle elever rett til et tilpasset opplæringstilbud, uavhengig av skolens økonomi (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). I tilfellene det er snakk om spesialundervisning, kan det dreie seg om vedtak som utløser ressurstimer. Hvordan dette løses i praksis kan variere, men vedtaket om spesialundervisning kan ikke sees bort ifra med årsak i kommunes økonomi (Opplæringsloven, 1998, § 5-1). Lærerne vi intervjuet sa begge at de hadde tilgang på hjelpemidler i form av ASK og konkretiseringsmateriell, men en av de fortalte om tilgang på det meste de måtte ønske av hjelpemidler eller aktiviteter som kunne hjelpe elevene. Dette viser at til tross for at dette er nærliggende kommuner og små skoler, er det store forskjeller i

hvilke ressurser og hjelpemidler lærere har tilgang til. Dette kan føre til store ulikheter i tilpasningen av opplæringen for elever med språkvansker.

6.2 Veien videre

Arbeidet med masteroppgaven vår har vært spennende, og vi har oppdaget at temaet med tilpasset opplæring kan belyses fra flere sider. Det ville vært interessant å undersøke hvordan foresatte og elevene opplever tilpasningen som lærere gjør. Vi kunne også tenkt oss å sett nærmere på hva skoleledelse og skoleeier sier om saken, og hvorfor det er så store forskjeller i hvilke ressurser de ulike skolene har. Å høre hvordan skoleledelsen stiller seg til lærernes opplevelser og ytringer, ville gitt oss flere perspektiver, og muligens en annet syn på ressursbruk enn det som kom frem i denne oppgaven. Flere ulike innfallsvinkler på temaet ville vært en interessant forskningsoppgave.

Som masterstudenter i spesialpedagogikk oppfatter vi ut i resultatene, at både tilgang og bruk verktøyene som for eksempel tilgang på ressurser og hjelpemidler helt klart var med å påvirke det tilpassede opplæringstilbudet for med elever med språkvansker. I tillegg er det trolig for oss at Anna og Bente engasjement spilte en rolle for hvilke tilpasset opplæringstilbud elevene fikk. Hvis våre funn fra intervjuene er forenlig med arbeidshverdagen til andre lærere, stiller vi oss kritisk om elever med like rettigheter skal ha så ulike tilbud med ressursbruk som hovedargument, særlig når det er lovfestet i opplæringsloven at opplæringen skal tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger og evner (Opplæringsloven, 1998, § 1-3), og at det kan det i enkelte tilfeller kan være snakk om vedtak om spesialundervisning hvis ikke tilpasningen er tilfredsstillende for elevens læringsutbytte (Opplæringsloven, 1998, § 5-1). Når Nordahl- utvalget (2018) blant annet foreslår å fjerne den lovfestede retten til spesialundervisning, blir vi ekstra bekymrer, særlig siden det i dag ser ut til å være utfordrende å få til et optimalt opplæringstilbud, selv med rettigheter. Vi er klar over at utvalget har argumenter for andre måter å bistå elever med særskilte behov, og at det dreier seg om blant annet effektivisering av ressursbruk. Til tross for dette er likevel bekymringen til stedet. Dette, i tillegg til samarbeid med andre hjelpeinstanser og elevens perspektiv, hadde vært interessant å forsket videre på i en annen anledning.

I fremtiden håper vi at det blir enda mer forsket på språkvansker og at forskningen kan bidra til en felles fagterminologi og som følger av dette blir opplæringstilbudet for elever med

språkvansker forsterket. Det blir spennende å følge med på Catalise- studien, og vi håper og at kunnskap og bevisstgjøring om språkvansker kommer på dagsorden slik at flere elever med disse utfordringene får den hjelpen de trenger, både av lærer og annet pedagogisk personal. Vi mener at denne oppgaven kan være et bidrag i dette arbeidet og vi har forhåpninger om at den kan være til å inspirasjon både for pedagogisk personal, foresatte og i videre forskning.

Litteraturliste

Abilia. (u.å.). *PODD*. Hentet 16. November 2020 fra

<https://www.abilia.com/nb/our-products/kommunikasjon/podd>

Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Bele, I. V., (Red.). (2008). *Språkvansker: teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Cappelen Damm.

Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A. & Greenhalgh, T. (2016). CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS One*, 11(12). Doi:

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168066>

Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra - relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk.

Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: fra lov til praksis*. Høyskoleforlaget.

Braaland, N. (1993). *Tegn Til Tale – en vei til talespråket*. Universitetsforlaget.

Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Catalise Norge. (2019). Prosjekt for felles forståelse og begrepsbruk om språkvansker hos barn og unge i Norge. *Catalise Norge*. Hentet 17. September 2020 fra

<https://www.catalisenorge.no/hjem>

Cognita. (u.å.). *Grid 3 – et digitalt verktøy for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), betjening av datamaskin og omgivelsene*. Hentet 7. Mars 2021 fra

<https://cognita.no/grid3/>

- Drugli, M. N. (2012). *Relasjon lærer og elev: avgjørende for elevens læring og trivsel*. Cappelen Damm.
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M. B. & Ottem, E. (2007). *Språkveilederen*. Bredtvet kompetansesenter.
- Frost, J. (Red.). (2009). *Språk- og leseveiledning i teori og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger, en innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Haug, P., Nordahl, T., & Hansen, O. (2014). *Inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hollund-Møllerhaug, L. (2010). Forekomst av språkvansker hos norske barn. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 47(7), 608-610.
<https://psykologtidsskriftet.no/fagbulletin/2010/07/forekomst-av-sprakvansker-hos-norske-barn>
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P.A. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Abstrakt Forlag.
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., & Sveen, A. (2005). *Språk: en grunnbok*. Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Meld. St. nr. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.

Norsk versjon av modellen fra Bishop, D.V., Snowling, M.J., Thompson, P.A. & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *J Child Psychol Psychiatr*, 58: 1068-1080. Doi: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>

NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. <https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget/files/2019/02/nou201920190003000dddpdfs.pdf>

NSD, Norsk senter for forskningsdata. Hentet 23. August 2020 fra <https://www.nsd.no>

Opplæringsloven. (1998). § 1-3. *Tilpasset opplæring*. Hentet 17. Oktober 2020 fra <https://lovdata.no/NL/lov/1998-07-17-61/§1-3>

Opplæringsloven. (1998). §5-1. *Retten til spesialundervisning*. Hentet 15. Januar 2021 fra <https://lovdata.no/NL/lov/1998-07-17-61/§5-1>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 8. Oktober 2020 fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Ottem, E. & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker I. II. I Bele, I. V. (Red.). *Språkvansker - teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*, s. 31-42. Cappelen Damm.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.

Rygvoid, A. L. (2017). Språk- og talevansker. I Ogden, T. (Red.). *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg.), s. 212-254. Gyldendal Norsk Forlag.

Schjølberg, S., Lekhal, R., Wang, M. V., Zambrana, I. M., Mathiesen, K.S., Magnus, P. & Roth, C. (2008). *Forsinket språkutvikling*. (Rapport 2008:10 Nasjonalt folkehelseinstitutt). Hentet 12. April 2021 fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-200810.pdf>

Stangeland, E. B. (2018). *Språklig mestring, lek og sosial kompetanse hos de yngste barnehagebarna: En studie av variasjon og sammenhenger* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2690326>

Tetzchner, S. V. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (Red.). (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Tobii Dynavox. (u.å.). *Snap Core First*. Hentet 3. Mars 2021 fra <https://no.tobiidynavox.com/pages/snap-core-first>

UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

UngInvest. (2020, 21. desember). Om UngInvest. *Viken*. <https://viken.no/unginvest/om-unginvest/om-unginvest-aib/>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 21. August). *Lærernorm for grunnskolen - kalkulator (2019-20)*. Udir. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/larernormkalkulator/larernorm-for-grunnskolen2/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 11. Januar). *Veilederen spesialundervisning*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-1/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 8. Mars). *Tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsforbundet. (u.å.). *Profesjonsetikk*. Utdanningsforbundet. Hentet 23. Februar 2021 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/fylkeslag/oslo/profesjonsetikk/profesjonsetikk/>

Vartun, M. (2019). *Barn med språkvansker strever unødvendig mye*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/barn-med-sprakvansker-strever-unodvendig-med-mye/>

Vedleggsoversikt

Vedlegg 1: NSD godkjenning

Vedlegg 2: Informasjon og samtykke til intervju

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: NSD godkjenning

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

Tilpasset opplæring og inkludering av elever med språkvansker i grunnskolen

Referansenummer

524812

Registrert

09.09.2020 av Ingvild Karlsen Leifseth - ingvild.k.leifseth@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Martin Per Samuelsson, martin.p.samuelsson@nord.no, tlf: 75517075

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ingvild Leifseth, ingvild.leifseth@gmail.com, tlf: 91171430

Anne Johansen, johansenanne0@gmail.com, tlf: 91116564

Prosjektperiode

05.10.2020 - 30.06.2021

Status

05.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

05.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 05.10.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere

meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnanes Helleland

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



Vil du delta i forskningsprosjektet

Tilpasset opplæring og inkludering for elever med språkvansker

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se hvordan lærere tilpasser opplæringen og inkluderer elever med språkvansker på småtrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å se hvordan ulike lærere jobber med tilpasset opplæring og inkludering av elever med språkvansker. Vi ønsker å intervjuere lærere som jobber eller har jobbet med barn med språkvansker. Spørsmålene vil dreie seg rundt hvordan du som lærer jobber med tilpasset opplæring og inkludering.

Responsen vi får fra deg vil hjelpe oss med å skrive vår masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet campus Bodø er ansvarlige for vårt prosjekt.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har valgt å spørre deg i tillegg til flere andre lærere om de ønsker å delta i studien vår. Dere er valgt ut fordi dere er lærere i 1.-4. klasse som har jobbet eller jobber med barn med språkvansker.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse innebærer å kunne stille opp på et intervju som tar rundt 30 minutter, hvor vi vil stille spørsmål, skrive notater og ta lydopptak samtidig. Spørsmål vil blant annet være «hvordan jobber du med elever med språkvansker?» og «Hvordan opplever du å tilrettelegge for en elev med språkvansker, og samtidig tilpasse undervisningen for alle i klassen?»

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som har tilgang til opplysningene vil være studentene Anne Johansen og Ingvild Leifseth, vår veileder Martin Per Samuelsson, samt behandlingsansvarlige ved Nord Universitet.
- Alt skriftlig vil anonymiseres både under lagring av materialet og i masteroppgaven vår. Vi vil oppbevare lydopptak i låste skap, separat fra det skriftlige materialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er

15.05.2021, men vi må vente på karakter før vi kan slette/makulere opplysningene, dette vil være ca. Tre uker etter avsluttet forskningsprosjekt.

Når prosjektet er avsluttet vil vi slette lydopptak og makulere notater tatt under intervju.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord Universitet ved Martin Per Samuelsson, epost: martin.p.samuelsson@nord.no, Tlf: 75517075
Anne Johansen, epost: johansenanne0@gmail.com Tlf: 91116564
Ingvild Leifseth, epost: ingvild.leifseth@gmail.com. Tlf: 91171430
- Nord Universitet personvernombud: personvernombud@nord.no. Tlf: 74 02 27 50

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

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

Med vennlig hilsen

Anne Johansen og Ingvild Leifseth

Prosjektansvarlig
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ***Tilpasset opplæring og inkludering for elever med språkvansker***, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

1. INNLEDENDE SPØRSMÅL
 - Hvilken utdanning har du?
 - Hvor lang erfaring har du som lærer?
 - Hvilket trinn underviser du på?
 - Hvor mange elever er det i klassen du har nå?
2. Kan du fortelle om din erfaring med elever som har språkvansker?
 - hvilke typer språkvansker har du jobbet med?
 - (hvilke metoder eller strategier bruker du i undervisningen, spesifikke opplegg, praktiske tips og ideer)
 - tidligere og nylige erfaringer
 - mye/lite erfaring
3. Hvilken kunnskap har du om språkvansker?
 - er den tilstrekkelig?
 - er det noe du skulle gjerne lært mer og om hva?
 - er det andre du kan spørre om råd eller hente kunnskap fra?
4. Hvordan foregår tilretteleggingen for elevene i din undervisning?
 - hvordan fungerer det?
 - hva fungerer greit?
 - hva er utfordrende?
5. Ut i fra den erfaringen og kjennskapet du har til språkvansker, er det noe du vil fremheve som viktig når man tilrettelegger for slike elever?

- er det noen du gjør som fungerer bra?
 - hva er det som gjør at det fungerer bra?
6. Når synes du det er behov for å tilpasse opplæringen utover vanlig undervisning for disse elevene?
7. Hvordan tilpasser du opplæringen for elever med språkvansker, samtidig som du som du tilpasser opplæring for resten av klassen?
- Er det noe spesielt du må tenke på når du tilpasser opplæringen for de med språkvansker sammenlignet med tilpasninger for resten av klassen?
8. Hvordan arbeider du med spesialundervisning i forhold til den ordinære undervisningen?
- hvem samarbeider du med?
 - Hva er et godt samarbeid for deg med spesialpedagog, logoped eller eventuelt andre?
 - hva gjør du for at samarbeidet skal fungere godt?
 - hva kunne vært gjort annerledes?
9. Nordahl-rapporten viser at spesialundervisningen som gis i dag i mange tilfeller ikke er optimal.
- Hva mener du er en optimal spesialundervisning for elever med språkvansker?
- Det foreslås at den lovfestede retten til spesialundervisning derfor bør fjernes og de foreslår i stedet et helhetlig pedagogisk system med fokus på inkludering.
- hvilke tanker har du om dette forslaget?
10. AVSLUTTENDE SPØRSMÅL
- har du noen tilføyelser, kommentarer eller tanker du vil komme med helt til slutt?
 - hva synes du om å bli intervjuet?