

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Esther B. Hvam

Tiltaksarbeid i tilpasset opplæring for elever med utviklingsmessig språkforstyrrelse

En kvalitativ studie om hvordan logopeder og spesialpedagoger beskriver sine erfaringer med tiltaksarbeid i tilpasset opplæring for elever med DLD, og deres erfaringer med   bruke BU-modellen som en del av tiltaksarbeidet.

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 93

Forord

Denne oppgaven markerer avslutningen på masterstudie i tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk ved Nord Universitet. Det har vært veldig kjekt og ikke minst lærerikt å ta denne videreutdanningen. Til tross for at noe av undervisningen gikk online på grunn av koronapandemien, fikk jeg også noen nye og hyggelige bekjenskaper i studentfelleskapet. Å komme i mål med masteroppgaven har vært en lang, interessant, lærerik og til tider krevende prosess. Å få fordype meg i et tema jeg interesserer meg for, har likevel først og fremst gitt meg mye ny kunnskap og faglig utvikling.

Jeg ønsker å rette en stor takk til hver enkelt av de som på ulike måter har bidratt til at dette masterprosjektet kunne gjennomføres. Tusen takk til informantene som delte både av sin tid, erfaringer og refleksjoner i intervjuene. Uten dere hadde denne masteroppgaven ikke blitt til. Tusen takk til veileder Anna Katharina Jacobsson for konstruktive tilbakemeldinger og støttende oppmuntringer underveis i arbeidsprosessen. Takk til ledelsen og kolleger på jobb som har gjort det mulig å kombinere arbeidsliv og studentliv.

Jeg vil også rette en stor takk til gode venner og familie som har oppmuntret meg og heiet på meg i arbeidet med masterprosjektet. Tusen takk til storesøster Hilde for hjelp med å korrekturlese oppgaven.

Til slutt vil jeg takke min kjære Eivind. Tusen takk for din store tålmodighet, forståelse, støtte og oppmuntring, og for alle middagene du har laget til oss mens jeg har sittet og jobbet med oppgaven.

Sammendrag

Tittel: Tiltaksarbeid i tilpasset opplæring for elever med utviklingsmessig språkforstyrrelse.

Bakgrunn: Det er i gjennomsnitt to elever i en klasse på 30 elever, som har store språkvansker, eller det vi kaller utviklingsmessig språkforstyrrelse (DLD -Developmental Language Disorder). Mange av disse oppdages sent i skoleløpet, og språkforstyrrelsen virker negativt inn på elevenes faglige læring og progresjon (Norbury et al., 2016, s. 1247). Systematisk begrepsundervisning, også omtalt som BU-modellen/BU, ble utviklet av professor Magne Nyborg. Hensikten med BU å lære elevene å lære, bidra til at de forbedrer sitt begrepsmessige grunnlag for presis kommunikasjon, gi de øvelse i å utvide arbeidsminne via aktiv språkbruk, og legge til rette for at de får trening i språklig problemløsning ved å utvikle et presist og situasjonsuavhengig språk (Hansen, 2018, s. 5).

Formål: I tillegg til å kunne svare på problemstillingen, innebærer formålet med oppgaven å bidra til at flere studenter i fagfeltet og ansatte i skole og PPT kan få en økt forståelse for at tiltaksarbeid for elever med DLD bør vies større oppmerksomhet.

Problemstilling: Hvordan beskriver logopeder og spesialpedagoger sine erfaringer med tiltaksarbeid i tilpasset opplæring for elever med utviklingsmessig språkforstyrrelse? og hvilke erfaringer har de med å bruke BU-modellen som en del av dette tiltaksarbeidet?

Metode: Det er brukt en kvalitativ forskningsmetode i form av semistrukturert intervju. Tre av informantene var logopeder og to var lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk. Analysen av datamaterialet er inspirert av åpen-, aksial- og selektiv kodingsfase. (Nilssen, 2012, s. 79)

Funn: Funnene presenteres i form av tre hovedkategorier: «Erfaringer med bruk av BU-modellen i ordinær undervisning og i spesialundervisning», «Erfaringer med tiltak for å støtte opp om utvikling av språkferdigheter» og «Erfaringer med tiltak knyttet til tilpasset opplæring og tidlig innsats». Informantene hadde for det meste positive erfaringer med å bruke BU-modellen. Andre tiltak og undervisningsverktøy som en eller flere av de også brukte var bl.a. undervisningsmodellen fra heftet til Sæverud et al. (2011), Kaptein Morf, På sporet, førrelæring, diverse digital hjelpemidler og visuell støtte. Utsagnene fra informantene kan sammenfattes og forstås som at tiltaksarbeid i tilpasset opplæring for elever med DLD bør bære preg av systematiske tiltak som følges opp over tid og som fremmer mestring og inkludering for eleven.

Abstract

Title: Intervention work in adapted education for pupils with DLD.

Background: There are on average two pupils in a class of 30 pupils who have major language difficulties, or what we call developmental language disorder (DLD). Many of these are discovered late in the school year and the language disorder has a negative effect on the pupils' academic learning and progression (Norbury et al., 2016, p. 1247). Systematic concept teaching also referred to as SCT, was developed by professor M. Nyborg. The purpose of SCT is to teach the pupils to learn, to help them improve their conceptual basis for precise communication, to give them practice in expanding their working memory via active language use, and to make it possible for them to get training in linguistic problem solving by developing a precise and situation-independent language (Hansen, 2018, s. 5)

Purpose: In addition to being able to answer the research question, the purpose of the assignment involves helping students in this subject area, and staff in schools and PPT (Pedagogical Psychological service) to gain an increased understanding that intervention work in adapted education for pupils with DLD, should be given greater awareness.

Research question: How do speech therapists and special education teachers describe their experiences with intervention work in adapted education for pupils with DLD? And what experiences do they have of using the SCT-model as a part of this intervention work?

Method: A qualitative research method has been used in the form of a semi-structured interview. Three of the informants were speech therapists and two were special education teachers. The analysis of the data material, is inspired by the open-, axial- and selecting coding phase (Nilssen, 2012, s. 79)

Findings: The findings are presented in the form of three main categories: "Experiences with using the SCT-model in regular education and special education", Experiences with measures to support the development of language skills" and "Experiences with measures related to adapted education an early intervention". The informants had mostly positive experiences by using the SCT-model. Other measures and teaching tools that one or more of them also used, were e.g. the teaching model from the booklet by Sæverud et al. (2011), Captain Morf, On track, pre-learning, various digital aids and visual support. The statement from the informants can be summarized and understood to mean that measures in adapted education for pupils with DLD, should be characterized by systematic measures which are followed up over time and which promote mastery and inclusion for the pupil.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1,0 INNLEDNING	1
1,1 Bakgrunn for valg av tema for masteroppgaven	1
1,2 oppgavens oppbygging	2
1,3 Formål og Problemstilling	3
1,4 Begrepsavklaring	3
1,4,1 Utviklingsmessig språkforstyrrelse	3
1,4,2 Tilpasset opplæring:	4
1,4,4 tiltaksarbeid rettet mot elever med DLD	4
2.0 TEORI	6
2,1 Betegnelsen utviklingsmessig språkforstyrrelser, DLD	6
2,1,1 Vansker med språkets innhold, form og bruk	8
2,1,2 Vanlige kjennetegn i språkutviklingen hos barn med DLD	8
2,1,3 Forekomst og mulige årsaksforhold knyttet til DLD	9
2,1,4 Vanlige utfordringer for personer med DLD	10
2,2 Betydningen av tidlig innsats og inkludering i tiltaksarbeidet for elever med DLD	10
2,3 Tidligere forskning på effekten av iverksatte tiltak	11
2,3,1 Bruk av strategisk variasjon som språktiltak	14
2,3,2 «På sporet», et tiltak for å forebygge at elever utvikler lese- og skrivevansker	15
2,3,3 Brede språkintervensjoner	15
2,4 Kompenserende tiltak	16
2,4,1 Kompenserende tiltak i form av førlæring	17
2,5 Eklektikeren Magne Nyborg og BU-modellen	18
2,5,1 Tidligere forsknings- og prosjektarbeid på Systematisk begrepsundervisning	18
2,5,2 Nyborgs modeller og hans forståelse av fenomenet; «begrep»	19
2,5,3 PSI-modellen	23
2,5,4 BU-modellen	24
3.0 METODE	26
3,1 Vitenskapsteoretiske betraktninger, ontologi og epistemologi	26
3,1,1 En hermeneutisk fenomenologisk tilnærming	27
3,1,2 Min forforståelse	28
3,2 Datainnsamling	29
3,2,1 Kvalitativ forskningsmetode, semistrukturert intervju	29

3,2,2 Utvalget	30
3,2,3 Utarbeidelse av intervjuguide.....	31
3,2,4 Gjennomføring av intervjuene	31
3,2,5 Transkribering	32
3,2,6 Analyse.....	32
3,3 Kvalitet i studien	35
3,3,1 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	35
3,4 Forskningsetiske betraktninger	37
3,4,1 Anonymitet, konfidensialitet og fritt samtykke.....	37
4.0 FUNN OG DRØFTING	39
4,1 Funnenes innhold, fremstilt i form av hoved- og underkategorier.....	39
4,2 Erfaringer med bruk av BU-modellen i ordinær undervisning og spesialundervisning	41
4,2,1 Å gi elevene mange erfaringer med de grunnleggende begrepene	41
4,2,2 Bruk av de faste spørsmål-/svar- formuleringene	43
4,2,3 Overføre læringen	45
4,3 Erfaringer med tiltak for å støtte opp om utvikling av språkferdigheter.....	47
4,3,1 Fonologisk bevissthet.....	48
4,3,2 Ordforråd og lese- og skriveferdigheter	49
4,4 Erfaringer med tiltak knyttet til tilpasset opplæring og tidlig innsats	53
4,4,1 kompensierende tiltak.....	53
4,4,2 betydningen av å oppdage vanskene og iverksette tiltak tidlig.....	55
4,5 Kjernekategori: Systematiske tiltak som følges opp over tid, og som fremmer mestring og inkludering for eleven	57
5.0 AVSLUTNING	60
5,1 Oppsummering	60
5,2 Kritiske betraktninger; svakheter og styrker ved studien.....	63
5,3 Forslag til fremtidige forskningsprosjekter og oppfordringer til utdanningsfeltet.....	64
Litteraturliste.....	65
VEDLEGG.....	76
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	76
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	80
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	87
Vedlegg 4: Eksempel på en BU-økt.....	90
Vedlegg 5	92

FIGUR OG TABELLOVERSIKT

Figur 1: Venndiagram med oversikt over ulike aspekter ved ulike språk-/ tale-/ og kommunikasjonsvansker	7
Figur 2: Bloom og Laheys´språkmodell	8
Figur 3: Oversiktsbilde over Nyborgs modeller	19
Figur 4: GBS-modellen	22
Tabell 1: Skjematisk oversikt over studiens funn	40

1,0 INNLEDNING

1,1 Bakgrunn for valg av tema for masteroppgaven

Denne masteroppgaven handler om tiltaksarbeid i tilpasset opplæring for elever med utviklingsmessig språkforstyrrelser (DLD), og hvordan bruk av BU-modellen utviklet av professor Magne Nyborg kan inngå som en del av dette tiltaksarbeidet. DLD står for Developmental Language Disorder (DLD)). I eldre litteratur og forskning er DLD omtalt som SSV, Spesifikke språkvansker, eller Spesifikk Language Impairment (SLI) (Næss & Zambrana, 2019, s. 285) Min interesse for DLD og BU-modellen ble vekket tidligere i masterstudie da jeg gjorde et feltarbeid om lese- og skrivevansker. Å skrive en masteroppgave åpnet opp for muligheten til å fordype meg mer i forskning og teori om DLD og BU-modellen. Ut ifra et samfunns- og forskningsperspektiv ser en at språkferdigheter har stor betydning for et barns utvikling. Stortingsmelding 16, «... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring», påpeker at: «Språk gir mulighet til å kommunisere og bidrar til identitetsdannelse og tilhørighet i et fellesskap. Ved hjelp av språk lærer barn å forstå seg selv og omverdenen. Språkutvikling er derfor noe av det mest betydningsfulle som skjer i et barns liv, og er avgjørende for barnets videre utvikling – både intellektuelt, sosialt og emosjonelt» (Meld. St. 16 (2006-2007), s. 23). Regiondirektør i Statped Sørøst mener «det bør bli mye mer fokus på språkopplæring i lærer- og barnehageutdanningen enn det det er i dag, og at de som jobber i skole og barnehage bør bli bedre til å vite når de bør gripe fatt i bekymringer for et barns språkutvikling» (Hegnar, 2021). På et overordnet nivå er språk både et symbolsystem, et kommunikasjonsmiddel og en identitetsmarkør (Kristoffersen, 2021, s. 266) «Språk kan defineres som evnen til å produsere og forstå ytringer som formidler informasjon fra et individ til et annet. Ytringene kan være enten hørbare i form av verbal tale, eller synlige i form av tegn og skrift» (Simonsen et al., 2022). Ifølge Nyborg, er god forståelse for språklige symboler og begreper en forutsetning for å kunne gjenkjenne og forstå det vi leser. Språket er også et viktig grunnlag for hvordan vi koder, husker og tenker om ting vi møter i våre omgivelser og det er et redskap som hjelper oss til å begreps-ordne tilværelsen. (Nyborg, 1994a, s. 5, 34, 35). Det er i gjennomsnitt to elever i en klasse på 30 elever, som har store språkvansker, eller det vi kaller utviklingsmessig språkforstyrrelse (DLD - Developmental Language Disorder). Mange av disse blir ikke oppdaget eller de oppdages sent i skoleløpet, og språkforstyrrelsen virker negativt inn på elevenes faglige læring og progresjon (Norbury et al., 2016, s. 1247). Ifølge professor Melby-Lervåg er dette et glemt og

oversett problem. Disse elevene strever med å bruke og/ eller forstå språk, og vanskene får store konsekvenser både for sosial og skolefaglig fungering (Vartun, 2019). McGregor (2020, s. 981, 985, 990) hevder at det er mange som har DLD (Developmental Language Disorder) som ikke får den hjelpen de trenger, og at det er stort behov for mer forskning på DLD. DLD er en skjult vanske, som det generelt sett er lite fokus på i samfunnet, sammenliknet med mange andre nevroutviklingsforstyrrelser (f.eks. ADHD og ASF). Ifølge Ottem og Lian (2008, s. 32) vil elever med DLD som strever med å forstå og/eller uttrykke seg språklig, lett kunne møte på store utfordringer knyttet til både utdanning, arbeid og psykisk helse. Når det oppstår bekymring for et barns språkutvikling, og en lurer på om barnet muligens kan ha DLD, vil det som oftest være behov for ytterligere hjelp fra PPT (Lyster et al., 2019, s. 353). På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet utarbeidet Rambøll Management Consulting i 2016 en kunnskapsoversikt om forskning på tiltak rettet mot personer mellom 0-24 år som har spesifikke språkvansker (SSV). Rapporten fra Rambøll avslutter med å anbefale videre forskning på temaet i form av kvalitative intervjuundersøkelser (Rambøll, 2016, s. 29). På bakgrunn av dette har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ forskningsstudie, i form av semistrukturerte intervjuer med 5 informanter som har utdanning i logopedi eller spesialpedagogikk. Jeg har avgrenset temaet ved å sette søkelys på spesialpedagogers og logopeders erfaring med tiltaksarbeid i tilpasset opplæring for elever med DLD, i 1.-4.- trinn, samt deres erfaring med å bruke BU-modellen, som en del av tiltaksarbeidet. Jeg har valgt å ikke gå inn på kartlegging av barns språkutvikling, og utredning av DLD. Teori og forskningslitteratur som omhandler DLD, og ulike språktiltak og intervensjoner, samt Nyborgpedagogikken og BU-modellen, og relevante offentlige styringsdokumenter og rapporter vil utgjøre det teoretiske rammeverket for oppgaven.

1,2 oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i 5 hovedkapitler. I kap. 1 introduseres leseren for oppgavens hovedtema og problemstilling. Det pekes på momenter som viser hvorfor dette er et aktuelt tema å forske på, og sentrale begreper avklares. I kap. 2 presenteres det teoretiske rammeverket for studien. Her gjøres det bl.a. rede for bruk av betegnelsen DLD, vanlige kjennetegn i språkutviklingen hos barn med DLD, forekomst og mulige årsaksforhold, vanlige utfordringer for personer med DLD, tidligere forskning på effekten av iverksatte tiltak, bruk av strategisk variasjon som språktiltak, undervisningsprogrammet «På sporet» og

kompeniserende tiltak. Det presenteres også teori og forskningslitteratur om Nyborgpedagogikken, GBS-modellen, PSI-modellen og BU-modellen som ble utviklet av Magne Nyborg. I kap.3 beskrives og begrunnes metodiske valg som er gjort i forbindelse med studien. I kap. 4 blir studiens funn presentert og drøftet opp imot forskning og teori. I kap. 5 blir studiens funn oppsummert, og det pekes på kritiske betraktninger i henhold til studiens styrker og svakheter. Til slutt kommer noen forslag til hva det kan forskes videre på, samt noen oppfordringer til det spesialpedagogiske og allmenpedagogiske utdanningsfeltet.

1,3 Formål og Problemstilling

Formålet med masteroppgaven er å finne ut hvordan spesialpedagoger og logopeder beskriver sine erfaringer knyttet til arbeid med tiltak i tilpasset opplæring for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser, og finne ut hvordan informantene beskriver sine erfaringer med bruk av BU- modellen i arbeidet med disse elevene. Studien er videre ment å kunne bidra til at flere studenter i fagfeltet og ansatte i skole og PPT kan få en økt forståelse for at dette temaet bør vies større oppmerksomhet. Den som leser denne oppgaven vil forhåpentligvis få en dypere forståelse for hva DLD er, hva BU-modellen går ut på, og hvilke tiltak barn med DLD kan ha nytte av i tilpasset opplæring. På bakgrunn av det overnevnte er problemstillingen formulert på følgende måte:

Hvordan beskriver logopeder og spesialpedagoger sine erfaringer med tiltaksarbeid i tilpasset opplæring for elever med utviklingsmessig språkforstyrrelse, og hvilke erfaringer har de med å bruke BU-modellen som en del av dette tiltaksarbeidet?

1,4 Begrepsavklaring

1,4,1 Utviklingsmessig språkforstyrrelse

På engelsk omtales utviklingsmessige språkforstyrrelser med betegnelsen: Developmental Language Disorder (DLD), tidligere kalt Specific Language Impairment (SLI) (Bishop et al., 2017, s. 1076) Betegnelsen spesifikke språkvansker (SSV) har også nylig gått over til å hete *utviklingsmessige språkforstyrrelser* her i Norge, og vil bli forkortet med DLD. «Termen viser

til barn og unge som har vedvarende problemer med språket utover fire-fem års alder og hvor problemene har betydelig innvirkning på muligheter til utdanning og deltakelse i arbeids- og samfunnslivet» (Kristoffersen et al., 2021, s. 14).

1,4,2 Tilpasset opplæring:

«Begrepet *tilpasset opplæring* handler om at undervisningen i skolen skal ta hensyn til den heterogeniteten som finnes i elevmangfoldet og elevenes ulike forutsetninger. I alle norske læreplaner har tilpasset opplæring stått sentralt. At tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp kan forstås som at det skal være retningsgivende for all pedagogisk praksis» (Moen, 2021, s. 25) I overordnet del for dagens læreplan heter det at: «*Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen [...]Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet [...] Elever som har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning*» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i den norske skolen (Meld. St.18 (2010-2011), s. 29), som favner både den ordinære opplæringen og spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014) Opplæringsloven §1-3. sier at: «*Opplæringa skal tilpassas evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]*». Tilpasset opplæring kan også ses i sammenheng med et inkluderende læringsmiljø (Mitchell, 2015, s. 1,2). Mitchell hevder at å gi tilpasset opplæring er en av de ti faktorene, som har betydning for å skape et inkluderende læringsmiljø. Tilpasset opplæring kan gis på ulike måter, av ulike grunner og med ulike utfall. (Mitchell, 2015, s. 4-6). Kap. 3.1 og 3.2 i overordnet del for Kunnskapsløftet 2020, sier at «tilpasset opplæring og et inkluderende læringsmiljø er sentrale prinsipper for skolens praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, 2017c).

1,4,4 tiltaksarbeid rettet mot elever med DLD

Begrepet *tiltaksarbeid* som er brukt i oppgavens tittel og problemstilling kan ses i sammenheng med overordnet del i læreplanen. Det framgår av Overordnet del for læreplanverket kap. 3,2 at: «*Elever kan streve, og det kan oppstå ulike problemer med å lære*

*gjennom hele opplæringsløpet [...]Det kan være av avgjørende betydning for elevens utvikling at **tiltak** settes inn så raskt som mulig når utfordringene oppdages» (min uthevelse) (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Tiltaksarbeid kan forstås som handlinger eller et arbeid som må settes i verk for elever som trenger ekstra hjelp og støtte. Utdanningsdirektoratet sier i «Veilederen Spesialundervisning»: «Det er vanskelig å vite på forhånd hvilke barn [...] som har behov for særskilt hjelp og støtte [...]. Derfor er det nødvendig at kommunen [...]har systemer for å fange opp og følge opp elevers vansker [...]. Oppdages vanskene tidlig, kan varigheten av **tiltakene** og konsekvensene begrenses [....]» (min uthevelse) (Utdanningsdirektoratet, 2014). I mye av forskningslitteraturen som omhandler tiltak rettet mot barn og unge med DLD er det ofte begrepene intervensjoner eller interventions (eng.) som brukes. I denne oppgaven vil begrepene *tiltak*, *tiltaksarbeid* og *intervensjon* bli brukt om hverandre. På samme måte vil også begrepene *elever/barn*, og *lærer/spesialpedagog/pedagog* og *intervjuperson/ (forsknings)deltaker/informant* bli brukt vekselvis. (min uthevelse).*

2.0 TEORI

2,1 Betegnelsen utviklingsmessig språkforstyrrelser, DLD

«Utviklingsmessige språkforstyrrelser forklares som funksjonelle vansker med språket uten at det er knyttet til en klar årsak» (Næss & Zambrana, 2019, s. 285). Blant forskere og klinikere i fagmiljøet har det pågått en diskusjon om bruk av terminologi og hvilke kriterier som skal gjelde for at noen skal kunne få en diagnose som er knyttet til språkvansker. For å kunne stille diagnosen Specific Language Impairment (SLI) (SSV på norsk) er et av eksklusjonskriteriene at det må være en diskrepans mellom verbal og ikke-verbal IQ (Kristoffersen et al., 2021, s. 7, 8, 14) I praksis ser en gjennom årene, at det har blitt mer vanlig å løsne på dette kriteriet (Bishop, 2014, s. 393). Mange med språkvansker har trolig ikke fått nødvendig hjelp, fordi de ikke oppfylte dette kriteriet (Bishop, 2017 a, s. 12). Gjennom konsensus-studiet; CATALISE (Criteria And Terminology Applied to Language Impairments Synthesising the Evidence) i 2016 og 2017 ble det anbefalt at termen SLI skulle erstattes med DLD (Developmental language disorder) Ved diagnostisering av DLD er det ovennevnte eksklusjonskriteriet ikke tatt med. Det kan sannsynligvis ha innvirkning på at flere som strever med språket, som tidligere ikke oppfylte kriteriene for å få SSV, nå kan ha DLD, og at det kan bli lettere for flere å få nødvendig hjelp. (Bishop et al., 2017, s. 1068, 1071, 1072; Kristoffersen et al., 2021, s. 7, 8, 16, 17, 20) Gjennom CATALISE ble det utviklet et venndiagram (figur 1), som også er blitt oversatt og brukt i den tilsvarende konsensusstudien; CATALISE Norge (Kristoffersen et al., 2021, s. 19). Hensikten med venndiagrammet er å skape en felles forståelse for terminologi på tvers av fagdisipliner som jobber med personer med ulike språk- tale- og kommunikasjonsvansker (Bishop et al., 2017, s. 1076).

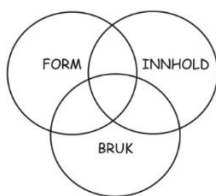


Figur 1: Venndiagrammet viser en oversikt over ulike aspekter knyttet til ulike språk-/ tale-/ og kommunikasjonsvansker. Hentet med tillatelse fra Kristoffersen et al. (2021, s. 19) oversatt til norsk etter venndiagrammet fra Bishop et al. (2017, s. 1076) (<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jcpp.12721>)

Av figuren ser en at den minste oransje sirkelen omfatter personer med DLD, og den rosa ovale sirkelen omfatter personer som har en biomedisinsk tilstand der språkforstyrrelsen er en del av tilstanden («DLD associated with X»). Figuren viser også hvilke språkkomponenter personer med DLD ofte har vansker med. En viktig grunn til at CATALISE-studien anbefaler at den tidligere brukte termen SLI (på engelsk) og SSV på norsk heller bør erstattes med termen DLD, er at DLD også ligger nærmere den terminologien som brukes i de internasjonale diagnosemanualene DSM5 og den kommende ICD-11. I henhold til ICD-10 og CATALISE-studiet ser en at det fortsatt eksisterer ulike kriterier for betegnelser for språkforstyrrelser. En håper at ulike fagfelt som berører DLD, på sikt vil utvikle en felles forståelse for kriteriene og bruken av termen DLD (Kristoffersen et al., 2021, s. 14, 21).

2,1,1 Vansker med språkets innhold, form og bruk

Personer med DLD har vansker med å bruke og/eller forstå språk, og de har problemer med språklige ferdigheter knyttet til *språkets innhold-, form- og bruksside*, jf. Figur 2 som viser språkmodellen til Bloom og Lahey (1978, s. 22). Vanskene kan være fremtredende i en av disse språkkomponentene, men også i forståelsen av hvordan disse henger sammen med hverandre. Vansker med *språkets innholdsside*, betyr at en har en svak forståelse og kunnskap om hva ord og begreper betyr (semantikk). Dette ses gjerne i sammenheng med et svakt utviklet ordforråd, samt svakere evner til å lagre ny informasjon i langtidsminnet (Sæverud et al., 2011, s. 11). Vansker knyttet til *språkets formside*, betyr at en har utfordringer når det gjelder bruk og forståelse av lydsammensetninger i språket (fonologi), grammatikkforståelse (morfologi) og hvordan vi setter sammen ord til setninger (syntaks). Når det gjelder vansker knyttet til *bruk* av språket, viser dette seg som manglende evner til å bruke ord og begreper på en måte som passer til bestemte situasjoner (pragmatikk) (Rygvoid et al., 2019, s. 308) Språkmodellen, i figur 2, er ment å vise at språk kan defineres som integrasjonen mellom språkets innholds- form- og bruksside. Den delen av figuren hvor disse overlapper hverandre er ment å representere gode språkferdigheter som er godt integrert (Bloom & Lahey, 1978, s. 21, 22).



Figur 2: Bloom og Laheys språkmodell. Hentet fra Sæverud et al. (2011, s. 11)

(<https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/begrepslaring--en-strukturert-undervisningsmodell-/>)

2,1,2 Vanlige kjennetegn i språkutviklingen hos barn med DLD

«Vanlige kjennetegn hos barn med DLD er at språkvanskene vedvarer etter fylte fem år, har negativ innvirkning på kommunikasjon og læring, og at de ikke er knyttet til en kjent årsak» (Næss & Zambrana, 2019, s. 285) Tegn på at barnet kan streve med språkutviklingen kan være lite babling og lite interaksjon og reaksjon på lyder og tale ved 1-2 års alder. Ved 2-3 års

alder viser barnet lite initiativ til å kommunisere, kan svært få ordkombinasjoner (mindre enn 50 ord) og reagerer minimalt på tale. I 3-4 årsalderen har barnet ofte problemer med å forstå enkle kommandoer, og uttrykker seg for det meste i to-ords ytringer. De som er mye sammen med barnet forstår ofte lite av det barnet sier (Ebbels et al., 2019, s. 12, 13). Barn med språkforstyrrelser er senere med å si sitt første ord og de viser ofte en senere språkutvikling enn sine jevnaldrende (Conti-Ramsden & Durkin, 2012). De har ofte et dårlig ordforråd, ordletingsvansker, snakker i ufullstendige setninger og de har problemer med å holde på korte sekvenser av lyder og ord i det verbale korttidsminnet (Bishop et al., 2017, s. 1073, 1074). Etter fylte fem år og oppover viser DLD seg ofte i form av at en har problemer med å gjentelle en historie, vansker med å forstå det som leses og lyttes til, problemer med å følge gitte instruksjoner, noen kan snakke mye, men de henger likevel ikke med i en gjensidig samtale. Mange med DLD kan tolke ting bokstavelig slik at de ikke får med seg den egentlige meningen i utsagnet (Bishop et al., 2016, s. 10, 11). Noen barn er såkalt «late talkers», men tar igjen sine jevnaldrende uten at de får vedvarende vansker med språket. Heller ikke alle barn med DLD i skolealder viser nødvendigvis sein språkutvikling i tidlig alder (Snowling et al., 2016; Zambrana et al., 2014). Barn med DLD trenger to til tre ganger så mange eksponeringer for å lære nye ord enn det jevnaldrende med typisk språkutvikling trenger (Riches et al., 2005). Longitudinelle studier viser at mange barn med DLD ikke klarer å ta igjen sine jevnaldrende i språkutviklingen (Norbury et al., 2017; Rice & Hoffman, 2015)

2,1,3 Forekomst og mulige årsaksforhold knyttet til DLD

I følge Norbury et al. (2016, s. 1247, 1253) har ca.10-13 % av barn i 4-5 årsalderen en språkforstyrrelse. Noen av disse har en språkforstyrrelse som er assosiert med en annen diagnose, mens 7-8% har en språkforstyrrelse uten at det kan ses i sammenheng med en tydelig årsak. Ca. 6 % av barna har fortsatt språkproblemer når de kommer i skolen (Norbury et al., 2016, s. 1247, 1253). Selv om et av kjennetegnene på utviklingsmessig språkforstyrrelser er at vanskene ikke har en bestemt årsakssammenheng, har mellom en tredjedel og halvparten av disse barna nær familie med språkvansker eller lese- og skrivevansker. En arvelig komponent kan derfor sies å ha sammenheng med språkforstyrrelsen (Leonard, 2014). Språkmiljøet rundt barnet kan også spille en viktig rolle i utviklingen av ordforrådet (Hayiou-Thomas et al., 2014). Det er heller ikke uvanlig at mange med DLD kan ha komorbide vansker som dysleksi, dyskalkuli eller ADHD (Catts et al., 2005, s. 1392; Dysleksi Norge, 2021; Sciberras et al., 2014, s. 793; Snowling et al., 2021, s. 1, 10)

2,1,4 Vanlige utfordringer for personer med DLD

Ifølge Eadie et al. (2018, s. 799), Nicola og Watter (2015, s. 1, 8) og Yew og O’Kearney (2013, s. 516) har barn og unge med DLD mer emosjonelle problemer, mer atferdsvansker, lavere selvfølelse og livskvalitet enn barn med en typisk språkutvikling. Barn og unge med språkforstyrrelser har økt risiko for å utvikle lese- og skrivevansker (Botting, 2020, s. 255, 256; Hulme et al., 2020, s. 372; Rogde et al., 2019, s. 1-3; Snowling et al., 2000, s. 587). Studier tyder på at det er flere unge voksne med DLD som får dårligere resultater i sitt utdanningsløp, og de opplever større utfordringer i møte med arbeidslivet sammenlignet med sine jevnaldrende som ikke har DLD (Clegg et al., 2005, s. 138, 145; Elbro et al., 2011; Johnson et al., 2010; Law et al., 2009; Whitehouse et al., 2009, s. 519, 520, 523). En nyere longitudinell studie, viser at personer med DLD, som blir fanget opp i tidlig alder og får god oppfølging, nå ser ut til å være bedre forberedt på utfordringer i møte med utdanning og arbeidsliv, enn det funn fra eldre studier viser. Det tyder på at det har skjedd noen fremskritt når det gjelder å følge opp, og bidra til å avhjelpe og utruste personer med DLD, til å håndtere viktige aspekter ved inntreden i voksenlivet. En ser likevel fortsatt på gruppenivå, at personer med DLD opplever absolutt mindre gunstige utfall når det gjelder utdanningsresultater, og jobbansettelse (Conti-Ramsden et al., 2018, s. 252, 253).

2,2 Betydningen av tidlig innsats og inkludering i tiltaksarbeidet for elever med DLD

Tidlig innsats kan forstås som arbeid med å iverksette forebyggende tiltak for barn og unge som står i fare for å få problemer på et eller flere områder i sin utvikling. Tidlig innsats handler om å være føre var, og komme en uheldig utvikling i forkjøpet (Befring, 2019, s. 179). Det handler også om at en ikke skal ha en vente og se-holdning, men i stedet arbeide proaktivt for å forhindre at de utfordringene som en elev kan ha problemer med, fører til en videre uheldig utvikling (Moen, 2021, s. 28). Når det gjelder barn med DLD fremmer også forskere betydningen av tidlig innsats. Intensive språktiltak for barn i barnehagealder og på et tidlig stadium i skoleløpet, hevdes å ha en positiv innvirkning på deres språkutvikling, og kan bidra til å dempe risikoen for å utvikle store lese- og skrivevansker (Fricke et al., 2013; Fricke et al., 2017; Hagen et al., 2017; Lyster, 2002; Lyster et al., 2016; Ramey & Ramey, 2004). Tidlig innsats omtales også i flere nasjonale styringsdokumenter. Ifølge Meld. St. 18: «Læring og fellesskap» er tidlig innsats og tilpasset opplæring grunnleggende prinsipper i den norske

skolen (Meld. St.18 (2010-2011), s. 29). Torill Moen (2021, s. 34, 35) argumenterer for at prinsippene om tilpasset opplæring og tidlig innsats bør ses på som nært innvevd i hverandre, og at prinsippene skal være retningsgivende for all pedagogisk praksis både i ordinær undervisning og i spesialundervisning. Tidlig innsats står sentralt i Meld. St. 6, som sier at «skoler [...] skal jobbe for å forebygge problemer, og sette inn tiltak umiddelbart når utfordringer avdekkes. Når det oppstår nye behov underveis i utdanningsforløpet, skal [...] elever få rask hjelp [...] for å unngå at utfordringene vokser seg større» (Meld.St. 6 (2019-2020), s. 12) Ifølge Opplæringsloven § 1-4 «Tidleg innsats på 1.- 4. trinn»; «skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt få eigna intensiv opplæring slik at forventna progresjon blir nådd [...]» (Opplæringsloven, 2018). Nordahlsrapporten (2018, s. 215, 216, 217) «Inkluderende fellesskap for barn og unge» påpeker at «mange elever med behov for særskilt tilrettelegging ikke får den hjelpen de trenger. Elever som mottar spesialundervisning blir ofte møtt med lave forventninger fra lærerne, og de som får ansvar for å utføre spesialundervisningen mangler ofte relevant kompetanse. Mange elever som strever faglig og/eller sosialt, på grunn av f.eks. språkforstyrrelse, dysleksi, matematikkvansker, eller andre utfordringer, blir ofte oppdaget sent i skoleløpet, og det ventes for lenge med å sette inn tiltak som kan avhjelpe og støtte elevene. Ifølge rapporten skjer størstedelen av spesialundervisningen i gruppeundervisning eller i enetimer utenfor klassens fellesskap, og mange elever, som mottar spesialundervisning, opplever dette som ekskluderende og sosialt stigmatiserende» (Nordahl et al., 2018, s. 98,117,215,216, 238). I barneombudets fagrapport; «Uten mål og mening» påpekes det at flere elever synes det er flaut å bli tatt ut av klassen. Det kommer også frem at mange foreldre, mener det er manglende samkjøring mellom spesialundervisningen og den ordinære opplæringen til barna (Barneombudet, 2017, s. 53, 73, 74) Dette kan ses i sammenheng med Nordahl et al. (2018, s. 107) som refererer til Mjøs (2007), som i sin doktoravhandling skriver at «et tett samarbeid mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger er en forutsetning for å lykkes med inkludering for alle elever». I henhold til det ovennevnte ser det ut til at det fortsatt er en vei å gå i skolen, for å lykkes med satsingen på tidlig innsats.

2,3 Tidligere forskning på effekten av iverksatte tiltak

Ifølge den systematiske kunnskapsoversikten til Rogde et al. (2019) fant de at intervensjonsprogrammer som er ment å støtte barn som strever med språkforståelse og leseforståelse ofte viser en lav positiv effekt, både når det gjelder den umiddelbare effekten og

effekten som er målt ved senere oppfølging. Intervensjonsstudiene viser små effekter når det kommer til barnas ferdigheter i grammatikk og ordforråd, og det ble funnet moderat effekt på barnas evne til lytteforståelse og narrative ferdigheter. I den systematiske gjennomgangen finner en bare noen få intervensjonsstudier som indikerer en positiv effekt. Oppsummeringen av resultatene fra de 43 gjennomgåtte studiene, fordrer at forebyggende og utbedrende tiltak rettet mot barn som har vansker med språk- og/ eller leseforståelse krever pedagogisk innsats over lang tid (Rogde et al., 2019, s. 2).

Gjennom et tilfeldig klyngeutvalg gjennomførte Hagen et al. (2017) et intervensjonsprogram for norske barn med svak språkforståelse. Målet med intervensjonen var å forbedre språkforståelsen til barn med språkvansker, som gikk siste året i barnehagen. Studien viser at intervensjonsarbeidet hadde en moderat effekt på forbedring av barnas språkforståelse. Studien understreker viktigheten av at tiltak rettet mot barn med svak språkforståelse bør gå over lang tid, og bør gjennomføres med en viss mengde hyppighet (Hagen et al., 2017, s. 1132, 1139).

I et norsk randomisert kontrollert studie har Torkildsen et al. (2022) utviklet og prøvd ut en app som heter Kaptein Morf. Appen er et selvinstruerende digitalt spill med ulike oppgaver der elevene får trening i morfologisk bevissthet. Hensikten med treningen er å styrke elevenes ordforråd og gjøre de i stand til å kunne overføre og gjenkjenne trente morfemer til ukjente ord. Eksempelvis vil trening på morfemet ist- slik som i syklist, gitarist etc., gi elevene et utgangspunkt for å forstå nye ord som de møter som er bygd opp på samme måte som f.eks. organist. 717 andreklassinger deltok i studiet, hvorav 351 av disse utgjorde testgruppen som fikk trening i Kaptein Morf. De resterende 366 elevene fungerte som kontrollgruppe. Alle gjennomførte en pretest og posttest i ordkunnskap og lese- og staveferdigheter i forbindelse med deltakelsen. Effekten av tiltaket ble også målt 6 måneder etter prosjektets slutt. Etter 8 uker ble det funnet en positiv effekt på elevenes evne til å forstå ord som bestod av flere morfemer (såkalt ordkunnskap), samt forbedring i lese- og staveferdigheter i testgruppen, sammenliknet med kontrollgruppen. Elevene som hadde fått lave scorer på pretestene viste seg å ha nesten like stor effekt av å bruke Kaptein Morf som de andre elevene, som hadde fått gode scorer på pretest. Det fremkommer ikke om noen av elevene som hadde lave scorer på pre-testene hadde DLD. Å teste effekten av Kaptein Morf på elever med DLD, kan kanskje

være aktuelt for fremtidig forskning? Ved måling av langtidseffekten viser funnene at elevenes forbedrede ferdigheter i ordkunnskap vedvarte når det gjaldt de ordene de hadde jobbet med. En fant derimot en mindre langtidseffekt når det gjaldt ordkunnskap for ueksponerte ord, som inneholdt morfemer de hadde trent på (Torkildsen et al., 2022, s. 846) Andre studier (Lyster, 2002; Lyster et al., 2016) indikerer at morfologisk bevissthetstrening på barn som går siste året i barnehagen kan ha effekt på deres senere utvikling av leseferdigheter. Studiet fra Lyster et al. (2016, s. 1269, 1283) viser at den gruppen som hadde fått trening i morfologisk bevissthet i barnehagen, viste bedre evner til å konstruere mening ut av det de leste (leseforståelse) når de gikk i 6. klasse, sammenlignet med elevene som hadde fått fonologisk bevissthetstrening, og de elevene som ikke hadde fått noen form for trening. Forskningen til Good et al. (2015) tyder også på at trening på morfologisk bevissthet har en positiv effekt på ordforråd-, lese-, og staveferdigheter hos barn med svake språkferdigheter.

Zens et al. (2009) testet ut hvorvidt språktiltak med fokus på å trene fonologisk og semantisk bevissthet virket inn på styrking av ordforrådet hos barn i alderen 6-8 år med Specific Language Disorder (SLI) Deltakerne i gruppe A skulle lære nye ord gjennom en fonologisk bevissthetstilnærming, etterfulgt av en semantisk tilnærming, mens deltakerne i gruppe B hadde en motsatt tilnærming til ordlæringen. Resultatene viste at ordforrådet i form av å kunne produsere flere ord (ekspressive språkferdigheter), økte til deltakerne i gruppe A, men viste ingen økning i ordforrådet til gruppe B. Studiet indikerer at for å styrke ordforrådet, bør en ha en fonologisk tilnærming etterfulgt av en semantisk tilnærming (Zens et al., 2009). I tillegg til at en fonologisk tilnærming ser ut til å styrke ordforrådet, viser også forskning at fonologisk bevissthet er viktig for utvikling av leseferdigheter. Fonologisk bevissthet, utgjør sammen med bokstavkunnskap og benevningshastighet tre kognitive ferdigheter som har stor betydning for hvor godt en person klarer å automatisere omkodingen fra en sekvens av bokstaver til en lydsekvens, såkalt ordavkoding (Caravolas et al., 2013; Lervåg et al., 2009; Melby-Lervåg et al., 2012)

Statped publiserte i 2011 en undervisningsmodell som kan brukes for å styrke ordlæringen hos barn som har vansker med å bruke og/eller forstå språk. Undervisningsmodellen er utformet som et hefte og heter: *En veileder om begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker* (Statped, 2022a). Den er utviklet av Sæverud et al. (2011) og er inspirert av en studie av Parsons et al. (2005).

Undervisningsmodellen går ut på at pedagogene lager en liste med utvalgte relevante begreper som er knyttet til et faglig tema elevene jobber med. Listen deles opp i en øvingsordliste og en kontrollordliste. Elevene får bare undervisning i begrepene fra øvingsordlisten, men ikke fra kontrollordlisten. I hver økt lærer de om et av begrepene fra øvingsordlisten, hvor en fokuserer på de språklige komponentene om ordets ; *innhold, form og bruk*, Jf. språkmodellen til Bloom og Lahey (1978). En mer detaljert beskrivelse av fremgangsmåten i å bruke undervisningsmodellen beskrives i et vedlegg som medfølger forskningsartikkelen til Ottem et al. (2019). Undervisningsmodellen har et pre-test/post- test- design, som gjør det mulig for pedagogen å måle hvor mange begreper eleven har tilegnet seg gjennom undervisningen. Det er anbefalt å bruke opplegget over en periode på 6-8 uker. Hensikten med kontrollordlisten er at det gir pedagogen en mulighet til å undersøke om læringseffekten elevene har oppnådd etter undervisning i begrepene på øvingsordlisten, er overførbart slik at elevene lettere evner å tilegne seg begreper de ikke har øvd på fra kontrollordlisten (Sæverud et al., 2011, s. 29, 30, 57-60). Studiene til Ottem et al. (2009), Ottem (2011); Ottem og Mossige (2019) og Ottem et al. (2019) tyder på at elever med relativt store språkvansker, som har fått undervisning ut ifra denne modellen, fikk økt forståelse av hva det vil si å forklare hva ord betyr, og at de lærte å forholde seg på en mer systematisk måte til ukjente ord. Studiene indikerer at undervisningsopplegget har en positiv effekt når det kommer til elevenes ordlæring (Ottem et al., 2019).

2,3,1 Bruk av strategisk variasjon som språktiltak

Studier tyder på at barn med DLD kan profitere på bruk av strategisk variasjon til støtte for sin ordlæring (Aguilar et al., 2018; Perry et al., 2010). Det betyr at en jobber med og samtaler om konkrete og varierte objekter, der en spesiell egenskap med alle objektene er lik. F.eks. at objektets form, er det eneste som er regelmessig i barnets input, mens andre egenskaper som objektets overflate, størrelse, farge etc. varierer. Det kan gjøre det lettere for barnet å huske ordet for objektet, og samtidig identifisere de avgjørende egenskapene som har betydning for hvordan objektet plasseres i riktig kategori. Det påpekes at denne metoden bare har potensialet til å støtte opp om ordlæringen når den brukes på en systematisk måte (Aguilar et al., 2018; Perry et al., 2010, s. 2, 7). Bruk av strategisk variasjon kan bidra til å fremme *regelmessighetsprinsippet*. Dvs. at barn implisitt søker en *regelmessighet* i de mønstrene som uttrykkes gjennom ord som de hører rundt seg (Rygvoid et al., 2019, s. 327) De tilegner seg disse mønstrene ubevisst i form av statistisk læring. Ifølge Lammertink et al. (2017, s. 3474)

har barn med DLD, svakere evne til statistisk læring enn barn med typisk språkutvikling. Men ved bruk av regelmessighetsprinsippet, kan de f.eks. lære seg mønsteret for verb som slutter på -te i fortidsform. Ifølge Plante et al. (2014, s. 530) kan de trenge å øve på så mange som 24 ulike verb som slutter på -te for å lære inn dette bøyingsmønsteret.

2,3,2 «På sporet», et tiltak for å forebygge at elever utvikler lese- og skrivevansker

I en randomisert- kontrollert studie utført av Solheim et al. (2018, s. 65) ble et undervisningsopplegg kalt «På sporet» prøvd ut på 140 norske førsteklassinger som var i risiko for å utvikle lesevansker. Elevene ble plukket ut gjennom screening av språkferdigheter til 744 førsteklassinger. Hensikten med studie var å undersøke om undervisningsopplegget; «På sporet» kunne fungere som et tiltak for å gi en intensiv opplæring til elever som var i risikozonen for å utvikle lesevansker, jf. opplæringsloven § 1-4 (Opplæringsloven, 2018). «På sporet» er lagt opp til 100 undervisningsøkter som går over 25 uker. I hver økt jobber eleven med ulike deloppgaver kalt: ABC, LES, SKRIV og FORSTÅ. I ABC- delen spiller elevene ulike spill som gir trening i å koble sammen lyd og bokstav og ordlesing. Spilloppgavene tilpasser seg elevenes nivå, slik at de opplever mestring og passende utfordringer. I LES-delen gir læreren eksplisitt undervisning og veiledning i avkodning, ordgjenkjenning og leseforståelse, og elevene får trening i å lese utvalgte aldersadekvate bøker med ulik vanskegrad. I SKRIV- delen jobber elevene med en app kalt «Skoleskrift», og de har hodetelefoner. Når eleven trykker på tastaturet høres lyden for den trykte bokstaven, og læreren modellerer og veileder ut ifra elevens behov. I FORSTÅ-delen er målet at elevene skal få trening i leseforståelse, og øve på å forklare innholdet. Læreren leser høyt for elevene, og i manualen som følger med er det forslag til spørsmål til elevene (Solheim et al., 2021; Solheim et al., 2018, s. 69). Funn fra studiet tyder på at elever som ved skolestart står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker, kan ha nytte av «På sporet». Effektstørrelsen som ble funnet, indikerer at resultatene bør ha følger for skolens praksis (Solheim et al., 2018, s. 65, 75).

2,3,3 Brede språkintervensjoner

Forskningen til bl.a. Jiang og Logan (2019, s. 2825), Brinchmann et al. (2016, s. 170-171); Fricke et al. (2017, s. 1143, 1150) og Lowe et al. (2018, s. 199, 213) taler for at brede språkintervensjoner som kombinerer trening på flere aspekter i språket, kan styrke de språklige ferdighetene hos elever med dårlige leseferdigheter eller som har DLD. Det vil si at

språkintervensjoner bør fokusere, på trening av både fonologisk og semantisk bevissthet, morfologiske og syntaktiske ferdigheter, lytteforståelse og narrative ferdigheter.

2,4 Kompenserende tiltak

Ulike tiltak kan bidra til å kompensere for de utfordringene elever med DLD ofte møter i skolen. F.eks. bør læreren være bevisst på å snakke i et mer langsomt men naturlig tempo, og gi instruksjer i form av korte setninger. Beskjeder bør gjentas og læreren bør sjekke om eleven har forstått informasjonen. Oppgaver som gis bør brytes ned til flere deloppgaver, slik at det blir lettere for eleven å fastholde oppgaveinstruksene i arbeidsminnet sitt, og dermed huske og holde *på den røde tråden* i læringsprosessen (Lyster, 2008, s. 163). I følge Law et al. (2017) er barn med DLD ofte visuelt sterke. Bruk av visuell støtte i form av bilder, symboler, videosnutter, fargekoder, tankekart og praktiske eksempler, kan bidra til at elever med DLD lettere tilegner seg nye begreper og fagstoff. Når nye begreper skal læres bør disse forklares gjennom mange varierte eksempler, som hjelper eleven til å forstå hvordan begrepet kan brukes i ulike kontekster. Videre kan bruk av synlige dags-/timeplaner med bilder og/eller skrift gi eleven oversikt over dagen. «En måte å legge til rette for en forutsigbar skolehverdag kan være å bruke de 7 H-ene; Hva skal jeg gjøre?, hvor skal jeg være?, hvorfor skal jeg gjøre det?, hvordan skal jeg gjøre det?, hvem skal jeg gjøre det sammen med?, hvor lenge skal jeg gjøre det og hva skal jeg gjøre etterpå?» (Statped, 2022b, 2022c) Videre kan digitale hjelpemidler ha en kompenserende effekt i elevens læreprosess der en skal jobbe med ulike skrive- og lese-oppgaver. Bruk av tekstbehandling med stavekontroll eller ordprediksjon (f.eks. ved bruk av programvare som Lingdys eller IntoWords) , skrivetrening med talesyntese, dikteringsfunksjon i ulike skriveprogrammer (datamaskinen skriver det som du sier), digitale lærebøker som gir eleven mulighet til å raskt slå opp forklaring på vanskelige ord, og lydbøker er eksempler på slike digitale verktøy (Bjerkan et al., 2019; Helland, 2019, s. 298; Lyster, 2008, s. 164; Lyster et al., 2019, s. 359). «Å få lyd på tastaturet kan være en god støtte for de som strever med språket og med skriving. Datamaskinen uttaler høyt det du skriver, og det kan innstilles på bokstav-, ord- eller setningsnivå. Ulike apper som gir denne muligheten er f.eks. Skoleskrift og Lingit+» (Bjerkan et al., 2019). Det finnes en rekke hjelpemidler, apper og programvarer som kan være nyttig for personer med ulike språk-, tale- og kommunikasjonsvansker. I Kunnskapsbanken til nav, finnes en oversikt over en del av disse hjelpemidlene (Bjerkan et al., 2019; nav, u.å.) Digitale apper og spill kan også være motiverende å bruke fordi de ofte gir en rask respons på hvordan eleven mestrer oppgavene

(Lyster et al., 2019, s. 359). Noe forskning indikerer likevel at det er mer effektivt for leseforståelsen og lese på papir fremfor å lese på skjerm (Delgado & Salmerón, 2021; Delgado et al., 2018; Mangen et al., 2013). På den andre siden hevdes det i kunnskapsoversikten til Ricoy og Sánchez- Martínez, at bruken av nettbrett i undervisninga ser ut til å ha en større positiv effekt enn negativ effekt på elevenes læring. Det kan henge sammen med at bruken av nettbrett har en positiv effekt på elevenes motivasjon. Men det kan også skape distraksjoner og være en «tidstyv», når det oppstår tekniske problemer (Kunnskapssenter for utdanning, 2022; Ricoy & Sánchez-Mártinez, 2020, s. 273, 274, 287, 288)

2,4,1 Kompenserende tiltak i form av førlæring

Et annet kompenserende tiltak en kan bruke i tilpasset opplæring for elever med DLD er *førlæring* eller *forforståelse* (min uthevelse). Det betyr at pedagogen går gjennom innholdet i et tema sammen med eleven, i forkant av felles klasseromsundervisning. Da kan eleven og læreren på forhånd samtale om betydningen av vanskelige begreper som klassen skal lære om, trene på å lese vanskelige ord, og drøfte hensikten med å lære om et gitt tema/tekst. Førlæring kan hjelpe eleven til å være forberedt på det som senere skal gjennomgås i klassen (Lyster et al., 2019, s. 357; Rygvold et al., 2019) Dette kan ses i sammenheng med at elever med DLD trenger flere eksponeringer i innlæring av nye ord og begreper enn det jevnaldrende elever med en typisk språkutvikling trenger (Evans et al., 2009). Når eleven gjennom førlæring har fått bakgrunnskunnskap om det fagstoffet som klassen får undervisning om, kan det bidra til å styrke elevens leseforståelse og det blir lettere å henge med på undervisningen (Hvistendal, 2006, s. 105). Førlæring kan i denne sammenhengen også muligens ses i parallell med Banduras sosialkognitive teori hvor han bl.a. snakker om begrepet: self- efficacy-belief. Det handler at en kan få økt tiltro til egen mestring i møte med nye utfordringer, når en har erfart å lykkes med tidligere oppgaver. Det handler også om å ta lærdom av mislykkede forsøk, og at positiv og verbal støtte fra andre kan gi økt motivasjon og mestringstro (Bandura, 1994, s. 2-3 i PDF-fil fra URL-adresse; Bandura, 2012, s. 13). I følge Befring (2019, s. 181) bidrar mestring til effektiv læring ved at det knyttes positive følelser både til læringsprosessen og til de ferdighetene som trengs i en gitt læringssituasjon. I lys av dette kan en si at bruk av førlæring som tiltak, og positiv støtte fra læreren, kan bidra til at en elev med DLD kan få økt mestringstro, og motivasjon til å delta mer aktivt i undervisningen. Dette kan også ses i sammenheng med studier som hevder at en positiv lærer-elevrelasjon har stor innvirkning på

elevenes arbeidsinnsats og prestasjoner i skolearbeidet (Hamre & Pianta, 2001, s. 625; Hughes & Chen, 2011, s. 278, 279, 289).

2,5 Eklektikeren Magne Nyborg og BU-modellen

Professor Magne Nyborg (f. 1927- d. 1996) betegnes som en eklektiker. Dvs. at hans forskning bygger på elementer fra, og deler av teorier utviklet av andre forskere som var opptatt av kognitiv læring. Nyborg hentet inspirasjon fra flere forskningsteoretiske retninger, som; kognitiv konstruksjonisme, sosiokulturell læringsteori, behaviorisme/neobehaviorisme og forskning knyttet til ferdighetslæring og mestringstro. (S.Nyborg & Karlstad, 2020, s. 7, 224-226). Nyborg var opptatt av at resultatene av hans forskningsarbeid skulle kunne brukes i det praktiske undervisningsarbeidet i skolen. Dette kalte han selv for «pedagogisk grunnlagstenkning». I dag er det mest kjent som «Nyborgpedagogikken» eller «Systematisk begrepsundervisning», også kalt «BU» eller «BU- modellen» (Hansen, 2018, s. 4; Nyborg & Karlstad, 2020, s. 7; Pedverket Kompetanse, u.å.) Nyborg utviklet også tre andre modeller som kan sies å stå i nær sammenheng med BU-modellen. Disse heter: PSI-modellen, GBS-modellen og ferdighetslæringsmodellen (Hansen & Koppen, 2015, s. 7; Nyborg & Karlstad, 2020, s. 7). For å avgrense oppgaven har jeg valgt å fokusere på BU- og GBS-modellen, samt komme inn på noen av elementene i PSI-modellen. Lesere som er interessert i detaljene i ferdighetslærings- og PSI-modellen henvises til Nyborg og Karlstad (2020, s. 75-92) og Nyborg (1994b, s. 171- 176, 166-115).

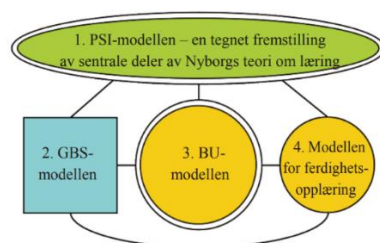
2,5,1 Tidligere forsknings- og prosjektarbeid på Systematisk begrepsundervisning

I følge Hansen (2018, s. 6) er Systematisk begrepsundervisning (BU) som pedagogisk tilnærming prøvd ut og evaluert gjennom flere forsknings- og prosjektarbeider. Forskningen startet i 1960-årene med utprøving av BU og hvilken effekt BU hadde overfor psykisk utviklingshemmede barn og unge (Nyborg, 1971). Denne forskningen foregikk under laboratoriebetingelser, men ble så prøvd ut på tidligere eksisterende spesialskoler «for barn med generelle lærevansker». Effektene av BU har blitt utprøvd på barn og unge både med og uten ulike vansker som bl.a. er knyttet til språk, lesing, skriving, matematikk og andre lærevansker og/eller andre biomedisinske diagnoser. Dette forsknings- og utviklingsarbeidet

er bl.a. dokumentert i Nyborg (1971); Lyngstad og Nyborg (1977); Nyborg (1983); Bentze (1994); Hansen (2006) og Morgan (2019) m.fl. I henhold til disse rapporteres det nesten uten unntak, om at bruk av BU som pedagogisk tilnærming, bidrar til at elever utvikler sine språklige, kognitive og motivasjonelle læreforutsetninger (Hansen, 2018, s. 6). Lærere har rapportert at elever forbedret seg på ulike fag- og ferdighetsområder, når BU ble brukt som en del av spesialundervisningen eller i den ordinære undervisningen (Hansen, 2006, s. 473-479; 2018, s. 6). I Hansen (2006) sin doktoravhandling beskrives kasusstudier for hvordan 5 elever med ulike språk- og lærevansker fikk endret sine læreforutsetninger ved bruk av BU gjennom en prosjektperiode på to år. Andre studier og artikler som omtaler Nyborg sin forskning, er bl.a. de fagfelleverderte artiklene til Miller (2003), Hansen (2018) og Hansen og Koppen (2015), samt masteroppgavene til Sindre Nyborg (2018), Solveig Nyborg (2020) Papworth (2021) og Solli (2020). I doktoravhandlingen til Benjamin (2005) ble det utviklet og prøvd ut et nytt læringsprogram (BCMLP -The Basic Concept Mediated Learning Programme), som er inspirert av flere andre metakognitive læringsmodeller, deriblant også BU- og GBS- modellen til Nyborg, som på engelsk kalles Systematic Concept Teaching (SCT) (Benjamin, 2005, s. 66-68).

2,5,2 Nyborgs modeller og hans forståelse av fenomenet; «begrep»

«Nyborgs fire modeller kan skisseres som deler av en helhet, som viser at alle modellene er knyttet sammen med hverandre. PSI-modellen er den teoretiske overbyggende modellen. Den gule fargen betyr at dette er didaktiske modeller, men den doble sirkelen rundt BU-modellen viser at det er den sentrale didaktiske modellen. Blåfargen indikerer at denne er vesensforskjellig fra de didaktiske modellene» (Hansen & Koppen, 2015, s. 40, 41).



Figur 3. Oversiktsbilde av Nyborgs modeller. Hentet med tillatelse fra Hansen og Koppen (2015) (https://www.infovestforlag.no/users/infovestforlag_mystore_no/images/nettartikkel-andreas-hansen-2.pdf.)

For å forstå oppbyggingen til, og sammenhengen mellom GBS- og BU-modellen, er det nødvendig å si hvordan Nyborg definerte fenomenet; «*begrep*».

Begrep er: «Viten om delvise likheter mellom ulike medlemmer av klasser. Viten også om delvise forskjeller mellom og innen klasser» (Nyborg, 1994b, s. 230).

Selv om Nyborg valgte og bruke ordet *klasse*, bemerket han også at; *kategori* er et tilsvarende ord (Nyborg & Nyborg, 1990, s. 25). Nyborgs definisjon av *begrep* kan også forklares som: «Viten om både likheter og forskjeller innenfor og mellom kategorier av fenomener som vi tenker på». (Nyborg & Karlstad, 2020, s. 18-19). Nyborg skiller begrep inn i to hovedgrupper: «Mer sammensatte begreper og begrepssystemer» og «Grunnleggende begreper og begrepssystemer», som også ofte omtales som grunnleggende begrepssystemer eller GBS (Nyborg, 1994b, s. 56-57; Papworth, 2021, s. 31).

Den første hovedgruppen; «*mer sammensatte begreper og begrepssystemer*» angår kategorier av hele fenomener og deler av disse. Eksempler på «mer sammensatte begreper» er når vi omtaler hele eller deler av enkelte ting, personer, planter, dyr, systemer eller hendelser (Hansen, 2018, s. 8; Nyborg, 1994a, s. 24; M.Nyborg, 1994b, s. 56; S.Nyborg & Karlstad, 2020, s. 27). For å få en begrepsmessig forståelse av mer sammensatte begreper, og lære å plassere de i riktig kategori, mener Nyborg det er viktig å kunne oppdage hva ulike fenomener, som er medlemmer av samme kategori, er *like i* og *forskjellig i* (Nyborg, 1994a, s. 20-22, 35, 55-57, 62-64). For at en ikke skal forveksle begreper for fenomener som tilhører ulike kategorier med hverandre, er det viktig å lære seg hva som skiller medlemmene i en kategori, i fra medlemmene i en annen kategori, som begrepene ofte kan forveksles med. Dermed unngår en at en overgeneraliserer den klassen det læres begrep om. (F.eks. ikke alle dyr med myk pels kalles «hund».) Dette kaller Nyborg for selektiv diskriminasjon (Nyborg, 1994a, s. 55). For å *språklig bevisstgjøre* elevene i en prosess ved innlæring av nye begreper, ved bruk av BU-modellen, anbefaler Nyborg at lærer og elev bruker noen *faste setnings-/spørsmål-/svar-formuleringer i læringsprosessen*. (Min uthevelse) Denne læringsprosessen i BU-modellen, deler Nyborg opp i tre faser; *Selektiv assosiasjonsfase, selektiv diskriminasjonsfase og selektiv generaliseringsfase* (Nyborg, 1994a, s. 18-22, 51-53, 55-58, 60-63). (Min uthevelse). Fasene utdypes nærmere i et senere avsnitt. Et forenklet eksempel på

hvordan en kan bruke de faste spørsmål-/svar-formuleringene i BU-modellen, i undervisning, kan ses i vedlegg 4.

En sentral del i innlæring av nye begreper er å lære å organisere dem på en systematisk måte, slik at de lettere huskes og kan overføres til nye læringssituasjoner (Nyborg, 1994a, s. 39, 61-62, 69) Ved å kategorisere og dele fenomenene vi møter, inn i over-/ side- og underordnede begrepsnavn og kategorier, kan disse organiseres og inngå i det Nyborg kaller *hierarkiske begrepssystemer* (BS) (Nyborg, 1994a, s. 22-24, 39, 40) Eksempelvis kan fenomenet «båt» kategoriseres etter *størrelse, funksjon (ulike bruksområder), stoffart* (eks. trebåt, glassfiberbåt etc.), osv. Selv om det finnes mange forskjellige båter er de likevel like i at de er båter (Nyborg & Nyborg, 1990, s. 68,70). (Ordene i kursiv inngår i de 19-27 grunnleggende begrepene i GBS-modellen) En sentral del av den analytiske kodingen som inngår i alle de tre fasene i BU-modellen er at over-/ og underordnede begrepsnavn brukes *sammen*, når en skal undervise om nye fenomener. Det vil f.eks. si at læreren ikke bare sier «linerle» men tar også med det overordnede begrepet for fenomenene som tilhører kategorien fugl, å sier: «*fuglen linerle*» (Nyborg, 1994a, s. 40). Hensikten med å legge til rette for innlæring av slike BS, er å gjøre både læringen og hukommelse for det lærte, *meningsfullt og sammenhengende* for elevene. Dermed blir det lærte lettere å huske, fordi de over- / og underordnede begrepsnavnene gjensidig aktiviserer hverandre, slik at mange begreps-forståtte ord knyttes sammen til et *hele* (Nyborg, 1994a, s. 23-24, 39). En kan sammenlikne denne systematiseringen av kategorier med en kjøkkenskuff. Det går lettere og raskere å finne det du skal ha når bestikket er sortert (Nyborg & Karlstad, 2020, s. 87).

I den andre hovedgruppen; «*grunnleggende begreper og begrepssystemer*» (eller GBS) tilhører de begrepene som brukes når en skal lære om, og beskrive *egenskaper ved og forhold mellom* hele eller deler av de fenomenene som befinner seg i den første hovedgruppen. (Som er nevnt over.) Eksempler på slike GBS er *plass, retning, størrelse, form, farge, stilling, funksjon* m.fl. For å skape oversikt i innlæring av GBS plasseres også disse i BS med over-/side- og underordnede begrepsnavn/kategorier (S.Nyborg & Karlstad, 2020, s. 32). Nyborg kom frem til at det er 19-27 GBS, alt etter hvordan disse grupperes, men han var åpen for at det kunne finnes GBS som han ikke hadde fått med i denne oversikten, som også kalles **GBS-modellen** (Hansen, 2006, s. 105; Nyborg pedagogikk, u.å.; Nyborg & Karlstad, 2020, s. 28) .

GBS-modellen (figur 4) er en oversikt over ord for Grunnleggende begreper og BegrepsSystemer (GBS) og eksempler på ord for tilhørende begreper. (Nyborg pedagogikk, u.å.).

FARGE RØDE FARGER BLÅ FARGER GULE FARGER MM	FORM LINJEFORMER <small>(rettlinje, bue, vinkel)</small> FLATEFORMER <small>(rund/trekanta/firkanta form...)</small> ROMFORMER <small>(prisme, sylinder, pyramide, kule...)</small>	STILLING VANNRETT STILLING LODDRETT STILLING SKRÅ STILLING STÅENDE, SITTENDE...	PLASS Plass PÅ/UNDER HØYRE/VENSTRE FORAN/BAK Plass I REKKEFØLGE MM	STØRRELSE LITEN/STOR STØRRELSE, HØYDE, LENGDE, BREDDA, TYKKELSE, DYBDE MM
RETNING OPPOVER/NEDOVER MOT HØYRE/VENSTRE NORD/SYD/ØST/VEST TIL/FRA MM	ANTALL ANTALLET 1 (ener) ANTALLET 2 ANTALLET 10 (tier) OSV STORT/LITE ANTALL	LYD SPRÅKLYD NATURLYD MUSIKKLYD STERK/SVAK/DYP/HØY	MØNSTER STRIPET/RUTET/PRIKK ET MØNSTER TALLMØNSTER HANDLINGSMØNSTER	FUNKSJON BRUKES TIL...
TID ÅRSTIDER ÅR/MÅNED/UKEN/DØGN TIME/MIN/SEKUND DAG/NATT, ALDER	STOFFART LAGET AV STOFFET METALL, PORSELEN, PLAST, TRE, ULL, STEIN, GLASS...	STOFFEGENSKAP BLØTT/HARDT/ KNUSELIG/FUKTIG/ BØYELIG/FLYTENDE OSV	OVERFLATE GLATT/RU OVERFLATE MATT/BLANK PUSSET/ UBEHANDLA/ MALT/LAKKA	TEMPERATUR HØY/LAV TEMPERATUR I FHT ISKALD, KJØLIG, LUN LUNKEN OSV
VEKT STOR/LITEN VEKT I FORHOLD TIL	KRAFT TYNGDEKRAFT ELEKTROMAGNETISK KRAFT LUFTTRYKK	FART STOR/LITEN FART I FORHOLD TIL	LUKT GOD/VOND MATLUKT NATURLUKT	SMAK GOD/VOND SUR/SØT/SALT/ BITTER SMAK ETTERSMAK, BISMAK
VERDI STOR/LITEN VERDI PENGEVERDI AFFEKSJONSVERDI RETT/GALT	KJØNN HANNKJØNN HUNNKJØNN INTETKJØNN	FORANDRING FORANDRING I FARGE/FORM/ANTALL TEMPERATUR/LYD/ FART OSV	SYMBOL FARGESYMBOL FORMSYMBOL TALL SYMBOL BOKSTAVSYMBOL	HELT LIK/DELVIS LIK HELE/DELER DEL AV HELE

Figur 4: GBS- modellen viser hvordan de grunnleggende begrepsystemene med eksempler på tilhørende begreper, kan deles inn på en oversiktlig måte. Hentet med tillatelse fra Nyborg pedagogikk (u.å.) (<https://www.nyborgped.no/pedagogikken/>)

De grunnleggende begrepene i GBS-modellen er ansett som en viktig basiskunnskap en må ha lært seg, og som må ligge til grunn for videre tilegnelse av mer sammensatte begreper, begrepsystemer og ferdigheter, som skal læres innen de fleste skolefagene (Hansen, 2018, s. 16; Nyborg, 1971, s. 16; Nyborg & Nyborg, 1990, s. 206-208) De grunnleggende begrepene i GBS-modellen bør også ses i nær sammenheng med BU-modellen, da disse er nært knyttet sammen. Når en har lært seg et tilstrekkelig utvalg av GBS kan disse tjene som redskaper for å analysere, kode, abstrahere og sammenlikne likheter og forskjeller når vi skal tilegne oss forståelse for nye fenomener, og andre mer komplekse faglige begreper, og/eller tilegne oss sikker viten om flere GBS som hører til i GBS-oversikten. Denne analyseprosessen kaller Nyborg for *analytisk koding* (min uthevelse) (Nyborg, 1994a, s. 40-41, 44, 48; Nyborg & Karlstad, 2020, s. 33, 40)

I en undervisningssituasjon kan læreren bruke GBS og de tilhørende begreper som et verktøy for å styre elevens oppmerksomhet mot hele og delvise likheter og forskjeller, og ulike egenskaper ved det konkrete som eleven erfarer i undervisningen (Nyborg, 1994a, s. 26, 39, 44). Eleven kan også selv benytte seg av sine tidligere erfaringer med lærte GBS og tilhørende begreper som er blitt lagret i langtidsminnet, og bruke dette i analytisk koding for å styre egen oppmerksomhet og instruere seg selv når en skal lære noe om et nytt fenomen (Hansen, 2018, s. 10; Nyborg, 1994a, s. 44, 48, 130; Nyborg & Nyborg, 1990, s. 49, 50; Nyborg & Karlstad, 2020, s. 33, 34, 52). For hvert GBS som læres bygger en også gradvis opp et grunnlag for å kunne analytisk kode et fenomen på flere forskjellige måter (Nyborg, 1994a, s. 44). F.eks. hvis en skal lære om en plante, kan en bruke analytisk koding ved å trekke inn flere GBS, for å lære om plantens *størrelse, funksjon, farge, form, lukt, heler/deler* etc. I følge Hansen og Koppen (2015, s. 42) er flere av begrepene i GBS- modellen, en viktig basis for lese-skrive- og matematikkopplæringen. Dette gjenspeiles også hos Nyborg og Nyborg (1990, s. 90-93, 101, 103-105, 139, 142-146) F.eks. kan innlært kunnskap om GBS som omhandler lyd, symbol, *stilling, retning, plass, form og størrelse* være nyttige verktøy for å lære å skrive symbolene for ulike bokstaver og tall, og forstå sammenhengen mellom bokstavlyd og symbol. (min uthevelse)

2,5,3 PSI-modellen

PSI-modellen er en teoretisk modell og står for Person- Situasjon- Interaksjon under læring. Modellen betegner hva som skjer i læringsprosessen hos en person (Hansen, 2018, s. 4) Modellen presenteres med en billedlig oversikt på side 89 i boken «Pedagogikk» og er grundig forklart over mange sider i kap. 4 i Nyborg (1994b). Hansen (2006, s. 100-103) gjør i sin doktoravhandling en sammenlikning mellom Nyborgs PSI- modell og den mer kjente arbeidsminne- modellen til Baddeley (2003), som handler om hvordan funksjonen til arbeidsminnet henger sammen med hvordan vi lagrer ny viten, og kan utføre tankevirksomhet. En sentral del i teorien bak Nyborgs PSI-modell, er språkets betydning for kognitive prosesser som omhandler læring, hukommelse og tenkning (Hansen, 2006, s. 101-102). Modellen forklarer bl.a. hvordan det vi sanser går via langtidsminnet og videre aktiverer det vi allerede har lagret der av tidligere viten, ferdigheter og disposisjoner. Via aktiveringen

av disse minnestrukturene, koder vi deretter det vi sanser i en gitt situasjon, og vi danner oss en oppfattelse av hva det er vi sanser, og hvordan vi knytter mening til det (Nyborg, 1994b, s. 78-80) For at vi skal kunne analysere å kode det vi sanser på en sikker måte, vil det være viktig at vi i vårt langtidsminnet, har lagret en sikker viten om de *grunnleggende begrepssystemene* (GBS). Ifølge PSI- modellen kan en lært og nøyaktig viten om GBS bidra til å styrke en persons læreforutsetninger. Lærte GBS kan dermed brukes som et verktøy som kan overføres til andre lærings situasjoner, hvor nye og mer sammensatte begreper og fenomener skal forstås og huskes (Hansen, 2018, s. 25-27; Nyborg & Nyborg, 1990, s. 26) Et annet aspekt ved modellen, som jeg ønsker å trekke frem, er det Nyborg omtaler som *disposisjoner*. Disposisjoner i langtidsminnet henger sammen med en persons erfaringer med høy eller lav mestring, og det utgjør det lærte grunnlaget for å bli motivasjonelt og følelsesmessig aktivert. Når en elev opplever å lykkes med en oppgave og mestre en ferdighet skaper det positive disposisjoner for å lære mer. Motsatt vil opplevelser av det å ikke få til, gi lav mestringsopplevelse. Eleven vil da være disponert for å forholde seg negativt til videre læring (Hansen, 2018, s. 28-30; Nyborg, 1994a, s. 18; 1994b, s. 400, 406-408; Nyborg & Karlstad, 2020, s. 87-88).

2,5,4 BU-modellen

BU-modellen er modellen for systematisk begrepsundervisning, også kalt BU. Modellen omhandler pedagogiske prinsipper for undervisning av GBS, men kan også brukes for å undervise i mer sammensatte begrepssystemer, slik som fagbegreper (Hansen, 2018, s. 37, 38). For mer inngående kunnskap om hvordan BU-modellen kan brukes for å lære fagbegreper i ulike fag henvises det til S. Nyborg (2016, s. 69-109). I følge Hansen (2018, s. 5) er hensikten med BU-modellen å lære elevene å lære, støtte elevene i sin tiltro til egen læring, gi de øvelse i å utvide korttidsminnet/arbeidsminne via aktiv språkbruk, og legge til rette for at elevene får trening i språklig problemløsning ved å utvikle et presist og situasjonsuavhengig språk. BU-modellen består av tre faser som kalles: 1. Selektiv Assosiasjonsfase (SA-fasen), 2. Selektiv Diskriminasjonsfase (SD-fasen) og 3. Selektiv Generaliseringsfase (SG-fasen) (Nyborg & Karlstad, 2020, s. 49-51) I SA-fasen får elevene flere ulike erfaring med flere eksempler på det aktuelle begrepet som skal læres (Hansen,

2018, s. 16; Nyborg, 1994a, s. 50) Helst bør elevene få bruke flere sanser i denne fasen, det er derfor et poeng å bruke konkrete eksempler. På den måten kan de sansede konkretene kobles sammen med, og bli assosiert med det navnet/symbolet for begrepet som det læres om. En sier at det dannes en parassosiasjon mellom konkretene og navnet på det begrepet som eleven skal lære (Hansen, 2018, s. 16, 17; Nyborg, 1994a, s. 48; 1994b, s. 288; Nyborg & Karlstad, 2020, s. 56; Papworth, 2021, s. 39). Hvis eleven f.eks. skal lære om kategorien som representerer under- og overbegrepet; «rund form», presenteres eleven for flere konkreter, som har til felles at de har rund form, men andre egenskaper ved konkretene, slik som stoffart, farge, størrelse etc. varierer (Hansen, 2018, s. 16-18; Nyborg & Karlstad, 2020, s. 55, 56). I SD-fasen får eleven øvelse i å diskriminere, dvs. å peke ut, hvilke eksempler som tilhører den kategorien av begreper som det læres om (Nyborg, 1994b, s. 293; Nyborg & Karlstad, 2020, s. 56; Papworth, 2021, s. 40) Her vises det frem noen flere konkreter, sammen med de første konkretene, men disse «nye» konkretene har andre egenskaper som skiller seg fra konkretene som kan plasseres i kategorien; «rund form». Elevens oppgave er å svare på hva disse «nye» konkretene er forskjellig i, i forhold til de første konkretene (med rund form) som ble presentert i SA-fasen (Hansen, 2018, s. 17, 18; Nyborg, 1994a, s. 60; Papworth, 2021, s. 40). I den siste SG-fasen oppfordres elevene til å svare på «hva alle konkretene i den kategorien det læres om, er like i?» Hensikten er å hjelpe eleven til å generalisere, oppdage likhetene, og å bli språklig bevisstgjort på hva som er felles for den kategorien av begreper som eleven skal lære (Hansen, 2018, s. 18; Nyborg, 1994a, s. 63; Nyborg & Karlstad, 2020, s. 58, 59; Papworth, 2021, s. 38-41)

3.0 METODE

I dette kapittelet gjøres det rede for metodiske valg som er gjort i arbeidet med masterprosjektet. Jeg beskriver studiens vitenskapsteoretiske ståsted, begrunner valg av forskningsmetode, gjør rede for utvalget, utforming av intervjuguide, og hvordan data ble samlet inn, transkribert og analysert. Jeg gjør rede for min forforståelse og forskerrolle, samt hvordan studiens kvalitet kan vurderes ut i fra kriteriene; validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Kapittelet avsluttes med forskningsetiske betraktninger.

3,1 Vitenskapsteoretiske betraktninger, ontologi og epistemologi

Forskerens ontologiske og epistemologiske perspektiv kan ha betydning for hvordan forskningsprosessen planlegges, gjennomføres og til slutt blir presentert i sin helhet (Eget arbeid, 2022; Moon & Blackman, 2014, s. 1167). Min bakgrunnskunnskap, mine oppfatninger av virkeligheten og min forforståelse for det fenomenet jeg ønsker å forske på, virker inn på hvordan det innsamlede data blir analysert og drøftet (Johannesen et al., 2016, s. 34,51). Ontologi handler om ulike perspektiver på hva som eksisterer i den menneskelige verden som vi kan tilegne oss kunnskap om (Moon & Blackman, 2014). Problemstillingen for studiet er: Hvordan beskriver logopeder og spesialpedagoger sine erfaringer knyttet til tiltaksarbeid i tilpasset opplæring for elever med utviklingsmessig språkforstyrrelse, og hvordan er deres erfaringer når det gjelder å bruke BU-modellen som en del av dette tiltaksarbeidet? Det er dermed intervjupersonenes egne erfaringer som står i sentrum for forskningsarbeidet. Det vil si at den enkelte forskningsdeltaker, gjennom å fortelle om sine erfaringer, er med å konstruere den virkelighetsforståelsen som studiet kan sies å bygge på. Studiens ontologiske perspektiv kan sies å posisjonere seg inn under den samfunnsvitenskapelige retningen; sosialkonstruktivisme (Tjora, 2021, s. 295). Det betyr at jeg som forsker er åpen for at det finnes flere måter å oppfatte virkeligheten på, og at virkelighetsforståelsen er noe som stadig kan forandre seg, og som skapes i det sosiale. Dette perspektivet innebærer at jeg i mitt prosjekt ikke har kommet frem til «kun et riktig fasitsvar» på problemstillingen, men jeg har kommet frem til noen svar som belyser den fra flere vinkler jf. Nilssen (2012, s. 25). Epistemologi dreier seg om ulike perspektiver på hvordan kunnskap produseres, og på hvilken måte forskeren omtaler denne kunnskapen for å være gyldig og anvendbar (Eget arbeid, 2022; Moon & Blackman, 2014) Denne studiens epistemologiske perspektiv

posisjonerer seg innunder den vitenskapsteoretiske retningen; konstruktivismen. Dvs. at kunnskap anses som noe som produseres i en vekselvirkende interaksjon mellom mennesker og mellom mennesker og verden (Kvale et al., 2015, s. 75-76). I henhold til min forskerrolle og studiens vitenskapsteoretiske ståsted, støtter jeg meg også til Nilssen (2012, s. 25) som hevder at «det ontologiske og epistemologiske ståstedet til kvalitative forskere, er at virkeligheten og kunnskapen er det som (re)konstrueres i interaksjonen mellom forskeren og forskningsdeltakerne»(Nilssen, 2012, s. 25).

3,1,1 En hermeneutisk fenomenologisk tilnærming

Hermeneutikk kommer fra gresk og betyr *forklaringskunst*, og betegnes som læren om fortolkning av tekster. Formålet med en hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av meningsinnholdet i en tekst (Gilje & Grimen, 1993, s. 143; Kvale et al., 2015, s. 73). Hermeneutikken bygger blant annet på tankene til filosofene Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer og Ricoeur (Gilje & Grimen, 1993, s. 143; Lindseth & Norberg, 2004, s. 147) Ifølge Kvale et al. kan hermeneutikken lære kvalitative forskere å analysere intervjuene sine som *tekster*. (min uthevelse) (Kvale et al., 2015, s. 74) Forskere i samfunnsvitenskapene forsker ofte på fenomener som uttrykker mening i form av menneskelige handlinger, ytringer eller produksjon av tekster. Det blir derfor viktig for forskeren å forstå og tolke betydningen av datamaterialet. Når vi tolker, forsøker vi å gi mening til et fenomen som kan virke uklart og komplisert for oss (Nilssen, 2012, s. 71, 72) . Det karakteristiske med meningsfulle fenomener er at de må *fortolkes* for å kunne forstås. Denne tolkningsprosessen betegnes ofte som *den hermeneutiske spiral/sirkel*. Det betyr at all fortolkning skjer i en stadig vekselvirkende bevegelse mellom *helhet og del*, mellom det vi skal fortolke, og den konteksten det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse (Dalland, 2007, s. 58; Gilje & Grimen, 1993, s. 142, 153). De transkriberte intervjuene utgjør datamaterialet, altså *teksten* i min undersøkelse, jf. Kvale et al. (2015, s. 74). (min uthevelse). Gjennom en hermeneutisk tilnærming vil data bli gjennomgått flere ganger i analyseprosessen. På den måten kan jeg tilegne meg forståelse for de ulike *delene* av intervjuene, men også en forståelse for *helheten* i meningsinnholdet. Jeg kan gjennom de ulike *delene*, oppdage likheter og forskjeller mellom ulike utsagn på tvers av intervjuene, for så å fortolke dette i lys av *helheten* i datamaterialet, men også i lys av min egen forforståelse og i lys av forskning og teori og vice versa. I denne studien har jeg også vært opptatt av å

utforske informantenes erfaringer med, og forståelse av *fenomenet*; «tiltaksarbeid i tilpasset opplæring for elever med DLD, og bruk av BU-modellen som en del av dette tiltaksarbeidet» (min uthevelse). Jeg har prøvd å forstå fenomenet sett gjennom det intervjupersonene har fortalt. Fenomenologi betyr: «læren om fenomenene», og bygger bl.a. på tankene til filosofen Edmund Husserl (Hovd, 2023, s. 78; Johannesen et al., 2016). «I kvalitativ forskning betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres egne erfaringer med, og forståelse av et fenomen». (Johannesen et al., 2016, s. 78). Lindseth og Norberg (2004) argumenterer for hvordan både en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming kan komplementere hverandre i kvalitativ forskningsmetode. Når funnene i en studie ikke bare beskrives men også fortolkes, kan en ifølge Max van Manen si at den fenomenologiske tilnærmingen også blir hermeneutisk (Van Manen, 1990, s. 4, 8-9). En hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, er derfor nærliggende til denne studien.

3,1,2 Min forforståelse

En sentral del av hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av vår forforståelse (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Det vil si at vi møter det fenomenet vi skal forske på, med bakgrunn i de oppfatningene vi har av fenomenet fra før. Forforståelsen omfatter både forskerens erfaringer, kunnskap, vitenskapsteoretisk ståsted og holdninger til det fenomenet en skal studere, og det er med utgangspunkt i forforståelsen at det blir mulig å utvikle forståelse for et fenomen. Forforståelsen utgjør basisen for tanker og ideer om hva en ønsker å undersøke i et forskningsprosjekt. (Nilssen, 2012, s. 68) Min forforståelse for studiens tema bærer preg av det jeg har tilegnet meg av kunnskap gjennom å lese teori og forskning om DLD, om tiltak og intervensjoner som er prøvd ut på elever med DLD eller som strever med å bruke/ og eller forstå språk, og om Nyborgpedagogikken og BU. Gjennom et tidligere feltarbeid om lese- og skrivevansker fikk jeg interesse for å lære mer om språkforstyrrelser og BU. Som utdannet barnehagelærer har jeg erfaring med språkstimulerende aktiviteter for barn, men jeg har også vært nysgjerrig på hvilke tiltak som gjøres for barn som strever med å uttrykke og/eller forstå språk når de kommer i skolealder. At jeg ikke selv har erfaring med å jobbe i skolen kan kanskje anses som en ulempe, men å komme med et «utenforblikk» kan kanskje også være en fordel. På den ene siden kunne egenerfaring fra skolefeltet kanskje gitt meg en dypere forståelse for datamaterialet. På den andre siden kunne det kanskje også «farget» undersøkelsen, dit hen at jeg hadde gått glipp av andre essensielle tema/kategorier.

3,2 Datainnsamling

3,2,1 Kvalitativ forskningsmetode, semistrukturert intervju

For å kunne besvare studiens problemstilling er det valgt en kvalitativ forskningsmetode i form av semistrukturert intervju. I følge Johannesen et al. (2016, s. 28) er «kvalitative forskningsmetoder særlig egnet når en skal undersøke fenomener som en ikke kjenner så godt, som det er forsket lite på, og som en ønsker en dypere forståelse for». Det finnes flere masteroppgaver som tar for seg ulike problemstillinger som omhandler språkforstyrrelser/språkvansker, men jeg har ikke funnet noen nyere masteroppgaver med fokus på å intervju spesialpedagoger og logopedier om deres erfaring med å bruke BU-modellen som en del av tiltaksarbeidet i tilpasset undervisning for elever med DLD.

Intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i intervjupersonens erfaringer, tanker, og meninger (Thagaard, 2018, s. 89). I følge Johannesen et al. (2016, s. 143) er intervju en fleksibel metode som gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser av det fenomenet som undersøkes. Noen av fordelene med intervju som metode er at informantene får større frihet til å uttrykke seg, enn det de eksempelvis ville fått ved å krysse ut svaralternativer i et spørreskjema, og intervjueren får mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål til det intervjupersonen forteller. Det er med å sikre kvalitet i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 95, 96) I følge Rubin & Rubin (2012:36-39) i Thagaard (2018, s. 93) er det viktig at intervjueren er bevisst sitt ansvar for å utvikle tillit, lytte oppmerksomt, og tilpasse intervjusituasjonen til innspill fra intervjupersonen. Gjennom hele forskningsprosjektet har jeg forsøkt å være bevisst på min rolle som forsker og intervjuer. I tillegg til å være en interessert lytter er det viktig å lede samtalen inn på «riktig spor» med tanke på oppgavens problemstilling (Kvale et al., 2015, s. 51-52). I et forskningsperspektiv anser jeg meg likevel som nybegynner i denne forskningsmetoden.

3,2,2 Utvalget

I studien er det foretatt et strategisk utvalg ved bruk av snøballmetoden. Dvs. at jeg ønsket å finne intervjupersoner som kunne bidra til at data som ble samlet inn var hensiktsmessige med tanke på det jeg ønsket å undersøke. «Snøballmetoden går ut på at forskeren forhører seg om personer som vet mye om temaet som skal undersøkes og som en bør komme i kontakt med. Disse personene kan tipse om andre aktuelle personer som kan spørres om å delta» (Johannesen et al., 2016, s. 115, 117). For å få tak i informanter sendte jeg en forespørsel på mail til «Norsk logopedlag», «Dysleksi Norge», og til noen skoler som jeg hadde funnet ut brukte BU-modellen. Jeg sendte også en åpen forespørsel på Face book-sidene «Spesifikke språkvansker DLD» og «spesialpedagogisk forum». Det var tidkrevende å få tak i informanter. En av de som ville stille til intervju, hadde jeg litt kjennskap til fra før, uten at det var et nært bekjentskap. Det var likevel viktig for meg å være bevisst på min rolle, og legge til rette for at bekjentskapet ikke skulle påvirke intervjupersonen til å gi svar i en bestemt retning. Dette hadde jeg fokus på i alle intervjuene, ved å stille åpne spørsmål. Kriteriene jeg hadde satt for å velge ut intervjupersoner var at de hadde minst to års erfaring med tiltaksarbeid i tilpasset opplæring rettet mot 1.- 4.- trinns elever med DLD, at de hadde erfaring med BU-modellen, hadde utdanning innen spesialpedagogikk eller logopedi, og at de hadde jobbet i skolen eller PPT. To av informantene hadde ikke brukt BU-modellen så mye i egen praksis, men den ene hadde mye kunnskap om den, og begge hadde mye kunnskap og erfaring med annet tiltaksarbeid rettet mot elever med DLD. Tre av informantene var logopeder, hvorav den ene av de jobbet i PPT og de andre i skolen. Hun, som jobbet i PPT, hadde jobbet mest indirekte i form av tilråding til hvordan skolene kunne følge opp elever, og ikke selv jobbet så mye med direkte intervensjoner og tiltak for elever med DLD. To av intervjupersonene hadde videreutdanning i spesialpedagogikk, og fire av dem hadde erfaring med tiltaksarbeid i tilpasset opplæring for 1.-4. trinns elever med DLD. Tre av informantene hadde mye erfaring med å bruke BU-modellen som en del av tiltaksarbeidet, rettet mot elever med DLD. Ikke alle informantene oppfylte alle kriteriene, jeg vurderte likevel mye av det de meddelte som relevant datamaterialet for studien.

3,2,3 Utarbeidelse av intervjuguide

Semistrukturerte intervju kalles også for *delvis strukturert intervju*. Intervjuformen kjennetegnes ved at det tar utgangspunkt i en overordnet intervjuguide og den som intervjuer kan gå frem og tilbake på de spørsmålene som en ønsker å ta opp, og rekkefølgen på de kan variere. En viss standardisering kan likevel være å anbefale, slik at det blir lettere å systematisere og sammenlikne svarene etterpå (Johannesen et al., 2016, s. 146). Derfor valgte jeg å sende den samme intervjuguiden til alle deltakerne i forkant av intervjuene. En ulempe med å sende den ut i forkant er risikoen for at intervjupersonene forbereder «ferdigstilte svar» og kanskje bevisst eller ubevisst får tanker om at de må komme med «faglig riktige svar». Dette kan påvirke kvaliteten i undersøkelsen, i form av hvorvidt funn i undersøkelsen kan vurderes som troverdige og reliable. Fordelen med å sende ut intervjuguiden i forkant var at det kunne fungere som en pådriver for å sette i gang tankeprosesser, hos informantene, som var knyttet til studiens problemstilling. Det kunne bidra til å gi undersøkelsen mer fyldige data, enn om de ikke hadde fått se spørsmålene på forhånd. Intervjuguiden (vedlegg 3) ble delt inn i 7 hovedpunkter hvorav hvert punkt inneholdt flere underpunkter med nøkkelord og spørsmål som jeg anså som relevante. Johannesen et al. (2016, s. 152) anbefaler å stille korte åpne spørsmål. Etter veiledning fra veileder ble det første utkastet til intervjuguide kortet ned, og lange spørsmål ble erstattet med flere korte hovedtema.

3,2,4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført som videosamtaler via Teams i løpet av mars og april 2021. Dette vurderte jeg som en god løsning da intervjupersonene kom fra 5 ulike kommuner som lå langt unna hverandre. I følge Thagaard (2018, s. 111) er det særlig aktuelt å intervju online når det er vanskelig å få tak i deltakere til prosjektet. En ulempe med å ikke møte intervjupersonene ansikt til ansikt kan være at en kan miste litt av det som kommuniseres, da non-verbale uttrykksmåter ikke kommer like godt frem. Alle intervjupersonene viste stort engasjement for temaet. Intervjuene var forespeilet og vare i 45-60 minutt. To varte i 80 minutter, men de sa de hadde god tid. Ellers fungerte det tekniske godt. I følge Thagaard (2018, s. 111) «gir lydopptak av intervjuene den mest fyldige informasjonen om dialogen mellom forsker og intervjuperson». Det er en fordel at jeg etterpå kan lytte til alt som ble sagt på opptaket. En unngår dermed at samtalen blir oppstykket, fordi informanten slipper å vente på at jeg skal rekke å notere alt som sies. Med lydopptak er det også lettere for den som stiller

spørsmål, å innta en lyttende holdning og stille oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2018, s. 111). Selv om jeg tok opptak, noterte jeg litt, i tilfelle det skulle oppstå tekniske feil. Intervjuene ble i tillegg tatt opp på to forskjellige telefoner via diktafonappen, i tilfelle den ene skulle slutte å virke. Notatene bidro også til å gi ideer og tanker som hadde betydning for det videre analysearbeidet, jf. Thagaard (2018, s. 111, 112). Jf. universitetets rutiner for personvern i forskning ved Nord Universitet (2022, s. 9), brukte jeg diktafonappen til Nettskjema. Underveis i intervjuene stilte jeg oppklarings spørsmål for å bekrefte eller få rettet opp i hvordan jeg oppfattet det de sa. Avslutningsvis spurte jeg om det var noe mer de ville tilføye.

3,2,5 Transkribering

I følge Kvale et al. (2015, s. 206-207) «blir intervjuene bedre egnet for analyse når de transkriberes fra muntlig til skriftlig form». Når et intervju var avsluttet, ble det transkribert. For å gjøre intervjutekstene mer lettest, transkriberte jeg alt til bokmål, og småord som: «mm», «eeh», «ikke sant», ble utelatt. Intervjuene utgjorde til sammen 90 sider tekst i skriftstrls.12. Fordelen med at jeg som forsker transkriberer selv, er at jeg til en viss grad kan huske, reflektere, og stille spørsmål til det som blir sagt mens jeg transkriberer. Hva kan utsagnene bety? Transkriberingen blir starten på meningsanalysen av datamaterialet (Kvale et al., 2015, s. 207). Gjennom hele forskningsperioden noterte jeg ned egne refleksjoner, spørsmål og ideer i en forskerlogg (notatbok), som kunne bli nyttig i det videre arbeidet med studien, jf Thagaard (2018, s. 154).

3,2,6 Analyse

I følge Johannesen et al. (2016, s. 94, 95, 159) finnes det mange forskjellige måter å analysere og tolke kvalitative data på. Noen tilnæringsmåter innenfor samfunnsforskning er f.eks: *dokumentanalyse og litteraturstudier og Grounded theory*. Ofte ser en at forskere kan kombinere ulike tilnæringer når de analysere sine data (Johannesen et al., 2016, s. 95). Braun og Clarke (2006) trekker frem *Tematisk analyse (TA.)* som en måte å analysere kvalitative data på. Deres fremstilling av hvordan tematisk analyse kan gjennomføres, kan også sies å ha en del likhetstrekk med Nilssen (2012, s. 78, 79) sin beskrivelse av hvordan data kan kodes og kategoriseres. Braun og Clarke (2006) hevder at å bruke TA. passer bra for forskere som er tidlig i sin forskerkarriere, og at TA. kan anses som en egen

forskningsmetode (Braun & Clarke, 2006, s. 78, 81). Analyseprosessen i denne studien er inspirert av TA. slik den presenteres hos Braun og Clarke (2006, s. 86-93). Analysen støtter seg likevel først og fremst til Nilssen (2012, s. 78, 79), som forklarer hvordan en kan bruke *åpen, aksial og selektiv koding* i analyse av data. De tre kodefasetene stammer opprinnelig fra forskningsmetoden; Grounded theory (GT) utviklet av Glaser og Strauss, men å bruke de tre kodefasetene, er likevel ikke det samme som å bruke GT i sin helhet (Nilssen, 2012, s. 79). Metoder for koding som er utviklet gjennom GT., kan også brukes i ulike typer forskning med *induktiv tilnærming* (Nilssen, 2012, s. 79). I en induktiv tilnærming er det dataene som utgjør grunnlaget for å utvikle analytiske begreper, koder, kategorier og nye teoretiske perspektiver. Kodene som utvikles i analyseprosessen er ment å gi et konsentrert uttrykk av det deltakerne deler. Forskeren kan utvikle koder gjennom tolkning av mønstre i data, eller ved å ta tak i begreper som deltakerne selv bruker (Nilssen, 2012, s. 79, 99; Thagaard, 2018, s. 153, 172). Når begrepene og kategoriene som anvendes, er knyttet til data som tar *utgangspunkt i annen teori*, vektlegger forskningen en *deduktiv tilnærming*. (Min uthevelse) Relevant teori og litteratur som utgjør et teoretisk rammeverk for prosjektet bidrar på den måten med innspill for videre tolkning av data (Thagaard, 2018, s. 172) Denne studien er preget av en abduktiv tilnærming som er en mellomposisjon, hvor jeg går frem og tilbake mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming (Mason, 2018, s. 228 i Thagaard, 2018, s. 184) Analyseprosessen er også inspirert av masteroppgavene til Nordstrand (2020) og Schjeron (2019), som gav meg noen praktiske tips til hvordan jeg kunne «gripe an» kodingsprosessen i praksis.

I den første kodingsfasen med «åpen koding» forsøkte jeg å gi slipp på teori og egen forforståelse, og møte datamaterialet med åpenhet. Samtidig var jeg bevisst på at min egen forforståelse og teoretiske kunnskap til en viss grad kan virke inn på analyseprosessen (Nilssen, 2012, s. 65, 68, 78). Kodingsprosessen bidrar til å redusere datamaterialet til noen få tema/kategorier som fanger essensen i intervjuet (Nilssen, 2012, s. 82). I følge Thagaard (2018, s. 153) handler koding om å dele opp de transkriberte intervjuene (teksten) og betegne de ulike delene i teksten med kodeord. En kode kan bestå av et eller flere ord. For å skille mellom informantene, ble hvert intervju skrevet ut i hver sin farge. For å bli kjent med datamaterialet leste jeg intervjuene to ganger før jeg tok fatt på den åpne kodingsfasen. Jeg noterte stikkord i margin som jeg mente kunne fungere som koder for meningsinnholdet. Uttalelser som jeg anså som særlig interessante fikk markeringer med et kryss/NB. I den *aksiale kodingsfasen* tok jeg for meg et og et intervju, og grupperte de ulike kodene jeg hadde

notert i margen inn i ulike kategorier. Jeg så at jeg kunne bruke de samme kodene i flere av intervjuene, samt at flere koder kunne relateres til hverandre. Noen koder gikk igjen, og noen skilte seg ut, men var likevel aktuelle med tanke på studiens problemstilling. Braun og Clarke (2006, s. 82) sier at kodings- og kategoriseringsprosessen, ikke bør bestemmes på grunnlag av hvilke koder som går igjen flest ganger, men bør velges ut på grunnlag av hva forskeren finner særlig interessant, og som kan relateres til problemstillingen. Å komme frem til navngitte kategorier som jeg mente representerte essensen i datamaterialet var en kreativ og omstendelig prosess. I denne fasen brukte jeg både notater fra forskerloggen, utsagn fra deltakerne og relevant teori, for å finne mening i kodene (Nilssen, 2012, s. 99). For å systematisere kodene klypte jeg ut de ulike utsagnene og sorterte de. På den måten fikk jeg samlet utsagn som hadde samme kode, eller som kunne relateres til hverandre. Det ble flere «kodings-bunker» utover pulten. Deretter brukte jeg post-it lapper og skrev ned forskjellige forslag på navnsatte kategorier som de ulike «kodings-bunkene» kunne passe innunder. I starten hadde jeg veldig mange koder og kategorier. F.eks. «Betydningen av repetisjon», «tillit mellom lærer og elev», «gi elevene mange varierte erfaringer» «mestringstro», «fast spørsmålstilling i BU-modellen», «bruk av BU- og GBS-modellen» «fonologisk bevissthetstrening», «styrking av ordforråd», «visuelle hjelpemidler», «tiltak for å forbedre lese- og skriveferdigheter», «tilpasse oppgaver», «førlæring», «digitale hjelpemidler», «oppdage DLD tidlig», «De 7 H-ene». Jeg så at en del av kodene og «kodings-bunkene» kunne slås sammen til ulike hovedkategorier som igjen kunne deles inn i ulike underkategorier. Til slutt landet jeg på å bruke tre hovedkategorier, hvorav den første hadde tre underkategorier og de to andre hadde to underkategorier. (Se tabell 1 kap. 4) Taylor og Ussher, 2001 i Braun og Clarke (2006, s. 80) er kritiske til forskere som sier at ulike kategorier «dukkes opp» under analysen. Forskeren selv spiller alltid en aktiv rolle i utvikling av kategorier. I følge Kvale et al. (2015, s. 230) bør kategoriene være meningsbærende. En mulig kritikk som kan rettes mot kategoriene, er at de kanskje burde blitt betegnet med mer teoretiske termer jf. (Nilssen, 2012, s. 86). På den andre siden kan betegnelsene av kategoriene slik de presenteres, bidra til å tydeliggjøre meningsinnholdet i dem. Neste steg i prosessen var å kode intervjumaterialet på nytt ved å bruke kategoriene som «merkelapper». Poenget var å teste ut om alle utsagnene samstemte med en eller flere av de navngitte kategoriene som ble utviklet fra det samme datamaterialet jf. Nilssen (2012, s. 99, 100). Her brukte jeg post-it-lapper med kategoriens navn, for å kunne sortere utsagnene. Nesten alle utsagnene kunne plasseres under en av kategoriene. I den siste *selektive kodingsfasen* er målet å komme frem til en kjernekategori som representerer «en rød tråd» mellom alle kategoriene.

Kjernekategoriene skal gjenspeile forskningens hovedtema og binde de ulike kategoriene sammen (Nilssen, 2012, s. 79). Kjernekategoriene fikk betegnelsen: «*Systematiske tiltak som følges opp over tid og som fremmer mestring og inkludering for eleven*». Betegnelsen på kategoriene som ble utviklet i analyseprosessen er en sentral del av studiens funn, og er fremstilt i tabell 1 i kap. 4

3,3 Kvalitet i studien

I dette kapitlet gjøres det rede for studiens kvalitet med utgangspunkt i kriteriene; reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

3,3,1 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er kriterier som har betydning for hvordan kvaliteten i et forskningsprosjekt kan vurderes (Thagaard, 2018, s. 181). Ofte brukes også de norske begrepene; *pålitelighet*, *gyldighet/troverdighet* og *overførbarhet* (Johannesen et al., 2016, s. 229-231; Tjora, 2017, s. 231). Reliabilitet dreier seg om repliserbarhet. Et forskningsstudie kan sies å ha høy reliabilitet når andre forskere kan etterprøve det som er gjort og få de samme funnene (Thagaard, 2018, s. 187). Denne formen for reliabilitet er godt innarbeidet i kvantitativ forskning, men i kvalitativ forskning må vi nærme oss reliabilitet på andre måter (Dalen, 2011, s. 93; Thagaard, 2018, s. 187). «Det er vanskelig å etterprøve resultatene i kvalitative studier helt nøyaktig fordi min rolle som forsker utformes av det samspillet som skjer mellom meg og informantene. En måte å styrke reliabiliteten i kvalitative studier er å være veldig nøye i beskrivelsene av de enkelte delene i forskningsprosessen, slik at en annen forsker prinsipielt sett kan ta på seg de samme «forskerbrillene» ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle studiet» (Dalen, 2011, s. 93). Dette støttes også av Silverman (2014, s. 84) i Thagaard (2018, s. 188) som sier at «reliabiliteten kan styrkes ved å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent. Det vil si at forskeren gir en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen, slik at en utenforstående kan vurdere alle delene av den» (Thagaard, 2018, s. 188). Jeg har forsøkt å gjøre grundig rede for de ulike delene av forskningsarbeidet, ved å b.la. gjøre rede for studiens vitenskapsteoretiske ståsted, min forforståelse, begrunnet metodiske valg, samt beskrevet hvordan data ble samlet inn, transkribert og analysert. Dette bidrar til å gjøre studien mer transparent. En innvending mot studiens pålitelighet er at selve

analysearbeidet med åpen, aksial og selektiv koding, kunne vært bedre dokumentert, slik at leseren hadde fått mer innsikt i hvorfor og hvordan jeg valgte å navnsatte kategoriene. Noe som bidrar til å fremheve nøyaktighet i arbeidet er at intervjuene ble tatt opp med diktafon-app med god lyd kvalitet, og de ble transkribert mest mulig ordrett. «Det gjorde det mulig å legge frem sitater, som bidrar til at intervjupersonenes «stemme» når helt frem til leseren»(Tjora, 2017, s. 237). Jeg har gjort rede for hvordan informantene ble rekruttert, og at en av dem var en bekjent. Å gjøre rede for slike momenter, bidrar til å styrke påliteligheten til det som er gjort i undersøkelsen (Tjora, 2017, s. 237).

Validitet, også kalt gyldighet, blir innen kvalitativ forskning ofte gitt en videre forståelsesramme enn i kvantitativ forskning. I kvantitativ forskning vurderes validiteten ut ifra spørsmålet; Måler du det du tror måler? (Kerlinger, 1979, s. 138 i Kvale et al., 2015, s. 276). I en bredere fortolkning av begrepet dreier validitet seg om i hvilken grad en metode egner seg til å undersøke det den er ment å undersøke (Kvale et al., 2015, s. 276). I følge Tjora (2017, s. 231) handler forskningens gyldighet om at det er en *logisk sammenheng* mellom studiens utforming og funn og de spørsmål en søker å finne svar på. Intervjuguiden (vedlegg 3), mener jeg bidrar til å skape denne sammenhengen, jf. Dalen (2011, s. 96). I tillegg er studiens funn drøftet opp i mot forskning og teori som ble presentert i kap. 2. Når en undersøkelse er forankret i annen relevant forskning og teori bidrar det til å styrke studiens gyldighet (Tjora, 2017, s. 234). For å styrke validiteten i denne studien ytterligere kunne jeg f.eks. gjennomført observasjoner i tillegg til intervju. En metodetriangulering kan i følge Lincoln og Guba (1985) referert i Johannesen et al. (2016, s. 230) bidra til å styrke studiens validitet. Grunnet tiden jeg hadde til rådighet, samt at informantene bodde i fem ulike kommuner langt unna hverandre, ble en slik metodetriangulering vurdert som lite aktuelt.

Studiens utvalg er for lite til at en kan trekke universelle konklusjoner med tanke på om resultatene kan generaliseres til å gjelde for hvordan hele populasjonen av logoped og spesialpedagoger ville fortalt om sine erfaringer knyttet til problemstillingen. I følge Kvale et al. vil det i de fleste intervjuundersøkelser ikke være mulig å komme frem til en slik *statistisk generalisering*, fordi det b.la. krever at resultatene er kvantifiserte (Kvale et al., 2015, s. 290). Statistisk generalisering er vanlig innen kvantitativ forskning. Kvale et al. (2015, s. 290, 291) hevder at i kvalitativ forskning handler generalisering om hvorvidt den kunnskapen som

produseres i intervjusituasjonen kan overføres til andre relevante situasjoner. Såkalt; *analytisk generalisering* (Kvale et al., 2015, s. 290, 291). Analytisk generalisering hviler på innholdsrike beskrivelser og inkluderer forskerens argumentasjon for at funnene kan overføres til andre intervjupersoner og liknende situasjoner, så vel som lesernes egne vurderinger av hvorvidt funnene kan generaliseres (Kvale et al., 2015, s. 293). Studiens funn kan slik sett ha overføringsverdi til andre spesialpedagoger, lærere, logoped og assistenter som er involvert i tiltaksarbeid i tilpasset opplæring for elever med DLD. Skoleansatte, forskere og andre med interesse for spesialpedagogikk som leser oppgaven, vil forhåpentligvis kunne få en dypere forståelse for hva DLD er, hva BU-modellen går ut på, samt gjøre seg nye refleksjoner om hvordan tiltaksarbeid for elever med DLD kan utføres. Funnene kan muligens også ha overføringsverdi til ansatte i skole eller PPT som jobber med tiltaksarbeid rettet mot elever som strever med å forstå og/ eller uttrykke seg språklig, eller har lese- og skrivevansker uten at de nødvendigvis er utredet for DLD.

3,4 Forskningsetiske betraktninger

«Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer. I følge personopplysningsloven er det meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler» (Dalen, 2011, s. 100). I denne studien ble det gjort lydopptak av intervjuene med diktafonappen fra Nettskjema, jf. «Rutine for behandling av personvern i forskning» hos Nord Universitet (2022, s. 9). Prosjektet ble derfor meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). (Se godkjennelsen fra NSD i vedlegg 1. NSD har nå endret navn til «Sikt».) «Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora» (NESH) har utviklet forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora.

3,4,1 Anonymitet, konfidensialitet og fritt samtykke

I følge punkt 20 i NESH (2021, s. 22-23) «er anonymisering en strategi for å beskytte forskningsdeltakernes identitet og integritet». Deltakerne i en undersøkelse skal sikres anonymitet, og kunne ha tillit til at det ikke kommer ut opplysninger som kan tilbakeføres til dem (Johannesen et al., 2016, s. 88, 90). Derfor ble informantens navn byttet ut med bokstav

og tall, og detaljer om arbeidssted, utdanning og utsagn som kan bidra til at andre kan identifisere dem, ble utelatt. For å ivareta deltakernes anonymitet, ble potensielle intervjupersoner bedt om å kontakte meg via personlig melding på Face Book (FB), sms eller e-post. Dette for å unngå at vi kommuniserte med hverandre i åpne FB-grupper.

«Konfidensialitet handler om at informasjon fra forskningen skal behandles fortrolig og ikke formidles videre på måter som går utover avtalen mellom forskeren og deltakerne» (NESH, 2021, s. 23). Deltakerne ble informert om at diktafon-appen ville bli brukt, og at opptakene ville bli slettet etter prosjektslutt. Gjennom informasjonsskriv og samtykkeerklæring, ble de spurt om de ville delta i studien, informert om prosjektet og hvordan personvernregler ble etterfulgt. De fikk vite at det var frivillig å delta, at deltakelsen ville bli anonymisert, og at de når som helst kunne trekke seg fra å delta, uten at det ville få negative konsekvenser for dem (Vedlegg 2). Alle ga muntlig fritt samtykke til å delta i starten av intervjuet, og dette ble lagret som en lydfil, adskilt fra lydfilen med intervjuet. I følge NESH «bør samtykke gjøres dokumenterbart enten skriftlig, med lydopptak eller på film, og forskere skal innhente et forskningsetisk samtykke fra deltakerne som er frivillig, informert og utvetydig» (NESH, 2021, s. 18-19).

4.0 FUNN OG DRØFTING

4.1 Funnenes innhold, fremstilt i form av hoved- og underkategorier

I dette kapitlet blir studiens funn presentert og drøftet. Gjennom analysearbeidet ble det utarbeidet tre hovedkategorier, syv underkategorier og en kjernekategori. Disse er skjematisk presentert i tabell 1. Kategoriene er ment å representere de delene av datamaterialet som kunne bidra til å besvare problemstillingen på best mulig måte. De tre hovedkategoriene som ble utviklet i den aksiale kodingsprosessen ble betegnet slik: 1) Erfaring med bruk av BU-modellen i ordinær undervisning og i spesialundervisning 2) Erfaring med tiltak for å støtte opp om utvikling av språkferdigheter, 3) Erfaringer med tiltak knyttet til tilpasset opplæring og tidlig innsats. Gjennom den selektive kodingen kom jeg frem til kjernekategorien: *Systematiske tiltak som følges opp over tid, og som fremmer mestring og inkludering for eleven*. Kjernekategorien er ment å være en overordnet kategori som er dekkende for alle de tre hovedkategoriene og syv underkategoriene, på en måte som gjør at disse kan ses i sammenheng med hverandre. Funnene vil bli gjort rede for i fortellende form, men også bli eksemplifisert gjennom utsagn fra informantene. Intervjupersonene betegnes som: I1, I2, I3, I4 og I5. Drøfting av funnene kan ses på som en form for samhandling mellom den forståelsen av kategoriene som ble utviklet i analyseprosessen og teorien som studien er forankret i (Thagaard, 2018, s. 160). Studiens funn blir drøftet i lys av teori som ble presentert i kapittel 2, jf. Johannesen et al. (2016, s. 160). I følge Nilssen (2012, s. 67) kan forskeren utvikle enn annen forståelse for det fenomenet som undersøkes, enn det forskningsdeltakerne har. Derfor åpner Nilssen opp for at forskeren også kan tillate seg å tolke studiens funn opp imot teori som nødvendigvis ikke utgjør en del av det teoretiske rammeverket for oppgaven.

Hovedkategori 1	Hovedkategori 2	Hovedkategori 3
Erfaringer med bruk av BU-modellen i ordinær undervisning og spesialundervisning	Erfaringer med tiltak for å støtte opp om utvikling av språkferdigheter	Erfaringer med tiltak knyttet til tilpasset opplæring og tidlig innsats
Underkategorier	Underkategorier	Underkategorier
<ul style="list-style-type: none"> • Å få mange erfaringer med de grunnleggende begrepene • Bruk av de faste spørsmål-/svarformuleringene • Overføre læringen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fonologisk bevissthet • Ordforråd og lese- og skriveferdigheter 	<ul style="list-style-type: none"> • Kompenserende tiltak • Betydningen av å oppdage vanskene og iverksette tiltak tidlig

Kjernekategori
<i>Systematiske tiltak som følges opp over tid, og som fremmer mestring og inkludering for eleven.</i>

Tabell 1: Skjematisk oversikt over studiens funn, fremstilt gjennom hoved- og underkategorier og en kjernekategori.

4,2 Erfaringer med bruk av BU-modellen i ordinær undervisning og spesialundervisning

Jeg vil herunder beskrive og drøfte de tre underkategoriene som representerer funnene i hovedkategorien; «Erfaringer med bruk av BU-modellen i ordinær undervisning og spesialundervisning». De tre underkategoriene har fått betegnelse: «Å gi elevene mange erfaringer med de grunnleggende begrepene», «Bruk av de faste spørsmål-svar-formuleringene» og «overføre læringen»

4,2,1 Å gi elevene mange erfaringer med de grunnleggende begrepene

Resultatene viser at flere av informantene mener det er viktig at elever med DLD eller som strever med å forstå og/eller uttrykke seg språklig får mange varierte erfaringer og repetisjoner når de jobber med BU-modellen for å lære seg de overordnede og underordnede begrepene i GBS-modellen. I1 uttalte:

«Vi prøver å gi de mange varierte erfaringer når vi jobber med et begrep i BU-øktene. F. eks. når vi jobbet med det grunnleggende begrepet stoff, fra GBS-modellen, så tok vi først for oss stoffet tre og viste de mange forskjellig konkrete som var laget i trestoff. For hver ting vi viste frem og benevnte så sa vi at den var laget av stoffet tre. Så fant vi frem enda flere konkrete der noen også ikke var laget av trestoff, så fikk elevene i oppgave å peke ut og si hvilke konkrete som var av stoffet tre. Til slutt skal de jo generalisere da å kunne sammenlikne og si høyt hva de ulike konkretene er like i og forskjellig i.» (I1)

Dette kan sies å samsvare med de tre fasene i BU-modellen og da særlig den selektive assosiasjonsfasen hvor eleven blir presentert for mange ulike eksempler på det aktuelle begrepet en skal lære om (Nyborg, 1994a, s. 48, 50-52, 60-61, 63; 1994b, s. 293). Både I4 og I5 sa de hadde undervist flere elever som hadde en manglende forståelse for ulike overbegreper som f.eks. *form*. Selv om de hadde hørt om underbegreper som *firkant* og *trekant*, klarte de ikke å koble dette til begrepet; *form*. Så det var ofte en del «hull» i elevenes begrepsforståelse. Det mente derfor det var viktig å aktivt bruke de tilhørende underordnede og overordnede begrepene sammen. « [...] Da får vi med oss både navnet på den kategorien av ting, og vi får plassert det inn i det grunnleggende begrepssystemet i GBS-modellen»(I5)

I4 uttalte:

«Å gi de mange repetisjoner og erfaringer der de får bruke flere sanser, som syn, hørsel, taktilt og motorisk er veldig bra, særlig for de som strever med språket. Da klarer de å huske litt bedre for de får flere knagger å henge ting på. De med DLD trenger flere repetisjoner og mer tid enn mange andre, når de skal lære noe nytt. Og vi jobber mye med at en skal ta med både underbegrepet f.eks. «rød» og overbegrepet «farge», og bruke disse sammen. For jo mer de sier det, jo bedre fester det seg til hjernen (I4).

I henhold til bruk av BU-modellen for å undervise i GBS kan en her trekke en tråd til Nyborg (1994a, s. 39,40) som hevder at ved innlæring av nye begreper må det undervises i både overordnede og underordnede begrepsnavn samtidig, slik at disse kan brukes *sammen* som et sammenhengende *hele*. Det vil videre hjelpe elevene til å lettere huske det de har lært, blant annet fordi det underordnede og overordnede lærte begrepsnavnene gjensidig aktiviserer hverandre. Dette er ifølge Nyborg (1994a, s. 23,24) en sentral del av den analytiske kodingen som inngår i de overnevnte tre fasene i BU-modellen.

Ifølge funnene var flere av informantene opptatt av å gi elevene mange repetisjoner og varierte erfaringer knyttet til det de skulle lære. Dette kan sies å samsvare med forskning som sier at barn og unge med DLD trenger flere repetisjoner ved innlæring av eksempelvis nye verb, begreper og grammatiske bøyingsmønstre, enn det jevnaldrende barn uten DLD trenger (Evans et al., 2009, s. 331; Plante et al., 2014, s. 530, 539, 542; Riches et al., 2005, s. 1405, 1407, 1409). Dette kan videre ses i sammenheng med Lammertink et al. (2017, s. 3473, 3488) som hevder at barn med DLD har en svakere evne til statisk læring enn barn med en typisk språkutvikling. I den tidligere omtalte forskningen til Aguilar et al. (2018) og Perry et al. (2010) finner en støtte for å bruke *strategisk variasjon* for å støtte barn med DLD i sin ordlæring. Bruk av strategisk variasjon kan også sies å ha en del likhetstrekk med hvordan en legger til rette for elevens læring av nye begreper ved bruk av BU-modellen. Jf. den selektive assosiasjonsfasen presenteres eleven for flere ulike konkrete, som eksemplifiserer det begrepet en skal lære om. Det bør være stor variasjon i de ulike konkretene, men samtidig har de alle en egenskap til felles. F.eks. at de alle er like i at de representerer en bestemt *stoffart*, jf. Nyborg (1994a, s. 50, 51) *Stoffart* inngår som en av de 19-27 grunnleggende begrepssystemene som inngår i GBS-modellen til Nyborg (Nyborg pedagogikk, u.å.). Selv om bruk av strategisk variasjon kan bidra til å fremme ordlæring hos barn med DLD, er det viktig at dette gjøres på en systematisk og målrettet måte. Tiltaket kan likevel brukes sammen med andre tiltak. F.eks. at en bruker konkrete i en aktivitet/lek som bidrar til at barnet får trent på utvalgte verb som kan relateres til disse (Rygvoid et al., 2019, s. 328). Det ovennevnte kan sies å gjenspeile mye av det som kom frem i funnene i denne underkategorien. I1 uttalte blant annet: «Det er viktig å gi elevene mange repetisjoner når vi jobber med de grunnleggende begrepene [...] Det er jo sånn at jo flere erfaringer du har med noe, jo bedre blir du jo som regel i det» (I1).

I følge Henry og Botting (2016, s. 2); Jackson et al. (2020, s. 4162); Lum et al. (2012, s. 1138, 1151); og Vugs et al. (2014, s. 62) har mange med DLD redusert arbeidsminnekapasitet. De strever blant annet ofte med å holde på sekvenser av lyder og ord i det verbale korttidsminne (Bishop et al., 2017, s. 1074) Dette kan ses i sammenheng med informantenes uttalelser om betydningen av å gi elever som har DLD, mange erfaringer med de grunnleggende begrepene, og kan forstås som at jo flere og varierte erfaringer du får med et fenomen eller begrep du skal lære om, desto større dybdeforståelse får du for det, og jo lettere vil det feste seg til minnefunksjonene i hjernen, og bli lettere å anvende i andre situasjoner. Dette kan også knyttes til Nyborgs PSI-modell som betegner hva som skjer i læringsprosessen hos en person. For at vi skal kunne analysere og kode det vi sanser på en sikker måte, er det viktig at vi har lagret en sikker viten om de *grunnleggende begrepssystemene* (GBS) i vårt langtidsminne. I følge PSI- modellen kan en lært og nøyaktig viten om GBS fungere som et verktøy som kan overføres til andre læringssituasjoner, hvor nye og mer sammensatte begreper og fenomener skal forstås og huskes (Hansen, 2018, s. 25-27; Nyborg & Nyborg, 1990, s. 26)

4,2,2 Bruk av de faste spørsmål-/svar- formuleringene

I følge funnene var både I1, I3, I4 og I5 godt kjent med hvordan en kunne bruke de faste spørsmål-/svar- formuleringene som kan brukes i SA-, SD- og SG-fasen som inngår i BU-modellen (Nyborg, 1994a, s. 18-22,51-53, 55-58, 60-63). I3 uttalte:

«Så har du jo disse setningene i BU-modellen, f.eks.: TV'n har firkant form, bordet har firkant form, telefonen har firkant form. Hvilken form har fyrstikkesken? Så skal eleven svare da: fyrstikkesken har firkant form. Og så dette med å spørre: hva er alle like i/ forskjellige i?, og at eleven skal formulere svaret med utgangspunkt i likheter og forskjeller. F.eks.: «En firkant er lik en trekant i at du kan telle kantene, og at de er like i at begge er en form, men de er forskjellig i at en firkant har fire kanter mens en trekant har bare tre kanter». Så det er jo veldig omstendelig. Jeg tenker det det kan være en veldig god måte å jobbe på, for det er så systematisk, men jeg tror også en del lærere vil synes det er krevende å sette seg inn i BU-modellen. Som sagt skal man bruke BU-modellen så må man virkelig gå inn for det og bli vant til den måten å jobbe på» (I3)

Uttalelsen til I3 kan trolig forstås som at bruken av disse formuleringene kan være positivt å bruke i en undervisningssituasjon for elever med DLD, fordi det er en strukturert måte å jobbe på. Det kan sies å samsvare med Rygvold et al. (2019, s. 328, 329) som hevder at språkintervensjoner bør brukes på en systematisk og målrettet måte. Samtidig kan det virke som I3 uttrykker noe skepsis til at lærer og elev skal følge et slags «*setningsmønster*» i

innlæring av GBS og mer sammensatte begreper, ved bruk av BU-modellen (min uthevelse) jf. Nyborg (1994a, s. 24; 1994b, s. 56); og S.Nyborg og Karlstad (2020, s. 27), fordi hun trodde det kunne være krevende for mange lærere å sette seg inn i det. I1 så ut til å anse de faste formuleringene i BU-modellen som mer veiledende forslag, og ikke rigide regler for hvordan BU-modellen skulle brukes. Hun sa det kunne være fint å ta utgangspunkt i formuleringene når elevene jobbet i BU-øktene, fordi det ble mer konkret for dem. Samtidig opplevde hun at det kunne være litt utfordrende å få elevene til å bruke disse formuleringene i BU-øktene, særlig når de hadde problemer med atferd i tillegg til DLD. Det kan anses som en reell utfordring da forskning viser at barn med DLD har mer atferdsvansker og emosjonelle problemer enn barn med en typisk språkutvikling (Eadie et al., 2018, s. 799; Nicola & Watter, 2015, s. 1, 8; Yew & O’Kearney, 2013, s. 516).

I4 uttalte:

«Det som jeg har opplevd som veldig positivt er å bruke den der spørsmålsstillingen: «hva er likt, hva er forskjellig?» At elevene blir kjent med den spørsmålsstillingen og at de vet litt hvordan de skal tenke, og at de møter den samme spørsmålsstillingen hver gang, da automatiseres det og blir det lettere å hente fram det de har lært. Men i starten tok det litt tid å bli vant til å jobbe på denne måten. Vi holder på mye med sånn analytisk koding, og spør elevene f.eks: «Hva er alle disse tingene like i? Jo de er like i at alle har rød farge. Når de lærer inn de grunnleggende begrepene på denne måten så får elevene et felles språk og felles forståelse som de kan bygge videre på. De kan bruke de grunnleggende begrepene som et verktøy for læring i de andre fagene også» (I4)

En kan her trekke en parallell til Nyborg (1994a, s. 40-41, 44, 48, 50-51, 57, 61, 63) som forklarer med eksempler hvordan analytisk koding, og bruken av de faste spørsmål-/ svar-formuleringene inngår i de tre delprosessene; SA-, SD- og SG-fasen. (Se også eksempel i vedlegg 4) En sentral del av læringsprosessen i BU er å bidra til at elevene lærer å bruke fullstendig setninger i stedet for å bare svare med et-ords-setninger (Nyborg, 1994a, s. 55).

Det overnevnte kan også ses i lys av I5 som uttalte:

«Mange elever som jeg har undervist i BU, har ofte liten tiltro til at de kan få til ting, men ved å øve på de parate setningene blir de også tryggere, og de tørr å snakke. Gjennom den strukturerte begrepsundervisningen gir jeg elevene verktøyene de trenger for å kunne strukturere det de skal si. At eleven ikke bare skal formulere en setning, men skal klare å forberede i hodet sitt en argumentasjonsrekke. På den måten kan en avhjelpe den utfordringen de har med å sette ord på det de vil si.» (I5)

Videre sa I5 at noen lærere kunne være kritiske fordi de mente at bruken av disse spørsmål/svar-formuleringene i BU-modellen ble et instrumentelt språk, på den måten at læreren både sier hva tingen er og modellerer hvordan eleven kan uttrykke det. «Men når det gjelder grunnleggende begreper som er så basic, som alle må forstå, så er det veldig trygt for

elevene å forstå det likt som alle andre. Vi gir de «legoklossene» som de trenger for å konstruere kunnskap og ferdigheter» (I5)

En kan tolke uttalelsene til I5 dit hen at elevene utviklet bedre tiltro til egne læringsprosesser, ved å bruke de faste formuleringene slik BU-modellen foreslår. (Se eks. i vedlegg 4) Dette kan sies å samsvare med Hansen (2018, s. 5) som sier at BU-modellen sikter til at elevene skal lære seg å lære, utvikle positive forventninger til egen læring og at de får trening i språklig problemløsning ved å utvikle et presist og situasjonsuavhengig språk. Det kan også ses i parallell til Nyborg (1994b, s. 280, 281, 287) som hevder at bruk av de faste formuleringene foreslått i BU-modellen, bidrar til å lette begreplæringen, og til at elevene blir mer språklig bevisstgjort ved å lære å bruke GBS til å analytisk kode det de erfarer, og kunne bruke dette som grunnlag for videre læring.

4,2,3 Overføre læringen

Både I1, I3, I4 og I5 snakket om hvordan BU-modellen kunne brukes for å undervise elevene i grunnleggende begreper (GBS), og hvordan lærte GBS kunne overføres å brukes som et redskap i andre læringssituasjoner. Både I4 og I5 hadde erfart hvordan elevene etter innlæring av utvalgte GBS ved bruk av BU-modellen, ble mer bevisst på hvordan de innlærte GBS også kunne tas i bruk for å forstå andre faglige fenomener og begreper.

I4 fortalte at i perioder jobbet de tverrfaglig med det elevene hadde lært i den timeplanfestede BU-økta, og de brukte det både i ordinær undervisning for hele klassen og i spesialundervisning i mindre grupper. Eksempelvis jobbet de med det grunnleggende begrepet *plass*, i matematikken, og hvilken plassering tallene skulle ha i et regnestykke, mens i engelsk lærte de om *plass*, i form av engelske begreper for: *over, under, foran* osv. «Jeg ser jo at disse erfaringene som elevene får i BU-øktene, det klarer de å overføre til andre situasjoner. Da føler du jo som lærer at du har fått til noe!» (I4)

I5 uttalte: «når jeg har undervist elevene grundig i de grunnleggende begrepene over tid, gjennom BU, så er det veldig interessant å se hvordan de begynner å bruke dette i de andre fagene. Altså du endrer læreforutsetningene til elevene, du endrer ikke pensum, men du endrer læreforutsetningene til å bearbeide pensum» (I5)

Funnene fra underkategorien «Overføre læringen» kan sies å samsvare med tidligere presentert teori om hvordan et tilstrekkelig utvalg av lærte GBS kan brukes som verktøy i analytisk koding. Det vil si hvordan en kan bruke GBS til å abstrahere og sammenlikne likheter og forskjeller når vi skal tilegne oss forståelse for nye fenomener og andre mer sammensatte faglige begreper, eller tilegne oss sikker viten om flere GBS fra GBS-modellen (Hansen, 2018, s. 10, 16; M.Nyborg, 1971, s. 16; Nyborg & Nyborg, 1990, s. 206-208; S.Nyborg & Karlstad, 2020, s. 33, 40) I følge Hansen (2018, s. 10) utgjør lærte GBS en grunnleggende begrepsmessig forutsetning for læring av skolens fag, så vel som «livets» fag. Dette kan forstås som at det elevene lærer gjennom BU-modellens systematiske begrepsundervisning om *GBS* og *mer sammensatte begreper*, jf. M. Nyborg, 1994a s. 24; M. Nyborg, 1994b, s. 56 og Nyborg og Nyborg (1990, s. 24-26), kan overføres, og brukes til å forstå og tilegne seg kunnskap og ferdigheter i flere skolefag, og hverdagssituasjoner. F.eks. kan vi tenke oss at det vil være viktig for en elev å ha en sikker forståelse for grunnleggende begreper som *plass, antall, retning, former og farger*, jf. GBS-modellen, for å kunne forstå gitte instruksjoner i en skoleoppgave eller en sosial og organisert aktivitet/lek.

I5 sa: «*Når elevene har jobbet med bue-former, og noen har jo kanskje sett buer før, men når vi jobber grundig med det, så blir kunnskapen oppgradert. Plutselig snakker jo elevene om bueformer i mange sammenhenger, og de finner igjen bueformen både i tallene og bokstavene. [...]*» (I5)

Utsagnet kan ses i sammenheng med Nyborg og Nyborg (1990, s. 206) som hevder at lærte GBS og analytisk koding utgjør en basis for hvordan, og hva vi velger å styre oppmerksomheten vår mot, og hvordan vi selektivt oppdager likheter og forskjeller i møte med ulike fenomener, og at dette igjen er en viktig del av hvordan vi evner å overføre det vi tidligere har lært til nye lærings situasjoner (Nyborg & Nyborg, 1990, s. 206). Med tanke på skolens satsing på elevenes dybdelæring og kompetansebygging, kan kanskje bruk av BU- og GBS- modellene til Nyborg, være et bidrag til hvordan en jobber med denne satsingen i tilpasset undervisning? I følge Utdanningsdirektoratet (2019) kan dybdelæring defineres som: «*det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av **begreper**, metoder og sammenhenger i og mellom fagområder [...]*». Dette kan også ses i sammenheng med Overordnet del i

læreplanverket som blant annet sier: «Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger [...]. Kunnskap innebærer å kjenne til og forstå fakta, **begreper**, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017a) (min uthevelse).

I motsetning til I4 og I5 Utrykte I1 litt usikkerhet rundt hvorvidt elevene med DLD, klarte å overføre det de lærte om GBS på BU-øktene til andre læringssituasjoner. Hun *håpet* at det elevene lærte på BU-øktene ville bidra til å styrke deres språklige bevissthet, og at de i møte med nye fagbegreper skulle klare å koble dette sammen med de grunnleggende begrepene som de hadde lært om i BU-øktene. Samtidig sa hun at hun skulle hun ønske at hele klassen kunne jobbet med BU og GBS, og ikke bare de elevene som fikk spesialundervisning. Dette kan tyde på at elevene kanskje trengte hyppigere BU- økter for å få en sikrere forståelse for utvalgte GBS og hvordan de kunne bruke og overføre dette til andre læringssituasjoner. Dette kan sies å samsvare med den tidligere omtalte studien til Hagen et al. (2017, s. 1132, 1139) som hevder at intervensjoner rettet mot barn med svak språkforståelse må gjennomføres med en viss hyppighet og gå over en forlenget tidsperiode. Kanskje kunne et tettere samarbeid mellom I1 som underviste elevene med DLD gjennom BU-økter, og kontaktlærer bidratt til at elevene ytterligere fikk styrket sine språkferdigheter og læreforutsetninger? Dette kan ses i lys av Mjøs (2007) i Nordahl et al. (2018, s. 107) som peker på viktigheten av et tett samarbeid mellom allmenpedagoger og spesialpedagoger, og videre i lys av fagrapporten fra Barneombudet (2017, s. 73) hvor foreldre etterlyser en bedre samkjøring av det som skjer i spesialundervisning og i ordinær opplæring.

4,3 Erfaringer med tiltak for å støtte opp om utvikling av språkferdigheter

Den andre hovedkategoriene som ble utviklet gjennom analysearbeidet fikk betegnelsen: «Erfaringer med tiltak for å støtte opp om utviklingen av språkferdigheter» Intervjupersonene fortalte hvordan de arbeidet med elever med svake språkferdigheter, eller som var utredet for DLD, og beskrev ulike tiltak som de fokuserte på. Innholdet i denne hovedkategorien blir presentert og drøftet innunder underkategoriene; «Fonologisk bevissthet» og «Ordforråd og lese- og skriveferdigheter».

4,3,1 Fonologisk bevissthet

Fire av informantene sa at de trente på fonologisk bevissthet sammen med elever som strevde med språket. Det gjorde de blant annet gjennom øvelser der elevene fikk trening i å lytte ut første- midt- og sistelyden i ord. På den andre siden er det interessant å se at intervjupersonene hadde ganske ulike innfallsvinkler til hvordan de jobbet med elevenes lydbevissthet. I2 fokuserte mye på rimøvelser. Mens I4 tok f.eks. utgangspunkt i de grunnleggende begrepene *lyd og symbol* jf. GBS-modellen (Nyborg pedagogikk, u.å.). Dette kan sies å støttes av Hansen og Koppen (2015, s. 42) som hevder at lærte GBS utgjør en viktig basis for lese- skrive- og matematikkopplæringen. I4 mente også at det var lettere å jobbe med fonologisk bevissthet med de yngste elevene mens det ofte ble oppfattet som «for barnslig» undervisning blant eldre elever i 4. trinn og oppover, selv om dette var noe en del eldre elever med DLD også kunne streve med. I5 uttalte:

«Når elevene strever med å skille lydene fra hverandre, så bruker jeg digitale, fonologiske lydbølgeprogrammer. Eleven leser inn lydene og får opp et bilde av lydbølgen, også kan de sammenlikne denne med den riktige lydbølgen for den bokstavlyden. Så bruker vi speil og ser og snakker om plassering, stilling og forming av tungen og munnen, hvor mye kraft og tid (altså varighet) vi skal bruke når vi utaler lydene. Mange strever med kj-lyden og skj-lyden, og det forplanter seg i rettskrivningen». (I5)

En kan tolke uttalelsene til informantene dit hen at å trene på fonologisk bevissthet var viktig for elevenes skrive- og leseutvikling, men det var bare I3 som uttalte det direkte. Det overnevnte kan ses i sammenheng med den tidligere omtalte forskningen til Caravolas et al. (2013, s. 1407) ; Lervåg et al. (2009, s. 778, 779) og Melby-Lervåg et al. (2012, s. 322, 342), som hevder at fonologisk bevissthet, sammen med bokstavkunnskap og benevningshastighet, er tre kognitive ferdigheter som er avgjørende for å mestre ordavkoding. Videre indikerer også forskningen til Zens et al. (2009, s. 509) at barn med SLI (termen DLD erstatter i dag SLI) lærer flere nye ord gjennom intervensjon med en fonologisk tilnærming etterfulgt av en semantisk tilnærming, enn vice versa. I følge Lowe et al. (2018, s. 199, 213) har språkintervensjoner med en fonologisk-semantisk tilnærming en positiv effekt når det gjelder å styrke ordforrådet hos elever med språkforstyrrelse. Selv om informantene sa de jobbet med fonologisk bevissthetstrening med elevene, virket det som de gjorde det på ganske forskjellig måter. Med tanke på forskningen til, Zens et al. (2009), Lowe et al. (2018, s. 199, 213) og Caravolas et al. (2013) ; Lervåg et al. (2009) og Melby-Lervåg et al. (2012), kan en stille spørsmål ved om det er behov for at spesialpedagog-/ logoped- / lærer- / og

barnehagelærerutdanningene underviser studentene mer om betydningen av fonologisk bevissthetstrening for barn og unge, samt hvordan dette kan gjøres i praksis?

4,3,2 Ordforråd og lese- og skriveferdigheter

For å styrke ordforrådet til elever som strevde med språket, fortalte både I1, I2 og I4 at de hadde brukt et opplegg som presenteres i heftet; «*En veileder om begrepslæring – En strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*» av Sæverud et al. (2011). (min uthevelse). I3, uttalte at hun ofte tilrådet lærerne å bruke undervisningsmodellen i dette heftet, når de fikk inn rapporter til PPT hvor lærere uttrykte bekymring for en elevs språkutvikling. Det kan kanskje forstås som at hun anså denne modellen som bedre og enklere å bruke for lærerne, enn å bruke BU-modellen. Samtidig var hun usikker på om lærerne faktisk brukte undervisningsmodellen til Sæverud et. al (2011). En kan i så måte stille spørsmål ved om det kanskje er behov for en tettere oppfølging og samarbeid mellom PPT og skole, som sikrer at tilrådde tiltak blir fulgt opp? jf. Nordahl et al. (2018, s. 217). I2 og I4 sa de hadde brukt heftet til (Sæverud et al.) som inspirasjon. Det kan forstås som at de kanskje brukte ideer fra heftet til hvordan de kunne jobbe med innhold, form og bruk som var knyttet til nye ord som elevene skulle lære, men at de trolig ikke brukte undervisningsmodellen, for å måle hvor mange ord hver elev faktisk klarte å lære seg. At de jobbet med både innholds-, bruks- og form-siden til ord som skulle læres, kan ses i sammenheng med den tidligere omtalte språkmodellen til Bloom og Lahey (1978, s. 22), som undervisningsmodellen til Sæverud et al. (2011) er bygget på. I1 fortalte at de hadde prøvd ut undervisningsmodellen til Sæverud et al. (2011) mer eksplisitt på hennes skole. Dette kan ses i sammenheng med forskning som ble presentert i teorikapittelet, som viser til studier som tyder på at elever med relativt store språkvansker fikk en økt forståelse for hva det vil si å forklare hva ord betyr, og de lærte å forholde seg til ukjente ord på en mer systematisk måte, etter at de hadde vært med på opplegget som presenteres i undervisningsmodellen til Sæverud et al. (Ottem, 2011; Ottem & Mossige, 2019; Ottem et al., 2009; Ottem et al., 2019). I1 sa hun hadde fått mye inspirasjon fra undervisningsmodellen til Sæverud et al. (2011). Samtidig hadde hun en noe kritisk innstilling til den. Kritikken kan tolkes dit hen at bruken av lærernes oppsett av øvingsordliste og kontrollordliste, slik det legges opp til i pre-test/post-test- designet i modellen (Sæverud et al., 2011, s. 29, 30, 57-60), har liten nytte for seg hvis elevene ikke har lært seg de *grunnleggende begrepene* i bunn. (Min uthevelse). I1 sa: «*Det kunne vært fint å*

lære noen av de grunnleggende begrepene først i BU-øktene, og så bruke disse sammen med undervisningsmodellen i dette heftet. Å få eksplisitt opplæring i de grunnleggende begrepene tror jeg er alfa og omega for elever som sliter med språk». I1 sin uttalelse kan ses i lys av Nyborg og Nyborg (1990, s. 26) som hevder at lærte GBS må ligge til grunn for å lære de fleste fenomener å kjenne.

I4 sa hun hadde gode erfaringer med å bruke skjema fra heftet til Sæverud et al. (2011), for å styrke elevenes ordforråd. *«Først skriver vi ordet på skjemaet, så snakker vi om det, og skriver hva det betyr og hva det kan brukes til. Så leter vi opp et bilde av den tingen, og snakker om lydene i ordet og hva det rimer på. Altså, ordets innhold, bruk og form. (I4).*

Videre sa hun at i en del nye sakkyndige vurderinger de hadde fått fra PPT, hadde de fått tilrådning om å jobbe etter BU og GBS-modellen når elever strevde med språket.

«Og jeg ser jo at når vi jobber med ulike tema der elevene skal prøve å jobbe etter GBS-oversikten til Nyborg, så er også det fint for å styrke ordforrådet. For eksempel hadde elevene nettopp en presentasjon om dyr. Hva kan vi si om dyrets farge?, størrelse?, vekt?, fart? Hva kan vi si om antall? Jo det har fire bein etc. Elevene lette etter egenskaper ved dyret ut ifra den GBS-oversikten, og lagde tankekart. Da tror jeg det blir lettere å huske det de lærer» (I4).

Uttalelsene fra I4 kan muligens tolkes dit hen at noen PPT-rådgivere kanskje tilråder å bruke BU-modellen i stedet for undervisningsmodellen til Sæverud et al. (2011) ? På den andre siden trenger kanskje ikke en tilrådning om å bruke BU- og GBS-modellen, å utelukke et tiltak om å bruke undervisningsmodellen til Sæverud et al. (2011). Kanskje kan begge disse modellene kombineres og utfylle hverandre som en del av tiltaksarbeidet for elever med DLD? I henhold til I3 som også jobbet i PPT, er det interessant å se at I3 trodde BU-modellen kanskje var for krevende for mange lærere å sette seg inn i, mens I4 hadde mottatt sakkyndige vurderinger fra PPT i sin kommune, med tilrådninger om å bruke BU. Kanskje tyder dette på at tilrådninger om tiltak for elever med DLD kan variere mye fra ulike PPT-kontor? Samtidig vil det nok også være forskjeller på hvilke tiltak som tilrådes, fordi elever med DLD kan ha komorbide vansker som f.eks. dysleksi, dyskalkuli eller ADHD (Catts et al., 2005, s. 1392; Sciberras et al., 2014, s. 793; Snowling et al., 2021, s. 1, 10)

I1 og I3 fortalte at en måte å jobbe med ordforrådet på var å bruke den forskningsbaserte appen «Kaptein Morf», hvor elevene løser ulike spillrelaterte oppgaver. Oppgavene er utformet for å gi elevene en større bevissthet rundt hvordan ord er satt sammen av flere morfemer. I1 hadde brukt appen sammen med noen av elevene, men en mor hadde også gitt

tilbakemelding på at den ble for vanskelig for hennes sønn med DLD. Det kan forstås som at til tross for at ulike intervensjonsprogrammer og apper er utviklet av forskere, er det ikke alle elever som har utbytte av det. Det utelukker likevel ikke at en del elever med svake språkferdigheter kan ha læringsutbytte av å bruke Kaptein Morf, jf. studien til Torkildsen et al. (2022) som ble omtalt i kap. 2. Hvor godt utbytte elevene får av ulike digitale læringsspill og programmer, avhenger kanskje også av at det settes av tid til at lærere og spesialpedagoger får opplæring i hvordan elevene kan bruke ulike digitale lærings- og hjelpemidler?

Funnene viser at både I2 og I5 sa de brukte mye påskrevne fargekort og duploklosser når elevene øvde på å sette sammen ord av ulike morfemer og bygge setninger på grammatisk riktig måte. Elevene trengte mye mengdetrening på dette. Dette kan ses i sammenheng med Plante et al. (2014) som sier at barn med DLD (Den gang kalt SLI) kan trenge så mange som 24 eksponeringer av ulike verb for å lære seg riktig bøyingsmønster, slik som i «hun smilte, suppa kokte, han pekte» etc. I2 opplevde at hun måtte være kreativ i arbeidet med å styrke elevenes ferdigheter i morfologi og syntaks, og hun syntes det var vanskelig å finne forskningsbaserte opplegg som kunne brukes til det. Betydningen av morfologisk bevissthetstrening kan ses i sammenheng med studier som viser at barn som hadde fått morfologisk bevissthetstrening siste året i barnehagen, viste bedre leseforståelse i 6.klasse enn barn som hadde fått trening i fonologisk bevissthet, eller ikke mottatt noen form for eksplisitt språktrening i barnehagen. (Lyster, 2002; Lyster et al., 2016). Resultatene i det tidligere omtalte studiet til Good et al. (2015) tyder på at morfologisk bevissthetstrening har en positiv effekt på ordforråds- lese- og staveferdigheter hos elever med svake språkferdigheter. Selv om studiene til Good et al. (2015); Torkildsen et al. (2022) og Lyster et al. (2016) tyder på at morfologisk bevissthetstrening kan ha en positiv effekt på lese- og staveferdigheter hos elever med svake språkferdigheter, er det også en del studier som hevder at språkintervensjoner bør fokusere på flere sider av språket; både fonologisk og semantisk bevissthet, forståelse for morfologi og syntaks, lytteforståelse og narrative ferdigheter (Brinchmann et al., 2016; Fricke et al., 2017; Jiang & Logan, 2019) Uttalelsen til I2, kan kanskje tyde på at det er utfordrende for en del skoler å oppdatere seg på, og få tak i forskningsbaserte undervisningsmetoder og intervensjoner som kan brukes i tiltaksarbeid rettet mot elever med DLD? På den andre siden hevdes det også at det er grunn til å være kritisk til såkalt evidensbaserte standardiserte undervisningsmetoder og programmer som innføres i en del skoler. Pettersvold og Østrem (2019, s. 26-28) mener at implementering av ulike

undervisnings/-skole- programmer, kan bidra til å forvitre lærernes frihet til å bruke faglig skjønn og undervurderer deres profesjonsutøvelse.

En av intervjupersonene (I4) hadde hatt positive erfaringer med å la eleven bruke det digitale undervisningsopplegget; «På sporet». Hun fortalte at opplegget var ment å være til hjelp for de som strevde med å få til lesing og skriving, og hun sa at elevene hadde hatt veldig god effekt av å bruke det. Hun mente at elevene likte å holde på med det fordi de opplevde mestring tilpasset sitt nivå. Grunnen til at det hadde fungert så godt trodde hun var at det var et fast, strukturert opplegg som de kunne jobbe med over en lengre periode. Dette kan sies å samsvare med resultatene fra den den randomisert-kontrollerte studien utført av Solheim et al. (2018). Hensikten med studien var å undersøke om «På sporet» kunne fungere som et tiltak for å gi intensiv opplæring til elever som var i risikosonen for å utvikle lesevansker, jf. § 1-4 «Tidleg innsats på 1.-4- trinn» i Opplæringsloven (2018). I følge Solheim et al. (2018, s. 65, 75) tyder resultatene fra studie, på at barn som ved skolestart står i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker kan ha nytte av å bruke «På sporet». På den andre siden kan en kanskje stille spørsmål ved om begynneropplæringen i lesing og skriving, kan undervises i på andre måter, som kan bidra til at *alle* elever tilegner seg denne opplæringen på en lystbetont måte fra starten av, uten at noen opplever at de «faller av»? Å lære å trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving er et av kompetansemålene for elevene, som læreplanen sier at de skal ha lært etter 2.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtidig kan en spørre seg om en del førsteklasinger kanskje opplever et tidlig prestasjonspress om å lære seg å lese og skrive? Kanskje en del førsteklasingelærere også stresser for tidlig med dette kompetansemålet, slik at det går på bekostning av seksåringenes behov for lek og å utvikle sosial trygghet i sin nye skolehverdag? Dette kan b.la. ses i lys av første delrapport fra OsloMet, som fikk i oppdrag å svare på Stortingets innstilling om behovet for en evaluering av seksårsreformen. Der kommer det frem at «78 % av lærerne forventer at elevene skal lære å skrive og lese enkle ord før jul i 1. klasse» (Bjørnstad et al., 2022). En kan spørre seg hvordan en slik forventning muligens oppleves for en seksåring med DLD, og der språkforstyrrelsen kanskje ikke er oppdaget enda?

4,4 Erfaringer med tiltak knyttet til tilpasset opplæring og tidlig innsats

Jeg vil herunder presentere og drøfte funn tilhørende den tredje hovedkategorien: «Erfaringer med tiltak knyttet til tilpasset opplæring og tidlig innsats». Under denne hovedkategorien, ble det utviklet to underkategorier som fikk betegnelsen: «Kompenserende tiltak» og «betydningen av å oppdage vanskene og iverksette tiltak tidlig»

4,4,1 kompenserende tiltak

To av informantene var særlig opptatt av at elever som strevde med språket, og som kanskje også var utredet for DLD, kunne ha stor nytte av *førlæring* som et kompenserende tiltak. (min uthevelse) I5 sa: «*Å gi elevene forsterket undervisning i forkant av selve undervisningen i klassen er jo absolutt å anbefale. Sånn at de da er på høyde med, eller at de faktisk ligger litt foran de andre. Det er jo viktig for elevens selvbilde og mestringsfølelse også*» (I5). I2 forklarte også hvordan hun brukte førlæring i sitt arbeid med elever med DLD. Hun mente det fungerte veldig bra når elever som strevde med språket, fikk jobbe med et tema, før det ble presentert for hele klassen, for da var temaet allerede litt kjent for de fra før og «*[...] da føler elevene at de får til noe!*» (I2). Dessverre opplevde hun at det var for travelt i skolen, så timene de skulle brukt til førlæring forsvant ofte fordi de manglet folk på jobb. Å bruke førlæring som en del av tiltaksarbeidet for elever med DLD, samsvarer med Lyster et al. (2019, s. 357) og Hvistendal (2006, s. 105) som sier at når eleven gjennom førlæring har fått bakgrunnskunnskap om nye begreper, tema eller en tekst som senere skal gjennomgås i klassen, kan det bidra til at eleven lettere henger med på undervisningen. Uttalelsene til I2 og I5 kan forstås som at førlæring bidrar til å styrke elevenes mestringsfølelse. Bruk av førlæring kan i så måte ses i sammenheng med Banduras teori om self- efficacy- belief. Teorien handler om betydningen av å ha positive forventninger til seg selv, ha tiltro på egen læring og mestring i møte med utfordringer, og hvordan positiv støtte fra andre kan skape motivasjon og tro på egne evner (Bandura, 1984). Kanskje kan førlæring gi læreren en «ekstra mulighet» til å oppmuntre og motivere en elev med DLD til å fortsette å stå på med skolearbeidet? Studier viser at en positiv lærer-elev relasjon har betydning for elevenes motivasjon og arbeidsinnsats i skolearbeidet (Hamre & Pianta, 2001, s. 625; Hughes & Chen, 2011, s. 278, 279, 289).

Nesten alle informantene snakket om at digitale hjelpemidler kunne bidra til å kompensere for noen av de faglige utfordringene som elever med DLD ofte opplevde. Dette kan ses i sammenheng med forskning som sier at barn og unge med språkforstyrrelser har økt risiko for å utvikle lese- og skrivevansker (Botting, 2020, s. 255, 256; Hulme et al., 2020, s. 372; Rogde et al., 2019, s. 1-3; Snowling et al., 2000, s. 587) Informantene nevnte blant annet e-bøker, rettskrivningsprogrammer, lydbøker, dikterings-funksjon og programmer som «Lingdys» og «Skoleskrift» som kompenserende hjelpemidler som kunne brukes når elevene strevde med lesing og/eller skriving. Det overnevnte kan sies å samsvare med Helland (2019, s. 298) Lyster (2008, s. 164) og Lyster et al. (2019, s. 359) som sier at når elever strever med lesing og skriving, kan bruk av ulike digitale hjelpemidler som f.eks. tekstbehandling med stavekontroll, skrivetrening med talesyntese, lydbøker og e-bøker, som gir eleven mulighet til å raskt slå opp forklaring på ord i teksten, ha en kompenserende effekt på elevenes læreprosess. En kan samtidig spørre seg om det er grunn til bekymring for den økende bruken av nettbrett i skolen? Noe forskning hevder at det er mer effektivt for leseforståelsen å lese tekst trykket på papir fremfor å lese på skjerm (Delgado & Salmerón, 2021; Delgado et al., 2018; Mangen et al., 2013) På den andre siden hevdes det også at bruken av nettbrett i skolen ser ut til å ha en større positiv enn negativ effekt på elevenes læring. Det kan henge sammen med at mange elever synes det er motiverende å bruke nettbrett.

Andre kompenserende tiltak som intervjupersonene beskrev som nyttige for elever med DLD, var å bruke dagsplaner, symboler, konkrete og bilder for å visualisere beskjeder og planer for hva de skal jobbe med. På den andre siden sa I1 at noen elever også syntes det var flaut med visuell dagsplan. Da kunne det være bedre å skrive korte stikkord på post-it lapp, og stryke de ut etter hvert som eleven ble ferdig med ting. I2 uttalte «*Det er viktig at læreren bruker et tydelig kroppsspråk, viser tegn med hendene, bruker bilder og ikke gir flerleddede beskjeder, men f.eks. sier «Ta opp multiboka», så henger en opp bilde av boka på tavla (I2).* Å bruke visuell støtte som kompenserende tiltak i undervisningen for elever med DLD, kan ses i sammenheng med Law et al. (2017) som hevder at barn med DLD ofte er visuelt sterke.

I4 sa:

«Vi bruker mye visuell støtte, og jeg har hatt god nytte av å bruke «De 7 H-ene» for å hjelpe elevene å få bedre oversikt over det vi skal gjøre. Da snakker vi om, viser bilder og skriver ned sammen med eleven; Hva skal jeg gjøre?, hvor skal jeg være?, hvorfor skal jeg gjøre det?, hvordan skal jeg gjøre det? hvem skal jeg være sammen med, hvor lenge skal jeg gjøre det? Hva skal skje etterpå?» (I4).

Uttalelsene til informantene kan sies å samsvare med tilrådede tiltak som Statped mener er viktig for å støtte elever med DLD. De sier at bruk av visuell støtte i undervisningen kan bidra til at elever med DLD, lettere tilegner seg nye begreper og fagstoff. Samt når nye begreper skal læres bør disse forklares gjennom mange varierte eksempler (Statped, 2022c). Bruk av «De 7 H-ene» kan også bidra til å skape en forutsigbar skolehverdag for eleven (Statped, 2022b). I følge Lyster (2008, s. 163) bør læreren fokusere på å ikke snakke for fort, bruke korte setninger som ikke inneholder for mye informasjon, og oppgaver bør brytes ned til flere deloppgaver. Dette samsvarer med overnevnte uttalelsen til I2, samt I4 som mente at «*det fort kunne bli for mye snakk i klasserommet som «gikk over hodet» på de som hadde DLD»*

4,4,2 betydningen av å oppdage vanskene og iverksette tiltak tidlig

Funnene viser at informantene mente det var viktig å oppdage elever som strevde med språket så tidlig som mulig. Det kunne gjøre det lettere å iverksette tiltak og tilpasse undervisningen på et tidlig tidspunkt. Flere påpekte at mange elever med DLD ble oppdaget alt for sent, og at mange lærere hadde for lite kunnskap om DLD. I4 mente det var viktig å legge inn støtet så tidlig som mulig for å forebygge mot eventuelt senere og større vansker. Hun var også opptatt av å bruke elevenes interesser og sterke sider, som en del av undervisningen, for å bygge opp elevenes mestringfølelse. En kan her trekke en parallell til Befring (2019, s. 179) som sier at tidlig innsats handler om å iverksette forebyggende tiltak for barn og unge som står i fare for å få problemer på et eller flere områder i sin utvikling. Videre hevder Moen (2021, s. 28) at det er viktig å ikke ha en «vente og se- holdning» men arbeidet proaktivt for å forhindre at de utfordringene en elev kan ha ikke fører til en videre uheldig utvikling. Dette gjenspeiles også i Meld. St. 6 som sier at: «*skoler [...] skal jobbe for å forebygge problemer, og sette inn tiltak umiddelbart når utfordringer avdekkes. Når det oppstår nye behov underveis i utdanningsforløpet, skal [...] elever få rask hjelp [...] for å unngå at utfordringene vokser seg større»* (Meld.St. 6 (2019-2020), s. 12) I3 sa bl.a. at hun ønsket at mange av sakene hun fikk inn til PPT hadde blidt meldt inn mye tidligere. Dette kan ses i parallell til Nordahlsrapporten, som sier at mange elever med behov for særskilt tilrettelegging ikke får den hjelpen de trenger og elever som strever på ulike faglige og/eller sosiale områder blir oppdaget sent i skoleløpet (Nordahl et al., 2018, s. 215-217, 238). I følge McGregor (2020, s. 981, 982) er det mange med DLD som ikke får den hjelpen de trenger.

Betydningen av å tidlig oppdage elever som har DLD ble også fremholdt av I1 som utalte:

«jeg tenker en burde foreta en screening på alle seksåringene, f.eks. en «språk 6-16» for å kartlegge språkferdighetene. Da kan du tidlig oppdage de elevene som strever med språk, og så er det viktig å observere hvordan de fungerer i kommunikasjonen med andre. Det er så viktig å oppdage vanskene tidlig. De som har DLD, vil jo ha det resten av livet, men det er mye vi kan gjøre for å hjelpe og forhindre at problemene baller på seg» (I1).

Uttalelsen kan ses i parallell med den tidligere omtalte Nordahlsrapporten. Et av flere tiltak som rapporten foreslår for å forbedre opplæringstilbudet for elever som strever faglig og/eller sosialt, er «å kartlegge elevenes sosiale ferdigheter og leseferdigheter rett etter skolestart, og de som presterer i de laveste 20 prosentilene skal få pedagogisk hjelp og støtte med en gang» (Nordahl et al., 2018, s. 236). Det kan kanskje ved første øyekast virke som et positivt tiltak med tanke på tidlig innsats. På den andre siden kan tiltaket de foreslår, kanskje skape forventninger om at elevene allerede helst skal kunne å lese før de starter på skolen? Kan dette være et signal om at det i fremtiden vil komme krav fra politisk hold om at leseopplæringen må begynne siste året i barnehagen? I så fall vil det være interessant å se hvordan det blir mottatt av foreldre, barnehageansatte og barna. Kanskje vil det være mer hensiktsmessig å kartlegge førsteklasingenes språk- og begrepsforståelse i stede for leseferdigheter? (Eget arbeid, 2020, s. 7). En annen innvending mot det foreslåtte tiltaket i Nordahlsrapporten, er at, å «plukke ut» de elevene som presterer i de laveste 20 prosentilene på slike tester, kanskje kan bidra til en ukultur hvor en skaper et bilde av at nå skal vi finne de «svake» og de «streke elevene». Hva signaliserer det med tanke på prinsippet om et inkluderende læringsmiljø i skolen? (Kunnskapsdepartementet, 2017c) Og kan det skape økt prestasjonspress på elevene? Det er også grunn til å reflektere over om, og hvordan elevene blir fulgt opp etter slike kartlegginger. (Eget arbeid, 2020, s. 7)

Flere av informantene uttrykte bekymring for at mange barn med DLD ble oppdaget sent i skoleløpet. I2 sa: «De bør oppdages allerede i barnehagen, og det må settes i gang systematiske tiltak med en gang, slik at de ikke taper så mye i forhold til sine jevnaldrende» (I2). Dette kan ses i sammenheng med forskningen til Norbury et al. (2017, s. 1092, 1101, 1103) som hevder at elever med DLD ikke klarer å tilegne seg den samme språkkompetansen på samme nivå som jevnaldrende barn med en typisk språkutvikling. Videre hevder en del forskere, som tidligere nevnt i kap.2, at intensive språktiltak for barn i barnehagealder og tidlig i skoleløpet, kan dempe risikoen for at de utvikler store lese- og skrivevansker (Fricke et

al., 2013; Fricke et al., 2017; Hagen et al., 2017; Lyster, 2002; Lyster et al., 2016; Ramey & Ramey, 2004).

4,5 Kjerne kategorien: Systematiske tiltak som følges opp over tid, og som fremmer mestring og inkludering for eleven

Spørsmålene i intervjuene hadde ulike undertema som kunne relateres til problemstillingen. Det var både likheter og forskjeller i hva informantene fortalte om sine erfaringer. På tvers av de ulike spørsmålene og svarene, kan mye av det informantene delte knyttes til funnenes kjerne kategori.

Uttalelser fra informantene som kan relateres til kjerne kategorien, er bl.a. I4 og I5 som beskrev at de jobbet eller hadde jobbet på skoler hvor de hadde faste BU-økter på timeplanen i alle klassetrinn, i tillegg til at de aktivt brukte BU i flere undervisningsfag. I1 uttrykte at hun skulle ønske de kunne jobbe med BU-økter for hele klassen og ikke bare ha BU-økter for de som hadde spesialundervisning. Dette kan tolkes som at informantene var opptatt av å jobbe med målrettet tiltaksarbeid i undervisningen på en systematisk måte, som igjen bidro til kontinuitet i elevenes læreprosesser. I5 og I2 fortalte at elever som strevde med språket trengte *mye mengdetrening* for å lære å bygge setninger på riktig måte. (min uthevelse) Det kan muligens henge sammen med at mange barn med DLD ser ut til å ha redusert arbeidsminnekapasitet (Henry & Botting, 2016, s. 2; Jackson et al., 2020, s. 4162; Larson & Weismer, 2022; Lum et al., 2012, s. 1138, 1151; og Vugs et al., 2014, s. 62) De strever blant annet ofte med å holde på sekvenser av lyder og ord i det verbale arbeidsminne (Bishop et al., 2017, s. 1074) Når elever med DLD, trenger mye mengdetrening på å f.eks. lære seg setningsbygning, indikerer det at også pedagogene må ha nok tid og ressurser til å støtte dem i treningen. En kan i så måte kanskje stille spørsmål ved hvilke rammebetingelser pedagoger har å jobbe ut i fra? Kanskje er det behov for mer ressurser og kompetanse om DLD i skolen for at elever med DLD skal få den oppfølgingen de trenger?

I4 sa at programmet «På sporet» hadde hatt god effekt på elevene fordi det var et strukturert opplegg som de fikk jobbe med over tid. I2 var også opptatt av at det var viktig å gå systematisk til verks, å komme i gang med varige tiltak for elever som strevde med språket,

og at det ikke var nok «å bare tro at de lærer jo automatisk om vi bare snakker nok til dem» (I2). I4 uttalte også: «[...] du må gå veldig aktivt til verks på en konkret og systematisk måte for å hjelpe de som har språkvansker. Det er ikke nok å bare «bade dem mest mulig i hverdagsspråket», slik mange kanskje tror» (I4) Dette samsvarer med Lammertink et al. (2017, s. 3474) som hevder at barn med DLD har svakere evne til statistisk læring enn barn med en typisk språkutvikling.

Funnene som representerer kjerne kategorien kan sies å samsvare med forskningen til Hagen et al. (2017, s. 1132, 1139) som sier at språkintervensjoner for barn med språkforstyrrelser bør være intensive og langvarige. Videre hevdes det i den systematiske kunnskapsoversikten til Rogde et al. (2019, s. 2), at utbedrende og forebyggende tiltak rettet mot barn som strever med språk- og leseforståelse, sannsynligvis krever pedagogisk innsats over lang tid.

I løpet av intervjuene kom informantene flere ganger inn på sine erfaringer med at mange elever med DLD ofte kunne streve med innesluttethet, eller utagerende atferd, og de trengte hjelp til å komme inn i positivt samspill med andre, og hjelp til å bygge opp troen på at de kunne lære noe. Dette kan ses i sammenheng med forskning som sier at barn med DLD opplever lavere livskvalitet og selvfølelse og har mer atferdsvansker og mer emosjonelle problemer enn sin jevnaldrende som har en typisk språkutvikling (Eadie et al., 2018; Nicola & Watter, 2015; Yew & O’Kearney, 2013) I5 hevdet at mange av de som strevde med språket hadde opplevd en negativ medlæring helt fra de var 2-3 år gamle.

«Det er gnidd inn gang på gang over flere år at «Jeg er ikke så god med ord». Så forplanter det seg og skaper negative opplevelser i forhold til atferd og det sosiale samspillet. Vi må hjelpe de inn i den positive læringsspiralen, der de over tid, konsekvent opplever mestring, og så blir det et nytt mønster i deres liv da. Vi må hjelpe de til å våge å tro at de kan få til» (I5).

Både I5 og I2 trakk frem bruk av *førlæring*, som et eksempel på å styrke elevens mestringsfølelse på. Dette kan ses i sammenheng med Banduras sosialkognitive teori hvor han blant annet trekker frem betydningen av *self-efficacy-belief*. Det handler blant annet om at en gjennom egne erfaringer, kan få økt tiltro på egen mestringsevne, ha positive forventninger til seg selv når utfordringer kan virke å stå i veien for å nå en målsetting, ta lærdom av det en ikke får til, i stede for å gi opp, og hvordan verbal støtte fra andre kan skape

motivasjon og mestringstro (Bandura, 2012, s. 13). Det kan videre ses i sammenheng med det Nyborg kaller for negative og positive disposisjoner. Når en elev opplever å komme til kort kan det bidra til å skape lav mestringsfølelse, og eleven vil være disponert for å forholde seg negativt til videre læring. Motsatt, vil opplevelsen av å mestre en ferdighet, bidra til at eleven utvikler positive disposisjoner for å lære mer (Hansen, 2018, s. 28-30; Nyborg, 1994a, s. 18; 1994b, s. 400, 406-408; Nyborg & Karlstad, 2020, s. 87-88) her kan en trekke en parallell til I2 som mente at *førlæring* bidro til at elevene opplevde at de «fikk til noe!».

I1, fortalte at tiltak i form av faste lekegrupper bidro til at en gutt med DLD hadde blitt mer inkludert, og han hadde sluttet å slå sine medelever. I2 snakket om at elever med DLD fort blir stående utenfor fordi de ikke klarer å henge med på skiftene i kommunikasjonen mellom medelevene. Hun hadde jobbet med tiltak i form av mindre grupper med fokus på ulike lek- og læringsaktiviteter for å skape inkludering og trene på sosiale ferdigheter, b.la. ved at de lagde små rollespill sammen. Hun var også opptatt av å aldri ta elever ut av klasserommet alene, for å unngå at de skulle føle seg ekskludert fra klassen. I4 sa at mange elever som slet med språket eller andre utfordringer fort kunne bli slitne av alt som skjedde i klasserommet, så det kunne være litt vanskelig å vurdere når de skulle være i klassen og når de skulle jobbe i grupper. En kan likevel stille spørsmål ved om en elevs følelse av å bli ekskludert fra klassefellesskapet forsvinner hvis en blir tatt ut i en mindre gruppe og ikke alene? Og blir elevene selv spurt om hva de ønsker? I følge Nordahl et al. (2018, s. 98,117,215) «skjer størstedelen av spesialundervisningen i gruppeundervisning eller i enetimer utenfor klassens fellesskap, og mange elever, som mottar spesialundervisning opplever dette som sosialt stigmatiserende». Det påpekes i overordnet del for læreplanverket kap. 3,1 at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017c).

5.0 AVSLUTNING

I dette kapitlet vil jeg oppsummere studiens funn som er med å svare på studiens problemstilling. Jeg vil videre komme med noen kritiske betraktninger som peker på svakheter og styrker med studien. Til slutt vil jeg komme med noen forslag til videre forskning, samt noen oppfordringer til det pedagogiske og spesialpedagogiske utdanningsfeltet.

5,1 Oppsummering

For å oppsummere funnene i studien vil jeg først ta et tilbakeblikk på noen momenter som tidligere ble trukket frem for å aktualisere studiens hovedtema og problemstilling. Elever med DLD blir ofte ikke oppdaget eller de oppdages sent i skoleløpet og språkforstyrrelsen virker negativt inn på elevenes faglige læring og progresjon (Norbury et al., 2016, s. 1247). Mange med DLD får ikke den hjelpen de trenger (McGregor, 2020, s. 981, 982). I følge Ottem og Lian (2008, s. 32) vil elever med DLD som strever med å forstå og/eller uttrykke seg språklig, lett kunne møte på store utfordringer knyttet til både utdanning, arbeid og psykisk helse. Når det oppstår bekymring for et barns språkutvikling, og en lurer på om barnet muligens kan ha DLD, vil det som oftest være behov for ytterligere hjelp fra PPT. (Lyster et al., 2019, s. 353). Nordahl et al. (2018, s. 216, 238) påpeker i sin rapport at elever som opplever problemer med faglig, sosial og/ eller språklig læring, på grunn av f.eks. språkvansker, matematikkvansker, dysleksi eller andre utfordringer, må få ekstra støtte så snart som mulig. I dag ventes det for lenge med å iverksette tiltak som kan avhjelpe og støtte disse elevene.

Målet med studien har vært å undersøke følgende problemstilling: *Hvordan beskriver logopeder og spesialpedagoger sine erfaringer med tiltaksarbeid i tilpasset opplæring for elever med utviklingsmessig språkforstyrrelse, og hvilke erfaringer har de med å bruke BU-modellen som en del av dette tiltaksarbeidet?*

Studiens funn er fremstilt gjennom tre hovedkategorier, og til sammen syv underkategorier som ble utviklet gjennom analysen av de transkriberte intervjuene. De tre hovedkategoriene fikk betegnelsene: 1. «Erfaringer med bruk av BU-modellen i ordinær undervisning og i

spesialundervisning», 2. «Erfaringer med tiltak for å støtte opp om utvikling av språkferdigheter», og 3. Erfaringer med tiltak knyttet til tilpasset opplæring og tidlig innsats». I siste fase av analysearbeidet ble det utviklet en kjernekategori med betegnelsen: «Systematiske tiltak som følges opp over tid og som fremmer mestring og inkludering for eleven». Funnen viser at det var både en del likheter og forskjeller mellom hva flere av informantene beskriver og forteller om sine erfaringer med tiltaksarbeid i tilpasset opplæring for elever med DLD, samt deres erfaringer med bruk av BU-modellen.

Når det gjelder informantenes erfaring med bruk av BU-modellen, tyder funnene på at de for det meste hadde positive erfaringer med det. De trakk bl.a. frem at når elevene fikk mange varierte erfaringer med de grunnleggende begrepene, bidro det til at elevene lettere klarte å huske, og å anvende det de lærte i BU-øktene. Det ble påpekt at bruk av BU-modellen bidro til å gi elevene en felles forståelse for de grunnleggende begrepene, og at elevene klarte å bruke dette inn i andre læringsprosesser i andre fag. Ved bruk av de faste spørsmål-/svar-formuleringene som er foreslått i BU-modellen, ble også elever som strevde med å uttrykke seg språklig, tryggere i læringssituasjonene og de turte å uttrykke seg. Funnene viste samtidig at det kunne ta tid å bli vant til å bruke BU-modellen, både for pedagogen og elevene. Noen ganger kunne det også være litt vanskelig å få med seg elevene på undervisningen hvis de hadde utfordringer med negativ atferd i tillegg til DLD. En påpekte også at hun trodde kanskje mange lærere ville synes det var litt for krevende å sette seg inn i BU-modellen, selv om det kunne være en god måte å lære på for en del elever.

Informantene beskrev ulike type tiltak som de jobbet med for å styrke elevenes språkferdigheter. Her var det ikke et entydig samsvar mellom intervjupersonenes beskrivelser. F.eks. virket det som de jobbet med elevenes fonologiske bevissthet på ganske forskjellige måter. Men nesten alle hadde kjennskap til, og erfaring med å bruke undervisningsmodellen fra heftet til Sæverud et al. (2011): «*En veileder om begrepslæring – En strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*». Flere sa at heftet hadde gitt dem ideer og inspirasjon til hvordan de kunne jobbe med elever som strevde med språket. Bare en av dem sa de hadde jobbet eksplisitt med denne undervisningsmodellen på deres skole, men hun skulle også ønske at de kunne brukt BU-modellen i undervisning for hele klassen. Å bruke påskrevne fargekort for å øve på syntaks og morfologi, spill-appen Kaptein Morf, det

digitale undervisningsprogrammet På sporet, undervisningsmodellen til Sæverud et al. (2011) og BU- modellen var eksempler på ulike undervisningsverktøy som en eller flere av informantene brukte for å styrke elevenes ordforråd og lese- og skriveferdigheter.

Funnene viser også at intervjupersonene beskrev erfaringer som omhandlet tiltak som kunne bidra til å kompensere for en del av de utfordringene som elever med DLD ofte opplevde i undervisningen. Eksempler på kompenserende tiltak som en eller flere av dem sa de brukte var bl.a. førlæring, «De 7 H-ene», å gi elevene enkle beskjeder, visuell støtte i form av bilder og dagsplaner, gi elevene tilgang til digitale lærebøker, lydbøker og nettbrett, slik at de kunne bruke dikteringsfunksjon, rettskrivningsprogrammer og digitale hjelpemidler som f.eks. «Lingdys» eller «Skoleskrift».

Ifølge funnene kom det frem at flere av informantene mente det var viktig å oppdage elever som strevde med språket, og iverksette tiltak tidlig. Det kunne gjøre det lettere å tilpasse undervisningen på en god måte, og bidra til «å forhindre at problemene ballet på seg» (II). Informantene ga også uttrykk for at mange elever med DLD ble oppdaget alt for sent og at mange lærere hadde for lite kunnskap om DLD.

Informantenes beskrivelser av deres erfaringer med tiltaksarbeid i tilpasset opplæring for elever med DLD, samt deres erfaringer med å bruke BU-modellen som en del av dette tiltaksarbeidet, kan ses i nær sammenheng med mye av teorien og forskning som er presentert i denne oppgaven. Samtidig pekes det også på momenter i drøftingen hvor det er forskjeller mellom informantenes erfaringer, og det forskningen indikerer. Ut ifra informantenes beskrivelser kan en rent overordnet si at de var gjennomgående opptatt av at, tiltaksarbeidet rettet mot elever med DLD bør bære preg av systematiske tiltak som går over tid, og som fremmer mestring og inkludering for eleven.

5,2 Kritiske betraktninger; svakheter og styrker ved studien

Noen svakheter med denne oppgaven er bl.a. at jeg med fordel kunne redusert antall spørsmål i intervjuguiden, og sørget for at intervjuene ble kortere. Det ble heller ikke gjennomført prøveintervju før jeg intervjuet de fem informantene, noe som kunne bidratt til å styrke kvaliteten til oppgaven. En annen begrensning ved studien er at ikke alle informantene oppfylte alle kriteriene jeg hadde satt, med tanke på å finne et utvalg som var formålstjenlig for studien. Jeg mener likevel at informantene, har bidratt til å gi studien et hensiktsmessig datagrunnlag. Utvalget i studien er for lite til at en kan trekke generaliserende konklusjoner om hvordan alle logopeder og spesialpedagoger beskriver sine erfaringer knyttet til tiltaksarbeid i tilpasset opplæring for elever med DLD, samt deres erfaringer med å bruke BU-modellen. Fordelen med et lite utvalg var at det åpnet opp for muligheten til at jeg kunne reflektere over detaljer som kom frem i de enkelte uttalelsene. Et større antall informanter kunne kanskje ført til andre funn enn det denne studien fremstiller. I form av *analytisk generalisering* kan funnene likevel vurderes til å kunne ha en *overføringsverdi* til liknende situasjoner, jf. Kvale et al. (2015, s. 293), da f.eks. til ansatte i skole eller PPT som jobber med elever med DLD. Funnene kan muligens også ha overføringsverdi til ansatte i skole eller PPT som jobber med tiltaksarbeid rettet mot elever som strever med å forstå og/ eller uttrykke seg språklig, eller har lese- og skrivevansker uten at de nødvendigvis er utredet for DLD.

Selv om studien ikke har til hensikt å utvikle nye teorier, kan funnene likevel være et bidrag til at tiltaksarbeid i tilpasset opplæring for elever med DLD, blir viet større oppmerksomhet blant ansatte i skole og PPT, og blant studenter og forskere i det pedagogiske og spesialpedagogiske fagfeltet. De som leser oppgaven har forhåpentligvis fått en dypere forståelse for hva DLD er, hva BU-modellen til Nyborg går ut på, samt gitt leseren en dypere innsikt i, og et grunnlag for å reflektere over hvordan tiltaksarbeid i tilpasset opplæring for elever med DLD, (eller der en er bekymret for en elevs språkutvikling) kan utrettes. En styrke som muligens kan påpekes med oppgaven er at funnenes kjernekategori til en viss grad kan sies å være sammenfallende med forskningen til Rogde et al. (2019) og Hagen et al. (2017)

som peker på viktigheten av at tiltaksarbeid og språkintervensjoner for barn med svak språkforståelse, må foregå med en viss intensivitet og krever pedagogisk innsats over tid.

5,3 Forslag til fremtidige forskningsprosjekter og oppfordringer til utdanningsfeltet

Med tanke på fremtidig forskning, kan det være aktuelt å undersøke og sammenlikne hvilke tilrådninger som gis fra ulike kommunale PPT-kontor til skolen når det er behov for å iverksette forebyggende og avhjelpende tiltaksarbeid for elever med DLD. Det kan også være interessant gjøre en intervjustudie med tidligere elever med DLD/SSV, som har mottatt undervisning i form av Systematisk begrepsundervisning (BU). Hvordan er deres erfaringer med denne måten å lære på? Et annet forslag er å gjøre en intervjustudie av elever med DLD og/eller deres foreldre, for å undersøke deres erfaringer med skolens tiltaksarbeid i tilpasset opplæring for elever med DLD, samt se på hva elever og/ eller deres foreldre selv tenker er viktige faktorer for at skolen skal lykkes med dette tiltaksarbeidet. På bakgrunn av masteroppgaven vil jeg komme med noen oppfordringer til det spesialpedagogiske og allmenpedagogiske utdanningsfeltet. Studentene som skal ut i et spesialpedagogisk/allmenpedagogisk yrke bør få mer undervisning om DLD, og hvordan de kan tilpasse undervisningen for elever med DLD. De bør også få lære mer om betydningen av fonologisk bevissthetstrening, og hvordan dette kan utføres i praksis sammen med elevene. Med tanke på skolens satsing på dybdelæring, som også innebærer at elevene tilegner seg kunnskap om *begreper*, jf. Utdanningsdirektoratet (2019), bør en også vurdere om studentene skal få en viss kjennskap til, og mulighet til å selv reflektere over om BU- og GBS-modellen skal, ev. ikke skal få utgjøre en del av deres «pedagogiske verktøykasse» når de skal ut i arbeidslivet.

Litteraturliste

- Aguilar, J. M., Plante, E. & Sandoval, M. (2018). Exemplar Variability Facilitates Retention of Word Learning by Children with Specific Language Impairment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools (Online)*, 49(1), 72-84.
https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0031
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: an overview. *Journal of communication disorders*, 36(3), 189-208.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00019-4](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00019-4)
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 231-255. <https://doi.org/10.1007/BF01172995>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. I V. S. Ramachandran (Red.), *Encyclopedia of human behavior* (Bd. 4, s. 71-81 (in the PDF file in URL: pages 72, 73)). Academic Press.
http://happyheartfamilies.citymax.com/f/Self_Efficacy.pdf
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen* [fagrapport](978-82-7987-044-9). Barneombudet.
<https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, B. K.-A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Benjamin, L. (2005). *The development and evaluation of a metacognitive programme for young learners in the South African context* [Doktorgradsavhandling
University of Western Cape, University of Western Cape
]. Google Scholar. <http://etd.uwc.ac.za/xmlui/handle/11394/265>
- Bentze, B. (1994). Kristian: Læring i personlighets-utvikling hos et barn med Downs syndrom - Når det er bygget opp viktige læreforutsetninger for det. I M. Nyborg (Red.), *Økt frihet til å lære*. INAP-forlaget.
<https://www.nb.no/nbsok/nb/c44776c11894f1979f90c17cc0b4276c?lang=no#67>
- Bishop, Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. & and the, C.-c. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bishop, D. (2017 a). Cutting a path through the terminological jungle. *Bulletin Royal College of speech and Language Therapists*, 12-14. <http://www.rcslt.org/wp-content/uploads/media/Project/Bulletins/bulletin-feb-2016-pg12and13.pdf>
- Bishop, D. V. M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 381-415. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1460-6984.12101>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. & consortium, C. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *11*(7).
<https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0158753&type=printable>

- Bjerkan, M. K., Gjersdal, N. G., Bjerkan, K. M. & Fresjarå, H. (2019, 23/08). *Hjelpemidler for personer med språkforstyrrelser*. <https://www.kunnskapsbanken.net>.
<https://www.kunnskapsbanken.net/hjelpemidler-for-personer-med-sprakvansker/>
- Bjørnestad, E., Myrvold, T., Dalland, P. C. & Hølland, S. (2022). "Hit eit steg og dit eit steg" - sakte, men sikkert framover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse. OsloMet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/evaluering-av-seksarsreformen-delrapport-1/>
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/https://doi.org/10.7916/D8QZ2GQ5>
- Botting, N. (2020). Language, literacy and cognitive skills of young adults with developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(2), 255-265.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1460-6984.12518>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinchmann, E. I., Hjetland, H. N. & Lyster, S.-A. H. (2016). Lexical Quality Matters: Effects of Word Knowledge Instruction on the Language and Literacy Skills of Third- and Fourth-Grade Poor Readers. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 165-180.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/rrq.128>
- Caravolas, M., Lervåg, A., Defior, S., Seidlová Málková, G. & Hulme, C. (2013). Different Patterns, but Equivalent Predictors, of Growth in Reading in Consistent and Inconsistent Orthographies. *Psychological Science*, 24(8), 1398-1407.
<https://doi.org/10.1177/0956797612473122>
- Catts, H. W., Adlof, S. M., Hogan, T. P. & Susan Ellis, W. (2005). Are Specific Language Impairment and Dyslexia Distinct Disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(6), 1378-1396.
<https://www.proquest.com/docview/232333443?parentSessionId=pA1bufX%2FER2bh08uWocQYgBAL%2BDYsTx1OGI2ps%2FPtHg%3D&accountid=26469>
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L. & Rutter, M. (2005). Developmental language disorders – a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 128-149.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00342.x>
- Conti-Ramsden, G. & Durkin, K. (2012). Language Development and Assessment in the Preschool Period. *Neuropsychology Review*, 22(4), 384-401.
<https://doi.org/10.1007/s11065-012-9208-z>
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Toseeb, U., Botting, N. & Pickles, A. (2018). Education and employment outcomes of young adults with a history of developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(2), 237-255. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12338>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Delgado, P. & Salmerón, L. (2021). The inattentive on-screen reading: Reading medium affects attention and reading comprehension under time pressure. *Learning and Instruction*, 71, 101396.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101396>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>

- Dysleksi Norge. (2021, 2021). *Spesifikke språkvansker*. <https://dysleksinorge.no/>.
<https://dysleksinorge.no/spesifikke-sprakvansker/>
- Eadie, P., Conway, L., Hallenstein, B., Mensah, F., McKean, C. & Reilly, S. (2018). Quality of life in children with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(4), 799-810.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1460-6984.12385>
- Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E. & Norbury, C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(1), 3-19.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1460-6984.12387>
- Eget arbeid. (2020). *Upublissert eksamensoppgave -Faktorer som kan bidra til å styrke det spesialpedagogiske arbeidet for elever med lese- og skrivevansker* [Upublisert eksamensoppgave, Nord universitet Fakultet for lærerutdanning og kunst og kulturfag, Nord Universitet].
- Eget arbeid. (2022). *Eksamen i vitenskapsteori og forskningsmetoder - Emnekode ST 308L* [Upublisert eksamensoppgave, Nord universitet, Nord universitet].
- Elbro, C., Dalby, M. & Maarbjer, S. (2011). Language-learning impairments: a 30-year follow-up of language-impaired children with and without psychiatric, neurological and cognitive difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(4), 437-448. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00004.x>
- Evans, J. L., Saffran, J. R. & Robe-Torres, K. (2009). Statistical Learning in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(2), 321-335. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/07-0189\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/07-0189))
- Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley, A. J., Hulme, C. & Snowling, M. J. (2013). Efficacy of language intervention in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(3), 280-290. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcpp.12010>
- Fricke, S., Burgoyne, K., Bowyer-Crane, C., Kyriacou, M., Zosimidou, A., Maxwell, L., Lervåg, A., Snowling, M. J. & Hulme, C. (2017). The efficacy of early language intervention in mainstream school settings: a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1141-1151.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcpp.12737>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Good, J. E., Lance, D. M. & Rainey, J. (2015). The Effects of Morphological Awareness Training on Reading, Spelling, and Vocabulary Skills. *Communication Disorders Quarterly*, 36(3), 142-151. <https://doi.org/10.1177/1525740114548917>
- Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2017). Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: a cluster randomized trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1132-1140.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcpp.12762>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <http://www.jstor.org/stable/1132418>
- Hansen, A. (2006). *Begreper til å begripe med. Effekter av systematisk begrepsundervisning for barn med lærevansker på målområder som angår læreforutsetninger, fagfunksjonering og testresultater*. [Doktorgradsavhandling
- Institutt for pedagogikk, Universitetet i Tromsø].
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/582/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Hansen, A. (2018). Systematisk Begrepsundervisning i teori og praksis. En pedagogisk tilnærming med en teori som kan danne ramme både for ordinær opplæring og spesialundervisning. *Psykologi i kommunen*, 2. https://www.infovestforlag.no/users/infovestforlag_mystore_no/images/nettartikel-andreas-hansen-2.pdf
- Hansen, A. & Koppen, K. (2015). En smakebit på Systematisk Begrepsundervisning - En pedagogisk tilnærming basert på en teori og empiri som kan danne ramme både for ordinær undervisning og for spesialundervisning. *Psykologi i kommunen*, 3, 39-49. <https://static1.squarespace.com/static/5c2c66dd297114a6e7b41163/t/5c4f20f98a922d0881123aa6/1548689661854/Systematisk-Begrepsundervisning.pdf>
- Hayiou-Thomas, M. E., Dale, P. S. & Plomin, R. (2014). Language Impairment From 4 to 12 Years: Prediction and Etiology. *Journal of Speech, Language and Hearing Research (Online)*, 57(3), 850-864. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1044/2013_JSLHR-L-12-0240
- Hegnar, V. E. (2021). *Bekymret -Blir frarøvet muligheten*. Dagbladet. <https://www.dagbladet.no/nyheter/bekymret---blir-frarøvet-muligheten/75003101>
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Henry, L. & Botting, N. (2016). Working memory and developmental language impairments. *Child language teaching and therapy*, 33. <https://doi.org/10.1177/0265659016655378>
- Hovd, S. (2023, 21/01/2023). *fenomenologi*. Store norske leksikon. Hentet 18/03 fra <https://snl.no/fenomenologi>
- Hughes, J. N. & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278-287. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.03.005>
- Hulme, C., Snowling, M. J., West, G., Lervåg, A. & Melby-Lervåg, M. (2020). Children's Language Skills Can Be Improved: Lessons From Psychological Science for Educational Policy. *Current Directions in Psychological Science*, 29(4), 372-377. <https://doi.org/10.1177/0963721420923684>
- Hvistendal, R. (2006). Jeg må lære noe av dette. Lesing som vei til kunnskap for elever fra språklige minoriteter. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier*. Universitetsforlaget.
- Jackson, E., Leitão, S., Claessen, M. & Boyes, M. (2020). Working, Declarative, and Procedural Memory in Children With Developmental Language Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(12), 4162-4178. https://doi.org/doi:10.1044/2020_JSLHR-20-00135
- Jiang, H. & Logan, J. (2019). Improving Reading Comprehension in the Primary Grades: Mediated Effects of a Language-Focused Classroom Intervention. *Journal of Speech, Language and Hearing Research (Online)*, 62(8), 2812-2828. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1044/2019_JSLHR-L-19-0015
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). abstrakt forlag.
- Johnson, C. J., Beitchman, J. H. & Brownlie, E. B. (2010). Twenty-Year Follow-Up of Children With and Without Speech-Language Impairments: Family, Educational, Occupational, and Quality of Life Outcomes. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(1), 51-65. [https://doi.org/doi:10.1044/1058-0360\(2009/08-0083\)](https://doi.org/doi:10.1044/1058-0360(2009/08-0083))
- Kristoffersen, K. E. (2021). Sammenhengen mellom språkutvikling og lesing og betydningen av tidlig innsats. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 263-278). Universitetsforlaget.

- Kristoffersen, K. E., Rygvold, A.-L., Klem, M., Valand, B. S., Asbjørnsen, A. & Næss, B. K.-A. (2021). Terminologi for vansker med språk hos barn og unge - En konsensusstudie. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, (3), 6-23. <https://www.catalisenorge.no/resultater>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Lærerplanverket for Kunnskapsløftet 2020,. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - Verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del -Et inkluderende læringsmiljø*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Lærerplanverket for kunnskapsløftet 2020,. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som Forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020,. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob&curriculum-resources=true>
- Kunnskapscenter for utdanning. (2022, 29/12/2022). *Bruk av nettbrett i barneskolen*. Universitetet i Stavanger,. https://www.uis.no/sites/default/files/2022-02/Grunndig_Ricoy_2020_070222.pdf
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lammertink, I., Boersma, P., Wijnen, F. & Rispens, J. (2017). Statistical Learning in Specific Language Impairment: A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(12), 3474-3486. https://doi.org/doi:10.1044/2017_JSLHR-L-16-0439
- Larson, C. & Weismer, S. E. (2022). Working Memory Performance in Children With Developmental Language Disorder: The Role of Domain. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 65(5), 1906-1920. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-21-00420
- Law, J., Dennis, J. A. & Charlton, J. J. V. (2017). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and/or language disorders. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2017(1), CD012490. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6464758/>
- Law, J., Rush, R., Schoon, I. & Parsons, S. (2009). Modeling developmental language difficulties from school entry into adulthood: literacy, mental health, and employment outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(6), 1401-1416. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0142\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0142))
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. MIT press.
- Lervåg, A., Bråten, I. & Hulme, C. (2009). The Cognitive and Linguistic Foundations of Early Reading Development: A Norwegian Latent Variable Longitudinal Study. *Dev Psychol*, 45(3), 764-781. <https://doi.org/10.1037/a0014132>
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145-153. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Lowe, H., Henry, L., Müller, L.-M. & Joffe, V. L. (2018). Vocabulary intervention for adolescents with language disorder: a systematic review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(2), 199-217. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1460-6984.12355>

- Lum, J. A., Conti-Ramsden, G., Page, D. & Ullman, M. T. (2012). Working, declarative and procedural memory in specific language impairment. *Cortex*, 48(9), 1138-1154. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2011.06.001>
- Lyngstad, T. & Nyborg, M. (1977). *Rapport om et tre-årig spesialpedagogisk felteksperiment. Del A, B og C* [Feltrapport, Univeritetet i Oslo]. Oslo.
- Lyster, H. S.-A. (2008). Barns språkvanser - generelle og spesifikke tiltak. I V. I. Bele (Red.), *Språkvanser Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Cappelen Akademisk forlag.
- Lyster, H. S.-A., Melby-Lervåg, M. & Hofslundsengen, H. (2019). Lese- og skrivevanser. I E. Befring, B. K.-A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 338-361). Cappelen Damm Akademisk.
- Lyster, S.-a. H. (2002). The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing*, 15(3-4), 261-294. <https://doi.org/https://doi.org/10.1023/A:1015272516220>
- Lyster, S.-A. H., Lervåg, A. O. & Hulme, C. (2016). Preschool morphological training produces long-term improvements in reading comprehension. *Reading and Writing*, 29(6), 1269-1288. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9636-x>
- Mangen, A., Walgermo, B. R. & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International journal of educational research*, 58, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>
- McGregor, K. K. (2020). How We Fail Children With Developmental Language Disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 981-992. https://doi.org/doi:10.1044/2020_LSHSS-20-00003
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H. & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychol Bull*, 138(2), 322-352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Meld. St.18 (2010-2011). *Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn og unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 16 (2006-2007). *... og ingen stod igjen Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Meld.St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Miller, M. B. (2003). The meaning of mediation: Discussion of varying perspectives. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 3(1), 82-89.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5, 9-28. <https://doi.org/10.26529/cepsj.151>
- Mjøs, M. (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole. En studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng* [PhD-avhandling, Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: et forebyggende perspektiv. I T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. s. 23-40). Universitetsforlaget.

- Moon, K. & Blackman, D. (2014). A Guide to Understanding Social Science Research for Natural Scientists. *Conservation Biology*, 28(5), 1167-1177.
<https://doi.org/10.1111/cobi.12326>
- Morgan, K. (2019). A project using Systematic Concept Teaching (SCT) with special education students diagnosed as having moderate to severe language and learning deficits in an elementary school in Washington State. I M. Nyborg & K. Morgan (Red.), *Intelligent & Effective Learning Based on the Model for Systematic Concept Teaching. Practitioner's Manual for the Systematic Concept Teaching (SCT) Approach to the Prevention and Remediation of Learning Difficulties*. SCT Resource.
<https://www.dropbox.com/s/ouzsge3zayjcm9i/Case%20Study%207%202020.03.18.pdf?dl=0>
- nav. (u.å.). *Kunnskapsbanken - Artikkelarkivet*. <https://www.kunnskapsbanken.net>.
<https://www.kunnskapsbanken.net/kategori/app/kommunikasjon-app/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Nicola, K. & Watter, P. (2015). Health-related quality of life from the perspective of children with severe specific language impairment. *Health and Quality of Life Outcomes*, 127(13). Hentet 2015/08/14, fra <https://doi.org/10.1186/s12955-015-0326-1>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforl.
- Norbury, F. C., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Norbury, F. C., Vamvakas, G., Gooch, D., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E. & Pickles, A. (2017). Language growth in children with heterogeneous language disorders: a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1092-1105.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcpp.12793>
- Nord Universitet. (2022). *Rutine for behandling av personvern i forskning*. Nord Universitet, .
<https://www.nord.no/no/forskning/forskningsetikk/Documents/Rutine%20for%20behandling%20av%20personvern%20i%20forskning.pdf>
- Nordahl, T., Borås, P. B., Dyssegard, B. C., Hennestad, W. B., Wang, V. M., Martinsen, J., Vold, K. E., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nordstrand, C. H. (2020). *Tilrettelegging for elever med utviklingsmessige språkvansker. En kvalitativ studie om hva logoped og spesialpedagoger i Pedagogisk-psykologisk-tjeneste mener om hvordan lærere kan tilrettelegge for elever med utviklingsmessige språkvansker, i ordinær undervisning* [University of South-Eastern Norway].
<https://openarchive.usn.no/usn-xmloi/bitstream/handle/11250/2756090/no.usn%3awiseflow%3a2087647%3a33569953.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nyborg, M. (1971). *THE EFFECT OF POSSESSING VERBAL "ANALYZORS" UPON CONCEPT LEARNING IN*

- MENTALLY RETARDED CHILDREN* [PhD thesis, Institute of Educational Research, University of Oslo]. <http://www.inap.no/inwp/wp-content/uploads/2020/09/Nyborg-Magne-The-effect-for-possessing-verbal-analyzers-upon-concept-learning-mentally-retarded-children-1971.pdf>
- Nyborg, M. (1994a). *BU-modellen: en modell for å undervise begreper om klasser av fenomener, knyttet til symboler, og ved symboler og tilsvarende språk-ferdigheter organisert til begreps-systemer*. INAP-FORLAGET.
- Nyborg, M. (1994b). *Pedagogikk - Studiet av det å tilrettelegge best mulige betingelser for læring - hos personer som kan ha høyst ulike forutsetninger for å lære*. INAP-forlaget. <http://www.inap.no/inwp/wp-content/uploads/2020/09/Pedagogikk.pdf>
- Nyborg, M. & Nyborg, R. (1990). *GBS - Grunnleggende begrepssystemer - I det å lære skolens og "livets" fag*. INAP-forlaget. <https://www.nb.no/nbsok/nb/6849ebe5246de6c98f699489c276b015?index=1#23>
- Nyborg pedagogikk. (u.å.). *Pedagogisk grunnlag*. Nyborg pedagogikk. <https://www.nyborgped.no/pedagogikken/>
- Nyborg, R. H. (1983). *Frihet til å lære ved å lære. Barns læreforutsetninger, endret ved bruk av en begrepsundervisningsmodell: en langtidsstudie* [Hovedoppgave til embetseksamen i spesialpedagogikk, Statens Spesiellærerhøgskole]. <https://www.nb.no>. <https://www.nb.no/items/9baaa9d15acb067ee9d70a3630f597c3?page=0&searchText=frihet%20til%20C3%A5%20I%20C3%A6re>
- Nyborg, S. (2016). Systematisk begrepsundervisning (BU) gjennomført i undervisning av fagbegrep og fagferdigheter. I A. Hansen (Red.), *Systematisk begrepsundervisning i teori og praksis En pedagogisk tilnærming som kan danne ramme både for ordinær opplæring og spesialundervisning*. Infovest forlag.
- Nyborg, S. (2018). *Hvordan formidles begreper i tre norske matematikklærerverk for de første to årene i grunnskolen? En lærebokanalyse i lys av Systematisk Begrepsundervisning* [Masteroppgave]
- Fakultet for realfag og teknologi, Norges miljø- og biovitenskapelige universitet]. Google Scholar. <https://nmbu.brage.unit.no/nmbu-xmliui/handle/11250/2557632>
- Nyborg, S. (2020). *En innholdsanalyse av utvalgte norske begrepstester* [Masteroppgave Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. <https://www.dropbox.com/s/6h6elgdbmy6lhaw/En%20innholdsanalyse%20av%20utvalgte%20norske%20begrepstester.pdf?dl=0>
- Nyborg, S. & Karlstad, Ø. H. (2020). *Aha! Grunnleggende begreper HVA HVORFOR HVORDAN*. GAN Aschehoug.
- Næss, B. K.-A. & Zambrana, I. M. (2019). Kommunikasjon og kommunikasjonsvansker. I E. Befring, B. K.-A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 279- 297). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringsloven. (2018). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (§ 1-4). <https://www.lovdatab.no>. https://lovdatab.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Ottum, E. (2011). Strukturert begrepsundervisning. *Psykologi i kommunen*, 5. <https://fpkf.no/wp-content/uploads/2015/08/Strukturert-begrepsundervisning-Ottum.pdf>

- Ottem, E. & Lian, A. (2008). Spseifikke språkvansker 1. I V. I. Bele (Red.), *Språkvansker Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Cappelen akademisk forlag.
- Ottem, E. & Mossige, G. J. (2019). Strukturert vokabularundervisning i grunnskolen og førskolen. *Psykologi i kommunen*, 3. <https://psykisk-kommune.no/strukturert-vokabularundervisning-i-grunnskolen-og-forskolen/19.100>
- Ottem, E., Platou, F., Sæverud, O. & Forseth, U. B. (2009). Begrepslæring for barn og unge med språkvansker -effekten av en strukturert undervisningsmodell. *Psykologi i kommunen*, 5. <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/skolepsykologi-5-2009/Begrepslaring-for-barn-og-unge.pdf>
- Ottem, E., Platou, F., Sæverud, O. & Forseth, U. B. (2019). Begrepslæring for barn og unge med språkvansker. *Psykologi i kommunen*, 3. <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/begrepslaring-for-barn-og-unge-med-sprakvansker/19.91>
- Papworth, R. T. (2021). *Hvordan kan vi forstå dybdelæring i musikkfaget i lys av nyborgpedagogikken?* [Masteroppgave
- Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, Oslo MET Storbyuniversitetet
]. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2822965>
- Parsons, S., Law, J. & Gascoigne, M. (2005). Teaching receptive vocabulary to children with specific language impairment: a curriculum-based approach. *Child language teaching and therapy*, 21(1), 39-59. <https://doi.org/10.1191/0265659005ct280oa>
- Pedverket Kompetanse. (u.å.). *GRUNNLAGE - Begrepsundervisning*. Hentet 08. april fra <https://pedverket.no/begrepsundervisning/>
- Perry, L. K., Samuelson, L. K., Malloy, L. M. & Schiffer, R. N. (2010). Learn Locally, Think Globally: Exemplar Variability Supports Higher-Order Generalization and Word Learning. *Psychological Science*, 21(12), 1894-1902. <https://doi.org/10.1177/0956797610389189>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). Problembarn og programinvasjon. I M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Problembarna - metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern* (1. utg., s. 7-36). Cappelen Damm Akademisk. https://issuu.com/cdundervisning/docs/problembarna_bla_i_bok
- Plante, E., Ogilvie, T., Vance, R., Aguilar, J. M., Dailey, N. S., Meyers, C., Lieser, A. M. & Burton, R. (2014). Variability in the language input to children enhances learning in a treatment context. *Am Journal of Speech Language Pathology*, 23(4), 530-545. https://doi.org/DOI:10.1044/2014_AJSLP-13-0038
- Rambøll, M. C. (2016). *RAPPORT - KUNNSKAPSOVERSIKT SPESIFIKKE SPRÅKVANSKER* [Kunnskapsoversikt]. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/kunnskapsstatus-spesikke-sprakvansker---endelig-rapport.pdf>
- Ramey, C. T. & Ramey, S. L. (2004). Early Learning and School Readiness: Can Early Intervention Make a Difference? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 471-491. <http://www.jstor.org.ezproxy.nord.no:2048/stable/23096218>
- Rice, M. L. & Hoffman, L. (2015). Predicting vocabulary growth in children with and without specific language impairment: a longitudinal study from 2;6 to 21 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(2), 345-359. https://doi.org/https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0150
- Riches, N. G., Tomasello, M. & Conti-Ramsden, G. (2005). Verb learning in children With SLI: frequency and spacing effects. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 48(6), 1397-1411. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/097\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/097))

- Ricoy, M.-C. & Sánchez-Mártinez, C. (2020). Revisión sistemática sobre el uso de la tableta en la etapa de educación primaria | A systematic review of tablet use in primary education. *Revista española de pedagogía*, 78(276), 273-290. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-04>
- Rogde, K., Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2019). The effect of linguistic comprehension instruction on generalized language and reading comprehension skills: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 15(4), e1059. <https://doi.org/10.1002/cl2.1059>
- Rygvold, A.-L., Garmann, G. N., Torkildsen, K. J. & Næss, B. K.-A. (2019). Språkforstyrrelser hos barn. I E. Befring, B. K.-A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 301-329). Cappelen Damm Akademisk.
- Schjeron, M. (2019). *SOL ute, SOL inne, SOL i hjertet, SOL i sinne? - En kvalitativ studie av implementeringsprosesser i skoler som har institusjonalisert SOL som et verktøy for tilpasset leseopplæring* [masteroppgave, Nord Universitet]. Nord Open Research Archive. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2644586/ScherjonMarieke.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sciberras, E., Mueller, K. L., Efron, D., Bisset, M., Anderson, V., Schilpzand, E. J., Jongeling, B. & Nicholson, J. M. (2014). Language Problems in Children With ADHD: A Community-Based Study. *Pediatrics*, 133(5), 793-800. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3355>
- Simonsen, H. G., Kjøll, G. & Faarlund, J. T. (2022). *Språk - i Store norske leksikon*. Store norske leksikon. Hentet 2. januar fra <http://snl.no/spr%C3%A5k>
- Snowling, M., Bishop, D. V. M. & Stothard, S. E. (2000). Is Preschool Language Impairment a Risk Factor for Dyslexia in Adolescence? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(5), 587-600. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00651>
- Snowling, M. J., Duff, F. J., Nash, H. M. & Hulme, C. (2016). Language profiles and literacy outcomes of children with resolving, emerging, or persisting language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(12), 1360-1369. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12497>
- Snowling, M. J., Moll, K. & Hulme, C. (2021). Language difficulties are a shared risk factor for both reading disorder and mathematics disorder. *Journal of Experimental Child Psychology*, 202, 105009. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105009>
- Solheim, O., Lundetræ, K. & Upstad, P. H. (2021, 13. april). *På sporet - et eksempel på tidlig intensiv opplæring i lesing*. <https://www.uis.no>. https://www.uis.no/nb/lesesenteret/pa-sporet-et-eksempel-pa-tidlig-intensiv-opplaering-i-lesing?fbclid=IwAR1yYnt_FtObcwsbN4KG4PmevyrbF-4HFc41ff5s784xtzLVZ3XTJ4Rxn9w
- Solheim, O. J., Frijters, J. C., Lundetræ, K. & Upstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial. *Learning and Instruction*, 58, 65-79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.004>
- Solli, S. F. (2020). *Etablering av begreper og kategoriseringsferdigheter hos barn med forsinket språkutvikling* [Masteroppgave, Oslo Metropolitan University]. <https://oda.oslomet.no/>. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9237/solli_malks2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Statped. (2022a). *Begrepslæring en strukturert undervisningsmodell*.
<https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/begrepslaring--en-strukturert-undervisningsmodell/>
- Statped. (2022b, 03.01.2022). *Forutsigbarhet og struktur*.
<https://www.statped.no/nyheter/forutsigbarhet-og-struktur/>
- Statped. (2022c, 21.02.2022). *Utviklingsmessige språkforstyrrelser DLD*. Statlig spesialpedagogisk tjeneste. <https://www.statped.no/sprakforstyrrelser/dld/#7-ting-du-kan-gjore-i-klasserommet-for-elever-med-dld>
- Sæverud, O., Forseth, B., Ottem, E. & Platou, F. (2011). *Begrepslæring -en strukturert undervisningsmodell*
- En veileder om strukturert begrepslæring for barn og unge med språkvansker*. Bredtvet kompetansesenter, nå Statped. <https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/begrepslaring--en-strukturert-undervisningsmodell/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitativ forskningsmetode i praksis* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Torkildsen, J. v. K., Bratlie, S. S., Kristensen, J. K., Gustafsson, J.-E., Lyster, S.-A. H., Snow, C., Hulme, C., Mononen, R.-M., Næss, K.-A. B., López-Pedersen, A., Wie, O. B. & Hagtvet, B. (2022). App-based morphological training produces lasting effects on word knowledge in primary school children: A randomized controlled trial. *Journal of educational psychology*, 114(4), 833-854. <https://doi.org/>
<https://doi.org/10.1037/edu0000688>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13/03/2019). *Dybdelæing*. Utdanningsdirektoratet, .
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* Sate University of New York Press.
- Vartun, M. (2019). Barn med språkvansker strever unødvendig mye. Hentet 15. oktober 2021, fra <https://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2019/barn-med-spr%C3%A5kvansker-strever-unodvendig-med-mye.html>
- Vugs, B., Hendriks, M., Cuperus, J. & Verhoeven, L. (2014). Working memory performance and executive function behaviors in young children with SLI. *Research in Developmental Disabilities*, 35(1), 62-74.
<https://doi.org/><https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.10.022>
- Whitehouse, A. J. O., Watt, H. J., Line, E. A. & Bishop, D. V. M. (2009). Adult psychosocial outcomes of children with specific language impairment, pragmatic language impairment and autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(4), 511-528. <https://doi.org/10.1080/13682820802708098>
- Yew, S. G. K. & O’Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(5), 516-524. <https://doi.org/><https://doi.org/10.1111/jcpp.12009>
- Zambrana, I. M., Pons, F., Eadie, P. & Ystrom, E. (2014). Trajectories of language delay from age 3 to 5: persistence, recovery and late onset. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(3), 304-316.
<https://doi.org/><https://doi.org/10.1111/1460-6984.12073>

Zens, N. K., Gillon, G. & Moran, C. (2009). Effects of phonological awareness and semantic intervention on word-learning in children with SLI. *International journal of speech language pathology*, 11(6), 509-524. <https://doi.org/10.3109/17549500902926881>

VEDLEGG

Vedlegg: 1 Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

03.02.2022

Referansenummer

600181

Vurderingstype

Standard

Dato

03.02.2022

Prosjekttittel

Tiltak for å avhjelpe og forebygge utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD) hos barn i småskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Anna Katharina Jacobsson

Student

Esther Haaverstad

Prosjektperiode

07.12.2021 - 14.06.2022

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 14.06.2022.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

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 03.02.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 14.06.2022

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 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 foresatte 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 NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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.

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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver. Lykke til med prosjektet!

Ny vurdering fra NSD, på grunn av utsettelse av masterprosjektet

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

07.09.2022

Referansenummer

600181

Vurderingstype

Standard

Dato

07.09.2022

Prosjekttittel

Tiltak for å avhjelpe og forebygge utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD) hos barn i småskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Anna Katharina Jacobsson

Student

Esther Haaverstad

Prosjektperiode

07.12.2021 - 15.12.2022

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.12.2022.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert. Kontaktperson: Olav Rosness, rådgiver. Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i dette forskningsprosjektet?

Forebyggende og avhjelpende tiltak for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD) – i lys av Begreps-Undervisningsmodellen (BU-modellen)

- Beskrivelser/betraktninger fra fagpersoner om forebyggende og avhjelpende tiltak for barn i 1- 4. klasse som har utviklingsmessige språkforstyrrelser (Tidligere kalt spesifikke språkvansker (ssv))

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke forebyggende og avhjelpende tiltak som kan iverksettes i møte med barn som har utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD), eller som har utviklingsmessige språkforstyrrelser som opptrer sammen med en annen klinisk diagnose (F.eks. ADHD, ASF, Down Syndrom eller andre diagnoser). DLD er den forkortelsen som brukes for utviklingsmessige språkforstyrrelser, og står for Developmental Language Disorder. Fagekspertene har gjennom konsensusstudie CATALISE anbefalt at Termen DLD eller «DLD associated with X», nå bør brukes i stede for den eldre termen «Specific Language Impairment (SLI) eller som på norsk kalles spesifikke språkvansker (SSV). Jeg er interessert i å intervju deg som fagperson som jobber eller har jobbet med barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser eller som er utredet for SSV, DLD eller som har «DLD i sameksistens med en annen biomedisinsk diagnose». Du har også blitt spurt om å delta i dette forskningsprosjektet fordi du har erfaring med å bruke Begreps Undervisningsmodellen som en del av tiltaksarbeidet for barn som strever med å bruke og /eller forstå språk. Begreps-Undervisningsmodellen (BU-modellen) er utviklet av professor Magne Nyborg (1927-1996) og videreutviklet av Dr. Polit Andreas Hansen.

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet utgjør kjernen i en masteroppgave innenfor fagområdet spesialpedagogikk. Arbeidet med masteroppgaven er en avslutning av en toårig videreutdanning i «*Master i tilpassa opplæring*» ved Nord Universitet, Levanger.

Problemstillingen som skal besvares og belyses i masteroppgaven er:

Hvordan beskriver logopeder og spesialpedagoger sine erfaringer knyttet til tiltaksarbeid i tilpasset opplæring for elever med utviklingsmessig språkforstyrrelse, og hvilke erfaringer har de med å bruke BU-modellen som en del av dette tiltaksarbeidet?

Formålet med masteroppgaven er å bidra til at fagpersoner som jobber med, og møter barn med DLD i praksisfeltet, kan få økt bevissthet og inngående kunnskap om hva utviklingsmessige språkforstyrrelser er, og hvordan de kan legge til rette for og iverksette avhjelpende og forebyggende tiltak, når de ser at barn strever med å forstå og /eller bruke språket på en funksjonell måte. Mange barn med vedvarende språkvansker opplever at vanskene blir avdekket sent i skoleløpet eller at de ikke blir oppdaget i det hele tatt. Flere opplever derfor at språkvanskene skaper store utfordringer når det kommer til både skolefaglig og sosial mestring i sin hverdag.

Andre spørsmål innunder hovedproblemstillingen som også vil bli drøftet i oppgaven er: Hvilke ulike vanskeområder er særlig vanlig blant barn med DLD/SSV? Hvilken betydning har avdekking og utredning av DLD/SSV for planlegging og iverksetting av videre tiltak? Hvilke erfaringer har informantene gjort seg ved bruk av BU-modellen som en del av tiltaksarbeidet for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser? På hvilken måte kan BU-modellen være et virksomt tiltak for disse barna? På hvilken måte kan bruk av BU-modellen være til hjelp på visse vanskeområder som ofte er knyttet til utviklingsmessige språkforstyrrelser? (F.eks. vansker med fonologi, morfologi, ordforråd, begrepsforståelse, leseforståelse og arbeidsminne?)

Hvilke andre type tiltak og/eller intervensjoner kan iverksettes med tanke på barnas språkutfordringer som kan være knyttet til problemer med fonologi, morfologi, ordforråd, arbeidsminne/hukommelse, lese- og skrivevansker og ekspressive, impulsive og pragmatiske vansker? Hva konkret inneholder de ulike iverksatte tiltakene? Hvilke type læringsmaterieell, undervisningsmetoder, hjelpemidler, oppgaver og/eller øvelser blir brukt som avhjelpende og/eller forebyggende tiltak for barn med DLD/SSV? Hvordan evalueres iverksatte tiltak? Hvilket utbytte opplever informantene, at elevene får, evt. ikke får av tiltak som iverksettes?

En del av formålet med oppgaven er også at jeg, som kommende spesialpedagog, skal kunne tilegne meg inngående kunnskap om dette temaet, og at jeg i møte med barn med DLD eller som har DLD i sameksistens med annen biomedisinsk diagnose, skal kunne bidra med å legge til rette for tiltak som kan støtte barna både i sin videre faglige læring og sosiale utvikling.

Kravet til omfanget av denne masteroppgaven er satt til 50 sider, det er derfor et relativt lite forskningsprosjekt. Jeg håper likevel masteroppgaven kan være med å bidra til å løfte frem fokus på barn og unge med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Oppgaven er ment å fremme bevissthet og kunnskap om forebyggende og avhjelpende tiltak som kan støtte barn med DLD i sin faglige og sosiale fungering, og hvordan BU-modellen kan brukes som en del av tiltaksarbeidet for barn som strever med å bruke og /eller forstå språk. Ved å drøfte sammenhenger og forskjeller mellom relevant litteratur og forskning på feltet opp i mot resultatene som fremkommer i dette forskningsprosjektet, kan det bidra til å åpne opp for at flere kan få mer kunnskap og nye refleksjoner knyttet til oppgavens tema og problemstilling.

Masteroppgaven kan forhåpentligvis også bringe frem nye spørsmål til fagfeltet som det kan forskes videre på. Jeg håper dette forskningsprosjektet kan gi både fagpersoner, foreldre og andre som er i interaksjon med barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser i skoletiden eller fritiden, en dyper forståelse for hvilken type tilrettelegging disse barna har behov for.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget til forskningsprosjektet består av 5-7 informanter. Du får spørsmål om å delta fordi du har svart på min henvendelse i en av Face Book-gruppene: «Spesifikke språkvansker, DLD», «Spesialpedagogisk forum», «Logopeder i Nord» eller «Norsk logopedlag». Deltakerne i prosjektet er også forsøkt rekruttert gjennom henvendelse på e-post til organisasjonen «Dysleksi Norge», Statped den kommunale PP-tjenesten og flere fylkeslag for logopeder. Disse organisasjonene og instansene har videresendt min henvendelse til personer som de tenker kan være aktuelle deltakere til forskningsprosjektet, eller de har tipset meg om personer som jeg selv kan kontakte og spørre om de vil stille til intervju.

Utvalgsriterier som er satt for deltakerne er at:

- De skal ha erfaring med å jobbe med tiltaksarbeid og oppfølging av barn i 1.-4. klasse som har språkvansker eller som har fått diagnosen DLD eller «DLD assosiert med X» eller den tidligere brukte termen SSV.
- Det skal ikke være mer enn ti år siden deltakerne hadde dette som en del av sin arbeidshverdag. Deltakerne skal ha erfaring med oppfølging av minimum to forskjellige barn som strever med å bruke og/eller forstå språk. Deltakerne skal ha relevant utdanning fra høgskole eller universitet. Det vil si at de i dag jobber som logoped, spesialpedagog, lærer, eller at de selv underviser og kurser andre i tiltaksarbeid rettet mot barn med Utviklingsmessige språkforstyrrelser. (Eller barn med SSV eller DLD i sameksistens med en annendiagnose.)

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du takker ja til å la deg intervjuet. Intervjuet vil vare i 45- 60 minutter og bli tatt opp på lydbånd gjennom dikafon-appen utviklet av Nettskjema. Lydopptakene vil bli transkribert etter hvert intervju. Den transkriberte datainnsamlingen vil deretter analyseres og drøftes for å belyse temaet og problemstillingen som er satt for masterprosjektet. Som deltaker får du mulighet til å lese gjennom transkriberingen av det intervjuet du har deltatt i, og du kan komme med tilbakemeldinger om det er noe du ønsker skal fjernes eller legges til. Dette kan foregå ved at masterstudenten leser

opp transkriberingen av intervjuet for deltakeren, via Teams, Zoom eller telefon. Hvis deltakeren selv ønsker det og tillater det kan transkriberingen av intervjuet også sendes på e-post. Selv om all datainnsamling anonymiseres, vil jeg opplyse om at e-postkontakt mellom meg og deltakere i prosjektet potensielt sett kan være sporbar.

Intervjuet vil samle inn data om informantens erfaring og tanker rundt forebyggende og avhjelpende tiltak som er rettet mot barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser, samt informantens erfaringer med bruk av BU-modellen som en del av tiltaksarbeidet som er iverksatt for disse barna. Du vil også få tilgang til å lese masteroppgaven når den er ferdig. Selve intervjuet vil ta utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide. Det betyr at ikke alle spørsmålene vil være ferdig formulert. Noen av spørsmålene i intervjuguiden vil også være presentert som kulepunkter med ulike tema som intervjueren (jeg) ønsker å komme inn på. Ved bruk av semistrukturert intervju som forskningsmetode får jeg, mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Det skaper videre muligheter for en mer dyptgående analyse av resultatene fra datainnsamlingen. Intervjuguiden vil sendes til deltakerne på e-post eller i posten 1-7 dager før intervjuet. Det er ønskelig at intervjuene gjennomføres ved et fysisk møte mellom meg som masterstudent og informant. Det åpnes likevel opp for muligheten til å gjennomføre det via Zoom eller Teams, da lange avstander og restriksjoner med tanke på smittevernregler knyttet til covid-pandemien kan være til hinder for at intervjuene kan utføres.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun masterstudent Esther Haaverstad og hennes studieveileder Anna Katharina Jacobsson, førsteamanuensis ved Nord Universitet som vil ha tilgang til behandling av opplysningene.

I etableringen av kontakt mellom meg som masterstudent og intervjuer, og deg som deltaker vil opplysninger som navn, adresse, telefonnummer, e-postadresse og/eller arbeidssted kunne utveksles. For å sikre at uvedkommende ikke får tilgang til personopplysningene vil opplysningene erstattes med koder på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Navnelisten oppbevares i en låst skuff hjemme hos masterstudenten som bor alene, og når prosjektet er avsluttet vil navnelisten makuleres. Det er kun opplysninger om deltakernes utdanningsbakgrunn og hva de jobber med vil kunne publiseres gjennom masteroppgaven og ingen andre personopplysninger. Det er viktig at deltakernes kolleger eller andre som leser masteroppgaven ikke skal kunne gjenkjenne personene som er intervjuet. Jeg vil derfor i

Samråd med deltakerne bli enig om hvilke opplysninger knyttet til deres utdanningsbakgrunn og arbeidsoppgaver som skal, eller ikke skal tas med i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 14. juni 2022. Ved prosjektslutt vil personopplysningen på den kodede navnelisten bli makulert og lydopptakene fra intervju vil slettes.

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.

Dine rettigheter

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

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

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

Prosjektansvarlig og studieveileder Anna Katharina Jacobsson førsteamanuensis ved Nord Universitet Fakultet for lærerutd. Kunst og kultur. E-post: eller tlf: + 47 74022679

Masterstudent: Esther Haaverstad. E-post: tlf. 47332462

Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, personvernombud@nord.no, +47 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: eller på tlf. 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen Anna Katharina Jacobsson og Esther Haaverstad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet:
«Forebyggende og avhjelpende tiltak for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD)» (Tidligere også kalt spesifikke språkvansker (SSV) og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet som vil utgjøre en del av datainnsamlingen for forskningsprosjektet som er beskrevet i dette skrevet.
- **Hvis deltakerne jobber på et lite tettsted kan det være større sjanse for at kolleger eller andre i lokalsamfunnet gjenkjenner intervjupersonene hvis de leser masteroppgaven.**

Sett et kryss foran ja eller nei:

..... JA. Det er ok for meg at opplysninger om min utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring kan publiseres gjennom masteroppgaven, selv om dette kan gi en mulighet for at andre kolleger eller bekjente som leser oppgaven kanskje kan gjenkjenne meg som deltaker i prosjektet.

..... NEI. Jeg ønsker at opplysninger om min utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring *ikke* skal publiseres i masteroppgaven, slik at ingen som leser oppgaven på bakgrunn av dette kan identifisere meg som deltaker i prosjektet.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE FOR MASTEROPPGAVE OM UTVIKLINGSMESSIG SPRÅKFORSTYRRELSE

Tusen takk for at du vil stille til intervju. Jeg vil opplyse om at de forskningsetiske retningslinjene og personvernreglene blir etterfulgt i denne datainnsamlingen, og at du som informant står fritt til å trekke deg fra prosjektet når som helst. Intervjuet vil bli tatt opp via diktafonappen fra Nettskjema.

Oppgavens problemstilling: *Hvordan beskriver logoped og spesialpedagoger sine erfaringer knyttet til tiltaksarbeid i tilpasset opplæring for elever med utviklingsmessig språkforstyrrelse, og hvilke erfaringer har de med å bruke BU-modellen som en del av dette tiltaksarbeidet?*

Valg av metode: Semistrukturert intervju. Intervjuguiden er delt opp i tema som jeg ønsker å komme inn på underveis i intervjuet. Under hvert tema er det underpunkter som kan gi mer utdypende svar knyttet til temaet.

1. INTRO

- fortelle litt om deg selv og din utdannings- og arbeidsbakgrunn.
- Beskriv med egne ord hva du mener kjennetegner barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD eller «DLD i sameksistens med X» eller SSV). Hvordan og hvorfor fanget dette temaet din interesse?
- Tanker om forskjellen på DLD og SSV?

-

2. UTFORDRINGER

- Hva tenker du er de mest vanlige utfordringene for barn med utviklingsmessig språkforstyrrelser? (DLD/SSV?). Mulige konsekvenser av disse utfordringene?
- Forekomst av andre sameksisterende vansker til DLD/SSV
- -Opplevelse av utfordringer i egen yrkesutøvelse i arbeidet med iverksetting av tiltak for disse barna?

3. BU-modellen til Nyborg

- Kan du fortelle litt om hva du mener er hovedelementene i BU-modellen og hvor lenge du har brukt den?
- erfaringer knyttet til bruk av BU-modellen i intervensjon/undervisning av barn med DLD/SSV? Gode/mindre gode erfaringer?
- Tilbakemeldinger fra barna, kolleger, foreldre?

- *- Kan bruk av BU-modellen virke inn på læringsprosessene til barna med utviklingsmessige språkvansker? – Hvordan da? -virke inn på elevenes evne til konsentrasjon og fokus, arbeidsminne? – Hvordan?*
- *Hvordan har du (og dine kolleger) iverksatt BU-modellen inn i ordinær klasse og/eller spesialundervisning?*
-
- *Kan bruk av BU-modellen brukes i skolens arbeid med Tidlig innsats? På hvilken måte da? Kan du fortelle med egne ord hva du legger i begrepet «Tidlig innsats?»*
-
- *Kan bruk av BU-modellen brukes i «tilpasset opplæring» for barn med utviklingsmessig språkforstyrrelser? På hvilken måte da? Kan du fortelle litt om hva du legger i begrepet «tilpasset opplæring»?*
-
- *Kan BU-modellen brukes for å støtte elever med utviklingsmessig språkforstyrrelse som strever på en eller flere av følgende områder?*
- *- fonologi*
- *- morfologi (grammatisk forståelse)*
- *-ordforråd*
- *-begrepsforståelse*
- *-leseforståelse*
- *- samspill, og kommunikasjon med andre (pragmatikk, forstå og kommunisere på en måte som passer i den gitte situasjonen)*
- *- tallforståelse (matematisk forståelse)*

4. FOREBYGGENDE OG AVHJELPENDE TILTAK

- **Hva mener du er viktig i planlegging og iverksetting av tiltak i tilpasset opplæring for barn med DLD/SSV?**
- **Hvorfor er dette viktig?**
- **Hvilke andre type tiltak/intervensjoner, i tillegg til BU-modellen blir iverksatt når barn med DLD/SSV har vansker som er særlig knyttet til:**
- **Fonologiske vansker (språkets form og lydstruktur)**
- **Morfologiske vansker (gramatiske vansker, bøyning av ord og verb)**
- **Begrepsforståelse og ordforråd**
- **Leseforståelse**
- **Lese- og skrivevansker**
- **Lek og samspill med medelever/jevnaaldrende i friminutt og fritid**
- **Kommunikasjon og samspill med lærere og medelever**
- **Motoriske vansker**
- **Vansker knyttet til egen organisering og planlegging /strukturering av egen hverdag**

- Vansker knyttet til å lagre ny informasjon i langtidsminne (vansker med arbeidsminne)
-
- *Husk: å etterspørre om informanten bruker spesielle programpakker, fremgangsmåter, apper, teknologiske hjelpemidler, materiale, arbeidsmetoder for å avhjelpe og/eller forebygge vansker på de overnevnte områdene.*
- **Hvordan har du opplevd at iverksatte tiltak har fungert?**
- **Hvordan er ditt inntrykk av barnas opplevelse av iverksatte tiltak?**
- **Kan du fortelle om noen eksempler på hvordan intervensjoner rettet mot disse elevene foregår? (tidsbruk, omfang, innhold)**

5. EVALUERING

Kan du fortelle om hvordan iverksatte tiltak blir evaluert?

Hvem, når, hvordan?, videreføring og videreutvikling av tiltak?

6. BETYDNINGEN AV FORSKNING, TEORI OG LITTERATUR OM DLD (SSV)

- **Vi nærmer oss nå slutten av intervjuet. Jeg lurer på om det er noen spesielle teoretiske/ pedagogiske perspektiver du synes er ekstra inspirerende eller nyttig for din yrkesutøvelse i møte med barn med DLD/SSV? (teoretikere, forskere, litteratur, arbeidsmetoder?)**
- **Er det noe du tenker det bør forskes mer på når det gjelder barn med DLD (SSV)? (spesielle områder?)**

7. AVSLUTNING

Er det noe du til slutt ønsker å føye til som du mener er ekstra viktig å få frem for når det gjelder tiltak for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser?

Tusen takk for at du ville stille til intervju og bruke av din tid til å bidra i arbeidet med denne masteroppgaven!


Vedlegg 4: Eksempel på en BU-økt

Et forenklet eksempel på en BU-økt om hvordan en kan undervise i begrepet/begrepssystemet «trekantet form»



Hentet med tillatelse fra *Hansen (2018, s. 17-19)*


([https://www.infovestforlag.no/users/infovestforlag_mystore_no/images\)nettartikkel-andreas-hansen-2.pdf](https://www.infovestforlag.no/users/infovestforlag_mystore_no/images)nettartikkel-andreas-hansen-2.pdf))

Fase 1: Assosiasjonslæring (Selektiv Assosiasjon)



 L: Denne figuren har trekantet form fordi ...
(lærer modellerer svaret innledningsvis). Hvilken form har denne figuren?
E: Den figuren har trekantet form.



Fase 2: Forskjellslæring (Selektiv Diskriminasjon)

 
L: Pek på den figuren som har trekantet form.
E peker riktig.

 L: Hvorfor pekte du på den figuren?
E: Jeg pekte på den, fordi den har trekantet form.

Fase 3: Språklig bevisstgjort likhetsoppdagelse (Selektiv Generalisering)

 
L: Er disse figurene helt like?
E: Nei, de er ikke helt like.

 
L: Det er riktig, men de er like i noe. Hva er de like i?
E: De er like i at de har trekantet form.

NB: Lærers positive og veiledende tilbakemeldinger er ikke tatt med i denne kortversjonen.

Figur 4: BU-modellen ekstremt forenklet med bare en hovedoppgave i hver av sine tre faser – eksemplifisert for begrepet/begrepssystemet «trekantet form»

Når en underviser barn i *trekantet form*, som betegnelse for henholdsvis begrep og begrepssystem, jf. fig. 4 og typesituasjonen i fase 1: *Assosiasjonslæring*, begynner en med at barnet får se, kjenne på og samtale om trekantede former av ulike størrelser og med ulike farger etc. Sanserfaringene som de tilegner seg gjennom disse aktivitetene, blir så navnsatt gjentatte ganger i dialogen som *trekantet form* både av læreren som modell og av barna. I tilknytning til dette arbeidet får barna også anledning til f. eks. å tegne, male og klippe og lage trekantede former på forskjellig vis, også ved hjelp av f. eks. fingrene sine eller ved at flere barn sammen danner trekantede former med kroppene sine. Mulighetene er mange både ute eller inne. De nevnte aktivitetene kan gå for seg i definerte økter for begreps-undervisning, men situasjoner innen så vidt forskjellige fag som f. eks. matematikk, norsk, natur- og miljøfag, forming, musikk og gymnastikk kan også utnyttes.

Videre ut i undervisningsforløpet, (jf. igjen fig. 4 og typesituasjonen i fase 2: *Forskjells-læring*), får barna i oppgave å peke ut trekantede former i ”konkurranse” med andre former, slik at en skal sikre seg at barn virkelig skiller trekantede former fra andre former. Først gjøres dette ved en enkelt sammenligning mellom former plassert nært sammen av læreren, så i mer åpne oppgaver innenfor det som romlig kan overskues av barna. De oppfordres også videre til å fortelle om trekantete former som de vet om hjemme eller som de kjenner til fra andre steder.

For å forsikre seg om at barna virkelig har rettet sin oppmerksomhet mot trekantethet (som den relevante delvise likheten) under begrepsundervisningen, (jf. fig. 4 og typesituasjonen i fase 3: *Språklig bevisstgjort likhetsoppdagelse*), viser læreren fram objekter, tegninger eller bilder som er forskjellige i farge, størrelse, stoffart m.m., men som er like i at de har trekantet form. Samtidig spør hun/han om barna kan fortelle hva de presenterte objektene er *like i*. På forhånd har barna selvfølgelig fått anledning til å lære å skille mellom *helt likt* og det å være *lik i noe*, altså *delvis likhet*. Hvis barna nå kan uttrykke (at de har oppdaget) at objektene er *like i at de har trekantet form*, kan vi være ganske sikre

på at de har lært begrepet navnsatt som *trekantet form* på en språklig bevisstgjort, generalisert og overførbar måte. Det endelige svaret på hvorvidt dette er tilfellet, får vi imidlertid ikke før vi tar i bruk begrepet i kommunikasjon utover den som finner sted i innlæringssammenhengen; herunder når vi tar i bruk begrepet i videre undervisning.

Nyborgs modell for begrepsundervisning er kjennetegnet av den aktive måten som språket benyttes på for å bidra til at begrepssystemer bygges opp hos barna. Gjennom gjentatte navnssettinger av *trekantet form* og ikke bare *trekant*, ”bygges” enkeltbegrepet inn som en del av et samlet *form-begrepssystem*. Når så flere enkeltbegreper (f. eks. rund, firkantet, kule, sylinder) på denne måten er lært som del av begrepssystemet *form*, kan en i neste omgang styre barns oppmerksomhetsinnretning mot analyse av *formegen-skaper* i omverdenen på en særlig presis måte.

Vedlegg 5

Tillatelse til å bruke figurer

Skjerm bilde fra e-post dialog, med spørsmål om tillatelse til å bruke Venndiagram:

Lukk | forrige | neste

Sv: spørsmål om tillatelse til å bruke figur/venndiagram fra artikkelen i Norsk tidsskrift for logopedi: TERMINOLOGI FOR VANSKER MED SPRÅK HOS BARN OG UNGE – EN KONSENSUSSTUDIE

Hei,
det er i orden at du bruker denne figuren, så lenge du oppgir kilden.

Lykke til med arbeidet med masteroppgaven.

Hilsen
Kristian E. Kristoffersen
Direktor Stiftelsen Frambu
Professor II Nord universitet
Telefon 90641995 E-post: kkr@frambu.no
www.frambu.no

Fra: Esther Haaverstad <esther_haaverstad@hotmail.com>
Sendt: fredag 11. november 2022 11:20
Til: Kristian Emil Kristoffersen <kkr@frambu.no>
Emne: spørsmål om tillatelse til å bruke figur/venndiagram fra artikkelen i Norsk tidsskrift for logopedi: TERMINOLOGI FOR VANSKER MED SPRÅK HOS BARN OG UNGE – EN KONSENSUSSTUDIE

hei!

jeg skriver en masteroppgave ved Nord Universitet om tiltaksarbeid i tilpasset opplæring for elever med DLD. I den forbindelse ønsker jeg å bruke den norske oversettelsen av venn-diagrammet som dere har med i artikkelen: Terminologi for vansker med språk hos barn og unge - en konsensusstudie (fra norsk tidsskrift for logopedi 3/2021). [CATALISE Norge - Resultater](https://www.norsklogopedi.no/2021/03/terminologi-for-vansker-med-sprak-hos-barn-og-unge-en-konsensusstudie/)

For å kunne bruke figurer/bilder fra internett trengs det tillatelse fra eieren av figuren/bilde.

Er det greit for deg og at jeg bruker figuren om venndiagrammet fra denne artikkelen i min masteroppgave?

Mvh esther B. Hvam

Skjerm bilde fra e-postdialog med Nyborg Pedagogikk , med spørsmål om tillatelse til å bruke bilde av GBS-modellen fra deres nettside.

Hei, er litt usikker på hvilken figur du mener. På **Nyborg** Pedagogikk sine sider er det ingen fane som heter litteratur. Kanskje du mener hjemmesiden til [inap.no](https://www.nyborgped.no/peda) modellen.

Jeg tenker kanskje at figuren du mener er tabellen i vedlagte screenshot, som er å finne under fanen «Om oss»/pedagogikken (<https://www.nyborgped.no/peda>)

Den er du fri til å bruke under forutsetning av at du henviser til hvor den er hentet fra. Gi beskjed om det var noe annet du tenkte på

Lykke til i det videre arbeidet med masteren. Send meg gjerne en link når oppgaven din legges ut på nett :)

FARGE RØDE FARGER BLÅ FARGER GULE FARGER AN [www.norsklogopedi.no]	FORM LINSEFORM PLATTFORM KULEFORM [www.norsklogopedi.no]	STELLING VAKRERT STELLING LIGGERT STELLING HÅR STELLING STØNDE, LITT STØNDE [www.norsklogopedi.no]	PLASS KLASS, KLASSER HOMMEVINDRE FORVAND PLASS I KONTAKT [www.norsklogopedi.no]	STØRRELSE LITTEL, LITTE STØRRE, STØRRE LITTE, LITTE [www.norsklogopedi.no]
RETNING OPPER, NEDER NOR, SØR, VEST TIL, AV [www.norsklogopedi.no]	ANTALL ANTALLETT ANTALLETT I STORLE, ANTALL [www.norsklogopedi.no]	LYD SPRÅKLYD BIF, BIFLYD MISBEKLYD STRO, SVAK STRO [www.norsklogopedi.no]	ANNETER STRETT, ALTE, TREKKE ET, ANNETER TAL, ANNETER KAROL, TAL, ANNETER [www.norsklogopedi.no]	FUNKSJON BRUK, TIL [www.norsklogopedi.no]
TID JUSTER JAN, AN, VIK, FORN TANG, FORN, FORN SÅ, SA, SA, SA [www.norsklogopedi.no]	STOFFART LØST PÅ SVIFET METALL, FORN, FORN KLETT, TIL, TIL STEN, BLÅ, TIL [www.norsklogopedi.no]	STOFFESENKAP LØST, TIL SÅ, SA, SA, SA [www.norsklogopedi.no]	OVERPLATE BLÅTT, OVERPLATE BUTT, BLÅ PUSSET, OVERPLATE BÅL, TIL, LÅ [www.norsklogopedi.no]	TEMPERATUR HÅR, TEMPERATUR I, FOT TAK, LÅ, LÅ, LÅ LÅ, LÅ, LÅ [www.norsklogopedi.no]
VEKT STABIL, TIL, MEKT FORN, TIL [www.norsklogopedi.no]	RAMM ELEKTROMAGNETISKE LUFTTRÅK [www.norsklogopedi.no]	FAST STABIL, TIL, MEKT FORN, TIL [www.norsklogopedi.no]	LEKT BOD, VIND KÅL, TIL KÅL, TIL [www.norsklogopedi.no]	SÅK BOD, VIND KÅL, TIL, LÅ KÅL, TIL, LÅ [www.norsklogopedi.no]
VERDI STOR, LITTE, VERDI [www.norsklogopedi.no]	LEKNE HÅNDE, LÅ [www.norsklogopedi.no]	FORANDELING FORANDELING I [www.norsklogopedi.no]	SYNSK FAR, SVAK [www.norsklogopedi.no]	HELT LEDELVELS LÅ [www.norsklogopedi.no]

Skjerm bilde fra e-post-dialog med Andreas Hansen, med spørsmål om å få bruke figurer og eksempler fra hans artikkel.

Tusen takk for det! 😊 og takk for en hyggelig og interessant prat på tlf:) Nå har jeg en bok jeg kan ønske meg til jul 😊
Ønsker deg også en god dag videre!

Mvh Esther B. Hvam

Fra: Andreas Hansen <andreas_hansen@outlook.com>
Sendt: fredag 11. november 2022 10:54
Til: Esther Haaverstad <esther_haaverstad@hotmail.com>
Emne: SV: Spørsmål om tillatelse til å bruke figurer fra din artikkel i masteroppg, og et av eksemplene dine på en BU-økt, som et vedlegg i masteroppgaven min

Hei Ester
Det er selvsagt helt OK at du eventuelt benytter figurer og eksempler fra mine skrivelser, og evt som eksempel i et vedlegg i din masteroppgave for kortfattet å anskueliggjøre fasene i BU-modellen. For øvrig lykke til med fullførelsen av masteroppgaven din. Ha en fin dag
Vennlig hilsen
Andreas