



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Læreres spesialpedagogiske kompetanse

- **for barn med diagnosen «utviklingsmessige språkforstyrrelser»**

Gina Marie Hermansen Tollefsen

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED-3903, november 2023

Antall ord: 21 658

SAMMENDRAG

Dette er en kvalitativ studie som benytter tematisk analyse som tilnærming innenfor en fenomenologisk vitenskapsteoretisk ramme. Datainnsamlingen involverte ustrukturerte forskningsintervjuer med fire lærere med ulik utdanningsbakgrunn. Studiens formål har vært å utforske læreres forståelse av barn med diagnosen utviklingsmessig språkforstyrrelse (DLD) og søker å svare på følgende problemstilling: "Hvilken kompetanse bør lærere besitte for å inkludere elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i den ordinære undervisningen?". For å besvare problemstillingen ble det formulert tre forskningsspørsmål: 1) Hvilken kompetanse har informantene når det gjelder DLD-diagnosen? 2) Hvordan opplever og fremmer informantene inkludering av elever med DLD i den ordinære undervisningen? og 3) Hvilken kompetanse etterlyser informantene og beskriver som manglende når det kommer til DLD?

Studiens resultater antyder at informantene har en begrenset forståelse av utviklingsmessig språkforstyrrelse, men likevel besitter en solid forståelse når det gjelder tilpasning av elevenes læring, uavhengig av forståelsesnivå. Informantene uttrykker et sterkt ønske om økt spesialpedagogisk kompetanse, i tråd med tidligere forskning, for å bedre kunne tilrettelegge for denne gruppen elever. Lærere har en generell kompetanse i det å støtte elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i skolehverdagen, samtidig som de møter betydelige utfordringer knyttet til dette, herunder nevnes både spesialpedagogisk kompetanse, og mangel på tid og ressurser som avgjørende. Elevene blir dermed ikke alltid tilstrekkelig ivaretatt og møtt på den måten de burde. Dette understreker behovet for ytterligere satsing på spesialpedagogisk kompetanseutvikling og ressurstilgang for å sikre at barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser får den støtten de trenger for en vellykket skolehverdag og en positiv fremtid.

Manglende inkludering av barn med DLD i ordinær undervisning og mangelen på riktig kompetanse blant lærere har store samfunnsøkonomiske konsekvenser. Barn som ikke får tilstrekkelig hjelp og støtte i skolen, kan møte betydelige utfordringer senere i livet, noe som kan føre til høyere sosiale kostnader, inkludert arbeidsledighet og behov for helse- og velferdstjenester. Det er derfor avgjørende at samfunnet investerer i opplæring og kompetanseutvikling for å møte behovene til barn med DLD. Dette vil ikke bare være til fordel for barna selv, som vil få en bedre sjanse til å lykkes og delta fullt ut i samfunnet, men

det vil også redusere de langsiktige samfunnsøkonomiske kostnadene knyttet til mangelfull utdanning og manglende inkludering. Å gi barn med DLD riktig støtte og utdanning er en investering i fremtiden, og noe som vil kunne bidra til et mer inkluderende, rettferdig og produktivt samfunn for alle.

FORORD

Etter et langsiktig arbeid med mange prioriteringer, er det flere som fortjener anerkjennelse og takk for deres bidrag bak kulissene i arbeidet med masteroppgaven.

Først og fremst vil jeg uttrykke min takknemlighet overfor min veileder gjennom hele prosjektet, Gregor Ross Maxwell. Jeg anser meg som svært heldig som har hatt deg som min veileder. Din forståelse, faglige innsikt, tålmodighet, oppmuntring og positive innstilling har hatt en betydelig innvirkning på min prosess. Jeg ønsker å takke deg hjertelig for din uvurderlige veiledning.

En spesiell takk går også til deltakerne i prosjektet. Deres engasjement har ført meg med på en interessant og spennende reise gjennom deres opplevelser og meninger. Jeg verdsetter deres vilje til å dele deres erfaringer for samfunnets nytte i forbindelse med oppgavens problemstilling.

Jeg ønsker å takke universitetsbiblioteket i Alta og skrivesentret ved UiT for deres veiledning og berikende samtaler. De som også fortjener oppmerksomhet og rettet takknemlighet for oppgavens tidskrevende. Men deres forståelse gjennom noe som for meg har vært veldig krevende. Så ønsker jeg takke min arbeidsplass og nærmeste venner for all støtte som jeg har mottatt av dere både for tid, men også oppmuntring og motivasjon.

Til slutt vil jeg rette en varm takk til min familie. Deres støtte, forståelse for den tiden jeg har investert i oppgaven, og oppmuntrende ord har vært min drivkraft og inspirasjon gjennom hele prosessen. Dere er min største motivasjon nå og for alltid.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	1
FORORD.....	3
1. INTRODUKSJON	6
1.1 Bakgrunn og formål	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.3 Avgrensning.....	8
1.4 Tidligere forskning	8
2. BEGREPSAVKLARING	10
2.1 Spesifikke språkvansker (SSV) versus utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD).....	10
2.2 Inkludering	10
2.3 Kompetanse og kunnskap	11
2.4 Tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning	11
2.5 Tidlig innsats	11
3. TEORI	13
3.1 Språk og språkets betydning	13
3.2 Utviklingsmessig språkforstyrrelse (DLD).....	14
3.3 Inkludering	16
3.4 Tilrettelegging	18
3.5 Kompetanse.....	21
3.5.1 Relasjonskompetanse	21
3.5.2 Lærerens kompetanse.....	21
3.5.3 Lærers tilretteleggingskompetanse i ordinær undervisningen	22
3.5.4 Spesialundervisning og lærerens kompetanse.....	22
3.5.5 Spesialpedagogisk kompetanse.....	23
3.6 Samundervisning med spesialpedagog og lærer	23
3.7 Taus kunnskap	24
4. METODE	25
4.1 Kort presentasjon av forskningsprosjektet.....	25
4.2 Min vitenskapelige forankring	26
4.3 Valg av forskningsmetode.....	27
4.3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	28
4.4 Valg av data og datainnsamling.....	28
4.4.1 Utvalg av informanter	29

4.4.2 Utforming av intervjuguide.....	30
4.4.3 Gjennomføring av intervjuene	32
4.5 Transkribering	33
4.6 Analyse.....	33
4.6.1 Braun og Clarke seks-steg-modell	35
4.6.1 Tematisk analyses potensielle fallgruver.....	38
4.7 Datakvalitet	39
4.7.1 Reliabilitet	40
4.7.2 Validitet	41
4.7.3 Utfordringer med oppgavens reliabilitet og validitet.....	42
4.8 Etiske betraktninger	43
5. FUNN OG DRØFTING.....	45
5.1 Språk	45
5.2 Inkludering	49
5.2.1 Inkludering i lys av tilgjengelig tid og ressurser.....	54
5.3 Kompetanse.....	58
5.3.1 Tilretteleggingskompetanse i lys av tid og ressurser.....	62
5.4 Hva kan gjøres til tross for manglende tid og tilgjengelige ressurser?	65
6. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	68
6.1 Avsluttende refleksjoner og implikasjoner for praksis.....	70
6.2 Anbefalinger til videre forskning	71
7. REFERANSELISTE.....	72
VEDLEGG.....	76
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV.....	76
VEDLEGG 2: MELDESKJEMA TIL NSD.....	79
VEDLEGG 3: VURDERING FRA NSD.....	83
VEDLEGG 4: SAMTYKKESKJEMA	84
VEDLEGG 5: INTERVJUGUIDE.....	85
VEDLEGG 6: TEMATISK ANALYSESKJEMA	89
VEDLEGG 7: TIDLIGERE PROSJEKTSKISSE	104

1. INTRODUKSJON

Språket fremstår som en av de mest vesentlige faktorene i et barns liv. Det fungerer som et verktøy for å skape forståelse av verden, samt øke innsikt i både vårt eget og andres språklige samfunn og kultur. Språket har kapasitet til å fremme tilhørighet og identitet, og spiller en betydelig rolle i den sosiale utviklingen (Høigård, 2019, s. 15-21). Ifølge Gaudette (2022) er det i gjennomsnitt 2-3 barn per klasse med 30 elever som lider av utviklingsmessige språkforstyrrelser. Disse språkutfordringene beskrives som betydelige og krevende, og det kan ta lang tid før barna får den hjelpen de har behov for. Haugen et al. (2020) påpeker at slike forstyrrelser kan eskalere, og at barn som ikke får hjelp kan oppleve vedvarende vansker gjennom hele livet.

Nøkkelkomponentene i skolens læreplaner inkluderer muntlige ferdigheter, skriving, lesing, regning og digitale ferdigheter. Disse ferdighetene blir gradvis mer utfordrende etter hvert som elevene blir eldre. Innenfor klasserommet fungerer altså språkmiljøet som hjertet i undervisning, samarbeid og læring. Barn med språkvansker kan oppleve språkmiljøet som utfordrende, noe som kan føre til at de blir ekskludert fra læringsprosessen og klassens fellesskap (Kuhmunen, 2012, s. 17 - 19). Videre kan mange elever med språkproblemer utvikle sosiale, emosjonelle, læremessige, atferdsmessige og lese-skrive-vansker. Hvis barnet over tid ikke opplever nødvendige tilrettelegginger og tilpasninger, kan dette føre til sosiale utfordringer som kan eskalere til psykiske problemer som angst og depresjon. Det er derfor avgjørende å tilrettelegge for barn med slike utfordringer (Haugen et al., 2020, s. 61).

Meld. St. 6 (2019–2020) definerer tidlig innsats som et pedagogisk tiltak fra tidlig alder, der skoler og barnehager kontinuerlig skal arbeide for å forebygge utfordringer ved å sette inn tiltak umiddelbart når utfordringene oppstår. Tiltak kan inkludere tilrettelegging innenfor ordinær undervisning eller spesifikke tiltak (Meld. St. 6 (2019–2020)). Tidlig intervensjon er uttrykkes som avgjørende dersom en elev sliter med lese- og skriveferdigheter, og dersom eleven ikke følger forventet kognitiv utvikling. Dette er essensielt for å hindre at utfordringene eskalere over tid. Arbeidet med å identifisere og implementere effektive tiltak i god tid har derfor stor betydning (Bueie, 2022, s. 184-191).

Språkutvikling spiller en betydelig rolle fra tidlig alder og gjennom livet (Høigård, 2019). Språket fungerer som et verktøy for barnets forståelse av verden, samt fremmer tilhørighet og identitet i det sosiale miljøet. Antonsen et al. (2020b) understreker lærernes ønske om å tilegne seg spesialpedagogisk kompetanse, både for skolens og sin egen del, og påpeker at dette er noe som mangler i dagens skole. Det oppstår derfor spørsmål om hvordan praktikerne i feltet føler seg, hvilken kompetanse lærerne faktisk besitter, eventuelle behov for kompetansepåfyll, hva som faktisk oppfattes som manglende, samt hvilke tiltak som kreves for å gi bedre støtte til barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Målet er å sikre at de 2-3 barna i hver klasse får den oppmerksomheten og tilpasningen de behøver i henhold til deres individuelle behov, slik at de kan mestre skolen, videre utdanning og et utfordrende arbeidsliv i fremtiden.

1.1 Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for denne masteroppgaven har sin opprinnelse i min personlige interesse for barn med språkvansker. Jeg har tidligere utforsket dette emnet gjennom bacheloroppgaven, som omhandlet barns språkutvikling. Min dype interesse skyldes også personlig kjennskap til et barn som har blitt diagnostisert med utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD). Dette barnets utfordringer har påvirket meg sterkt, da jeg har observert frustrasjon, redusert selvfølelse og manglende mestring. Barnet viste en forsiktighet i å utmerke seg i klassen og uttrykte stor frykt for å ikke bli forstått. Andre utfordringer kom til syne innenfor sosiale områder som lek og samtaler. Dette førte til at barnet kun hadde to nære venner gjennom grunnskolen. I tillegg har barnet møtt faglige vanskeligheter knyttet til lesing, skriving, klokkekunnskap og tidsforståelse.

På et personlig plan opplevdes det ubehagelig å se hvordan barnet uttrykte nedstemthet og ble ekskludert fra fellesskapet i skolen. Å være vitne til dette har forsterket min overbevisning om at alle barn bør oppleve å bli sett og hørt. Jeg brenner for at alle barn skal kunne navigere gjennom skolehverdagen med trygghet og selvtillit, med en indre overbevisning om at de er tilstrekkelige. Jeg tror på betydningen av å anerkjenne og inkludere hvert enkelt individ i fellesskapet, uavhengig av hvilke utfordringer de måtte stå overfor. I denne masteroppgaven tar jeg derfor sikte på å utforske og bidra til forståelsen av hvordan barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser kan støttes på en mer effektiv måte.

Målet er å bidra til økt inkludering, slik at alle barn kan føle seg som verdifulle deltakere i læringsmiljøet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Valget av problemstilling er drevet av ønsket om å belyse kompetansebehovet som lærere har i forbindelse med masteroppgavens tema, som omhandler inkludering av elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i den ordinære undervisningen. Prosjektets problemstilling lyder som følger: *Hvilken kompetanse bør lærere besitte for å effektivt inkludere elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i den ordinære undervisningen?*

For å kunne enklere kunne besvare problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

1. Hvilken kompetanse har informantene når det gjelder diagnosen DLD?
2. Hvordan opplever og fremmer informantene inkludering av elever med DLD i den ordinære undervisningen?
3. Hvilken kompetanse er det informantene ønsker og beskriver som manglende når det kommer til DLD?

1.3 Avgrensning

Dette prosjektet er avgrenset med fokus på elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD), og tar ikke for seg andre utfordringer som autisme eller lese- og skrivevansker. Jeg vil benytte begrepet «Utviklingsmessige språkforstyrrelser» (DLD), som tidligere ble omtalt som spesifikke språkvansker (SSV). Dette endringsvalget er i tråd med anbefalingene fra Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2022a), og jeg vil gi en ytterligere definisjon av begrepet i kapittel 2.

1.4 Tidligere forskning

Jeg tar utgangspunkt i Antonsen et al. (2020b) sin forskningsartikkel «Det er et komplekst system!» - Spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse», samt Gaudettes (2022) «Developmental Language Disorder: A Literature Review». Antonsen et al. (2020b) er særlig relevant da den belyser denne studiens tematikk og fremhever hvordan lærere opplever manglende kompetanse i spesialpedagogisk

tilrettelegging og dokumentasjon, spesielt relatert til tilpasset opplæring (TPO). Antonsen et al. (2020b) avdekker også utfordringer rundt det å sikre at alle elevene får tilpasset opplæring, samt hvordan lærere opplever usikkerhet når det gjelder individuell opplæringsplan (IOP) og gjennomføringen av denne i ordinær undervisning.

Antonsen et al. (2020b) tar også opp utfordringer knyttet til spesialpedagogisk tilrettelegging, gjennomføring av tiltak og saksgang, noe som særlig er vanskelig for nyutdannede lærere. Dette indikerer at de føler seg lite rustet til å håndtere disse aspektene, noe som kan knyttes til en mangel på spesialpedagogisk fokus og opplæring i den grunnleggende lærerutdanningen. Informantene i undersøkelsen til Antonsen et al. (2020b) etterlyser mer kunnskap og relevant opplæring i spesialpedagogikk i løpet av utdanningen. Videre fremhever forskningen at det eksisterer manglende kompetanse på flere områder, inkludert praktiske erfaringer, samt kunnskap om elever med ulike utfordringer og rundt spesialpedagogiske oppgaver (Antonsen et al., 2020b). Det kommer frem at lærere uten spesialpedagogisk kompetanse blir tildelt spesialundervisning, noe som oppleves som problematisk. Dette kan i sin tur påvirke kvaliteten på tilpasset opplæring (TPO) som tilbys elevene, til tross for at Opplæringslova (1998a) § 1-3 krever at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger.

For å belyse alvorligheten av antallet barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser, viser Gaudette (2022) at 7%- 8% av barnehagebarn og barneskoleelever har diagnosen DLD. Dette tilsvarer omtrent 2-3 barn per klasse. Selv om dette kan virke som en liten andel, blir omfanget betydelig når man tar i betraktning at det på en barneskole med 1.- 7. trinn, med 30 elever per klasse, utgjør 14 - 21 elever totalt. Dette understreker alvorlighetsgraden av utfordringen, som har en betydelig innvirkning på både barnets skoleliv og fremtidige samfunnsdeltakelse. Gjennom denne tilnærmingen til tidligere forskning, ønsker jeg å kaste lys over kompleksiteten og betydningen av kompetansebehovet knyttet til inkludering av elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i den ordinære undervisningen.

2. BEGREPSAVKLARING

Dette kapitlet tar sikte på å klargjøre sentrale begreper som er relevante for problemstillingen og som spiller en vesentlig rolle i oppgavens sammenheng.

2.1 «Spesifikke språkvansker» versus «utviklingsmessige språkforstyrrelser»

Begrepet «utviklingsmessige språkforstyrrelser» («Developmental Language Disorder» (DLD)) ble nylig endret, og har lenge vært kjent som «spesifikke språkvansker» (SSV). Den nye termen, DLD, beskriver vanskeligheter knyttet til bruk og/eller forståelse av språk, og påvirker også læringsferdigheter og språktilegnelse. Disse vanskelighetene er tydelige i barndommen, men kan over tid bli mindre synlige, selv om de fortsatt kan påvirke sosial interaksjon og skole- og yrkesliv på en betydelig måte. Gaudette (2022) beskriver forskjellen mellom SSV og DLD ved at flere tilfeller nå faller inn under diagnosen DLD, da diagnosen ikke er like spesifikk som tidligere. For eksempel inkluderes nå også barn med utviklingshemming under kategorien DLD (s. 106). SSV derimot, beskrives som en mindre spesifikk vanske enn tidligere antatt, da den kun omhandler noen få språklige utfordringer (Haugen et al., 2020, s. 64).

I denne oppgaven vil jeg benytte det nye begrepet i tråd med anbefalingene fra Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2022). Dette valget føles naturlig, da endringen av begrepet allerede er implementert, og oppgaven følger denne oppdateringen. Selv om det ifølge Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2022) ikke har blitt konkretisert en forkortelse for det norske begrepet "utviklingsmessige språkforstyrrelser", baserer min forståelse seg på den engelske definisjonen av begrepet, og det er denne forståelsen som ligger til grunn når jeg presenterer funnene og diskuterer disse senere i oppgaven.

2.2 Inkludering

Ifølge Olsen (2013) omfatter begrepet «inkludering» flere aspekter, men når det ses i et skoleperspektiv fokuserer begrepet på samspillet mellom det faglige, kulturelle og sosiale læringsmiljøet. Inkludering innebærer at eleven naturlig har en plass i fellesskapet, og at læringsmiljøet tilpasses eleven, ikke omvendt (s. 15). Befring (2020) understreker også at inkludering innebærer følelsen av tilhørighet i et felleskap. Det handler om å bli verdsatt,

ønsket og å erfare vennskap og likeverdighet. Dette er en betinget og individuell følelse, hvor hvert enkelt individs opplevelser og erfaringer spiller en avgjørende rolle (s.46 - 47).

2.3 Kompetanse og kunnskap

Kompetanse er et omfattende begrep som innebærer tilegnelse og bruk av kunnskap og ferdigheter for å håndtere utfordringer og løse situasjoner, både i kjente og ukjente sammenhenger. Det inkluderer også evnen til refleksjon og kritisk tenkning. I Overordnede del (2.2) beskrives kompetanse i fagene som grunnlaget for skolens arbeid med elevenes vurdering av faglig kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Kunnskap på sin side omfatter kjennskap og forståelse av fakta, begreper, teorier og ideer innenfor ulike fagområder og temaer (Utdanningsdirektoratet, 2017c). I kapittel 3 vil jeg utforske ulike former for kompetanse som har relevans for oppgavens problemstilling.

2.4 Tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning

Hanssen (2021) forklarer at spesialundervisningen skiller seg fra ordinær undervisning ved sitt faglige innhold og organisering. Den som har rett på spesialundervisning blir definert i Opplæringsloven (1998), §5-1, som pålegger at elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har rett til spesialundervisning. Ordinær undervisning har felles undervisningsmål og oppgaver (Hanssen, s. 253). Begrepet tilpasset opplæring er uttrykt i Opplæringsloven, § 1-3, som pålegger opplæringen å tilpasses den enkelte elevs behov (Opplæringslova, 1998a). Tilpasset opplæring (forkortet TPO) kan forstås på to måter ifølge Haug (2020): en smal forståelse som tilrettelegger for individuell tilpasning i mindre grupper, og en bred forståelse som inkluderer tilrettelegging for hele gruppen, enten i ordinær undervisning eller i mindre grupper (s. 22).

2.5 Tidlig innsats

Meld. St. 6 (2019–2020) definerer tidlig innsats som et pedagogisk tiltak fra tidlig alder, der skoler og barnehager kontinuerlig skal arbeide for å forebygge utfordringer ved å sette inn tiltak umiddelbart når utfordringene oppstår. Tiltak kan inkludere tilrettelegging innenfor ordinær undervisning eller spesifikke tiltak (Meld. St. 6 (2019–2020)). Haugen et al. (2020) belyser hvordan tidlig innsats skal benyttes, samt konsekvensene av å unnlate det. Meld. St. nr. 16 (2019–2020) har som mål å rette oppmerksomheten mot barnehagen og

småskoletrinnet som kritiske steg for hele utdanningsløpet (s. 21). Dette kan ses som et svar til Meld. St. 21 (2016 – 2017), som peker på at mange elever ikke føler seg sett eller forstått når de ikke får nødvendig hjelp, eller møter for lave forventninger (Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s. 27). Groven (2013) bemerker likevel at «vent og se»-holdningen, som tidligere var utbredt, fortsatt eksisterer i praksis. Dette innebærer en holdning om at individet kan «vokse» av seg utfordringene, noe som potensielt kan forverre problemene i barnets liv over tid (s. 104 - 105).

3. TEORI

Dette kapittelet presenterer sentrale teorier som videre vil diskuteres i forbindelse med funn fra den kvalitative undersøkelsen for å belyse oppgavens problemstilling.

3.1 Språk og språkets betydning

Språket fremstår som en av de mest vesentlige faktorene i et barns liv. Det fungerer som et verktøy for å skape forståelse av verden, samt øke innsikt i både vårt eget og andres språklige samfunn og kultur. Språket har kapasitet til å fremme tilhørighet og identitet, og spiller en betydelig rolle i den sosiale utviklingen (Høigård, 2019, s. 15-21). Vygotskys teori om barns språkutvikling understreker at denne utviklingen skjer best i sosiale kontekster. Barnets språkutvikling skjer gjennom samspill med språklige rollemodeller, hvor imitasjon, refleksjon og dialog, både nonverbalt og verbalt, spiller en vesentlig rolle. Dette står i kontrast til Jean Piagets teori, hvor barn lærer gjennom egne erfaringer, en filosofi som kan relateres til slagordet «Learning by doing» (Strandberg et al., 2008, s. 62 - 72). Postholm (2008) viser til at Vygotsky vektla viktigheten av noe som ble beskrevet som «den nærmeste utviklingssonen», som omhandler barn i samhandling med voksen eller medelev i skoleforløpet for læring og utvikling, hvor språkets betydning er sentral for at barnet skal ha en funksjonell utvikling i det sosiale (Postholm, 2008, s. 200).

Kristoffersen (2021) argumenterer for viktigheten av at lærere besitter kompetanse innen grunnleggende språkutvikling og har innsikt i grammatikkens regler. Dette inkluderer ords betydning, forståelse, formidling og evnen til å tolke det som blir sagt. Dette er avgjørende for å oppdage avvik i språket og iverksette passende hjelp og tilrettelegging (s. 77- 266). Kuhmunen (2012) fremhever også språkets sentrale rolle i læring og utvikling. Innenfor klasserommet fungerer språkmiljøet som hjertet i undervisning, samarbeid og læring. Barn med språkvansker kan oppleve språkmiljøet som utfordrende, spesielt hvis de ikke mestrer opplæringspråket like godt. Dette kan føre til at de blir ekskludert fra læringsprosessen og klassens fellesskap (s. 17 - 19). Maagerø et al. (2019) beskriver de grunnleggende ferdighetene som er fastsatt i læreplanen for trinn 1-7. Disse inkluderer muntlige ferdigheter, skriving, lesing, regning og digitale ferdigheter. Kravene til disse ferdighetene blir gradvis mer krevende gjennom trinnene (s. 98 - 99), noe som også er tydelig med den nye læreplanen LK20.

Ifølge Bueie (2022) innebærer lese- og skriveprosessen en todelt prosess. Den første delen omhandler avkoding og tekniske ferdigheter. Dette innebærer å koble lyder (fonemer) til bokstaver (grafemer), en avgjørende ferdighet for leseprosessen. Den andre delen omhandler forståelse, som krever mer kognitive ressurser og påvirker de språklige ferdighetene eleven besitter. Bueie (2022) påpeker at dersom elever står overfor utfordringer med lesing og skriving, kan tidlig tiltak i form av tilpasset opplæring (TPO) settes i gang for å forebygge potensielle vansker i fremtiden. Slike tiltak kan inkludere lek med bokstaver og lyder, samt visualisering ved hjelp av bilder, bokstaver og lydeffekter. Når eleven gradvis behersker disse teknikkene, kan det føre til ortografisk-morfemisk skriving, hvor lydene og bokstavene blir intuitivt koblet sammen i skriveprosessen. Tidlig intervensjon er avgjørende dersom en elev sliter med lese- og skriveferdigheter, og dersom eleven ikke følger forventet kognitiv utvikling. Dette er essensielt for å hindre at utfordringene eskalerer over tid. Arbeidet med å identifisere og implementere effektive tiltak i god tid har derfor stor betydning (s. 184 - 191).

Høigård (2019) påpeker at avvik i barns språkutvikling fra det normale kan ha negative konsekvenser for skolehverdagen. Noen barn kan oppleve forsinket eller vedvarende vansker med språk og tale. I andre tilfeller kan språk- og talevansker være en sekundær utfordring som ikke følger en bestemt diagnose eller funksjonsnedsettelse, som for eksempel DLD. Problemet ligger i at enkelte barn ikke tilegner seg språk på forventet måte, og dette kan føre til økte språkvansker, som nå berører opptil syv prosent av barn (s. 159).

3.2 Utviklingsmessig språkforstyrrelse (DLD)

DLD kan grupperes i tre hovedområder: *reseptivt språk* – motta og forstå, *ekspressivt språk* – sammenhengende verbale uttrykk, og *pragmatisk språk* – sosial kontekst, koder og forståelse av individets egen atferd i kommunikasjon med andre (Gaudette, 2022, s. 62 - 64). Som tidligere beskrevet refererer Gaudette (2022) til en utfordring som gjør det vanskelig for individet å bruke og forstå språk når det snakkes om utviklingsmessig språkforstyrrelse (DLD) (s. 106). Haugen et al. (2020) peker på utfordringene med å oppdage diagnosen, som allerede kan manifestere seg i barnehagealder.

Gaudettes (2022) fremhever ulike tegn på DLD som antas å være nøkkelen til hvordan diagnosen kan oppdages. Disse inkluderer feil i ordrekkefølge, bruk av verb, vansker med å finne ord, repetisjonsvansker med nonsensord, og i mindre grad utfordringer med å tilegne seg og forstå narrativ verbal informasjon. Videre er redusert arbeidsminne for setningsoppbygging en utfordring som reduserer kapasiteten for å konstruere setninger. Gaudette (2022) nevner risikofaktorer hvor 50% - 70% av barn med DLD har en familiehistorie med språk- eller lesevansker. Dette tyder på en kombinasjon av genetiske og miljømessige påvirkninger som kan bidra til tidlig identifisering. Barn som har en forsinket språkutvikling som avviker fra det normale, kan også betraktes som i risikozonen og som potensielle kandidater for DLD. For å stille en diagnose kreves evaluering og vurdering av en logoped som gjennomfører en tale- og språkevaluering for å forstå barnets styrker og svakheter, og deretter utarbeider en behandlingsplan (s. 107 - 108).

Gaudette (2022) formidler at flere forfattere og forskere har belyst potensialet for langsiktige konsekvenser av DLD, som kan påvirke enkeltpersoner gjennom voksenlivet med hensyn til helse, lykke og suksess. Dette er også understreket av Haugen et al. (2020), som påpeker at DLD ofte følges av tilleggsvansker. Mange elever med språkproblemer kan også utvikle sosiale, emosjonelle, læremessige, atferdsmessige og lese-skrive-vansker. Hvis barnet over tid ikke opplever nødvendige tilrettelegginger og tilpasninger, kan dette føre til sosiale utfordringer som kan eskalere til psykiske problemer som angst og depresjon. Barn som opplever disse tilleggsvanskene kan unngå sosiale sammenhenger og oppleve avvisning fra jevnaldrende, noe som påvirker deres sosiale erfaringer. Det er derfor avgjørende å tilrettelegge for barn som har tilegnet seg slike tilleggsvansker (Haugen et al., 2020, s. 61). For å understreke potensielle fremtidige konsekvenser fremhever Gaudette (2022) forskning gjennomført med en 19-åring med DLD. Forskningsobjektet hadde en tendens til å oppnå færre kvalifikasjoner og lavere arbeidskvalitet. Risikoen for arbeidsledighet økte etter endt skolegang, noe som understreker viktigheten av tidlig identifisering av DLD (s.107 - 108).

Eide (2022) påpeker at manglende følelse av mestring hos elever kan gi opphav til skam, følelse av mislykkethet og sensitivitet. Dette kan føre til at barnet bruker mye tid på å unngå utfordrende situasjoner. Disse følelsene kan manifestere seg som tilbakeholdenhet, uro og utagerende atferd som eksempelvis aggressivitet. Å implementere tiltak uten å ta hensyn til

elevenes følelse av skam knyttet til deres vansker kan forverre følelsen av nederlag. Barn trenger støttende voksne som viser tillit og tro på individet, selv når de støter på vanskeligheter. Dette er avgjørende for å skape et trygt læringsmiljø der videre utvikling og mestring kan finne sted. Eide (2022) fremhever også at lærerens rolle er å sikre at barnet føler seg trygt i skolehverdagen og i fellesskapet når de samhandler med både lærere og medelever. Utvikling av barnet i samspill med voksne og medelever krever ifølge Eide (2022) at læreren legger til rette for en trygg læringsatmosfære. Uavhengig av utfordringene de møter, bør elevene oppleve en følelse av egenverd innenfor det fellesskapet de deltar i. Dette aspektet er avgjørende for at hvert barn skal føle seg inkludert og verdsatt (s. 27 - 45).

3.3 Inkludering

I den overordnede delen av lærerplanen, som omhandler prinsippene for skolens praksis, beskrives det hvordan man kan legge til rette for et inkluderende læringsmiljø. Her legges det vekt på skolens rolle i å fremme trivsel som er av betydning for barn og unges helse, med det målet å skape en god læringsopplevelse for alle elever. Dette innebærer å støtte både den faglige og sosiale utviklingen, slik at barn oppmuntres til å tilegne seg kunnskap. Å føle seg oversett kan hemme elevenes læringsprosess, og derfor er det en viktig del av lærerens oppgave å skape et trygt og inkluderende miljø (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Eide (2022) understreker at for å oppnå en inkluderende og trygg skole for alle elever, er det skolens ansvar å identifisere potensielle utfordringer og utenforskap tidlig hos hver enkelt elev (s. 45).

Når det gjelder elever med behov for spesialpedagogisk støtte påpeker Uthus (2020) at det kan oppstå utfordringer med inkludering dersom ressursene er utilstrekkelige i løpet av skoledagen. Dette kan føre til at inkluderingen blir mangelfull, og det går på tvers av inkluderingsprinsippet (s. 55). Uthus (2020) bemerker videre at til tross for at lovverket krever inkludering av alle elever, er virkeligheten i skolehverdagen ofte annerledes. Elever som sliter med å mestre både sosiale og faglige skoleaktiviteter, kan oppleve at de positive relasjonene med medelever og lærere forsvinner, og dette kan føre til det motsatte av inkludering – nemlig ekskludering (s. 111).

Olsen (2013) påpeker at skolen også kan skape et segregert tilbud for enkelte elever hvis inkluderingen i fellesskapet reduseres. Dette kan skje ved at elever blir trukket ut av den ordinære undervisningen og istedenfor får spesialundervisning i mindre grupper. Olsen (2013) skiller mellom to former for segregasjon: den ene der elevene isoleres for å arbeide alene med spesifikke fag, og den andre der elevene ønsker å delta i klassefellesskapet, men likevel blir ekskludert fra dette (s. 159 - 167).

Bjørnsrud (2014) understreker at det er viktig å gi alle elever grunnleggende ferdigheter i skolen, slik at de kan delta aktivt i fellesskapet. Elever som har reduserte ferdigheter, både faglig og sosialt, står i større fare for frafall fra videregående skole og senere fra arbeidslivet. Med god oppfølging gjennom læringsprosessen kan risikoen for senere nederlag i utdanningen reduseres. En solid språklig utvikling, leseopplevelse og leseforståelse kan legge grunnlaget for en positiv sosial utvikling, som igjen påvirker den faglige fremgangen (s. 22 - 39).

Eide (2022) påpeker at lærerutdanningen ikke nødvendigvis gir tilstrekkelig innsikt i barns læringsutfordringer, diagnoser, psykisk helse og nødvendig relasjonskompetanse når det gjelder barn med spesielle behov. Manglende kompetanse kan ha konsekvenser for lærere når de skal imøtekomme elever med ulike vansker og utfordringer. Dette understrekes som spesielt problematisk i lys av lovverkets krav om at skolens ansvar inkluderer å tilrettelegge for barn med lærevansker, diagnoser og å skape et trygt klasserommiljø (s. 44 - 56).

Hanssen (2021) poengterer at for å realisere målet om en inkluderende skole for alle, må kvaliteten på tidlig innsats og tiltak for spesialpedagogikk styrkes. Hanssen (2021) fremhever også at lærere må ha en viss spesialpedagogisk kompetanse for å kunne møte behovene til *alle* elever, og konkretiserer videre at krav om kompetanse kan være med på å fremme idealet om en inkluderende skole. Hvis lærere besitter denne kompetansen, kan det bidra til å skape et trygt læringsmiljø der alle elever naturlig finner sin plass i fellesskapet (s. 258).

3.4 Tilrettelegging

Thorshaug (2021) forklarer at elever med DLD kan inkluderes ved hjelp av tidlig innsats og spesialundervisning tilrettelagt i den ordinære undervisningen. Skoleprøver og nasjonale prøver kan også tilrettelegges som muntlige prøver. Skolen kan også utvikle egne, tilpassede prøver for å evaluere barnets utvikling og læringsutbytte (s. 69). For å arbeide med TPO og forebygge forverringen av barnets vansker, både faglig og sosialt, er det viktig å ta hensyn til elevens oppvekstvilkår både hjemme og på skolen (Lyster, 2008). Disse forholdene kan ha en betydelig påvirkning på hvordan vanskene manifesterer seg og utvikler seg. Lyster (2008) påpeker også viktigheten av å identifisere slike elever så tidlig som mulig, en oppgave som krever at den som arbeider med barnet har god innsikt i elevens ferdigheter og behov (s. 147-150). Samtidig beskriver Lyster (2008) hvordan elever med språklige utfordringer ofte får et skreddersydd «treningsopplegg» basert på deres styrker og svakheter.

Gaudette (2022) understreker viktigheten av å tilrettelegge for barn via en formell vurdering basert på grundige observasjoner. Dette innebærer å observere barnet i ulike situasjoner, både hjemme, på skolen og under lek der språket naturlig brukes. Gaudette (2022) peker også på behovet for målrettet og spesifikk behandling for barn med «utviklingsmessig språkforstyrrelse», utført av kvalifiserte fagpersoner som logoped eller Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT).

Gaudette (2022) skiller mellom to behandlingsmetoder: direkte og indirekte. *Direkte behandling* innebærer en-til-en-undervisning mellom lærer og elev, eller spesialpedagog og elev, eller gruppebasert undervisning der samspill med medelever eller spesialpedagog fokuserer på vanskeområdene. *Indirekte behandling* involverer samarbeid mellom barnets omsorgspersoner og lærere. Denne tilnærmingen anses som mindre effektiv. Betydningen av å inkludere foreldre i behandlingsprosessen fremheves for å gi dem en dypere forståelse av barnets vanske, og for å kunne oppnå bedre resultater i hverdagen (s. 114 - 116). Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2022) gir konkrete eksempler på hvordan språkmiljøet til barn med DLD kan tilrettelegges. Dette inkluderer å tilpasse tempoet i læringen, fremme god lytting, sørge for struktur og tydelige instruksjoner, samt bruke visuell støtte og tankekart. Lek og sosialt samspill fremheves som en nøkkel til å styrke språkutviklingen (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2022).

Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2022) gir klare retningslinjer for hvordan man kan tilrettelegge undervisningen for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD) i den vanlige skolen. Disse retningslinjene utgjør et verdifullt rammeverk for lærere som ønsker å inkludere og støtte elever med DLD. Postholm et al. (2019) understreker viktigheten av å bygge tillit til elevene, vise tro på deres evner og lytte aktivt til deres behov for å fremme mestring. En måte å oppnå dette på er å tildele gjennomførbare lekser som tar hensyn til elevens tidligere kunnskaper og styrker. Når elevene opplever suksess i oppgavene som er tilpasset deres nivå, bidrar dette sterkt til å bygge troen på egen mestring. Lærere spiller derfor en nøkkelrolle i å skape denne troen ved å akseptere at barn er i utvikling og å se de positive aspektene ved de faglige og sosiale utfordringene som kan oppstå (Postholm et al., 2019, s. 25 - 26).

I tillegg til å bygge troen på mestring er motivasjon et sentralt begrep i tilretteleggingen for elever med DLD. Olsen (2013) refererer til teorien om indre motivasjon, som innebærer at elever får en følelse av medbestemmelse og innflytelse over sin egen læring. Dette kan styrke tilhørigheten til ulike læringskontekster og forholdet til medelever og lærere (Olsen, 2013, s. 94-95). Tilrettelagt undervisning kan altså, basert på retningslinjer fra Statlig spesialpedagogisk tjeneste og støttet av prinsipper som å bygge troen på mestring og fremme indre motivasjon, bidra til å gi elever med DLD en meningsfull skoleopplevelse og styrke deres faglige og sosiale utvikling.

Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2022) understreker viktigheten av kontinuerlig arbeid med å utvikle både sosiale ferdigheter og språkferdigheter hos elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD). Sentralt i denne prosessen er å tilby elevene trygge relasjoner og relasjonspersoner som kan støtte dem i deres utvikling. Åpen kommunikasjon om språkvanskene er avgjørende, da dette hjelper elevene med å sette ord på sine utfordringer og samtidig kan redusere følelsen av stress og usikkerhet. Videre peker Statlig spesialpedagogisk tjeneste på behovet for regelmessig dialog med omsorgspersoner, spesielt når uforutsette situasjoner oppstår (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2022).

Postholm (2008) trekker på teoriene til Vygotsky og Bakhtin når det gjelder undervisning og læringsprosesser for barn med språklige utfordringer som DLD. En effektiv tilnærming er å skape prosesser der språket er i fokus, både i skriftlige og muntlige aktiviteter i klasserommet. Innenfor de muntlige aktivitetene kan det være hensiktsmessig å organisere elevene i grupper, hvor de kan utforske et valgt tema gjennom diskusjon. Etterpå kan de skrive ned tankene og ideene som ble generert i løpet av diskusjonen, og dette inngår deretter som den skriftlige delen av prosessen. Denne tilnærmingen gir elevene muligheten til å både gi og ta imot innspill fra andre, og de kan bearbeide diskusjonen til skriftlig tekst ved å reflektere over både deres egne og andres tanker, samt diskusjonens overordnede mening (Postholm, 2008). På denne måten kan fokus på utvikling av både sosiale og språklige ferdigheter bidra til et mer inkluderende og støttende læringsmiljø for elever med DLD, der de kan oppleve mestring og utvikling på tvers av ulike læringskontekster.

Videre er regelmessig dialog med omsorgspersoner viktig, spesielt når uforutsette situasjoner oppstår. Dette perspektivet, som Postholm (2008) fremhever, følger Bakhtins teori om at gode relasjoner skapes gjennom dialog, spesielt når språket benyttes som en sosial form for kommunikasjon (Postholm, 2008). Strandberg et al. (2008) trekker på Vygotskys teori, som understreker betydningen av felles læringssituasjoner for elevenes utvikling. Når elever lærer i fellesskap, påvirkes læringsprosessen positivt av det språklige og sosiale miljøet. Dette bidrar til å forme menneskers sosiale utvikling innenfor en kulturell kontekst, og det muliggjør overgangen fra indre tale, som er individuelle tanker, til et språk som følger eksterne intensjoner og handlinger som oppstår fra felles erfaringer og kvaliteter (Strandberg et al., 2008, s. 37 - 215).

I tillegg understreker Antonsen et al. (2020a) viktigheten av at lærere besitter solid faglig kompetanse for å kunne gi elevene en optimal læringsopplevelse. Dette forutsetter at læreren tar hensyn til hver elevs unike behov, erfaringer og interesser. En utfordring som påpekes av Antonsen et al. (2020a) er at mange lærere føler seg utilstrekkelig kompetente når det gjelder å gi tilfredsstillende undervisning til elever med spesialpedagogiske behov. Denne erkjennelsen har ført til økt interesse blant lærere for videreutdanning innenfor spesialpedagogikk for å bedre kunne møte disse utfordringene (s. 9).

3.5 Kompetanse

Når vi belyser hvilken kompetanse lærere bør besitte, blir det klart at dette er et sentralt aspekt i forbindelse med denne oppgavens problemstilling. Utdanningsdirektoratet (2017a) gir en vidtrekkende definisjon av begrepet kompetanse. I denne sammenhengen har jeg valgt å avgrense begrepet kompetanse og fokusere på relevante aspekter innenfor skolesammenheng, spesifikt rettet mot språkvansker, DLD og annen relevant kompetanse knyttet til læreryrket og problemstillingen.

3.5.1 Relasjonskompetanse

Ifølge Spurkeland (2011) må lærere skape sterke sosiale relasjoner og vennskap i klasserommet for å fremme et bedre læringsmiljø. Dette forankres i betydningen av relasjonsmestring, som legger grunnlaget for en meningsfull skolehverdag og en framtid med trivsel. En tilstedeværende relasjonell tilnærming gjør det mulig for lærere å bidra til at elevene får en berikende opplevelse av de ulike situasjonene de møter i skolehverdagen. Relasjonskompetanse handler om å utvikle ferdigheter, evner, holdninger og kunnskap for å kunne reparere relasjoner mellom individer. Denne sosiale kompetansen utvikles gjennom samhandling med andre. Spurkeland (2011) påpeker at manglende mestring og relasjonsbygging kan føre til konflikter, mistrivsel, depresjon og isolasjon blant barna (s. 36 - 65).

3.5.2 Lærerens kompetanse

For å kunne bli ansatt og undervise i skolen, krever Utdanningsdirektoratet (2021) at man oppfyller spesifikke kompetansekrav for undervisningsstillingen. Nordahl et al. (2021) beskriver også kompetansekravene for å bli ansatt som lærer. Kravene inkluderer pedagogisk bakgrunn med universitetsutdanning og/eller tilsvarende høyere pedagogisk kompetanse. Praksisen av lærerkompetanse varierer, og det er avgjørende hvilke lærere elevene møter da dette kan utgjøre en barriere i elevens utdanningsløp. Effektiv læring realiseres når lærere besitter kompetanse og engasjement, og har en vilje til å maksimere læringen for alle elevene. Derfor bør lærere og skoleledere samarbeide for å utvikle kompetansen sammen, og møte det mangfoldige klassemiljøet på en hensiktsmessig måte (s. 127 - 128).

3.5.3 Lærers tilretteleggingskompetanse i ordinær undervisningen

Å kunne se bort fra elevenes vansker og utfordringer, og heller fokusere på hvilke tilpasninger som er nødvendige, krever samarbeid og gode relasjoner med elevene, samt godt planlagte undervisningsmetoder og arbeidsformer, ifølge Bratteng og Knudsen (2021). Lærere som har begrenset kompetanse og forståelse for TPO kan ende opp med å henvise til spesialundervisning. For en vellykket implementering av læringsstøtte i den ordinære undervisningen er det altså nødvendig at lærere besitter den nødvendige kompetansen (s. 150).

Ifølge Antonsen et al. (2020a) bør lærere være faglig dyktige, kunne formidle fagkunnskap, samt ha gode undervisningsevner, men dette alene garanterer ikke nødvendigvis for en vellykket læringsopplevelse. For å tilpasse undervisningen til elever med ulike behov, må lærere ha innsikt i elevenes forståelsesmåter og tilpasse undervisningen deretter, basert på deres erfaringer og interesser (s. 105). Antonsen et al. (2020b) påpeker at når lærere skal implementere TPO i den ordinære undervisningen, kan de stå overfor utfordringer på grunn av manglende selvtillit i egen kompetanse. Samtidig etterlyser lærerne mer spesialpedagogikk i lærerutdanningen for å bedre håndtere behovene til elever og gi dem en følelse av mestring i en inkluderende skole (s. 11).

3.5.4 Spesialundervisning og lærerens kompetanse

Ifølge Bratteng og Knudsen (2021) er den ordinære undervisningen og spesialundervisningen ofte tett sammenknyttet, der elevene får TPO i begge undervisningskontekster. Når lærere møter en større andel elever med tilpasningsbehov i klasserommet, blir behovet for spesialpedagogisk kompetanse i den ordinære undervisningen mer prekært. Manglende kompetanse kan føre til at lærere ekskluderer elever fra det vanlige klasse miljøet og henviser dem til mindre grupper. Dette kan føre til at elevene blir marginalisert, spesielt når spesialundervisning ofte gjennomføres av assistenter uten tilstrekkelig spesialpedagogisk eller pedagogisk kompetanse. Bratteng og Knudsen (2021) påpeker at manglende spesialpedagogisk kompetanse er en gjennomgående utfordring, der lærere ofte kompenserer med egne erfaringer eller erfaringsutveksling med kolleger (s. 252-256).

3.5.5 Spesialpedagogisk kompetanse

Antonsen et al. (2020a) poengterer lærernes ønske om å integrere spesialpedagogisk kompetanse i lærerutdanningen for å effektivt arbeidet med tilpasset opplæring. Dette konseptet, ifølge Hanssen (2021), kan beskrives gjennom fire sentrale aspekter:

1. *Spesialisert teoretisk kunnskap*: Dette omfatter innsikt i spesialundervisningens teori og relevant lovverk, som er avgjørende for å kunne planlegge og gjennomføre effektiv læring.
2. *Spesifikke spesialpedagogiske ferdigheter*: Dette inkluderer kunnskap om didaktiske alternativer, metoder og oppgaver som kan benyttes både i spesialundervisning og ordinær undervisning.
3. *Personlige egenskaper*: Spesialpedagogen må ha en positiv holdning til elever med utfordringer, vise omsorg og varme gjennom blikk og handlinger, samt være forberedt på situasjoner som kan oppstå. Evnen til å håndtere slike situasjoner både selvstendig og i samarbeid med eleven er avgjørende.
4. *Utforskervilje*: Å ha en vilje til å søke etter svar, skaffe ny kunnskap og informasjon for å forbedre egen praksis og erfaring. Dette oppnås gjennom refleksjon og kritisk tenkning (s. 256 - 258).

Spesialpedagogisk kompetanse, som Hanssen (2021) påpeker, består av fire essensielle aspekter som samarbeider for å danne grunnlaget for en komplett kompetanseprofil. Denne kompetansen betraktes som en verdifull ressurs og en mulighet for å fremme elevenes læring og utvikling, både på individnivå og i samspill med jevnaldrende. Den spesialpedagogiske kompetansen blir tilbudt til elever med spesielle behov for å møte deres unike opplæringsbehov og individuelle egenskaper (Dalen, 2013, s. 21; Uthus, 2020, s. 44 - 45).

3.6 Samundervisning med spesialpedagog og lærer

Hannås & Sundqvist (2021) introduserer en undervisningsform kalt samundervisning, som er relativt lite utforsket i norsk støttelitteratur og forskning. Samundervisning innebærer samarbeid mellom lærer og spesialpedagog for å skape et felles undervisningsopplegg som inkluderer *alle* elever. Målet er å gi en omsorgsfull og tilpasset tilnærming som støtter tidlig innsats og tilpasset opplæring. Forskjellige tilnærminger til undervisningen kan tilfredsstillende ulike elevers behov, men kan også være utfordrende på grunn av ulike perspektiver og

kompetanse innenfor utdanning og læring (s. 132 - 146).

3.7 Taus kunnskap

Gotvassli og Moe (2020) beskriver hvordan kompetanse og kunnskap i pedagogisk arbeid kan være assosiert med begrepet «taus kunnskap». Dette refererer til tankeprosesser og vurderinger basert på kunnskap som ikke nødvendigvis uttrykkes verbalt (Gotvassli & Moe, 2020). Som Gilje (2021) forklarer, kan «taus kunnskap» også omfatte en lærers langvarige korrekte handlinger som ikke er dokumentert eller beskrevet gjennom planlagte kriterier. Dette kan gjøre det vanskelig å vurdere om handlingen går som forventet eller ikke (Gilje, 2021). Åsvoll (2009) formidler at bruken av «taus kunnskap» kan bli problematisk hvis den anvendes uten refleksjon og vurdering, og det kan føre til feilaktige resultater i pedagogisk praksis. Derfor bør dette unngås, da det kan føre til forverrede vansker dersom eleven mottar feilaktig tilrettelagt opplæring (Åsvoll, 2009, s. 81 - 83).

4. METODE

En metode er en systematisk prosedyre for innsamling og analysing av data og «veien til målet». Dette ståstedet fremheves ved informantenes bevissthet, erfaringer og opplevelser ute i feltet, hvor målet er å kunne videreformidle informantenes opplevelser, erfaringer og lytting (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 356).

Metodekapitlet tjener som en sentral guide for leseren, og det gir innsikt i hvordan dette studiet er planlagt og gjennomført. Målet med dette kapitlet er å presentere metodene som er benyttet i denne oppgaven. Det inkluderer å formidle min vitenskapelige tilnærming som forsker, begrunnelsen for og gjennomføringen av metodene. Først vil jeg beskrive mitt vitenskapelige ståsted som forsker, forklare valgene jeg har tatt når det gjelder metoder, og hvordan jeg har implementert dem. Dette vil inkludere en gjennomgang av datagrunnlaget og innsamlingen, som omfatter valg av informanter, utformingen og gjennomføringen av intervjuene. Deretter vil jeg gå i dybden på transkribering og analyseprosessen. I tillegg vil jeg diskutere kvalitetsaspekter som reliabilitet og validitet for å sikre påliteligheten og gyldigheten av studien. Til slutt vil jeg presentere de etiske hensynene som er tatt med i betraktning i forbindelse med hele masteroppgaven.

I arbeidet med å etablere den teoretiske forankringen for denne studien, utførte jeg en nøye planlagt litteraturgjennomgang, også kjent som en målrettet fokuslitteraturgjennomgang. Jeg benyttet universitetsbibliotekets ressurser, inkludert søkesiden Oria, samt databasen Scholar. I tillegg utførte jeg tilfeldige søk på internett med nøkkelbegreper som var relevante for problemstillingen. Selv om søket ikke fulgte en strengt systematisk tilnærming, fulgte det likevel en spesifikk metode for å identifisere relevant litteratur. Denne tilnærmingen er beskrevet av Huelin et al. (2015) som en metode der man målrettet søker etter søkeord og begreper knyttet til et spesifikt tema (Huelin et al., 2015).

4.1 Kort presentasjon av forskningsprosjektet

Dette prosjektet utgjør en fenomenologisk studie som bygger på fire kvalitative intervjuer med lærere som underviser i barneskolen, fra 1. til 7. trinn. Intervjuene ble gjennomført våren 2022. Formålet med studien er å belyse hvilken kompetanse lærere bør besitte for å kunne inkludere elever med språkvansker (DLD) i den ordinære klasseromsundervisningen. Videre

søker prosjektet å undersøke lærernes nåværende forståelse av denne utfordringen og hvordan den manifesterer seg i klasserommiljøet. Studiens hensikt er å bidra til økt bevissthet om viktigheten av tilpasset undervisning (TPO) som sikrer inkludering av *alle* elever, uavhengig av deres individuelle utfordringer. Videre har prosjektet som mål å øke forståelsen av begrepet DLD innenfor skolens organisasjon, med fokus på barnets beste.

Analysen av intervjuene er rettet mot å forstå lærernes perspektiver på undervisningstilbudet for elever med DLD og deres personlige opplevelser knyttet til DLD. Prosjektet søker også å identifisere eventuelle behov lærerne har for mer kunnskap og trygghet i sin formidling av undervisningstilbud som tar hensyn til DLD. Dette aspektet har betydning for lærernes kompetanse og deres evne til å møte utfordringene knyttet til DLD, enten de er åpenbare eller skjulte, på alle trinn i skolen. Studien har som mål å bidra med ny innsikt ved å benytte et flerperspektiv, hvor teori og datainnsamling går hånd i hånd gjennom utsagn, handlinger og beskrivelser. Forskningsmetoden er preget av en vitenskapelig tilnærming som fremmer kritisk vurdering av påstander og etablerte sannheter, i samsvar med tidligere forskning (Halvorsen, 2008, s. 21 - 22).

4.2 Min vitenskapelige forankring

Når det gjelder de valgene som er blitt tatt for å besvare problemstillingen, finner jeg paralleller til Kvale og Brinkmann (2015) når det gjelder betydningen av meningsfortelling og konkretisering av intervjuer. Dette har relevans i sammenheng med fenomenologiens søken etter essensielle og vedvarende betydninger i vår livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355). Fenomenologien kan beskrives som studie av fenomener (Dalland, 2017, s. 45), og i denne studien er fenomenet lærernes opplevde kompetanse av diagnosen DLD og lærerens opplevelser med hvordan barn med denne diagnosen blir tilrettelagt for i ordinær undervisning. Gjennom formidling av deres erfaringer og perspektiver angående problemstillingen, basert på deres nære faglige og praktiske yrkeserfaringer, søker jeg å forstå hvordan det praktiseres i virkeligheten. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2015) sin vektlegging av meningsfortelling i livsverden. I min studie benytter jeg hermeneutikk som en viktig del av den vitenskapelige forankringen. På samme måte som jeg anvender fenomenologien, tar jeg i bruk det hermeneutiske prinsippet for å analysere resultatene og perspektivene. Dette gjøres med utgangspunkt i mine egne forforståelser.

4.3 Valg av forskningsmetode

Jeg opplever at den forskningsmetoden jeg valgte samsvarer godt med det Johannessen et al. (2021) fremhever innenfor samfunnsvitenskapen. Hensikten er å skape en forbindelse mellom forskningen og virkeligheten, med informantenes bidrag som en viktig kilde for å oppnå innsikt (Johannessen et al., 2021, s. 21). Metodens formål er å dele erfaringer og få kjennskap til informantenes felles opplevelser, noe som kan være verdifullt for andre som undersøker lignende problemstillinger.

Forskere bør være i stand til å skille mellom kvalitativ og kvantitativ datainnsamlingsmetode (Thagaard, 2018, s. 128). Valget av forskningsmetode avhenger av oppbyggingen av problemstillingen og formuleringen av forskningsspørsmålene. Relevansen av valgt metode i henhold til forskerens mål og metodevalgets validitet bør også vurderes (Jacobsen, 2015, s. 64). I min studie valgte jeg å benytte meg av den kvalitative forskningsmetoden, der jeg gjennomførte intervjuer med fire lærere fra fire ulike barneskoler og trinn. Kvalitativ forskning har som mål å fange opp meninger og opplevelser. Metoden kjennetegnes av dybde i samtalen, fleksibilitet uten faste svaralternativer, nærhet ved at informanten har direkte kontakt med forskningsfeltet, og en en-til-en-kommunikasjon mellom informant og forsker.

Ofte omtales forskerne som tolkere, da de bearbeider dataene fra forberedelsesfasen til sluttproduktet, basert på hvordan forskeren velger å presentere informasjonen fra informantene (Dalland, 2017, s. 52 - 53). Å formidle et budskap og gjennomføre intervjuer kan være utfordrende, spesielt med hensyn til forskerens egne forhåndsoppfatninger om forskningen. Dette kan inkludere tidlige fordommer eller sterke meninger om forskningen før prosjektet starter. Hvis intervjueren merker at fordommene påvirker prosessen, kan det være nyttig å være åpen for data som går imot forskerens opprinnelige oppfatninger (Dalland, 2017, s. 58).

I mitt tilfelle, siden min forskning delvis er personlig, innrømmer jeg at jeg i begynnelsen hadde visse fordommer knyttet til temaet og fenomenet som skulle undersøkes. Jeg bar meg tanker om interessen for å forstå disse barna, samt spørsmål om lærernes kompetanse til å oppdage og tilrettelegge for å håndtere diagnosen DLD. Det var nødvendig for meg å

bevisstgjøre og utfordre mine egne perspektiver ved å sette meg i skolens yrkesutøveres sko. Dette var essensielt for å forstå hva som var utfordrende for dem og hvilke tiltak de iverksatte. Denne prosessen ga meg en annerledes forståelse og vekket min interesse for å utforske hvilken kompetanse lærere bør besitte for å effektivt inkludere elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i vanlig undervisning, i lys av samfunnets rammer for opplæring. Gjennom interaksjon med informantene ble mine tidlige fordommer utfordret, da de delte grundige og innsiktsfulle svar basert på deres feltspesifikke perspektiver. Dette hjalp meg som forsker med å oppnå innsikt om temaet som jeg ikke tidligere hadde forutsett.

4.3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det finnes ulike måter å gjennomføre forskningsintervjuer på, inkludert telefonintervjuer, e-postintervjuer, chatintervjuer, og ansikt-til-ansikt-intervjuer (Jacobsen, 2015, s. 147). Jeg valgte å gjennomføre ansikt-til-ansikt-intervjuer for å kunne utforske intervjuene grundigere i samspill med informantene. Dette tillot meg som intervjuer å tolke både verbale uttrykk, kroppsspråk og tonefall i konteksten av informasjonen som ble formidlet (Dalland, 2017, s. 86). Et forskningsintervju gir innsikt i informantenes egne perspektiver og livserfaringer, som i dette tilfellet er lærerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Jeg valgte å intervju fagpersoner innenfor feltet, noe jeg diskuterer nærmere i kapittel 4.4.1. Målet med intervjuene er å innhente kvalitativ kunnskap som er uttrykt gjennom vanlig språk. For å oppnå dette er det avgjørende å stille åpne spørsmål, samt ha en lyttende holdning. Dette bidrar til å sikre at intervjuene kan fange opp ulike perspektiver og dekke ulike aspekter av problemstillingen (Dalland, 2017, s. 68). Ved analysen av intervjuene brukte jeg hjelpemidler som tillot meg å gå gjennom materialet grundig, både for å sikre korrekt formidling og for å forstå informantenes synspunkter.

4.4 Valg av data og datainnsamling

Datainnsamlingen foregår i feltet hvor barna og de som arbeider tett på barna er. Dette gir meg muligheten til å forstå deres oppfatninger og meninger om problemstillingen (Dalland, 2017, s. 52). I forkant av intervjuene valgte jeg fire informanter som har erfaring og kunnskap innenfor dette feltet. Informantene er utdannet eller har erfaring som lærere og spesialpedagoger, og de bringer ulike perspektiver og erfaringsbakgrunn til studien. Selv om

alle informantene har erfaring fra samme felt, opplevde jeg at de ga ganske så ulike svar i intervjuene, noen mer overraskende enn andre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355).

4.4.1 Utvalg av informanter

For å finne passende informanter, sendte jeg e-post til skolens rektorer og ba om muligheten til å intervju lærere som jobbet med de ønskede alderstrinnene. I utgangspunktet hadde jeg planlagt å inkludere både spesialpedagoger og lærere som informanter. Imidlertid var det utfordrende å finne spesialpedagoger i skolesystemet. Dette førte til at jeg intervjuet fire lærere med variert bakgrunn, inkludert noen med spesialpedagogisk etterutdanning. Informantene ble valgt strategisk, med fire deltakere som er nøye utvalgt med hensyn til studiens perspektiv for å sikre relevans for besvarelsen av problemstillingen (Dalland, 2017, s. 57), og med tanke på deres rolle som feltarbeidere (Johannessen et al., 2021, s. 58 - 59). Utvalget ble dermed representativt for å kunne gi innsikt og resultater som er relevante for problemstillingen. Dette valget styrket dermed forskningens evne til å levere reflekterte svar innenfor feltet (Johannessen et al., 2021, s. 273 - 276).

Det er viktig å erkjenne at et begrenset utvalg av kun fire informanter kan medføre en betydelig prosentvis feilmargin. Dette skyldes at utvalget representerer en liten andel av potensielle respondenter, i motsetning til et større utvalg som inkluderer alle lærere i landet (Halvorsen, 2008, s. 157). Det er nødvendig å være oppmerksom på denne begrensningen og tolke resultatene med den i mente. For å kompensere for denne begrensningen støtter jeg studien med et solid teoretisk rammeverk, som er presentert i kapittel 3.0. Dette rammeverket gir et bredere perspektiv og hjelper med å kontekstualisere informantenes perspektiver. Nedenfor presenteres en oversikt over informantene, inkludert deres bakgrunn, utdanning og arbeidserfaring, for å gi leseren en bedre forståelse av de som har deltatt i studien.

	Informant A)	Informant B)	Informant C)	Informant D)
Bakgrunn og Utdanning	allmennlærer i grunn og master i spesialpedagogikk, og videreutdanning som logoped, samt rektorutdanning ved rektorskolen.	Lektorutdanning 5-10 trinn.	Master i lærerutdanning 1-7 trinn.	Barnehagelærer i grunn. Videre utdanning som lærer 1-4 trinn. Master i spesialpedagogikk. Og Montessori-pedagogikk.
Arbeidserfaring	7 år i skole som spesialpedagogisk rådgiver, 5 år i PPT, og noen år som logoped.	7 år i skole.	Vikar i 5 år, før dette er mitt 3 år som lærer etter endt utdanning.	15 år i barnehage. 5 år vikar i skolen. Og 1 år som lærer ved skolen etter endt utdanning.

4.4.2 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide fungerer som en veiledning for forskeren gjennom intervjuet, og hjelper med å skape meningsfulle samtaler mellom deltakerne. Guiden inkluderer spørsmål og temaer som gir struktur og en systematisk tilnærming til intervjuet (Dalland, 2017, s. 78). Med hensyn til hovedformålet med studien, ble guiden utformet med hensikt om å få en økt forståelse av kunnskapen om DLD blant lærere, samt læreres opplevde kompetanse om temaet.

Som Dalland (2017) beskriver en forskning ved å finne målet, viser jeg til mitt mål med intervjuet gjennom den utformede problemstillingen: *Hvilken kompetanse bør lærere besitte for å effektivt inkludere elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i den vanlige undervisningen?* samt de tre forskningsspørsmålene 1) Hvilken kompetanse har informantene av diagnosen DLD? 2) Hvordan opplever og fremmer informantene inkludering av elever med DLD i den ordinære undervisningen? og 3) Hvilken kompetanse er det informantene ønsker seg, samt beskriver som manglende når det kommer til DLD?

Basert på problemstillingen og forskningsspørsmålene utformet jeg en semistrukturert intervjuguide som inkluderte en oversikt over emner som skulle dekkes av spørsmålene. Denne formen for intervju ble valgt da den best passet prosjektets behov og tillot fleksibilitet i spørsmålene. Guiden var et verktøy for å fokusere direkte på studiens sentrale spørsmål innenfor informantenes opplevelser, erfaringer og livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s.

162). Det er viktig å formulere åpne spørsmål for å oppnå en nyansert forståelse og få gode svar fra informantene. Bruk av lukkede spørsmål kan begrense validiteten og gjøre det vanskeligere å besvare problemstillingen (Thagaard, 2018).

Min intervjuguide er basert på ulike temaer, og den inneholder spørsmål og oppfølgingsspørsmål som er utformet for å utforske disse temaene grundig (se vedlegg 4). Guiden er strukturert og inkluderer oppfølgingsspørsmål for å klargjøre eventuelle uklarheter. Før intervjuene begynte, presenterte jeg meg selv og min oppgave for informantene. Jeg informerte dem også om de etiske hensynene som jeg tar hensyn til i prosjektet. Dette inkluderte å opplyse om at de ikke var forpliktet til å svare på spørsmål de ikke ønsket å svare på, og at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst. Jeg forklarte også bruken av lydopptak og prosessen med transkribering som ville følge i etterkant av intervjuet. Før jeg startet med spørsmålene jeg hadde utformet, ga jeg informantene muligheten til å stille spørsmål eller dele eventuelle bekymringer.

En av utfordringene med å bruke en intervjuguide er å stille relevante og åpne spørsmål som fremmer grundige svar. Lukkede spørsmål kan begrense svarene til konkrete alternativer, for eksempel spørsmålet "Hvor lenge har du jobbet i skolen?", som vanligvis bare gir svar i form av antall år. Selv om dette var hensikten med dette spørsmålet, ønsket jeg å unngå lukkede spørsmål senere i intervjuet, da jeg søkte inngående og utfyllende svar som kunne analyseres i lys av teori (Thagaard, 2018, s. 140 - 142). Derfor gjennomførte jeg et prøveintervju med en medstudent for å få tilbakemelding og refleksjoner om spørsmålene jeg hadde formulert, med fokus på relevans i intervjusituasjonen. Jeg justerte deretter spørsmålene for å forbedre tydelighet, fjerne unødvendige spørsmål og repetisjoner, samt justere formuleringen (Thagaard, 2018, s. 147).

I intervjuene fulgte jeg en struktur som var basert på de forskningsspørsmålene som ble avledet fra problemstillingen. Intervjuguide-spørsmålene ble presentert for å bringe frem tematisk kunnskap i studien (Thagaard, 2018, s. 163 - 164). Jeg inkluderte også oppklarende spørsmål dersom enten informanten eller jeg ikke helt forstod et spørsmål eller svaret på det. Videre benyttet jeg meg også av oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmålene ble brukt til å utforske informantenes svar ytterligere hvis jeg følte at svarene var for knappe.

4.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført med én ukes mellomrom, noe som ga meg tid til å transkribere og analysere hvert intervju grundig. Dette tidsintervallet ble også valgt i tilfelle jeg skulle ha behov for å kontakte informantene igjen for eventuelle oppfølgingsspørsmål eller usikkerheter. Etter å ha fått svar av aktuelle deltakere, tok jeg kontakt med dem via e-post for å avtale tid, sted og dato for intervjuene. Jeg ga informantene friheten til å velge tid og sted som passet dem best, med tanke på at lærere ofte har mye planlegging i begynnelsen av skoleåret (Dalland, 2017, s. 65 - 80).

Før hvert intervju sørget jeg for å låne en diktafon for å ta opp lyden, i samsvar med personvernregler. Dette var nødvendig fordi jeg ikke ønsket å bruke personlige telefoner til opptak av informasjonen. Under intervjuet noterte jeg også fysiske observasjoner, inkludert ordvalg, tonefall, pauser i setningene og ansiktsuttrykk, da disse aspektene kunne være viktige for tolkningen av informasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Senere ble lydopptakene transkribert, det vil si omgjort til tekst (Johannessen et al., 2021, s. 99 - 100). Etter at lydopptakene var gjennomført, ble jeg oppmerksom på et nyttig verktøy for sikkert lydopptak: appen "Diktafon" og nettskjemaet tilgjengelig via Universitetet i Oslo sin nettside (UiO, 2017). For forskningsstudier som bruker dette verktøyet til intervjuer, kreves det godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata) eller tilsvarende instans. Dette er viktig for å sikre at personvernet og dataintegriteten blir ivaretatt i tråd med relevante forskningsetiske retningslinjer. Dette verktøyet automatiserer prosessen med lydopptak, samt transkriberer lydopptak ved hjelp av en intern UiO-tjeneste. Disse hjelpemidlene kunne ha forenklet prosessen med transkribering, men min transkripsjon er altså gjennomført manuelt.

Intervjuformen jeg brukte var systematiske intervjuer, der jeg stilte åpne spørsmål formulert fra intervjuguiden (Halvorsen, 2008, s. 142). For å ivareta informantenes personvern og anonymitet, refererte jeg til dem som Informant A, B, C og D (Bjørndal, 2017, s. 156). Hvert intervju varte omtrent 45-60 minutter, avhengig av informantenes respons og dybden av deres svar. Dette tidsintervallet ble valgt basert på erfaringene mine fra prøveintervjuene med en medstudent, og det var tilstrekkelig for å dekke relevante spørsmål og emner. Underveis i intervjuene noterte jeg stikkord som jeg fant interessante for studiens tema, samt tonefall ved visse uttalelser. For eksempel la jeg merke til hvordan en av informantene

uttrykte frustrasjon over systemet og lovgivningen for opplæring, og dette ble reflektert i endringer i tonefall og ansiktsuttrykk (Dalland, 2017, s. 86). Målet var å oppmuntre lærerne til å være åpne og ærlige om sin yrkespraksis og erfaringer, og jeg følte at jeg mottok varierte og verdifulle svar fra hver deltaker. Dette mangfoldet i svarene gjorde analysen og drøftingen av resultatene interessant og utfordrende.

På grunn av min egen interesse og tidligere studier av temaene, hadde jeg en god forståelse av det som ble diskutert under intervjuene. Dette inkluderer tidligere erfaringer med barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser og deres perspektiver. Etter hvert intervju reflekterte jeg over om det var flere spørsmål jeg burde ha stilt, men jeg opplevde at etterarbeidet med transkripsjon og analyse var tidkrevende nok. Å legge til flere spørsmål kunne ha forlenget prosessen og komplisert målet om å fullføre innenfor en bestemt tidsramme, som opprinnelig planlagt.

4.5 Transkribering

Etter hver intervjuøkt transkriberte jeg lydopptakene og notatene til et dokument som til slutt ble 22 sider langt. Transkriberingen ble utført ord for ord, og jeg inkluderte også observasjoner fra tonefall, pauser og mimikk som jeg hadde notert under intervjuene. Dette bidro til å gi en helhetlig forståelse av intervjuopplevelsen (Dalland, 2017, s. 88 - 89). Opptakene ble gjort i et rolig og støyfritt miljø, noe som resulterte i god lyd kvalitet og minimale forstyrrelser. Dette var viktig for å sikre at ingen viktige detaljer eller nyanser gikk tapt i transkriberingen (Dalland, 2017, s. 89). Etter transkriberingen bearbeidet jeg teksten ved å fjerne unødvendige "fyllord" som for eksempel "liksom" eller "hm." Dette resulterte i en mer lesbar tekst med tydelige og konkrete setninger, som var viktig for den påfølgende analyse- og drøftingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206 - 209).

4.6 Analyse

Analysen gir muligheten til å utforske de innsamlede dataene grundigere (Halvorsen, 2008, s. 177). Den innebærer prosesser som forenkling, klassifisering, inndeling, kartlegging og karakterisering av mønstre. Videre hjelper analysen med å forklare årsakene bak disse mønstrene og vurdere sammensetningen av funnene, som kan føre til en drøfting eller

konklusjon (Bjørndal, 2017, s. 135). Med andre ord kan analysen betraktes som en støtte for forskeren i tolkningen av hva intervjuene belyser, hvilke meninger som fremkommer, og hvordan disse skal formidles på en objektiv måte. Denne prosessen starter allerede under utarbeidelsen av intervjuguide, der spørsmålene formuleres (Dalland, 2017, s. 87).

Formålet med denne studien er å utforske lærernes kompetanse når det gjelder barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD) fra et fenomenologisk perspektiv. Denne tilnærmingen innebærer en dypere forståelse av informantenes perspektiver og opplevelser knyttet til temaet. Studien tar sikte på å gi innsikt i hvordan informantene forstår og erfarer denne problemstillingen, og gi en utfyllende forståelse av deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355).

Når det gjelder analysen, brukte jeg en kvalitativ tilnærming som involverer å bearbeide teksten ved å redusere den til nøkkelord og setninger. Dette tilnærmer seg hermeneutikk og fenomenologi, der målet er å fokusere på meningen som blir formidlet i teksten ved å søke den dype forståelsen som innebærer tolkning av både intervjueren og intervjuobjektet (Thagaard, 2018, s. 36 - 38). Min forankring kombinerer fenomenologi og hermeneutikk fordi jeg ønsker å utforske informantenes livsverden og tolke deres perspektiver fra fenomenologiens synsvinkel, samtidig som jeg anvender hermeneutiske prinsipper for å analysere resultatene og perspektivene med utgangspunkt i mine egne forforståelser.

Tematisk analyse går ut på å analysere på tvers av innsamlede data før man går i dybden på hvert spesifikke tema. Dette oppnås ved å vurdere utsagn fra hvert intervju i sammenheng med hverandre for å beskrive ulike aspekter av problemstillingen. Temaanalysen starter med koding og klassifisering av data, noe som muliggjør sammenligninger på tvers av deltakerne (Thagaard, 2018, s. 171 - 177). Thagaard (2018) påpeker også muligheten for å bruke dataprogrammer for å hjelpe med begrepskoblinger og koding av data for spesifikke temaer. Slike dataprogrammer kan sortere og presentere ulike koder, noe som anses som en styrke i temaanalysen (Thagaard, 2018, s. 177-178). Denne metoden er aktuell da dataprogrammet jeg har benyttet meg av har fremmet de aktuelle temaer for min studie.

Min veileder informerte meg om et program som kunne bistå i analyseprosessen, nemlig dataprogrammet NVIVO. Dette verktøyet ble brukt for å oppnå en helhetlig forståelse av datamaterialet ved å fremheve sentrale tematikker som var relevante for besvarelsen av oppgaven. Jeg kodet de allerede transkriberte materialene ved hjelp av denne digitale dataanalyseteknikken. Ved bruk av NVIVO sammenlignet jeg alle transkripsjonene med hverandre. Dette resulterte i at de forskjellige begrepene og setningene i transkripsjonene ble markert med mørk farge og et prosenttall, noe som gjorde det enklere å identifisere og utforske disse i dybden. I løpet av denne prosessen ble dataanalysen tematisert basert på ulike nøkkelord som var relevante for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Noen av disse nøkkelordene inkluderte "språk", "inkludering", og "kompetanse", som senere ble de viktigste temaene i hele oppgaven. Selv om NVIVO-programmet tilbyr mange funksjoner, ble det kun brukt i begrenset grad grunnet tid tilgjengelig og kompleksiteten av programmet.

For å videre forsterke analyseresultatene, konsulterte jeg Braun og Clarke (2006) sin seks-stegs modell for analyseprosessen (se figur 4.6.1). Dette ble et nyttig rammeverk som ga meg en klar struktur for analysen og for å undersøke om temaene som hadde fremkommet i NVIVO var riktige.

4.6.1 Braun og Clarke seks-steg-modell

STEG	HVA	HVORFOR
1	Les igjennom data.	Bli kjent med datamaterialet.
2	Begynn koding.	Forenkle og forstå datamaterialet.
3	Finn temaer ved bruk av koding.	Forenkle fremme fellestrekk i datamaterialet.
4	Vurdere koding og tema.	Evaluerer hva som er sentralt basert på problemstillingen.
5	Definerer og navngi temaer.	Forenkle materialet og analyseprosessen klar for gjennomføring.
6	Skriv ned rapporten.	For å fremme temaer som kan bidra til å besvare problemstillingen som er satt.

(Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Steg 1: Kjennskap til datamaterialene

Det første steget i analysen involverer en nøye gjennomgang av transkripsjonene. Dette trinnet er avgjørende for å oppnå en grundig forståelse av datamaterialet før man går videre. Under denne prosessen tok jeg også notater om ideer for koding og andre relevante notater. Dette trinnet kan være tidkrevende, men det er av stor betydning for å danne et solid grunnlag for analysen. Braun og Clarke (2006) understreker viktigheten av å ikke hoppe over dette trinnet, da det er fundamentet for hele analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Steg 2: Forståelse og koding av datamaterialene

I det andre steget kodes rådataene ved hjelp av dataprogrammet NVIVO. Dette innebærer å identifisere hva som er interessant ved de valgte temaene og notatene som ble tatt tidligere. Deretter organiseres disse i grupper basert på temaer som gjentar seg og hvordan de er relevante for forskningsspørsmålene. I mitt tilfelle ble begrepene "språk," "inkludering," og "kompetanse" fremhevet, ettersom disse begrepene ble nevnt hyppig av informantene og hadde relevans for problemstillingen. Jeg kategoriserte forskjellige utsagn fra informantene under de relevante temaene, noe som gjorde det enklere å analysere deres meninger i tråd med de valgte temaene. Braun og Clarke (2006) beskriver at når man begynner å merke at kodingen blir mett og man finner fellestrekk, er det på tide å gå videre til neste fase, hvor man søker å forstå den overordnede organiseringen av temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 89).

Steg 3: Fellestrekk ved datamaterialene

I dette trinnet bør man se etter mønstre eller fellestrekk i det kodete datamaterialet. Dette bidrar til å binde temaer og gjør analysen mer målrettet mot det man opprinnelig søker etter. Det er også viktig å vurdere hvordan ulike koder påvirker hverandre, samt eventuelle tydelige forskjeller som kan være overraskende eller forventet (Braun & Clarke, 2006, s. 89-90). I denne analysen sammenlignet jeg ulike utsagn basert på nøkkelord og temaer som kom frem i transkripsjonene. Jeg identifiserte flertydigheter og variasjoner i informantenes forståelse og bruk av begreper. Jeg inkluderte også mine egne notater og refleksjoner underveis i analysen. Begrepet "kompetanse" ble grundig undersøkt, spesielt i sammenheng med informantenes ønske om å forstå det bedre. Videre ble begrepet "inkludering" nøye vurdert, da informantene presenterte forskjellige definisjoner av hva inkludering innebærer og hvordan det bør praktiseres. Språkrelaterte temaer ble ofte diskutert i sammenheng med diagnosen DLD, og

informantenes forståelse av denne diagnosen. Det var tydelig at hver informant hadde sin egen bakgrunn og erfaring som påvirket måten de formidlet sin historie på, noe som kan ses i sammenheng med taus kunnskap. Dette mangfoldet i informantenes perspektiver gjorde analysen ekstra interessant, da det avslørte både felles temaer og individuelle forskjeller i deres oppfatninger.

I forbindelse med min studie formulerte jeg tre forskningsspørsmål som skulle hjelpe meg med å besvare problemstillingen. Disse spørsmålene inneholdt også nøkkeltemaer som var relevante for problemstillingen:

- 1) Hvilken kompetanse besitter informantene når det gjelder diagnosen DLD? I dette spørsmålet ble begrepet "kompetanse" fremhevet og var sentralt for å belyse informasjonen som ble samlet inn.
- 2) Hvordan opplever og bidrar informantene til inkludering av elever med DLD i den ordinære undervisningen? I det andre forskningsspørsmålet ble viktigheten av inkludering betont, og informantenes erfaringer og innsats for å fremme inkludering ble utforsket.
- 3) Hvilken kompetanse etterlyser informantene og beskriver som manglende når det kommer til DLD? Det tredje forskningsspørsmålet fokuserte på informantenes perspektiver om manglende kompetanse, og hvordan de ønsket at denne kompetansen skulle være tilgjengelig når det gjaldt DLD.

Alle disse forskningsspørsmålene knyttet seg til diagnosen DLD og utforsket temaer som kompetanse og inkludering. Dette reflekterte også hovedtemaene som ble adressert i problemstillingen for oppgaven.

Steg 4: Evaluering av datamaterialene

Braun og Clarke (2006) anbefaler å tydelig skille mellom de utvalgte temaene for å fremheve utvalget. Hvis temaene ligner hverandre mye, kan det være vanskelig for leseren, og til og med for forskeren, å forstå forskjellene og relevansen av ulike og felles trekk i analysen. I

denne fasen gjennomførte jeg en nøye gjennomgang for å avgrense temaene jeg hadde valgt for studien. Jeg vurderte gyldigheten av disse temaene i henhold til det teoretiske rammeverket, og jeg utførte grundige vurderinger av hva som var relevant og hva som ikke var det. Jeg søkte også etter nyttig informasjon som kunne berike studien og vurderte nøye hva informantene hadde beskrevet som ikke var inkludert i det teoretiske rammeverket (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Det var viktig for meg å unngå både overkoding og overanalysering, da dette kunne ha medført at relevant data ble oversett eller mistet, noe som er avgjørende for studiens integritet. Denne prosessen bestod av å finjustere og tydeliggjøre hvilke temaer som fremsto som sentrale og relevante i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene. I tillegg var mitt litteratursøk grundig og omfattende, noe som ga meg som forsker et helhetlig bilde av hva informantene og tidligere forskning refererte til. Dette bidro også til å avdekke tydelige forskjeller mellom informantenes perspektiver og funnene i tidligere forskning.

Steg 5: Bearbeide/ forenkling av datamaterialene

I steg 5 handler det om å spesifisere temaet for å gjøre analyseprosessen så klar som mulig. Temaene, som for min studie er «språk», «inkludering» og «kompetanse», arbeidet jeg grundig med for at skulle være tydelig og godt definert og forankret i datamaterialet. I to av temaene er det inkludert undertemaer, da flere av informantene poengterte hvordan mangelen på tid og ressurser kunne ses i sammenheng med tilrettelegging og deres opplevde kompetanse. Dette har til hensikt å bidra til å opprettholde en klar rød tråd gjennom oppgaven, slik at leseren enkelt kan følge analysens struktur.

Steg 6: Temaer som stiller sterkt for problemstillingen

I det siste trinnet rapporterer man de viktige funnene som omhandler problemstillingen. Dette trinnet involverer skrivingen av avhandlingen eller rapporten, hvor man skal overbevise leseren om at temaene man har identifisert er relevante og signifikante for å besvare problemstillingen. I dette steget er det viktig å være oppmerksom på at leserens tolkning kan variere basert på deres egen bakgrunn, meninger og tidligere erfaringer.

4.6.1 Tematisk analyses potensielle fallgruver

Når det gjelder potensielle fallgruver i den tematiske analysen, påpeker Braun og Clarke (2006) to viktige utfordringer. Den første potensielle utfordring oppstår når forskeren ikke

utfører en tilstrekkelig analyse av de innsamlede dataene. Dette kan føre til betydelige vanskeligheter med å formidle informantenes historier og resultere i analyseresultater som verken er overbevisende eller relevante. Den andre potensielle fallgraven er når forskeren omskriver de opprinnelige dataene til noe annet. Dette er problematisk fordi det opprinnelige datamaterialet skal tjene som grunnlag og belyse informantenes livsverden. Å omskrive dataene kan føre til at forskeren ikke forstår innholdet som er blitt analysert, og dette kan komplisere analysen ytterligere (Braun & Clarke, 2006, s. 94).

Disse fallgruvene er viktig å være oppmerksom under den tematiske analysen for å sikre datakvaliteten, påliteligheten, gyldigheten og de etiske retningslinjene for studien. Dette vil bidra til å opprettholde integriteten i forskningen og sikre at resultatene er pålitelige og relevante. I løpet av min studie har jeg gjennomgått analysen av datamaterialet flere ganger for å sikre at det jeg analyserer er relevant og nøyaktig. Etter denne prosessen har jeg vært svært grundig i å skrive ned ordrett hva informantene formidlet, i tillegg til å ta notater om tonefall og uttrykk. Dette har vært essensielt for å skape en helhetlig og tydelig beskrivelse av intervjusituasjonen og informantenes uttalelser, som direkte reflekterer deres livsverden.

4.7 Datakvalitet

Datakvalitet er en fundamental faktor i forskning, og det inkluderer både produktet og prosessen i studien. Å ivareta etiske retningslinjer, validitet og reliabilitet er av avgjørende betydning (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 16). Intervjuet spiller en kritisk rolle i å sikre arbeidets kvalitet. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver seks kvalitetskriterier som forskeren bør vurdere:

1. Informantenes svar bør være spontane, omfattende og relevante.
2. Bruk korte spørsmål for å oppnå detaljerte svar.
3. Vurder hvordan informantene formidler svarene med hensyn til deres begrunnelser.
4. Tolk intervjuet kontinuerlig for å forstå informantenes perspektiver.
5. Forsøk å tolke informantenes svar og forklaringer.
6. Intervjuet bør føles som en naturlig samtale uten behov for unødvendige kommentarer eller forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 192-194).

Dalland (2017) fremhever viktigheten av at kvalitetskontroll innebærer å ha en grundig forståelse av dataene og nøye vurdere deres implikasjoner fra ulike perspektiver. Det er essensielt at en grundig analyse er åpen for flere tolkninger, og dette utgjør en del av kvalitetskontrollen (Dalland, 2017, s. 88).

I løpet av min studie har jeg lagt stor vekt på å sikre datakvaliteten på flere måter. Jeg har integrert relevant litteratur og forskningsspørsmål for å kontekstualisere studien i dagens samfunn. Samtidig har jeg ivaretatt strenge etiske retningslinjer i forhold til informantene. Dette inkluderer å sikre deres anonymitet, ta hensyn til deres mulighet til å besvare spørsmål, og formulere spørsmål som er respektfulle og ikke støtende. For å sikre datakvaliteten har jeg også valgt en metode som er grundig og relevant for forskningsspørsmålene mine. Jeg har benyttet meg både av NVIVO og av Braun og Clarke's (2006) seks-trinns modell som veiledning gjennom hele prosessen. Dette har bidratt til en systematisk tilnærming og kvalitetssikring i datainnsamlingen og analysen.

I tillegg har jeg styrket datakvaliteten ved å henvise til relevant litteratur som tydeliggjør sammenhengen mellom problemstillingen, begreper og temaer som er blitt belyst. Dette har gitt studien et solid teoretisk rammeverk og bidratt til å utforske problemstillingen fra ulike perspektiver, noe som har avdekket flertydighet og beriket forståelsen av temaet. Til slutt har jeg nøye vurdert både validiteten og reliabiliteten i prosjektet. Dette vil bli grundig beskrevet i de påfølgende avsnittene.

4.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet, som handler om nøyaktighet og pålitelighet i undersøkelser og innsamlede data, er sentralt for å sikre at studien kan gjentas og verifiseres av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). I min studie kan reliabiliteten styrkes ved å beskrive grundig hvordan forskningsprosessen ble utført i lys av problemstillingen, med klare beskrivelser av metodene. Det er også viktig å klargjøre de teoretiske perspektivene og informantenes uttalelser (Halvorsen, 2008, s. 232 - 235). Troverdighet er et begrep som vektlegges av flere teoretikere (Halvorsen, 2008; Postholm & Jacobsen, 2011; Thagaard, 2018), for å sikre kvaliteten i forskningen. Troverdigheten krever planlegging, handling og refleksjoner som tar hensyn til både svakheter og styrker i studien, spesielt knyttet til innsamlingen av data og hele

forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 125-126). Halvorsen (2008, s. 22) understreker viktigheten av å ha en grundig forståelse av sammenhenger og verdier for å oppnå validitet.

I utarbeidelsen av min intervjuguide har jeg valgt å inkludere åpne spørsmål. Dette valget gir informantene muligheten til å uttrykke sine egne meninger og erfaringer uten å bli ledet mot bestemte svar. Dette aspektet er av avgjørende betydning for å sikre reliabiliteten i studien, da ledende spørsmål kan potensielt resultere i upålitelige resultater. Videre har jeg tatt på meg ansvaret for å utføre transkripsjonen av alle intervjuene selv. Dette tiltaket er også designet for å styrke reliabiliteten ved å minimere muligheten for flertydighet og endringer i de innsamlede dataene. Jeg har fulgt metodiske retningslinjer i transkripsjonsprosessen for å sikre at informantenes ord og meninger blir nøyaktig gjengitt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275 - 276).

4.7.2 Validitet

Sikring av validiteten er avgjørende for at forskningen skal være gyldig og pålitelig. Dette kan oppnås ved å bygge på teoretisk grunnlag, tidligere forskning og ved å gjennomføre intervjuer med informanter som har kunnskap om problemstillingen, noe som kan gi gyldige resultater og svar (Johannessen et al., 2021, s. 43 - 44). Validitet handler også om å sikre at forskningen er relevant og har betydning. Dette oppnås gjennom valg av teoretisk grunnlag i tråd med forskningsspørsmål og problemstillingen. Utvalget av deltakere i studien påvirker også validiteten, og i mitt tilfelle ble informanter valgt nøye i tråd med problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Transkriberingen bidrar også til å belyse validiteten ved å fokusere på spørsmål og svar som er mest relevante for studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277 - 278). Validiteten påvirkes ikke bare av teoretisk grunnlag, forskningsspørsmål og problemstillingen. Kvaliteten av valgt metode spiller også en viktig rolle for hvordan den er relevant for studien og er avgjørende for å sikre validiteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179 - 181).

Validiteten i min studie styrkes gjennom flere aspekter som bidrar til pålitelighet og gyldighet. For det første har jeg grundig referert til tidligere forskning som belyser problematikken

knyttet til barn med DLD og lærernes opplevelser av mangel på kompetanse i å håndtere deres behov. Dette etablerer et solid fundament for min problemstilling og forskningsspørsmål. Videre har jeg understøttet validiteten ved å inkludere et teoretisk rammeverk som utforsker begreper som språk, inkludering og kompetanse i dybden. Dette teoretiske grunnlaget gir kontekst og forklaringer som er nødvendige for å forstå problemstillingen i dybden. En annen viktig faktor for å sikre validiteten er valget av informanter. Jeg har valgt informanter som arbeider nært med temaet, og som kan gi innsikt med sine egne ord og fra deres egen livsverden. Dette eliminerer usikkerhet om at deltakerne kanskje ikke vil gjenkjenne seg selv eller føle seg utfordret når de deler sine erfaringer.

Metoden jeg har valgt, nemlig intervju, er også en sikkerhetsmekanisme for validiteten. Intervjuer gir meg som forsker en dyp forståelse av informantens livsverden, noe som er i samsvar med de teoretiske rammene jeg har presentert. Dette gir en grundig og troverdig utforskning av analysen og informantens uttalelser, som er med på å fremheve problemstillingen i studien og gjør oppgaven interessant, pålitelig og gyldig.

4.7.3 utfordringer med oppgavens reliabilitet og validitet

I arbeidet med å sikre reliabilitet og validitet i en studie kan det oppstå ulike utfordringer som påvirker resultatene. Johannessen et al. (2021) påpeker at en av de mest betydningsfulle utfordringene er mangel på tillit fra informantene. Dersom informantene ikke har tillit til forskeren, kan dette føre til at de gir upålitelige svar eller unngår å besvare spørsmålene fullstendig. Dette kan påvirke kvaliteten på innsamlede data (Johannessen et al., 2021, s. 256). Ved gjennomføringen av denne studien var det av stor betydning for meg å sikre en god informasjonsflyt til informantene. Jeg sendte derfor ut et informasjonsskriv på forhånd, som ga informantene en forståelse av hva de kunne forvente seg i forbindelse med studien. Jeg understreket også viktigheten av at informantene ville forbli anonyme, noe jeg igjen bekreftet både før og etter at intervjuene. I tillegg inkluderte jeg et samtykkeskriv, som var med på å beskytte studien, spesielt med hensyn til godkjenning av lydopptak og den anvendte kvalitative metoden.

En annen potensiell utfordring i studien var å sikre at spørsmålene i intervjuguiden ble forstått av informantene. Dersom spørsmålene oppleves som uklare eller vanskelige å forstå, kan

dette føre til dårlige svar og upålitelige resultater. Derfor var det viktig for meg å formulere klare og forståelige spørsmål til informantene. Jeg gjennomgikk også intervju spørsmålene med en medstudent for å sikre at de var forståelige og ikke ledende eller nedverdiggende, noe som kunne ha påvirket informantenes vilje til å svare ærlig. En ytterligere utfordring kunne være tolkning av informantenes svar, noe som kunne påvirke reliabiliteten og validiteten i studien. Dersom jeg som forsker tolket informantenes meninger på en måte som ikke samsvarer med deres faktiske uttalelser, kunne dette føre til feilaktige resultater. Derfor var det essensielt å presentere informantenes uttalelser på en troverdig måte og unngå å legge til egne tolkninger i analysen.

Jeg erkjenner at en av de største utfordringene i studien var å holde tilbake personlige tolkninger. Dette var spesielt tydelig i begynnelsen av studien, da jeg tidligere hadde erfaring med et barn med DLD og kjente til utfordringene de kunne møte i skolen. Dette førte til at mine tolkninger var mer kritiske. Imidlertid har jeg gjennom studien fått en dypere forståelse av problemstillingen og mer forforståelse basert på tidligere forskning og informantenes uttalelser. Dette har bidratt til å balansere mine tolkninger og styrke validiteten i studien (Thagaard, 2018, s. 181-182).

4.8 Etske betraktninger

Ved starten av prosjektet gjennomførte jeg en grundig etisk vurdering av forskningsplanen og designet. Dette ble sendt inn til vurdering hos Norsk senter for forskningsdata (NSD) (nå SIKT), som vurderer om forskningsdataene om mennesker og samfunn kan lagres og deles på en trygg og lovlig måte. I tillegg til NSD-vurderingen, ble det lagt vekt på etiske hensyn gjennom hele forskningsprosessen. Informantene ble informert om frivillig deltakelse, retten til å trekke seg når som helst, og taushetsplikten som forskeren hadde. Dette bidro til å skape tillit hos informantene (Dalland, 2017, s. 57). Videre ble uttalelsene fra informantene anonymisert for å ivareta deres personvern (Bjørndal, 2017, s. 156).

For å unngå å påføre informanten skade, ble det også tatt hensyn til sensitive temaer, og spørsmål som kunne være belastende ble unngått. Dette er i tråd med prinsippene om respekt for autonomi og privatliv, samt ansvaret for å unngå skade (Bjørndal, 2017, s. 156). Etisk

handling ble prioritert gjennom hele intervjuprosessen, og hensynet til informanten ble ivaretatt gjennom informasjonsskriv og samtykkeskjema.

Jeg opplever at håndtering av reliabilitet, validitet og etiske hensyn har utgjort en viktig og naturlig del av forskningsprosessen for denne oppgaven. Dette har bidratt til å sikre kvaliteten på studien og gjør det mulig for leseren å forstå hvordan studien ble utført og hvilke refleksjoner jeg som forsker har hatt underveis (Dalland, 2017, s. 199). Ved å involvere både NSD og følge etiske retningslinjer, ble de etiske betraktningene ivaretatt på en grundig måte.

5. FUNN OG DRØFTING

I dette kapitlet vil jeg presentere, tolke og drøfte funnene fra de kvalitative forskningsintervjuene med fire lærere som underviser på 1. - 7. trinn. Hovedmålet har vært å undersøke og forstå hvordan informantenes livsverden er i forbindelse med oppgavens problemstilling og knytte denne forståelsen opp mot relevant teori. Dette for å kunne besvare oppgavens overordnede problemstilling som handler om å undersøke hvilken kompetanse lærere bør ha for å effektivt kunne inkludere elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i vanlig undervisning. Herunder ønsket jeg å utforske informantenes forståelse av begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser, hva informantene mener at det innebærer, og eventuelt deres egne definisjoner ut ifra teoretiske beskrivelser. Dette kapitlet er strukturert etter temaene som jeg har analysert meg frem til ved hjelp av Braun og Clarke (2006) tematiske analysestruktur, samt NVIVO. Temaene er «språk», «inkludering», og «kompetanse». I to av temaene er det inkludert undertemaer som diskuterer hovedtemaet i lys av mangel på tid og ressurser. Dette fremkom tydelig i intervjuene og er derfor inkludert som undertemaer i denne delen av oppgaven.

5.1 Språk

Som beskrevet i delkapittel 3.2, baserer forståelsen av utviklingsmessige språkforstyrrelser seg på definisjoner og beskrivelser presentert av Gaudette (2022) når begrepet blir diskutert i denne oppgavens sammenheng. Diagnosen innebærer tre hovedområder: reseptivt språk, ekspressivt språk, og pragmatisk språk. Nøkkelbegrepene som indikerer diagnosen inkluderer utfordringer knyttet til ordrekkefølge, respirasjonsvansker, narrativ verbal forståelse, arbeidsminne og setningsoppbygging. Gaudette (2022) forenkler dette ved å si at personer med DLD opplever vanskeligheter med å forstå og uttrykke seg gjennom språk.

Blant de fire informantene var det kun informant A som ga en klar og presis beskrivelse ved av hva DLD er, og hva diagnosen innebærer. Informanten forklarte at DLD omfatter både uttrykks- og forståelsesspråket: «Begrepet er omfattende, og kan omhandle det ekspressive og impulsive, men gjerne en sekk av utfordringer som ikke oftest blir oppdaget». Dette kan knyttes til både Gaudette (2022) beskrivelse på hva begrepet omhandler og Haugen et al. (2020) sine beskrivelser angående at diagnosen er utfordrende å oppdage. Det virker altså som

at informanten har en god forståelse av hva DLD innebærer, samt de potensielle utfordringene det kan medføre for barnet.

Informant B gir en vag beskrivelse av DLD og forklarer at: «Barna som ikke kan formidle og forstå ut ifra et gitt alderstrinn, kan være kanskje en diagnose eller en talefeil?». Informanten forklarer at diagnosen kanskje kan være en form for talefeil, og virket usikker på begrepets nøyaktige definisjon. I likhet ved informant B viste også Informant C usikkerhet når det gjaldt begrepets beskrivelse: «Det rommer ganske mye, stamming, lesping, om det går under dysleksi og diverse andre ting, jeg er litt usikker rundt begrepet egentlig».

Gaudette (2022) understreker at de potensielle konsekvensene for disse elevene er så store dersom ikke får nødvendig hjelp, både på individ- og samfunnsnivå, at det er av stor betydning å forstå og oppdage denne utfordringen tidlig. Haugen et al. (2020) poengterer at diagnosen være utfordrende å oppdage DLD, men at det er mulig å identifisere tegn allerede i barnehagealder. Det kan være flere faktorer som påvirker hvorfor informant A virker å ha en dypere forståelse av begrepet DLD. Dette kan skyldes informant A sin lange arbeidserfaring innenfor pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), som logoped, rektor og spesialpedagogisk rådgiver. Det er også mulig at informanten hadde hatt muligheten til å sette seg inn i begrepet på forhånd, da det ble sendt ut informasjon om problemstillingen før intervjuene.

Informant B og C gir ikke klare signaler om deres forståelse av begrepet «utviklingsmessige språkforstyrrelser». Det er verdt å merke seg at begge informantene hadde fått tilsendt informasjonsskriv i forkant av intervjuet, der begrepet ble forklart. De hadde dermed muligheten til å lese seg opp på begrepet og forberede seg til intervjuet på forhånd. Likevel kan det også være at interessen deres ikke strakte seg til dette temaet. Det er også mulig at de allerede hadde en forforståelse av hva DLD var og hadde egne formeninger om hva det innebar. Dette kan knyttes til det Gotvassli og Moe (2020) beskriver om hvordan kompetanse og kunnskap i pedagogisk arbeid kan være assosiert med begrepet «taus kunnskap». Informantene kan ha kunnskap som ikke nødvendigvis kan uttrykkes verbalt (Gotvassli & Moe, 2020). Dette kan gjøre det vanskelig å vurdere om forståelsen er som forventet eller ikke (Gilje, 2021). I forbindelse med forståelsen av DLD kan «taus kunnskap» bli problematisk hvis den anvendes uten refleksjon og vurdering, noe som kan føre til utfordringer i

pedagogisk praksis og forverre vansker dersom eleven mottar feilaktig tilrettelagt opplæring (Åsvoll, 2009, s. 81 - 83).

Samtidig kan det også være forståelig at informantene B og C har begrenset forståelse, da de ikke har hatt direkte kontakt med barn med DLD i klasserommet. Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2022) og Gaudette (2022) påpeker at det ofte er logopedier og kvalifiserte fagpersoner, som logopedier eller Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT), som arbeider med å tilrettelegge for barn med DLD. Dette kan delvis forklare hvorfor informantene B og C har begrenset innsikt, da de ikke har hatt direkte involvering i den spesifikke oppfølgingen av disse barna. Dette aspektet støtter også Eide (2022) sin påstand om at lærere ikke alltid har tilstrekkelig innsikt i barnets læringsutfordringer, spesielt når det gjelder spesifikke behov, til tross for at man ønsker at barna skal inkluderes i det ordinære læringsfellesskapet. Dette gir en innsikt i mulige årsaker til informantenes begrensede forståelse av DLD og understreker betydningen av å gi lærere mer informasjon og opplæring i temaer knyttet til spesialpedagogikk for å bedre kunne imøtekomme behovene til elever med DLD i klasserommet.

En annen interessant observasjon oppsto da informant D skulle beskrive begrepet «utviklingsmessige språkforstyrrelser». Til tross for at denne informanten har en utdanningsbakgrunn som ligner på informant A, med en mastergrad i spesialpedagogikk og lærerutdanning, ga informanten et ærlig og interessant svar. Informanten uttrykte at «Det var litt vanskelig, det er ikke sånn at jeg kan si jeg har kompetanse i å se eller forstå det». Dette antyder at informanten erkjenner sin begrensede kompetanse når det gjelder dette begrepet, i motsetning til hva informant B og C. I stedet for å gjette eller gi en ufullstendig forklaringer, valgte informanten å være helt ærlig om sin manglende forståelse av begrepet DLD. Dette viser at utdanningsnivået alene kanskje ikke er tilstrekkelig, som Eide (2022) påpeker. Selv om informantene A og D har lignende utdanningsbakgrunn, har de to helt forskjellige forståelser av begrepet DLD.

Det kan også være at erfaringsbakgrunnen i skolesystemet spiller en rolle. Informant A kan ha hatt flere tidligere stillinger hvor informanten ble konfrontert med lignende situasjoner, noe som kan ha påvirket forståelsen av DLD. På en annen side har informant D kanskje

hovedsakelig hatt erfaringer fra barnehagen før informanten gikk inn i skolen. Haugen et al. (2020) beskriver at diagnosen DLD noen ganger kan oppdages tidligere i barnehagen, når et barns språkavvik fra det normale blir merkbart. Det er verdt å merke seg at det finnes flere forskjellige typer språkutfordringer, og DLD kan være spesielt utfordrende å oppdage. Dette understreker viktigheten av både utdanning og praktisk erfaring i skolesystemet når det gjelder å forstå og håndtere DLD. Det viser også at ærlighet om ens egne begrensninger kan være en verdifull tilnærming når man arbeider med inkludering av elever med spesifikke behov.

Alle informantene forklarte sine forståelser av begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser, og dette resulterte i varierende definisjoner og oppfatninger. Blant informantene skilte informant A seg ut ved å ha en god forståelse av DLD, en definisjon som var i samsvar med Gaudette (2022) beskrivelser. De tre andre informantene uttrykte usikkerhet rundt begrepet. Gaudette (2022) beskriver at det er så mye som 1-2 elever per classesom kan ha diagnosen DLD, noe som gjør det bekymringsverdig at tre av fire informanter uttrykker usikkerhet om begrepets betydning.

Språkutvikling spiller en betydelig rolle fra tidlig alder og gjennom livet (Høigård, 2019). Språket fungerer som et verktøy for barnets forståelse av verden, samt fremmer tilhørighet og identitet i det sosiale miljøet. Det er derfor svært relevant å undersøke hvilke utfordringer elever med DLD kan møte i sin skolehverdag. Informant A forklarer at:

Jeg tror de blir slitne ut ifra hvilken grad av utfordringen de har. Språket er sentralt hele tiden, skal du lære å lese og skrive ligger språket til grunn, har du muntlig så er det språk. Det er mye språk som omgir disse barna hele tiden. Å skape vennskap kan også være en utfordring, da dette oftest handler om språklig kommunikasjon. Så barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser blir nok veldig slitne

Beskrivelsen over kan knyttes til det Kuhmunen (2012) forklarer om hvordan språket anses som hjertet i undervisningen i skolesammenheng, og hvordan barn med språklige utfordringer kan oppleve mindre mestring og føle seg ekskluderte fra læringsmiljøet. Videre påpeker informant A at barn med språklige utfordringer kan føle seg mindre kompetente når det gjelder læring. Maagerø et al. (2019) påpeker også den stadig økende kompleksiteten og lite

tilpasningen i utdanningskravene for barn med språkproblemer etter hvert som de avanserer i skoletrinnene. Dette reiser spørsmål om hvorfor ikke kravene i grunnskolen er bedre tilpasset for å støtte barn med språkvansker, og hva som kan være årsaken til denne mangelen på tilpasningen. Det er ofte en økonomisk vurdering som veier tungt, og det kan være at andre lærevansker prioriteres høyere enn DLD.

En viktig faktor, og et sentralt funn fra denne undersøkelsen, er lærernes forståelse. Kanskje er det en sammenheng mellom lærernes forståelse av begrepet og tilretteleggingen for barn med DLD? Dette aspektet blir enda mer relevant når vi tar hensyn til betydningen av tidlig innsats og tidlig intervensjon (TPO) i skolesystemet, som anses som svært relevant og forebyggende arbeid for alle barn. Spørsmålet blir da hvordan tidlig innsats og TPO integreres i grunnskolens krav og hva informantene tenker om tilretteleggingen for barn med DLD i den ordinære undervisningen. Dette diskuteres videre i neste kapittel.

5.2 Inkludering

Et av temaene som ble tydelig gjennom analysen av dataene var «inkludering». Herunder handler det særlig om tilretteleggingen for barn med diagnosen utviklingsmessig språkforstyrrelse (DLD) og hva lærerne faktisk gjør i praksis for å møte utfordringene med tilrettelegging i den ordinære undervisningen. Inkludering kan forstås som et bredt begrep som omfatter ulike områder, som beskrevet av Olsen (2013) innenfor skoleperspektivet, som inkluderer faglig, kulturell, sosial og læringsmiljømessig inkludering. Befring (2020) vektlegger tilhørighetsfølelse, fellesskapsfølelse, verdsetting av vennskap og likeverd i sin definisjon av inkludering. Han påpeker også at opplevelsen av inkludering er individuell.

Alle fire informantene har delt hva inkludering betyr for dem, og siden mennesker er unike med ulike bakgrunner, er det forventet at deres tolkninger kan variere, spesielt fordi inkluderingsbegrepet dekker flere områder. Gjennom å utforske inkluderingsbegrepet i sammenheng med barn med DLD, ønsket jeg å forstå hvordan inkludering praktiseres i praksis. Informant A beskriver inkluderingsbegrepet som bredt og nevner at det «ikke bare handler om å være i klassefellesskapet, men også om elevens rolle i klassen, deltakelse, betydningen av tilstedeværelse og fellesskapsfølelsen». Informanten påpeker også at

«inkludering handler ikke bare om å ha venner, men om å være en del av fellesskapet. (...). Barnet skal ikke kjenne på at opplæringen og eksistensen er utenfor de andres».

Informant A beskriver sin forståelse tett opp til beskrivelsene i den overordnede delen av lærerplanen, som omhandler prinsippene for skolens praksis, hvor det understrekes hvordan man kan legge til rette for et inkluderende læringsmiljø. Dette innebærer å støtte både den faglige og sosiale utviklingen, slik at barn oppmuntres til å tilegne seg kunnskap. Å føle seg oversett kan hemme elevenes læringsprosess, og derfor er det en viktig del av lærerens oppgave å skape et trygt og inkluderende miljø (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Informant B gir en todelt forklaring på inkludering, med vekt på både det faglige og det sosiale perspektivet:

Den faglige inkluderingen består av at alle skal inkluderes med det de kan, dersom man har språklige vansker kan man for eksempel bidra med å finne bilder, skrive enkle setninger og så videre, der hvor lærer finner plass for elevene for å inkludere dem i klassemiljøet

Informanten påpeker altså at den faglige inkluderingen innebærer at alle elever kan bidra med det de kan, selv om de har språkvansker. Her beskrives læreren som nøkkelperson i å finne måter å inkludere elevene i klassens miljø. Den sosiale inkluderingen beskriver Informant B som utfordrende, og påpeker at elever ofte kan være harde mot dem som faller utenfor det som oppfattes som «normalt» noe som kan føre til utestengelse:

Elever oftest er litt harde mot de som faller utenfor det «normale», noe som kan føre til utenforskap. Inkludering i det sosiale handler om bevisstgjøringen, samtaler med elev, og arbeidet omkring klassemiljøet ved at alle er forskjellige, men har lik verdi

Informant C uttrykker at inkludering handler om «å se hvert enkelt barn og tilpasse skolen etter barnet, ikke motsatt». Dette beskriver informantene som «en utfordring, men som er ønskelig i skolesammenheng». Informant C gir uttrykk for en oppfatning som samsvarer med Uthus (2020) sine beskrivelse av praksisen i skolen, og Olsen (2013) sin beskrivelse av segregerte tilbud der barn er fysisk til stede, men ikke aktivt deltakende. Informant D deler

også denne oppfatningen ved å beskrive inkluderingsbegrepet som «noe som arbeides med hele tiden, om det er forskjeller, skal alle være inkludert. Å være en venn, å ha et godt klassemiljø, ikke bare for noen, men for alle, ikke individuelt, men der vi er oss».

Informant D forklarer viktigheten av å gi barn gode verktøy for å føle seg trygge på seg selv og bli en del av fellesskapet: «De voksne burde gi barna gode verktøy, for hvordan man kan være trygge på seg selv, gi barnet en plass i gruppen og til å være seg selv, føle mestring og at man føler seg verdifull». Dette utsagnet viser en tydelig sammenheng mellom teori og deltakernes synspunkter. Informanten har en klar forståelse av hva det vil si å være inkludert på ulike måter, både faglig, sosialt og med hensyn til egenverdi og selvfølelse for barna.

Kanskje, som Eide (2020) påpeker, er lærerutdanningen for ensidig, og ikke gir tilstrekkelig innsikt i barns utfordringer knyttet til helse og relasjoner? Svarene fra informant C og D gir et innblikk i utfordringene knyttet til inkludering i skolen, spesielt når det gjelder barn med DLD. Informantenes uttalelser kan være relevante for diskusjonen om lærerutdanningens rolle i å forberede lærere på å håndtere slike spesialpedagogiske utfordringer. Dette kan ses i sammenheng med det Eide (2022) påpeker om lærerutdanningens innsikt i barns helse og relasjoner. Eide (2022) nevner blant annet manglende forståelse av individuelle behov, noe informant C påpeker viktigheten av når informanten uttrykker viktigheten av å se hvert enkelt barn og tilpasse undervisningen etter barnet, ikke motsatt. Dette kan indikere at det kan være en utfordring der lærere kanskje ikke har tilstrekkelig innsikt i individuelle behov, spesielt når det gjelder barn med spesifikke vansker som DLD. Eide (2022) argumenterer for at lærerutdanningen må gi lærere bedre kunnskap om og forståelse for barns ulike behov, både når det gjelder helse og relasjoner.

Når informantene ble stilt spørsmålet om hvordan de selv opplever at tilretteleggingen for barn med diagnosen DLD forekommer, og hvilke tiltak de implementerer i arbeidet med disse barna, svarte Informant A følgende:

Jeg synes at det er ekstremt varierende, det varierer ut ifra hvilke voksne barna møter på dessverre. Samtidig benytter vi mer teknologi nå som hjelpemidler, som er blitt mer

tilgjengeligere enn før. I nettbrettet kan man tilrettelegge for visualisering og tilpasset opplæring

Informant B delte sin erfaring og forklarer at: «Man kan tilrettelegge for barn med denne diagnosen, med hjelp av lyd støtte, lydbok, digitale apper med tekstopplæring, tilpasninger av lekser etter barnas behov, skrivestøtte, dagsplaner og visualisering av bilder». Informant C svarer kort og konsist: «Frem til nå har jeg ingen erfaringer med denne språkvansken».

Informant D svarer:

Personlig har jeg ikke hatt en slik diagnose ved mine klassetrinn, men av erfaring er det de som har krav på ekstra, som ramler lenger bak enn andre. Ofte er det slik at de som har krav på ekstra faller inn på det normale fordi systemet oftest ikke er lagt opp rett for disse barna, det er mye sparing av midler, som gjør det utfordrende for barna. Selve pengekassa har mye makt i dag

Informantenes svar og tilnærminger varierer, særlig med bakgrunn i erfaringer med diagnoser. Det er klart at informantene er oppmerksomme på viktigheten av å tilpasse undervisningen for å møte behovene til elever med DLD, selv om usikkerhet om selve begrepet fortsatt eksisterer. Mens noen viser forståelse og kompetanse for tilrettelegging, indikerer andre minimal erfaring og begrensninger i systemet ved mangel på ressurser som utfordringer i arbeidet med å hjelpe barna. Denne variasjonen i tilnærminger reflekterer kompleksiteten i å imøtekomme behovene til elever med DLD i den ordinære undervisningen, og vil videre diskuteres i neste delkapittel.

Når det gjelder informant A og B, samsvarer deres tilnærminger med Bueie (2022) sine tanker om hvordan man kan skape et gunstig språkmiljø for barn med språkvansker, med mål om å forebygge potensielle problemer i fremtiden. Det er tydelig at informantene er oppmerksomme på betydningen av å tilpasse undervisningen for å møte behovene til elever med DLD, selv om usikkerhet om selve begrepet fortsatt eksisterer. Samtidig indikerer informant C minimal forståelse og begrunner dette med at diagnosen ikke er innenfor deres erfaring, og dette kan indikere usikkerhet knyttet til tilrettelegging for barn med DLD. Informant D deler den samme erfaringen som informant C, med minimal erfaring, men legger

også til en personlig mening. De poengterer at systemet ikke er tilstrekkelig tilrettelagt for disse barna, og at økonomiske begrensninger kan være en hindring for tilretteleggingen, noe som også påpekes av Uthus (2020), som hevder at det kan oppstå utfordringer med inkludering dersom ressursene er utilstrekkelige i løpet av skoledagen. Dette kan føre til at inkluderingen blir mangelfull, og det går på tvers av inkluderingsprinsippet.

Hvilke utfordringer og bekymringer oppstår når barn med språkutfordringer som DLD ikke får den nødvendige oppfølgingen i tråd med deres individuelle behov? Både Haugen et al. (2020) og Gaudette (2022) argumenterer for de potensielle konsekvensene barn med DLD kan møte i fremtiden hvis forebyggende tiltak ikke blir implementert fra tidlig barndom og videre inn i voksenlivet. Disse konsekvensene kan omfatte en rekke utfordringer på de sosiale, emosjonelle og læringsmessige områdene, som i alvorlige tilfeller kan eskalere til psykiske lidelser som angst og depresjon. Dette kan også påvirke barnas evne til å bygge og opprettholde relasjoner med andre barn, og føre til at de opplever avvisning og isolasjon. Jeg formulerte et spørsmål for å få innsikt i informantenes perspektiver og bekymringer angående hva som kan skje hvis barna ikke blir adekvat sett, hørt og inkludert i skolesystemet.

Informant B uttrykker sin bekymring og formidler:

Hvis ikke elevene med utviklingsmessige språkforstyrrelser får opplevd mestring så vil det gå utover deres selvfølelse og motivasjon, det gjør noe med et barn og et menneske generelt å stadig mislykkes. For meg er dette egentlig et overgrep å gi for utfordrende oppgaver, å ha for høye krav til et barn med en slik utfordring. Vi som skole og samfunn har en plikt til å tilpasse opplegget til individene, og hvis barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser har krav på spesialtilpasset opplæring eller spesialundervisning, så mener jeg at det er noe vi skal gjøre, men så opplever jeg at det ikke alltid blir gjort i den grad det burde

Informanten uttrykker frustrasjon og understreker viktigheten av å gi disse barna muligheten til å oppnå mestring for å unngå potensielle psykiske belastninger som kan prege dem i voksenlivet:

Det å ikke oppleve mestring det kan potensielt bli en veldig psykisk belastning som du kan slite med fremover å ta med deg videre i voksenlivet. Jeg opplever at elever som strever å som til slutt tar rullegardin igjen å sir at «jeg vil ikke få til noe uansett». Selv om du som lærer vet at det her vil hun/han får til, men med mye motgang å lite mestring så gir du automatisk til slutt opp. Og det gjør jo noe med deg som menneske

Informant C deler bekymringen og svarer at:

Den sosiale biten kan være den største bekymringen for barn med store språkvansker. Dette kan føre til at de henger etter sosialt, noe som igjen kan påvirke deres fremtid, inkludert skole og arbeidsliv. Dette kan også ha negative konsekvenser for deres psykiske helse, som igjen kan føre til fysiske problemer

Både informant B og C viser forståelse for de potensielle utfordringene som kan oppstå hvis riktig støtte ikke blir gitt til barnets sosiale og språklige utvikling. Dette samsvarer med beskrivelsene av konsekvensene for barnet hvis nødvendig tilrettelegging ikke blir gitt, som Haugen et al. (2020) og Gaudette (2022) påpeker. Spørsmålet om hvorfor skolesystemet legger forventninger til generelle krav basert på alder, og hvorfor kravene ikke blir justert for å imøtekomme barnets behov, blir relevant. Informant B tar opp akkurat dette temaet og gir uttrykk for sin opplevelse av at det kan være en form for overgrep mot barn som ikke klarer å møte slike krav. Informanten understreker viktigheten av at barnet opplever mestring og får en positiv opplevelse av å utfordre seg selv.

5.2.1 Inkludering i lys av tilgjengelig tid og ressurser

Tidligere ble det presentert alvorlige konsekvenser som barn kan oppleve hvis de ikke blir hørt og sett på den måten de burde, både i sosiale og faglige sammenhenger samt deres tilhørighet i det sosiale fellesskapet. I delkapittelet over beskriver informant B den spesialtilpassede opplæringen som vanskelig å gjennomføre. Dette kan ha sammenheng med det informant D nevnte i samme delkapittel angående begrensede ressurser og midler som er tilgjengelige for å tilrettelegge for barna i den grad det er nødvendig.

Både informant A og B deler metoder som kan tas i bruk for å forebygge og håndtere fremtidige konsekvenser, samt betydningen av tilpasning og inkludering. Informant A forklarer:

Tid er avgjørende for å kunne ha samtaler med barna, slik at man sikrer at de forstår og blir forstått. Vi må sørge for inkludering både sosialt og faglig og bidra til en følelse av tilhørighet i fellesskapet. Hvis du føler deg inkludert i fellesskapet, med dine utfordringer og styrker, har du gode forutsetninger for et positivt liv. Hvis vi klarer å sørge for at alle har sin plass i skolen, tror jeg vi kan forebygge utfordringene

Informant B forteller:

Jeg opplever at barnehager og skoler er flinke til å oppdage språkvansker tidlig. Problemet er at vi som lærere, og kanskje også i barnehagen, ikke alltid får tilstrekkelig ressurser. Med tilstrekkelige ressurser kan vi minimere språkvanskene, fordi elevene får den hjelpen de trenger. Tidlig innsats kan bidra til å unngå mange negative opplevelser, inkludert psykiske belastninger, da elevene unngår å havne i ubehagelige situasjoner. Det handler både om å redusere utfordringene som elevene møter og om å minimere de negative opplevelsene på grunn av disse utfordringene. Hvis du ikke har det bra med deg selv, er det også vanskelig å trives i et sosialt fellesskap. Det er lettere å delta i et sosialt fellesskap når man har det bra med seg selv

Samtidig beskriver informant A bekymringer knyttet til når det faktisk skal gis spesialundervisning:

Det er mer i vurderingen skal, skal ikke når blir det spesialundervisning. Og når kan vi ikke kalle det tilpasset opplæring? Jeg kunne ønske meg på et nasjonalt nivå større drøfting på når, må det faktisk være spesialundervisning. Man ser jo at det er flere elever som må jobbe på kompetansenivå for et lavere trinn, men vi klarer det i klasserommet med tilpasninger

Informant D uttrykker også bekymringer rundt hvordan mangelen på tilgjengelige spesialpedagoger i skolen fører til en økt belastning på lærere:

Jeg ser at spesialundervisningen, spesielt når den ikke blir fulgt opp av spesialpedagoger, kan være utilstrekkelig. Dette skjer ofte på grunn av sykdom og mangelen på tilgjengelige spesialpedagoger i skolen. Når lærere mangler kompetanse til å tilrettelegge for disse elevene, kan barna føle seg oversett i skolemiljøet. Dette fører til en økt belastning på lærerne

Det kan tolkes dithen at Informant A ønsker en tydeligere definisjon av når spesialundervisning er nødvendig. Informanten påpeker at når flere elever arbeider på et lavere kompetansenivå, kan tilpasninger være tilstrekkelig for å inkludere dem i den ordinære undervisningen. Dette synspunktet stemmer overens med Bratteng og Knudsen (2021), som argumenterer for en vurdering av både spesialundervisning og ordinær undervisning når flere elever trenger tilpasninger. Informant D fremhever utfordringene knyttet til mangelen på spesialpedagogisk oppfølging i skolen, noe også rekrutteringsprosessen av informanter til denne studien til dels viser. Informanten mener at når lærere mangler kompetanse til å tilrettelegge for elever med DLD, kan disse elevene føle seg neglisjert i skolemiljøet. Den manglende kompetansen i henhold til §5-1 er et gjennomgående tema i studien, og dette antyder risikoen for at barn med DLD ikke får den støtten de trenger, spesielt siden diagnosen kan være vanskelig å oppdage, noe som understrekes Gaudette (2022).

Disse beskrivelsene sammenfaller med Eide (2022) sine argumenter om at elevene trenger lærere som viser tillit, tro og støtte i vanskelige perioder, og som skaper et trygt skolemiljø der elevene føler seg inkludert, noe som kan være utfordrende når det ikke finnes tid og ressurser. Selv om informanten ikke går nærmere inn på dette, gir dette inntrykk av at det kan være mangler i den spesialtilpassede opplæringen og hjelpen som tilbys. Dette poengteres ved at de uttrykker både tids- og ressursbegrensninger som utfordringer for å kunne dekke barn med språklige vanskers behov i skolehverdagen.

Informant B nevner også at tidlig innsats kan være forebyggende for barna. Dette er interessant når man ser på utviklingen av begrepet tidlig innsats. Det kan være at begrepet har

vært for bredt eller misvisende, men i Meld. St. 6 (2019–2020) virker det å være mer presist i beskrivelsen av hva det innebærer og hvilke tiltak som bør iverksettes når det oppdages avvik hos barn. Umiddelbare tiltak som inkluderer tilrettelegging og spesialpedagogisk støtte har til hensikt å inkludere elever i den ordinære undervisningen. TPO (tidlig innsats og tidlig støtte) understreker at hvert enkelt individ som har behov for tilpasset opplæring, har krav på tilrettelegging både innenfor klasserommet i den ordinære undervisningen og utenfor i mindre grupper (Hanssen, 2021).

Både informant A og B legger vekt på at den sosiale tilhørigheten i fellesskapet er det mest sentrale for barn, og at det faglige kommer som nummer to. Det handler om å ha troen på seg selv, ha venner og fremme barnets styrker i sosiale sammenhenger ved å bygge positive erfaringer i samspill med andre. Begge informantene understreker viktigheten av å ha det bra med seg selv for å leve et godt liv. Basert på hva informantene har delt, er det tydelig at de ser sin rolle som lærere som avgjørende for å skape et trygt læringsmiljø og et inkluderende fellesskap, uavhengig av de utfordringene elevene møter. Dette er i samsvar med Eide (2022), som beskriver at læreren har en sentral rolle i å skape et trygt læringsmiljø og støtte elevenes individuelle behov.

For å skape en følelse av egenverd, tilhørighet og inkludering for barn med språklige utfordringer, kan det være relevant å fokusere på hvordan man kan håndtere inkluderingsbegrepet i den ordinære undervisningen. Lyster (2008) påpeker at mange barn har et ferdiglaget program basert på deres styrker og svakheter i skolen. Imidlertid er det viktig å ha innsikt i hvert barns individuelle ferdigheter og behov, slik Uthus (2020) også beskriver. Dette kan redusere negative opplevelser med lærere og medelever som kan føre til eksklusjon, noe som er det motsatte av inkludering. Slike negative opplevelser kan ha fremtidige konsekvenser, og det er derfor viktig å håndtere inkludering på en måte som fremmer hvert barns unike behov og bidrar til et trygt og inkluderende læringsmiljø.

Når informantene gir sine tolkninger av inkluderingsbegrepet, blir det tydelig at dette harmonerer med den overordnede beskrivelsen av både det faglige og det sosiale aspektet ved inkludering, som er sentralt i Utdanningsdirektoratet (2017b) for å fremme trivsel og gode læringsopplevelser for alle barn. Likevel reiser dette spørsmål om praktiseringen av

inkludering samsvarer med lovgivningen, og dette er noe som må undersøkes videre, spesielt med tanke på Uthus (2020) sine argumenter om ressursmangel og avvik fra lovgivningen i skolehverdagen, og informantenes svar i denne undersøkelsen. I tråd med Befring (2020) kan inkludering forstås som individets egen følelse av inkludering, noe som selvfølgelig er utfordrende med tanke på at skolen har begrensede ressurser tilgjengelig.

I intervjuene fremkommer også perspektiver på utfordringer knyttet til inkludering, selv om informantene ikke går i detalj om dette. Inkludering kan forstås av informantene som et ønske og et mål å arbeide mot, men de peker også på utfordringer knyttet til for lite lærertetthet blant barna og lærernes egen kompetanse når det gjelder å tilrettelegge for barn med DLD. Teorien belyser problematikken rundt inkludering ved at inkluderingen ikke alltid følger rammeverket som pålegger inkludering av alle barn, som beskrevet av Gaudette (2022), til tross for at det er lovpålagt, slik Utdanningsdirektoratet (2017b) beskriver, både med tanke på det sosiale og faglige aspektet. Uthus (2020) argumenterer for at det er et ønske, et forsøk og et håp om å oppnå en inkluderende skole, men at det fremdeles er utfordrende.

Det tydelig at manglende ressurser og kompetanse kan være en utfordring, som fremkommer i informantenes svar på spørsmålene i denne undersøkelsen. Informant C uttrykker frustrasjon over mangelen på bemanningsnormer og tydelighet i situasjoner der barn med DLD skal inkluderes i ordinær undervisning. Når det gjelder inkluderingsbegrepet, virker det ifølge informantenes uttalelser å være utfordrende å implementere i praksis. Informant C forklarer at: «når man er alene som lærer i klasserommet, så klarer vi ikke å få det til. Vi klarer det ikke.» Dette antyder at det mangler ressurser for å effektivt inkludere barn med DLD og andre spesielle behov i den vanlige undervisningen.

5.3 Kompetanse

Kompetanse er en sentral tematikk i denne oppgaven, og dette gjenspeiles også i problemstillingen: «Hvilken kompetanse bør lærere besitte for å effektivt inkludere elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i den ordinære undervisningen?». Antonsen et al. (2020a) belyser det faktum at nyutdannede lærere ofte føler seg utilstrekkelige når de arbeider med inkludering av barn med spesielle behov på grunn av manglende kompetanse. Dette er også i tråd med Eides (2022) beskrivelse av lærerutdanningen, som hevder at den ikke er

tilstrekkelig utformet for å møte behovene til barn med spesielle behov. Samtidig påpeker Eide (2022) at denne manglende kompetansen kan få betydelige konsekvenser for barn og unge i skolen. Antonsen et al. (2020a) beskriver også hvordan mange lærere, etter å ha fullført lærerutdanningen og fått litt yrkeserfaring, velger å videreutdanne seg eller forlater læreryrket nettopp på grunn av manglende kompetanse når det gjelder å tilrettelegge for og møte alle barns behov. I denne sammenhengen er det klart at å adressere spørsmålet om nødvendig kompetanse er av avgjørende betydning for å sikre inkludering og trivsel for alle elever, inkludert de med utviklingsmessige språkforstyrrelser.

Informantene uttrykker en forståelse som er tett knyttet til behovet for økt kompetanse. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2017a) defineres kompetanse som et bredt begrep som omfatter tilegnelse, forståelse og bruk av kunnskaper og ferdigheter i ulike situasjoner. Den overordnede delen av Utdanningsdirektoratet (2017c) påpeker også at lærere skal besitte kompetanse til å vurdere elever på alle områder og være i stand til å reflektere over egen praksis med et kritisk blikk.

Både Antonsen et al. (2020a) og informantenes egne erfaringer, som fremkommer i undersøkelsen, understreker behovet for økt kompetanse for å kunne tilrettelegge for barn med spesielle behov, spesielt med tanke på denne oppgavens fokus på barn med DLD, i den ordinære undervisningen. Når informantene blir stilt spørsmålet «Hva mener du er nødvendig kompetanse for å bedre kunne forstå og hjelpe barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser i den ordinære undervisningen?», beskriver informant A at «kompetansen ofte omhandler forståelsen av barnets behov, men at de som besitter denne kompetansen kan oppleve utfordringer knyttet til praktisk gjennomføring». Videre, når informanten deler egne erfaringer om hvorvidt barn med DLD mottar tilstrekkelig opplæring med tanke på mestring og trivsel i den ordinære undervisningen, argumenterer informant A for at mangel på spesialpedagoger i skolen, som har spesiell kompetanse innen dette området, skaper utfordringer. Kompetansen knyttes altså raskt opp til manglende tilgjengelige ressurser, noe som kan ses i sammenheng med Uthus (2020) argument om ressursmangel og avviklingen fra lovgivningen i skolehverdagen, og som vil videre diskuteres i neste delkapittel.

Informant B forklarer at lærerne ofte må sette seg inn i elevens utfordringer på egen hånd og at tverrfaglige diskusjoner og samarbeid kan være nødvendige. Dette understreker betydningen av lærerens kompetanse for å støtte elevenes skolehverdag. Eide (2022) beskriver også at en manglende mestringsevne kan føre til at elever opplever nederlag, skam og atferdsproblemer. Dette er i tråd med funnene til Gaudette (2022), som påpeker at elever kan utvikle en rekke utfordringer over tid, inkludert sosiale problemer, dersom deres behov ikke blir tilstrekkelig ivaretatt.

Spurkeland (2011) påpeker at lærere må besitte relasjonell kompetanse for å sikre en berikende skolehverdag for elevene, noe som støttes av Nordahl et al. (2021), som hevder at elevenes opplevelse av skolen avhenger av hvilken lærer de møter. Dette innebærer at engasjerte lærere med nødvendig kompetanse er avgjørende for å møte behovene til alle barn. Dette støttes også av prinsippet om tilpasset opplæring, uavhengig av spesialpedagogisk kompetanse, som Antonsen et al. (2020a) påpeker. Informant B understreker også at når elevene opplever vansker og manglende forståelse i undervisningen, kan det påvirke deres selvbilde og føre til sosial isolasjon:

Når barna er i en undervisning og kjenner på hvor de ikke forstår eller får til. Da gjør jo det noe med et barn og deres selvbilde. En slik følelse kan påvirke det sosiale som igjen gjør at man faller utenfor

Disse funnene indikerer et klart og påtrengende behov for økt kompetanse blant lærere for å kunne effektivt inkludere elever med DLD i den ordinære undervisningen. Samtidig er det tydelig at ressursmangel påvirker den eksisterende kompetansen rundt barn med DLD. Dette minner oss om viktigheten av å adressere både kompetanse og ressursituasjonen for å forbedre inkluderingen av disse elevene.

Kan det være slik som Kristoffersen (2021) argumenterer, at alle lærere bør ha grunnleggende kompetanse om språkutvikling? Dette kan være et viktig forebyggende tiltak, da det kan bidra til å identifisere avvik i språkutviklingen tidlig i barnets liv. Eide (2022) poengterer også at det er skolens ansvar å identifisere utfordringer for å kunne tilrettelegge og implementere nødvendige tiltak. Dette er i tråd med Bjørnsrud (2014), som vektlegger betydningen av at

barn deltar aktivt i fellesskapet, og hvordan manglende inkludering kan ha alvorlige konsekvenser, inkludert frafall fra skolen eller senere i arbeidslivet, slik også Eide (2022) påpeker. Informant B fremhever problemet med frafall fra skolen, og hvordan en utfordrende undervisningssituasjon kan påvirke barnets selvbilde. Dette harmonerer med informant A sin beskrivelse av situasjoner hvor barn føler seg overlatt til seg selv i undervisningen, og dette kan føre til manglende selvstendighet i læringsarbeidet. Det kan også være relatert til det informant B beskriver, hvor barnets selvbilde kan bli redusert til et punkt hvor de ikke opplever mestring.

Hanssen (2021) argumenterer for at det bør være et kompetansekrav for undervisning av barn som krever spesialpedagogisk tilrettelegging, noe som vil bidra til å møte behovene til alle elever. Dette kan være et viktig steg mot å skape en mer inkluderende skole. Denne kompetansen er avgjørende for at lærere skal kunne tilrettelegge og tilpasse skolehverdagen til elevene, slik at de unngår å falle utenfor, opplever mestring og opprettholder et positivt selvbilde.

Ifølge Thorshaug (2021) kan barn med språklige utfordringer som DLD bli tilrettelagt for i den ordinære undervisningen, også når det gjelder det faglige aspektet. Dette innebærer at det er mulig å gi disse barna en meningsfull skoleopplevelse i det vanlige klasserommet. Videre understreker Gaudette (2022) betydningen av grundige observasjoner for å tilrettelegge for barn med spesielle behov. Det blir altså tydelig at både kompetansekrav og observasjonsspørsmålet er viktige faktorer når det gjelder å skape en inkluderende skole og tilrettelegge for elever med DLD og lignende utfordringer. Disse tilnærmingene kan sammen bidra til å bedre barns læringsopplevelser og støtte deres utvikling på en positiv måte.

Haugen et al. (2020) poengterer at elevene med DLD kan utvikle flere utfordringer over tid, noe som kan føre til at de unngår sosiale situasjoner. Det er tydelig at informantene viser forståelse av dette og er oppmerksomme på potensielle utfordringer knyttet til det sosiale aspektet dersom barnet ikke får nødvendig tilrettelegging. Informant B forklarer:

Min opplevelse er at du som lærer må engasjere deg i elevenes utfordringer på egen hånd. Du kan også delta i tverrfaglige diskusjoner, eller kontakte Pedagogisk-

psykologisk tjeneste anonymt, eller gi tips dersom det er pågående utredning. Det er ulike instanser tilgjengelige for å hjelpe, men du må selv ta initiativet for å styrke din kompetanse på dette området

I lys av Informant B sin uttalelse, blir det tydelig at effektiv læring krever at lærere besitter både kompetanse og engasjement, som Nordahl et al. (2021) påpeker. Skoleledere har derfor en viktig rolle i å utvikle og styrke lærernes kompetanse, slik at de kan imøtekomme behovene til alle elever i klassefelleskapet. Det virker som om Informant B har en god forståelse av hvem informanten skal kontakte og når det gjelder kontakt med relevante instanser, spesielt når behovet for spesialpedagogisk tilrettelegging oppstår, og når læreren ikke føler seg i stand til å tilrettelegge tilstrekkelig eller mangler nødvendig kompetanse. Denne innsikten er avgjørende for å sikre at barn med spesialbehov får den støtten de trenger. Det er derfor bekymringsverdig at dette uttrykkes som en kompetanse du må tilegne deg på egenhånd.

Samtidig peker Bratteng og Knudsen (2021) på at lærere noen ganger har en begrenset forståelse av tidlig pedagogisk oppfølging, noe som kan resultere i spesialundervisning utenfor den ordinære undervisningen. Dette understreker viktigheten av å styrke lærernes kompetanse på dette området, slik at de kan gjøre velinformerte beslutninger om inkludering og tilpasning. Antonsen et al. (2020a) og også Antonsen et al. (2020b) påpeker betydningen av at lærere er faglig dyktige for å kunne levere en effektiv læringsopplevelse for barn. Dette kan være utfordrende når lærere mangler selvtillit i undervisningen på grunn av manglende kompetanse. Dette understreker igjen behovet for å utvide den spesialpedagogiske kompetansen til lærere, noe som Informant B og Hanssen (2021) også understreker.

5.3.1 Tilretteleggingskompetanse i lys av tid og ressurser

Informant A mener at §5-1 går utenfor rammene av lærerens oppgaver og at forventningene til læreren overstiger det som er mulig i den ordinære undervisningen. Informanten opplever at tilretteleggingen ikke er tilstrekkelig og at tiden ikke strekker til for barn som krever spesialundervisning. Dette peker på behovet for mer ressurser og bedre tilrettelegging, noe som også understrekes av Antonsen et al. (2020b), som etterlyser mer fokus på spesialpedagogisk kompetanse for å imøtekomme elever med spesielle behov.

Informant B forklarer:

Jeg føler at jeg ikke har muligheten til å tilpasse på den måten som forventes av meg som lærer da dette er utenfor min, altså min jobb. Jeg opplever at de som har krav på spesialtimer trenger mye mer enn de barna hvor man kan senke og øke nivåene litt. Så jeg føler det ikke ville vært mulig for meg som lærer å få til, altså den tiden du har tilgjengelig vil ikke være tilstrekkelig for de barna som har rett på spesialundervisning. Det krever mer, enn det du kan tilrettelegge for i forhold til det du har tid til, du vet liksom hva barna treger, men du har ikke kapasitet til å gjøre det

Med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket og funnene er det interessant å utforske hva informantene ville ønsket seg, for å kunne tilrettelegge og tilpasse en inkluderende og rettferdig skolehverdag for barn med DLD i den vanlige undervisningen. Dette kan gi innsikt i hvordan man kan styrke undervisningen for denne elevgruppen, uavhengig av tilgjengelige ressurser og midler. Informant A forklarer:

Større kompetanse hos et kollegium, som dermed ville kreve at skolen hadde fokusert på dette som et satsningsområde og satt av mer tid til det å, kunne veilede på det (...). Det hadde vært fint og hatt litt mer kompetanse. Jeg tenker det går mye på det visuelle, men igjen må man også ha tid til å kunne gjennomføre, dersom man skal henge opp og utarbeide, med bakteppe på spesialpedagogisk perspektiver i forhold til dette, det å ha en kompetanse for bedre produkt.

Mens Informant B sier at:

Jeg ville vært utenfor klasserommet, jeg ser at flere av barna som sliter på skolen, er glad i praktisk fag, å gjøre ting. Jeg tror at man må være flinkere å arbeide på tvers av trinn, selv om elevene går i 7. klasse, så kan det være at de er på nivå med 4. trinn

Informant C uttrykker:

Flere folk inn med ulik kompetanse, at alle skoler hadde hatt et ressursteam inne på skolen. Hvor man kunne pratet sammen og samarbeidet om vansken, så er det, det vi trenger (...). Mer gruppearbeid, for språk tenker jeg man må ha mye lek, mye sang, rim, språkleker, det er utrolig viktig da for dem som sliter med språket da, og ikke minst samtaler da. Mye sosialt, ikke sitte stille å arbeide

Informant D forklarer:

Jeg ville ønsket meg mer tid til å kunne utføre et godt forarbeid før man går inn i klasserommet. For inne i klasserommet tror jeg det ikke hadde vært så utfordrende dersom det hadde vært godt planlagt. Jeg ville behandlet barnet som et vanlig normalt barn, i sammensetning med de andre barna, da det ikke er noe særlig forskjeller, mange barn har behov for å øve på noe ekstra. Selvfølgelig hadde vi ønsker oss midler til å dra på kurs, høyere lønn, og stabilitet i personalgruppen

I disse ønskene blir behovet for mer tid til planlegging og tilrettelegging tydelig. Herunder uttrykker informantene et behov for at kompetansen skal finnes lokalt på skolene. Dette samsvarer med Bratteng og Knudsen (2021) argument om at grundig planlegging er avgjørende for effektiv undervisning. Videre etterlyser informantene kompetanse innen spesialpedagogikk i undervisningen og materialer som er visuelt tilpasset for å støtte elever med DLD, noe som også er påpekt som en utfordring i tidligere forskning (Antonsen et al., 2020a). Det er også et ønske om å inkludere det sosiale aspektet i undervisningen, inspirert av Vygotskys teori om læring gjennom samhandling med jevnaldrende. Dette støttes av Postholm (2008), som foreslår en tilnærming som kombinerer Vygotskys og Bakhtin teorier for å fremme muntlige aktiviteter og diskusjon i gruppesammenhenger, noe som kan bidra til økt forståelse og samarbeid.

Det fremgår klart at lærerne søker spesialpedagogisk kompetanse og ressurser for å møte behovene til barn med DLD. Dette sammenfaller med Hanssen (2021) beskrivelse av spesifikke ferdigheter og kunnskap som er nødvendige for å tilrettelegge for disse elevene. Hanssen (2021) argumenterer for at denne kompetansen bør være et krav for lærere for å sikre en tilfredsstillende støtte til alle elever i skolen. Selv om lærerkompetanse er påkrevd ved

ansettelse og undervisning i henhold til Utdanningsdirektoratet (2021) føler likevel mange lærere at de mangler nødvendig kompetanse (Antonsen et al., 2020b). Dette er også noe informantene påpeker i deres uttalelser og ønsker uavhengig av midler og ressurser for å kunne gi barna det de trenger i skolehverdagen, men også hva lærerne trenger for å kunne gjennomføre den.

5.4 Hva kan gjøres til tross for manglende tid og tilgjengelige ressurser?

Skoledagen for barn med Developmental Language Disorder (DLD) beskrives som utfordrende, ettersom samfunnets skolesystem ikke i tilstrekkelig grad er tilpasset behovene deres. Dette er spesielt problematisk da de skolefaglige kravene stadig øker uten hensyntagen til barn med språkvansker (Maagerø et al., 2019). Lærerne føler seg ofte utilstrekkelig kompetente til å tilrettelegge for disse barna i den ordinære undervisningen, og dette øker behovet for videreutdanning innen spesialpedagogisk kompetanse (Antonsen et al., 2020b). Det er åpenbart at det er mange faktorer som kan gjøre det utfordrende for barn med DLD å bli inkludert i den ordinære undervisningen. Det er derfor interessant å utforske hvordan utfordringene i skolen kan minimaliseres, i lys av lærernes behov og ønsker.

Først er det interessant å se hvordan informant D beskriver hvordan barnas diagnose kan påvirke deres skolehverdag:

Det handler mye om hvordan kompetanse skolen har på denne utfordringen, har de spesialpedagog inne eller ikke. Hvordan miljøet disse barna er i har mye å si, hvordan de barna blir møtt av andre. Det kan både være negativt og positivt, men egentlig ut ifra hvor man havner, og hvilke forutsetninger man har

Ifølge informanten avhenger mye av skolens kompetanse og miljøet barna er i. Barna kan oppleve både positive og negative konsekvenser avhengig av skolemiljøet og de forutsetningene de har. Valget av skole og lærere blir derfor avgjørende for barnas fremtid, samt avhengig av skolens kompetanse og støtte. Informantene har tydelig understreket behovet for at skoler har spesialpedagoger, men dette er dessverre ikke alltid et krav, som Hanssen (2021) argumenterer for. I sitatet over vektlegger Informant D betydningen av miljøet og systemet rundt barnet. Det virker som informantens fokus ligger på å endre miljøet,

systemet og kompetansen for å fremme barnets beste. Dette samsvarer med Bratteng og Knudsens (2021) perspektiv ved å se bort fra barnas utfordringer og i stedet fokusere på nødvendig tilrettelegging.

Informant B uttrykker i forbindelse med spørsmålet om hva man kan gjøre for å minimere utfordringene for elever med DLD, at det er avgjørende å ha lærere som er bevisste elevenes mestringsevner. Videre poengterer informanten viktigheten av lærere som kan gi bekreftelse på mestring og skape en positiv skolehverdag og uttrykker at «Hvis barn dag etter dag opplever at de ikke forstår eller mestrer, kan det påvirke deres selvbilde og det sosiale negativt, noe som igjen kan føre til at de blir utestengt». Samtidig gir Informant C råd om hvordan man kan minimere utfordringene for barn med DLD i skolen. Herunder nevnes tidlig innsats, tilrettelegging fra starten av skolegangen, godt samarbeid mellom ulike instanser og en positiv forbindelse med hjemmet som avgjørende faktorer. Samtidig uttrykker informanten at «Skolen er en stor arbeidsplass med mange kompetente mennesker, og det er viktig at lærerne er åpne for samarbeid, deling av kunnskap og at de skaper et trygt og inkluderende læringsmiljø». Informant C påpeker altså tidlig intervensjon, samarbeid og kompetansedeling, og vektlegger behovet for et trygt og støttende klasserommiljø.

Informant B fremhever altså viktigheten av lærer-elev-relasjonen for å minimere utfordringene. Dette er også støttet av Spurkeland (2011), som understreker betydningen av relasjoner mellom lærere og elever for å sikre en vellykket skolehverdag. Nordahl et al. (2021) understreker også at møtet med læreren er av stor betydning for elevenes opplevelse av mestring og læring. Informant B påpeker også konsekvensene av manglende mestring, som kan føre til frafall og redusert selvbilde. Dette underbygger viktigheten av å minimalisere utfordringer for elever med DLD.

Informantenes perspektiver gir innsikt i hvordan utfordringer kan håndteres og begrenses for elever med DLD i den vanlige undervisningen. Samtidig er informantene bevisste på de utfordringene som kan oppstå som følge av begrensede ressurser, tid og støtte for å planlegge og gjennomføre tilpassede tiltak. Dette kan også relateres til konseptet «taus kunnskap», som Gilje (2021) argumenterer for. Dette refererer til de handlingene og innsatsen som går utover de formelle rammene og som er et resultat av lærernes iboende kunnskap og innsikt. Det er

tydelig at informantene har innsikt i hva som kreves for å støtte elever med DLD, men de etterlyser mer spesialpedagogisk kompetanse og ressurser for å bedre forstå og møte disse behovene. Dette stemmer overens med funnene til Bratteng og Knudsen (2021), som også peker på mangelen på spesialpedagogisk kompetanse som en utfordring i skolen.

Informantene viser forståelse for hvordan utfordringene for elever med DLD kan begrenses i den ordinære undervisningen. Samtidig peker de på de potensielle utfordringene og konsekvensene som kan oppstå. Dette kan delvis være et resultat av informantenes erfaring med frafall og utfordringer knyttet til elever med språkvansker. Informantene vet hva som kreves for å støtte elever med DLD, men de etterlyser ytterligere spesialpedagogisk kompetanse for å forstå dette bedre. Dette samsvarer med funnene til Bratteng og Knudsen (2021). Denne diskusjonen peker på en kompleks problemstilling som involverer flere faktorer, inkludert økonomiske ressurser, lærernes kompetanse og skolens tilnærming til tidlig innsats og TPO. For å forbedre støtten til barn med DLD i grunnskolen, må disse faktorene undersøkes grundig og nøye vurderes.

6. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Formålet med denne undersøkelsen har vært å utforske lærernes kompetanse når det gjelder å inkludere og tilrettelegge for barn med DLD (utviklingsmessige språkforstyrrelser) i ordinær undervisning. Dette ble gjort gjennom tre forskningsspørsmål: 1) Hvilken kompetanse har informantene når det gjelder diagnosen DLD?, 2) Hvordan opplever og fremmer informantene inkludering av elever med DLD i ordinær undervisning?, og 3) Hvilken kompetanse mener informantene mangler når det kommer til DLD? Forskningsspørsmålene har fungert som et rammeverk for tolkningen av innsamlede data og analysen. Studien har benyttet en fenomenologisk tilnærming, basert på kvalitative intervjuer med fire lærere som arbeider i skolen. Tematisk analyse ble brukt for å analysere funnene og sammenkoble dem med relevant teori om lærerkompetanse og inkludering.

Hvilken kompetanse har informantene når det gjelder diagnosen DLD?

Flere av informantene ga uttrykk for at de ikke følte seg tilstrekkelig kompetente når det gjaldt DLD, til tross for at de utviste en forståelse av hva elevene trengte og hvordan de kunne tilrettelegge undervisningen. Herunder poengterte informantene behovet for spesialpedagogisk kompetanse blant lærerne for å få økt kompetanse om diagnosen DLD. En av informantene understreket behovet for bedre forståelse av DLD og foreslo kurs eller opplæring for å øke kunnskapen.

Hvordan opplever og fremmer informantene inkludering av elever med DLD i ordinær undervisning?

Studien viser at både litteraturen og informantene peker på behovet for spesialpedagogisk kompetanse, ressurser og tid for å kunne inkludere elever med DLD effektivt. Dette krever også en endring i skoleverkets tilnærming til inkludering og tilrettelegging. Funnene fra studien indikerer at det er et behov for økt spesialpedagogisk kompetanse blant lærere og en større forståelse for DLD for å sikre at alle elever får den støtten de trenger i skolen. Det er også nødvendig å se på måter å inkludere denne kompetansen i lærerutdanningen og skolepraksis. Dette vil kunne bidra til å skape et mer inkluderende læringsmiljø for alle elever, uavhengig av deres behov. Å gi barn med DLD den støtten de trenger, ikke bare for deres faglige utvikling, men også for deres sosiale velvære, er av avgjørende betydning for å sikre et godt liv for disse barna.

Hvilken kompetanse mener informantene mangler når det kommer til DLD?

Flere av informantene fokuserer på mangel på tid og ressurser når de snakker om hvilken kompetanse som er nødvendig. Behovet for mer tid til planlegging og tilrettelegging blir tydelig. Dette samsvarer med Bratteng og Knudsen (2021) argument om at grundig planlegging er avgjørende for effektiv undervisning. Videre etterlyser informantene kompetanse innen spesialpedagogikk i undervisningen og materialer som er visuelt tilpasset for å støtte elever med DLD. Det er også et ønske om å inkludere det sosiale aspektet i undervisningen, inspirert av Vygotskys teori om læring gjennom samhandling med jevnaldrende. Dette støttes av Postholm (2008), som foreslår en tilnærming som kombinerer Vygotskys og Bakhtin teorier for å fremme muntlige aktiviteter og diskusjon i gruppesammenhenger, noe som kan bidra til økt forståelse og samarbeid.

Det fremgår altså klart at lærerne søker spesialpedagogisk kompetanse og ressurser for å møte behovene til barn med DLD. Dette sammenfaller med Hanssen (2021) beskrivelse av spesifikke ferdigheter og kunnskap som er nødvendige for å tilrettelegge for disse elevene. Hanssen (2021) argumenterer for at denne kompetansen bør være et krav for lærere for å sikre en tilfredsstillende støtte til alle elever i skolen. Selv om lærerkompetanse er påkrevd ved ansettelse og undervisning i henhold til Utdanningsdirektoratet (2021) føler likevel mange lærere at de mangler nødvendig kompetanse (Antonsen et al., 2020b). Dette er også noe informantene påpeker i deres uttalelser og ønsker uavhengig av midler og ressurser for å kunne gi barna det de trenger i skolehverdagen, men også hva lærerne trenger for å kunne gjennomføre den.

Studien understreker behovet for økt kompetanse når det gjelder DLD og behovet for ressurser i skolen. Dette samsvarer med tidligere presentert forskning og teori. Mangelen på spesialpedagogisk kompetanse er altså et sentralt tema som er adressert av flere. Denne mangelen på kompetanse blir påpekt av informantene, både med tanke på lærerutdanningen, opplæring, ressurser, midler, og satsingsområder som kan bidra til å bygge opp den nødvendige spesialpedagogiske kompetansen. Det er derfor nødvendig å vurdere dette som en samfunnsproblematikk som påvirker barnas skoleopplevelse og fremtidige livskvalitet.

6.1 Avsluttende refleksjoner og implikasjoner for praksis

Konsekvensene av å ikke inkludere barn med Developmental Language Disorder (DLD) i ordinær undervisning og mangelen på tilstrekkelig kompetanse i skolen har dyptgripende virkninger både for barna selv og for samfunnet som helhet. For barna med DLD kan følgene være langvarige og potensielt invaliderende. Når de ikke får tilstrekkelig støtte og tilrettelegging, kan de oppleve redusert selvfølelse, tap av motivasjon for læring og økte sosiale vansker. Disse barna har allerede en betydelig utfordring knyttet til språk og kommunikasjon, og mangelen på riktig støtte i skolen kan forverre situasjonen betydelig. De risikerer også å bli ekskludert fra det sosiale miljøet i klasserommet, noe som kan påvirke deres opplevelse av trivsel og tilhørighet med jevnaldrende i skolesammenheng.

Samtidig har manglende inkludering av barn med DLD i ordinær undervisning og mangelen på riktig kompetanse blant lærere samfunnsøkonomiske konsekvenser. Det kan resultere i økt behov for spesialundervisning, ekstra behov for tjenester og ressurser som belaster skolesystemet og føre til at barna ikke kan delta i samfunnet i voksen alder. Barn som ikke får tilstrekkelig hjelp og støtte i skolen, kan møte betydelige utfordringer senere i livet, noe som kan føre til høyere sosiale kostnader, inkludert arbeidsledighet og behov for helse- og velferdstjenester. Det kan derfor argumenteres for at det er avgjørende at samfunnet investerer i opplæring og kompetanseutvikling for å møte behovene til barn med DLD. Dette vil ikke bare være til fordel for barna selv, som vil få en bedre sjanse til å lykkes og delta fullt ut i samfunnet, men det vil også redusere de langsiktige samfunnsøkonomiske kostnadene knyttet til uforsvarlig utdanning og manglende inkludering. Å gi barn med DLD riktig støtte og utdanning er en investering i fremtiden, som vil bidra til et mer inkluderende, rettferdig og produktivt samfunn for alle.

I en fenomenologisk hermeneutisk studie er det sjelden man kan gi en endelig konklusjon, da forskeren alltid vil danne sine konklusjoner basert på sitt eget perspektiv og sin forforståelse. Likevel kan vi, basert på funnene i undersøkelsen, si at det ikke kun handler om læreres kompetanse, men om de rammene som blir gitt av de som definerer hva skolen skal gjøre, hvilke krav som stilles, og hvordan dette skal gjennomføres i praksis. Forventningene til lærernes arbeid blir tydelige når informantene gir uttrykk for at det mangler tid, ressurser, midler og kompetanse. Dette er et tema som tidligere forskning har berørt og som gjenspeiles

i flere teorier, men som i praksis ikke alltid er som det burde være. Lærerne trenger midler, ressurser, tid og kompetanse for å kunne iverksette spesialpedagogiske tiltak slik at alle barn blir sett og ivaretatt. Barn med DLD representerer fremtidens samfunnsborgere, og dersom de blir ivaretatt på den måten de har behov for vil de også i større grad kunne bidra til samfunnet når de blir voksne.

Funnene fra denne undersøkelsen viser at for å forbedre inkluderingen og utdanningsopplevelsen for barn med spesielle behov er det avgjørende å altså investere i lærernes kompetanse og støtte dem med nødvendige ressurser og opplæring. Lærerutdanningen bør også få et større fokus på spesialpedagogikk og ha til hensikt å øke den fremtidige lærerens forståelse for barn med spesialpedagogiske behov. Dette vil gjøre det enklere for lærerne å jobbe med barn med særskilte behov, samt gi de bedre forutsetninger for å oppdage utfordringene barna sliter med i en tidlig alder

6.2 Anbefalinger til videre forskning

Denne studien har fokusert på lærernes kompetanse når det gjelder inkludering og tilrettelegging for barn med DLD. Min forskning er bygget på teori, tidligere studier og innsikter fra fire informanter. Det ville være interessant for fremtidig forskning å ta hensyn til barnas perspektiv, deres opplevelse av lærerne i skolehverdagen, og hvordan tilretteleggingen påvirker deres deltakelse i ordinær undervisning. For å forstå barnas følelser, erfaringer, og opplevelsen av ulike lærere, samt å vurdere om spesialpedagogisk kompetanse og TPO (Tilpasset opplæring) oppleves ulikt eller likt for barn med DLD, kan være et viktig fokusområde for fremtidige studier. Dette vil gi innsikt i hvordan ulike læreres erfaringer og kompetanse påvirker kvaliteten på barnas skoleopplevelse og deres grad av inkludering eller, motsatt, ekskludering.

7. REFERANSELISTE.

- Antonsen, Y., Jakhelln, R. & Bjørndal, K. E. W. (2020). Nyutdannede grunnskolelæreres faglige fordypning og masteroppgave - relevant for skolen? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 103-121.
<https://doi.org/https://doi.org/10.23865/up.v14.2209>
- Antonsen, Y., Maxwell, G., Bjørndal, W. E. K. & Jakhelln, R. (2020). «Det er et kjemperart system!» – spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse. *Acta Didactica Norden*, 14, 1-19.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.7918>
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen : læringskraft for elever og lærere?* Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2022). *Tidlig innsats : - i en skole for alle?* Cappelen Damm akademisk.
- Bratteng, s. & Knudsen, O. (2021). Klasseledelse som ivaretar prinsipper om tidlig innsats og tilpasset opplæring. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 150-167). Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bueie, A. (2022). Tidlig innsats - lesing og skriving. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: - i en skole for alle?* (s. 184-210).
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Eide, S. E. (2022). *Skolefravær*. Cappelen Damm akademisk.
- Gaudette, L. M. (2022). Developmental Language Disorder: A Literatur Review. *Bridgewater State University*, 7, 106-121, Artikkel 14.
https://vc.bridgew.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1220&context=grad_rev
- Gilje, N. (2021). Taus kunnskap. I. Store norske leksikon. Hentet 23.03.2023 fra https://snl.no/taus_kunnskap

- Gotvassli, K. A. & Moe, T. (2020). Pedagogiske ledere og godt faglig skjønn. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(1), 39-55. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2064>
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Cappelen akademisk forlag.
- Hannås, B. M. & Sundqvist, C. (2021). Samundervisning i møte med elevmangfoldet i klassen. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: I ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 132-147). Universitetsforlaget.
- Hanssen, N., B. (2021). "Jeg har prøvd alt..." Om lærerens kompetansebehov for å praktisere spesialundervisning. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 246-259). Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 11-40). Cappelen Damm akademisk.
- Haugen, V. D., Haugen, R., Søbstad, R. & Haugen, V. D. (2020). *Spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Huelin, R., Iheanacho, I., Payne, K. & Sandman, K. (2015). *What's in a Name? Systematic and non-Systematic Literature Reviews, and Why the Distinction Matters*. The evidence forum. Hentet 5. Januar fra <https://www.evidera.com/wp-content/uploads/2015/06/Whats-in-a-Name-Systematic-and-Non-Systematic-Literature-Reviews-and-Why-the-Distinction-Matters.pdf>
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlaget.
- 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. 263-277). Universitetsforlaget.
- Kuhmunen, J.-M. (2012). *Språk er det aller viktigste for barnet* [Masteroppgave]. Høgskolen i finnmark.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lyster, H., Solveig-Alma. (2008). Barns språkvansker - generelle og spesifikke tiltak. I V. Bele, Irene (Red.), *Språkvansker : teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 147-164). Cappelen akademisk.
- 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=7>
- Maagerø, E., Krumsvik, R. J., Hoem, T. F., Torvanger, D. & Børhaug, K. (2019). Grunnleggende ferdigheter. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærer i skolen 1-7 : lærerarbeid og læringsmiljø* (s. 86-165). Cappelen Damm akademisk
- Nordahl, T., Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer : høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal.
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998a). *Forskrift til opplæringslova*
- Kapittel 14. Krav til kompetanse ved tilsetjing og undervisning* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/kap14#kap14>
- Opplæringslova. (1998b). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2008). Vygotskys og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(3), 198-210.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-03-04>
- Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. J. (2019). *Lærer i skolen 1-7 : lærerarbeid og læringsmiljø*. Cappelen Damm akademisk.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlag.
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2022, 21.02.2022). *Utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD)*. Statped. <https://www.statped.no/sprakforstyrrelser/dld/#no-50057-0->
- Strandberg, L., Manger, A. & Moen, B. F. (2008). *Vygotsky i praksis : blant pugghester og fuskelapper*. Gyldendal Akademisk.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thorshaug, A. (2021). Profesjonsfellesskapets betydning for tilpasset opplæring og tidlig innsats. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 58-72). Universitetsforlaget.
- UIO. (2017, 6. Oktober 2023). *Nettskjema-diktafon mobilapp*. Universitetet i oslo.
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Kompetansebegrepet*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-kompetansebegrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del - et inkluderende læringsmiljø*. Udir.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?kode=nor07-02&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Overordnet del - Kompetanse i fagene*. Udir.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tilsetting og kompetansekrav*. Udir.
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/#a99590>
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole : mot nye mål og ny mening*. Gyldendal.
- Åsvoll, H. (2009). *Teoretiske perspektiver på taus kunnskap, muligheter for en taus pedagogik*. Tapir Akademisk Forlag.

VEDLEGG

VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan opplever Lærerne og spesialpedagoger, en visjon versus realitet for inkludering av barn, med spesifikke språkvansker i den ordinære undervisningen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, formålet er å fremme hvordan lærerne opplever inkludering av barn, med utviklingsmessige språkforstyrrelse i den ordinære undervisningen. samt hvilke visjoner som fremmes ovenfor til realiteten for arbeidet. I dette skrevet fremmes informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål

Formålet er å kunne se hva som er virkeligheten og realiteten for arbeidet for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Studiet består av en mastergrad ved Spesialpedagogikk hvor målet er utvikling og læring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Programmet gir fordypning i klassiske teorier og problemstillinger, og gir innsikt i spesialpedagogikk som profesjons- og forskningsfelt.

Min problemstilling for oppgaven er *«Hvordan opplever Lærerne og spesialpedagoger, en visjon versus realitet for inkludering av barn, med spesifikke språkvansker i den ordinære undervisningen.»* det er formulert tre forskningsspørsmål som skal analyseres ved deler av intervjuguiden.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges arktiske Universitet, Alta.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgte for prosjektet er fire lærere fra fire forskjellige skoler. Dere er utvalgt på bakgrunn av relevant faglig erfaring, og feltarbeiderne tett på barna med vansken, som kan være til hjelp og besvare min problemstilling i masteroppgaven. Min veileder Gregor Ross Maxwell, har hjulpet meg å innhente kontaktinformasjon for deltakere i forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for prosjektet er et ustrukturertintervju, som registreres ved hjelp av notering underveis på pc samt lydopptak. Intervjuet vil ta Max 1time eller mindre. Jeg er fleksibel og kommer dit det måtte passe best for deltakerne. Jeg blir å gjennomføre intervjuet med 25 spørsmål og 9 følgespørsmål (dersom det er behov for det). Jeg blir å notere svarene underveis, men har også med båndopptaker for å kunne transkribere nøyaktig hva som blir sagt i etterkant. Båndopptakene vil bli slettet når transkriberingen og dersom du godkjenner transkriberingen som er gjennomført. Av etiske hensikter vil alt bli slettet og du vil være helt anonym i prosjektet. Jeg blir å benevne mine deltakere i oppgaven som informant A, B, C, og D.

Det er frivillig å delta i prosjektet.

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som vil ha tilgang til opplysningene er kun meg selv og min veileder.

Mine tiltak for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger er hvor alt vil bli lagret på en egen fil på min personlige data, som er sikret med kode, for å kunne oppnå tilgang.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. Mai 2023. personopplysningene dine vil da bli slettet for å ivareta anonymiseringen, for at prosjektet ikke skal kunne spores tilbake til deg.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Som også er vedlagt ved dette skjemaet. På oppdrag fra Norges Arktiske Universitet, Alta har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Veileder til masteroppgaven Gregor Ross Maxwell ved Norges arktiske universitet, Tromsø.

Han kan kontaktes på epost gregor.maxwell@uit.no eller telefon 40 10 52 39].

UIT har også et personvernombud som sikre behandling av data, dersom du har noen spørsmål kan du kontakte: personvernombud@uit.no.

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

Med vennlig hilsen

Student Gina Marie Tollefsen

VEDLEGG 2: MELDESKJEMA TIL NSD

Referansenummer

406029

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn
- Stemme på lydopptak
- Bakgrunnsopplysninger, som i kombinasjon vil kunne identifisere en person

Beskriv bakgrunnsopplysningene

Hvilken stilling informanten har for eksempel: lærer. Hvilke karrierer retning informanten har valgt. navnet vil kun være for meg som forsker å veilederen min Gregor Ross Maxwell. informantene blir benevnt som A, B, C, D i oppgaven. det er kun navn med samtykke brevet informanten skal underskrive dersom den ønsker delta, som blir fremmet i forkant.

Prosjektinformasjon

Tittel

«Hvordan opplever Lærerne og spesial pedagoger, en visjon VS realitet for inkludering av barn, med utviklingsmessige språkforstyrrelser i den ordinære undervisningen.»

Sammendrag

Formålet er å kunne se hva som er virkeligheten og realiteten for arbeidet omkring barn med utviklingsmessige språkforstyrrelse omfanget av prosjektet er hvor studiet består av mastergrad innen Spesialpedagogikk, hvor målet er utvikling og læring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Programmet gir fordypning i klassiske teorier og problemstillinger, og gir innsikt i spesialpedagogikk som profesjons- og forskningsfelt.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Jeg har behov for å behandle personopplysninger på bakgrunn av hvor informantene kommer fra, og hvilke bakgrunner de har for prosjekt.

Prosjektbeskrivelse

prosjektskisse sende til gregor.docx

Ekstern finansiering

Ikke utfylt

Type prosjekt

Master

Kontaktinformasjon, student

Gina Marie Tollefsen, gina1989@live.no, tlf: 91525044

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Gregor Ross Maxwell, gregor.maxwell@uit.no, tlf: 40105239

Er behandlingsansvaret delt med flere institusjoner?

Nei

Hvordan dokumenteres samtykkene?

Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

utvalg kan trekke samtykke tilbake ved å kontakte meg eller veileder for forskningsprosjektet, og meddele hvor de ikke vil delta i forskningen helt frem til forskningen skal leveres.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Etter gjennomført intervju, blir vi å ta en gjennomgang av lydopptak dersom de ønsker dette, og gjennomgang av notater av intervjuet. De kan kontakte meg for å kunne gå igjennom intervjuet når de måtte ønske dette i senere tid, eller om de har spørsmål rettet mot prosjektet kan di kontakte meg per telefon. de vil også få tilbud å motta mastergraden når den er

karactersett.

Vil personopplysningene lagres atskilt fra øvrige data?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

Fortløpende anonymisering

Hvor blir personopplysningene behandlet?

Maskinvare

Hvem har tilgang til personopplysningene?

Prosjektansvarlig

Student (studentprosjekt)

Overføres personopplysninger til et tredjeland?

Nei

Avslutning

Prosjektperiode

09.08.2021 - 15.05.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

Lyd- eller bildeopptak slettes

Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grov kategoriseres

Vil enkeltpersoner kunne gjenkjennes i publikasjon?

Nei

Tilleggsopplysninger

har lagt ved ett nytt vedlegg som er redigert i forhold til tilbakemeldingene til endringer av prosjektet. **Andre vedlegg** deltakelse av forskningsprosjektet og samtykkeskjema.



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

406029

Vurderingstype

Standard

Dato

13.07.2022

Prosjektittel

«Hvordan opplever Lærerne og spesial pedagoger, en visjon VS realitet for inkludering av bam, med utviklingsmessige språkforstyrrelser i den ordinære undervisningen.»

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Gregor Ross Maxwell

Student

Gina Marie Tollefsen

Prosjektperiode

09.08.2021 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar**OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil demed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

VEDLEGG 4: SAMTYKKESKJEMA

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan opplever Lærerne og spesialpedagoger, en visjon versus realitet for inkludering av barn, med spesifikke språkvansker i den ordinære undervisningen?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i et kvalitativt intervju.

at intervjuet blir gjennomført med lydopptaker.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. [oppgi tidspunkt]

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 5: INTERVJUGUIDE

Spørsmål:	Svar:
Bakgrunn til informant:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvilken utdanning/videreutdanning har du? 2. Hvorfor valgte du denne retningen? 3. Hvor lenge har du arbeidet i skolen? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3.
Utviklingsmessige språkforstyrrelser:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvordan vil du beskrive begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelse. 2. Har du gått noe kurs eller annen opplæring omkring temaet? 3. Har du noen erfaringer omkring barn med diagnosen? <p>Oppfølgingsspørsmål til spm 3:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hva opplevde du som positivt? 2. Hva opplevdes som utfordrende? 4. Hvordan tenker du barn med diagnosen blir påvirket i løpet av en skolehverdag? 5. Har du kurs eller annen spesifikk opplæring angående diagnosen? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. <p>Oppfølgingsspørsmål til spm 3:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Positivt: 2. Utfordrende: 4. 5.

Tilrettelegging av barn med utviklingsmessige språkforstyrrelse:	
<p>1. Hvordan opplever du tilretteleggingen av barn med diagnosen er?</p> <p>2. Hvordan samarbeider du med lærer/spesialpedagog for tilretteleggingen av barnet i den ordinære undervisningen? eventuelt hvordan utføres dette i praktisk?</p> <p>3. Føler du barna får den tilstrekkelige tilretteleggingen for læringsutbytte, glede og mestring i den ordinære undervisningen?</p> <p>Oppfølgings spørsmål</p> <p>1. Om ja/nei hvordan/hvorfor?</p> <p>4. Dersom du kunne valgt (uavhengig av midler og ressurser) hvordan ville du utført undervisningen?</p>	<p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>Oppfølgings spørsmål til spm 3.</p> <p>1.</p> <p>4.</p>
Opplæringsloven kapittel 5, § 5-1 Rett til spesialundervisning	
<p>1. Hvordan tolker du paragraf 5-1?</p>	<p>1.</p>

<p><i>Oversatt til bokmål, Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning.</i></p> <p>2. Føler du dette blir opprettholdt? Eller ser du på dette som en Visjon eventuelt Realitet? For utføring av arbeidet for barnets beste?</p>	<p>2.</p>
<p>Begrepet inkludering:</p>	
<p>1. Hva legger du i begrepet inkludering?</p> <p>2. Hvordan undervisningsform tenker du er best? den ordinære eller spesialundervingen?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <p>1. Hvorfor mener du dette?</p> <p>3. Føler du arbeidet for inkludering lagt opp på en gjennomførbar måte, i forhold til hva retningslinjene krever?</p>	<p>1.</p> <p>2</p> <p>Oppfølgingsspørsmål til spm 2:</p> <p>1.</p> <p>3.</p>
<p>Lærers bekymringer:</p>	
<p>1. Hva er din bekymring dersom barna ikke blir sett, hørt, etter deres behov?</p>	<p>1.</p>

2. Hvilke utfordringer tror du vil forekomme på bakgrunn av mangel på oppfølging?	2.
3. hva tenker du man kan minimalisere disse utfordringene for barnet i det senere løp?	3.

Takk for deltakelse av intervjuet.

VEDLEGG 6: TEMATISK ANALYSESKJEMA

TEMA	INFORMANT 1A
SPRÅK	<p>Spørsmål 1. Hvordan vil du beskrive begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser.</p> <p><i>«Begrepet er omfattende, og kan omhandle det ekspressive og impulsive, men gjerne en sekk av utfordringer som ikke oftest blir oppdaget».</i></p> <p>Spørsmål 4. Hvordan tenker du barn med diagnosen blir påvirket i løpet av en skolehverdag?</p> <p><i>«Jeg tror de blir slitene ut ifra hvilken grad av utfordringen de har. Språket er sentralt hele tiden, skal du lære å lese å skrive ligger språket i grunn, har du muntlig så er det språk. Det er mye språk som omgir disse barna heletiden, å skape vennskap kan også være en utfordring, da dette oftest handler om språklig kommunikasjon. Så barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser blir nok veldig slitene».</i></p> <p>Spørsmål 3. Hvordan opplever du tilretteleggingen av barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser er?</p> <p>Jeg synes at det er ekstremt varierende, det varierer generelt premissiv ut ifra på hvilken voksne barna møter på dessverre (mens informanten ler litt skeptisk til svaret på hvilken voksne barnet med diagnosen møter på). Samtidig benytter vi mer teknologi nå som hjelpemidler, som er blitt mer tilgjengeligere enn før. I nettbrettet kan man tilrettelegge for visualisering og tilpasset opplæring.</p> <p>Spørsmål 3. Føler du barna får den tilstrekkelige tilretteleggingen for læringsutbytte, glede og mestring i den ordinære undervisningen?</p> <p><i>«Kanskje vi i større grad klarer å møte barna, lenger ned på trinnene, der det er mer visualisering. Hvis du går inn i et klasserom på småtrinnet så finner man ting på veggene, det gradvis forsvinner på</i></p>

mellomtrinnet, sånn generelt. På skolen her bruker vi nettbrett og tankekart på hva hver time skal inneholde, samt hva de skal gjøre. Tankekartet kan de se flere ganger i løpet av timen. Barn med språk eller lese skrivevansker, prøves det å tilrettelegges ved mindre tekst og flere bilder».

Spørsmål 3. Hva tenker du man kan minimalisere disse utfordringene for barnet i det senere løp?

«Nei, det er jo gjerne tiden, for å kunne ha samtaler med barna, sånn at man sikrer at de forstår og blir forstått. Sikrer å inkludere både sosialt, faglig og ha en tilhørighet i felleskapet. Dersom du føler tilhørighet i felleskapet med dine utfordringer og styrker, så tenker jeg at du kommer langt, da har du et fint liv. Hvis vi klarer å få det til, at alle har sin plass i skolen da tror jeg vi klare å forebygge utfordringene.

Jeg synes det er fantastisk når en elev, med så store språklige utfordringer at du ville hatt problemer med å forstå eleven, men barnet rekker opp handa i klasserommet, og prater. Da tenker jeg, da er det noe som har blitt gjort riktig. Da! tenker jeg man kan klappe seg selv på skuldra».

INKLUDERING **Spørsmål 1. Hvordan tolker du paragraf 5-1? Oversatt til bokmål, Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning.**

«Man er på tur å gå inn i en tid hvor alle skal bli inkludert i klasserommet, og ikke være utenfor klasserommet. Jeg hadde kanskje ønsket meg en tydeligere spesifisering på paragrafen ovenfor begrepet spesialundervisningen, på når den selve spesialundervisningen er spesialundervisning, slik at det ikke blir utført en slik undervisning uten at behovet er der».

Spørsmål 1. Hva legger du i begrepet inkludering?

«Det er et vidt begrep, hvor det ikke bare består av å være i klassefelleskapet. Men elevens rolle i klassen, deltakelse, viktigheten ved tilstedeværelse, fellesskapsfølelsen. Inkludering består ikke bare av å ha venner, men være en del av felleskapet. Hvorvidt barnet ikke skal kjenne på at opplæringen og eksistensen er utenfor de andres».

Spørsmål 2. Hvordan undervisningsform tenker du er best? Den ordinære eller spesialundervisingen?

«Ved hjelp av veiledning fra instansen PPT, har de hatt drøftingsmøter om hvordan man kan inkludere barn som eventuelt burde være i mindre grupper, for å inkludere denne gruppa i klasserommet. Eventuelt hvor det kanskje burde være en lærer som titter innom gruppa oftere. Det kan være utfordrende å arbeide omkring inkludering med barn som ikke ønsker å være sammen med andre, hvor deres behov er viktig å deres medbestemmelse er sentral for en bra skolehverdag, men det som kan være utfordrende er hvor barnet kan ekskludere seg selv fra det sosiale».

Spørsmål 3. Hva tenker du man kan minimalisere disse utfordringene for barnet i det senere løp?

«Ta tiden for å se barnet, lytte til barnet, å gi bekreftelser på at barnet blir sikkert og forstått, samt sikre deres inkludering både faglig sosialt og ha en tilhørighet i felleskapet. Dersom du føler en plass i felleskapet med dine utfordringer og styrker, så tenker jeg at du kommer langt, da har du et fint liv. Om vi klarer å få det til, at alle har sin plass i skolen, da tror jeg vi klare å forebygge utfordringene».

KOMPETANSE

Spørsmål 3, Har du noen erfaringer omkring barn med diagnosen utviklingsmessige språkforstyrrelser? -hva opplevdes som utfordrende?

«Ja, og som oftest er det mye kompetanse rundt barnet, men at de som har denne kompetansen, kan føle at tilstrekkeligheten for gjennomføringen er utfordrende.»

Spørsmål 3, Føler du barna får den tilstrekkelige tilretteleggingen for læringsutbytte, glede og mestring i den ordinære undervisningen?

«Spesialpedagoger finnes jo nesten ikke i skolene, og jeg ser jo at de som har noe av den kompetanse i sin grunnutdanning, kanskje i større grad forstår omfanget av en sånn type vanske, og det er jo ikke til forkleinelse til dem som ikke forstår dette, fordi de har jo ikke bare vært borti det, eventuelt har den kompetansen og kunnskapen.»

Spørsmål 4, Dersom du kunne valgt (uavhengig av midler og ressurser) hvordan ville du utført undervisningen?

«Ønsketenkning er jo også større kompetanse hos et kollegium, som dermed ville kreve at skolen hadde fokusert ved dette som et satsningsområde samt satt av mer tid til det å, kunne veilede på det. Når en forelder spør hvilken spesialpedagog skal ta seg av mitt barn, nei det er nok lærerne det som skal ta seg av det. Men det går nok fint det også, men det hadde jo vært fint og hatt litt mer kompetanse. Jeg tenker det går mye på det visuelle, men igjen må man også ha tid til å kunne gjennomføre, dersom man skal henge opp og utarbeide, med bakteppe på spesialpedagogisk perspektiver i forhold til dette, det å ha en kompetanse for bedre produkt. Me igjen så er alle ungene forskjellige, som vi alle sammen er forskjellige.»

Spørsmål 1 Opplæringsloven kapittel 5, § 5-1 Rett til spesialundervisning

Hvordan tolker du paragraf 5-1? Oversatt til bokmål, Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning.

Definisjon mellom, hva som er spesialundervisning å hva er tilpasset opplæring, den er ikke bestandig kjempeenkel. Hvordan tolkning skal man benytte seg av? på generelt grunnlag, et barn har behov for spesialundervisning i en skole, men ikke i en annen, da ligger ikke det i barnets behov, men miljøets.

Vi kan gjerne ha et mål om å få ned spesialundervisning for å gjøre den tilpassa opplæringa enda bedre. Men det klarer vi ikke bestandig, fordi den må ha noe annet i innhold eller organisering. Så definisjon er veldig omfattende, og jeg syns ikke alltid at den er like enkel (ler hun skeptisk) når jeg sitter med paragrafen.

Oppfølgings spørsmål Føler du dette blir opprettholdt?

Det er mer i vurderingen skal, skal ikke når blir det spesialundervisning. Og når kan vi ikke kalle det tilpasset opplæring? Jeg kunne ønske meg på et nasjonalt nivå større drøfting på når, må det faktisk være spesialundervisning. Man ser jo at det er flere elever som må jobbe på kompetansenivå for et lavere trinn, men vi klarer det i klasserommet med tilpasninger.

Crxfd6

TEMA

INFORMANT 2B

SPRÅK

Spørsmål 1. Hvordan vil du beskrive begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelse?

«Barna som ikke kan formidle å forstå utifra et gitt alderstrinn, kan være kanskje en diagnose eller en talefeil?»

Spørsmål 1. Hvordan opplever du tilretteleggingen av barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser er?

«Man kan tilrettelegge for barn med denne diagnosen, med hjelp av lyd støtte, lydbok, digitale apper med tekstopplering, tilpasninger av

lekser etter barnas behov, skrivestøtte, dagsplaner og visualisering av bilder».

Spørsmål 1. Hva er din bekymring dersom barna ikke blir sett, hørt, etter deres behov?

Hvis ikke elevene med utviklingsmessige språkforstyrrelser får opplevd mestring så vil det gå utover deres selvfølelse og motivasjon, det gjør noe med et barn og et menneske generelt ved og stadig mislykkes.

For meg er det et overgrep å gi for utfordrende oppgaver, å ha for høye krav til et barn med en slik utfordring. Vi som skole og samfunn har en plikt til å tilpasse opplegget til individene, og hvis barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser har krav på spesialtilpassa opplæring eller spesialundervisning, så mener jeg at det er noe vi skal gjøre, men så opplever jeg at det ikke alltid blir gjort i den grad det burde.

Det å ikke oppleve mestring det kan potensielt bli en veldig psykisk belastning som du kan slite med fremover å ta med deg videre i voksenlivet. Og jeg opplever at elever som strever å som til slutt tar rullegardin igjen å sir at «jeg vil ikke få til noe uansett». Selv om du som lærer vet at det hær vil hun/han får til, men opplever mye motgang å lite mestring så gir du automatisk til slutt opp. Og det gjør jo noe med deg som menneske.

Så jeg mener dersom barn ikke får det de har krav på i skolen, så er det egentlig et misbruk og overgrep, å veldig alvorlig. Så kan det være lett å tenke at det er deres feil eller at de er dom fordi de har di utfordringene barna har. Og da tenker jeg at man har gjort en stor feil, fremfor å faktisk inkludere barna å gi dem det de har krav på å gi dem mestring. Disse barna med denne utfordringen kan på lik linje som

andre utrette store ting, men da kreves det at barna oppleve at noen har trua og gir barna mestringsa.

Spørsmål 3. Hva tenker du man kan minimalisere disse utfordringene for barnet i det senere løp?

Jeg opplever at barnehage og skoler er flinke til å se og oppdage språkvansker tidlig. Problemet er jo og er et hjertesukk for oss lærere og kanskje barnehage å at man ikke får de ressursene man har krav på. får man nokk resurser vil også språkvanskene minimaliserer fordi du får den hjelpen du treng.

Med tidlig innsats vil du kunne unngå mange negative opplevelser også det psykiske, da du unngår å havne i situasjoner som er ubehagelig. Så det e jo både det å minske på utfordringene som elevene får å det å minske på de negative opplevelsene fordi du har di utfordringene.

Har du det ikke godt med deg selv, så er det også vanskelig å ha det godt i et felleskap. Det er bedre å ta del i et sosialt felleskap når man har det godt med seg selv.

INKLUDERING

Spørsmål 1. Hva legger du i begrepet inkludering?

«Jeg tenker på to perspektiver: det faglige og den sosiale inkluderingen som er skolesammenhengene. Den faglige består av hvor alle kan inkludere med det de kan, dersom man har språklige vansker kan man for eksempel bidra med å finne bilder, skrive enkle setninger osv. Hvor lærer finner plass for elevene for å inkludere dem i klassemiljøet.

Og det sosiale forklarer informantens som kan fremståes som utfordrende, da elever oftest er litt harde mot de som faller utenfor det «normale» som kan føre til utenforskap for barnet. Inkludering i det sosiale handler om bevisstgjøringen, samtaler med elev, og arbeide omkring klassemiljøet ved at alle er forskjellige, men har lik verdi. Om man får dette til bidrar man med et inkluderende klassemiljø for barnet».

Spørsmål 3. Hva tenker du man kan minimalisere disse utfordringene for barnet i det senere løp?

«Har du det ikke godt med deg selv, så er det også vanskelig å ha det godt i et felleskap. Det er bedre å ta del i et sosialt felleskap når man har det godt med seg selv».

KOMPETANSE

Spørsmål 4, Hvordan tenker du barn med diagnosen blir påvirket i løpet av en skolehverdag?

«Jeg tror de er avhengig av å ha en lærer som er bevist omkring deres mestringsnivå. Som kan gi dem bekreftelser på mestring og en god følelse i skolehverdagen. Dersom de er i en undervisning dag etter dag, å kjenne på hvor de ikke forstår eller får til. Da gjør jo det noe med et barn og dens selvbilde. En slik følelse kan påvirke det sosiale som igjen gjør at man faller utenfor.»

Spørsmål 1, Hvordan opplever du tilretteleggingen av barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser er?

«Min opplevelse er at du må sette deg inn i din elevs sin utfordring på egenhånd. Du har eventuelt tverrfaglige drøftinger, du kan jo også snakke med PPT anonymt eller om det er igangsatt utredning tips. Det er jo ulike instanser som er der og hjelper deg. Men du må jo sjøl ta initiativet for å spisse deg på området ... Dersom de er i en undervisning dag etter dag, å kjenne på hvor de ikke forstår eller får til. Da gjør jo det noe med et barn og dens selvbilde. En slik følelse kan påvirke det sosiale som igjen gjør at man faller utenfor.

Vi tilrettelegger gjerne med, lyd støtte, leser hver dag, og de som har store språklige utfordringer kan få det på lydbok, de ser på teksten samtidig. Vi har flere apper som gjør at barna kan arbeide med bokstaver, lyder og begreper lærerne leser gjerne inn med lyd. Vi har ulike tilpassede lekser ut ifra deres behov altså i vår klasse har ikke alle lik lekser. Vi benytter mye appen som eksempelvis Lindys som er en skrivestøtte for barn, hvor de kan lese inn med stemmen så lager den

teksten, den er også god på å rette skrivefeil. Ellers har jeg aldri hatt barn som kunne uttrykke seg i noe grad muntlig, ellers ville man tatt i bruk bilder og kort og ja dagsplaner også.»

Spørsmål 3, Føler du barna får den tilstrekkelige tilretteleggingen for læringsutbytte, glede og mestring i den ordinære undervisningen?

«Når man går bort, mister barna fokuset.. noen treng mer starthjelp, og noen har ikke den faglige selvtilliten, hvor de ikke har selvtro på seg selv, selv om vi vet at de barna kan. Jeg opplever hvor flere ikke får til i mange år, sånn at de barna får forminsket sin selvtro i det faglige.»

Spørsmål 4, Dersom du kunne valgt (uavhengig av midler og ressurser) hvordan ville du utført undervisningen?

«Jeg ville vært mer utenfor klasserommet, jeg ser at flere av barna som sliter på skolen, er glad i praktisk fag, å gjøre ting ... hva annet ville jeg gjort? Jeg tror at man må være flinkere å arbeide på tvers av trinn, selv om elevene går i 7 klasse, så kan det være at de er på nivå med 4trinn, så ideen om å kanskje blande elevene.. for at barna skal kunne ha en læringspartner på samme nivå. Ut ifra Vygotskys læringsteori sies det at du lærer bedre i samhandling med andre å for at det skal være nyttig for begge to, så er de på litt likt nivå. Dette er ikke noe man tenker over sånn ellers, man tenker jo hva man ville gjort?».

Opplæringsloven kapittel 5, § 5-1 Rett til spesialundervisning

5.Hvordan tolker du paragraf 5-1? Oversatt til bokmål, Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning.

Jeg føler at jeg ikke har muligheten til å tilpasse på den måten som forventes av meg som lærer da dette er utafør min, altså (informanten fniser mens hun sier) Informant B: min jobb.. Jeg opplever at de som har krav på spesialtimer trenger mye mer, enn for de barna hvor man

kan senke og øke nivåene litt. Så jeg føler det ikke ville vært mulig for meg lærer å få til, altså den tiden du har tilgjengelig vil ikke være tilstrekkelig for di barna som har rett på spesialundervisning. Det krever mer, enn det du kan tilrettelegge for i forhold til det du har tid til, du vet liksom hva barna treger, men du har ikke kapasitet til å gjøre det.

TEMA

INFORMANT 3C

SPRÅK

Spørsmål 1. Hvordan vil du beskrive begrepet spesifikk språkvanske.

«Jeg tenker det rommer ganske mye, stamming, lesping, om det går under dysleksi å diverse andre ting, jeg er litt usikker rundt begrepet egentlig».

Spørsmål 1. Hvordan opplever du tilretteleggingen av barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser er?

Frem til nå har jeg ingen erfaringer med denne språkvansken.

Spørsmål 2. Hvordan samarbeider du med lærere eller spesialpedagoger for tilretteleggingen av barnet i den ordinære undervisningen? eventuelt hvordan utføres dette i praksis?

«Det er utfordrende å besvare spørsmålet da jeg ikke har noe særlige erfaringer omkring barn med denne vansken. jeg føler det er utfordrende på grunn at vi får lite informasjon om barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser, og at vi lærere selv må føle seg frem på utfordringen».

Spørsmål 4. Dersom du kunne valgt (uavhengig av midler og ressurser) hvordan ville du utført undervisningen?

«Jeg kjenner på at det faglige i undervisningen er så tungt i forhold til det sosiale. De fleste lærere og jeg ønsker nok mer lek og sosiale aktiviteter og undervisninger på skolen. I større grad muntlig arbeid».

Spørsmål 1. Hva er din bekymring dersom barna ikke blir sett, hørt, etter deres behov?

«Den sosiale biten kan være den største bekymringen dersom man har store språklige vansker, som kan gjøre at man faller tilbake sosialt, som kan påvirke livet frem i tid, som skole og arbeidslivet. Dette kan også påvirke det psykiske helsen som igjen kan føre til fysiske problemer ...»

INKLUDEING

Spørsmål 1. Hva legger du i begrepet inkludering?

«Jeg tenker alle med, man må se hvert enkelt barn og tilpasse skolen etter barnet ikke motsatt, dette er en utfordring, men noe som ønskes skal gå igjennom».

Spørsmål 2. Hvordan undervisningsform tenker du er best? Den ordinære eller spesialundervingen?

«Jeg si begge deler, men jeg ser jo at når man er alene som lærer i klasserommet så klarer vi ikke å få det til. Vi klarer det ikke».

KOMPETANSE

Spørsmål 1, Hvordan vil du beskrive begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelse?

«Det var litt vanskelig, det er ikke sånn at jeg kan si at jeg har en kompetanse i å se det og forstå det.»

Spørsmål 2, Hvordan samarbeider du med lærere eller spesialpedagoger for tilretteleggingen av barn i den ordinære undervisningen?

«Jeg opplever at samarbeidet er veldig godt i forhold til det, at man spiller på hverandres kompetanse og erfaringer.»

Spørsmål 4, Dersom du kunne valgt (uavhengig av midler og ressurser) hvordan ville du utført undervisningen?

«Flere folk inn med ulik kompetanse, at alle skoler hadde hatt et ressursteam inne på skolen. Hvor man kunne pratet sammen og samarbeidet om vansken, så er det, det vi trenger ... mer gruppearbeid, for med språk tenker jeg man må ha mye lek, mye sang, rim, språkleker, det er utrolig viktig da for dem som sliter med språket da, og ikke minst samtaler da. Mye sosialt, ikke sitte stille å arbeide.

(Jeg spør utenfor intervjuguiden hvordan kompetanse tenker du på da?)

For eksempel spesialpedagoger, helsesykepleiere. I løpet av skoleårene så blir jo lærerne kurset, men så kan det gå tre år før det blir tatt i bruk og da er det glemt ...»

Spørsmål 3. Hva tenker du man kan minimalisere disse utfordringene for barnet i det senere løp?

Tidlig innsats, altså tidlig på, tilrettelegging straks de begynner på skolen. Godt samarbeid mellom de ulike instansene, og godt samarbeid med hjemme samt det å ha et åpent samtaleemne. På en skole er det jo et stort kollegium, hvor mange kan ha kompetanse og at man er åpen for å dele og spørre. Å snakke sammen mellom oss. Danne et godt trygt og åpent klassemiljø».

TEMA

INFORMANT 4D

SPRÅK

Spørsmål 1. Hvordan vil du beskrive begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelse?

Nei jeg vet ikke, jeg synes det var et vanskelig spørsmål. nei det syntes jeg var veldig vanskelig.

Spørsmål 3. Har du noen erfaringer omkring barn med diagnosen?

Vi har jo none som har lærevansker, men det er gjerne dysleksi. Dem er kanskje ikke blitt oppdaget eller fått diagnosen før dem er blitt eldre. Å flere av dem som har begynt senere gjerne i 4-5 trinn, har gjerne diagnosen når de kommer.

Spørsmål 1. Hvordan opplever du tilretteleggingen av barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser er?

Personlig har jeg ikke hatt en slik diagnose ved mine klassetrinn, men av erfaring er det de som har krav på ekstra, som ramler lenger bak enn andre. Ofte er det slik at de som har krav på ekstra faller inn på det normale fordi systemet oftest ikke er lagt opp rett for disse barna, det er mye sparing av midler, som gjør det utfordrende for barna. Selve pengekassa har mye makt i dag.

INKLUDERING

Spørsmål 1. Hva legger du i begrepet inkludering?

«Dette er noe som arbeides med hele tiden, om det er forskjeller skal alle være inkludert. Å være en venn, å ha et godt klassemiljø, ikke bare for noen, men for alle, ikke individuelt, men der vi er oss!»

Spørsmål 2. Hvordan undervisningsform tenker du er best? Den ordinære eller spesialundervingen?

«Den ordinære undervisningen hvor barnet deltar i presentasjoner utifra deres forutsetninger, samt la di vise deres styrker, og mestringsfølelse med de andre barna som kan få barnet til å føle på at det har noe å komme med, som er sentralt.»

Spørsmål 3. Hva tenker du man kan minimalisere disse utfordringene for barnet i det senere løp?

«Jeg måtte omformulere spørsmål til informant, D, fordi det var litt usikkerhet på spørsmålet mitt dermed omformulerte jeg det slik, (MEG) hva tenker du, du kan gjøre for at utfordringene ikke skal bli for store?»

«De voksne burde gi barna gode verktøy, for hvordan man kan være trygge på seg selv, gi barnet en plass i gruppa og til å være seg selv, føle mestring og at man føler seg verdifull.»

KOMPETANSE

Spørsmål 4, Hvordan tenker du barn med diagnosen blir påvirket i løpet av en skolehverdag?

«Det handler mye om hvordan kompetanse skolen har på denne utfordringen, har de spesialpedagog inne eller ikke. Hvordan miljøet disse barna er i har mye å si, hvordan de barna blir møtt av andre. det kan både være negativt og positivt, men egentlig ut ifra hvor man havner, og hvilke forutsetninger man har, både på skolen og i hjemme.»

Spørsmål 4, Dersom du kunne valgt (uavhengig av midler og ressurser) hvordan ville du utført undervisningen?

«Jeg ville ønsket meg mer tid til å kunne utføre et godt forarbeid før man går inn i klasserommet. For inne i klasserommet tror jeg det ikke hadde vært så utfordrende dersom det hadde vært godt planlagt. Jeg ville behandlet barnet som et vanlig normalt barn, i sammensetning med de andre barna, da det ikke er noe særlig forskjeller, mange barn har behov for å øve på noe ekstra. Selyfølgelig hadde vi ønsker oss midler til å dra på kurs, høyere lønn, og stabilitet i personalgruppen.»

Spørsmål 1, Hvordan tolker du paragraf 5-1? Oversatt til bokmål, Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning.

det er mange som får skrevet på papiret at dem har rett til det, men som egentlig ikke har behov for det og motsatt. De barna som kanskje har større behov for det å ikke fått det, er gjerne ikke blitt meldt inn, jeg er enig i det som står der. Men det blir tolket og løst på så mange forskjellige måter, at det er også så forskjellige fra skole til skole hvor barnet havner. Det er veldig avgjørende hvilken voksne som er rundt

barnet og i systemet rundt, som igjen gjør utfallet til spesialundervisningen til eleven.

Oppfølgingsspørsmål

Føler du dette blir opprettholdt? Eller ser du på dette som en Visjon eventuelt Realitet? For utføring av arbeidet for barnets beste?

Jeg ser generelt hvor spesialundervisningene skal bli fulgt opp av spesialpedagog, ikke blir tilstrekkelig. Da det er mye sykdom, og spesialpedagoger å hente i skolen. Da det ikke er en som følger opp og lager opplegg til barnet, som har kompetanse rundt barnet, forsvinner barnet i miljøet. Og vi som lærere synes det er utfordrende å følge opp et barn vi ikke har kompetanse for å tilrettelegge for. Og da kommer tiden tilsynet igjen, da det er mye arbeid fra lærerne i begynnelsen.

VEDLEGG 7: TIDLIGERE PROSJEKTSKISSE

Herunder vil jeg informere om at jeg ved tidligere anledning har utført en eksamen angående masteroppgaven hvor jeg utførte et forskningsdesign. Slik at jeg ikke vil bli tatt for plagiat dersom det skulle oppstå noen likheter i forhold til denne.

UiT Norges arktiske universitet

Norges arktiske Universitet, Campus Alta

1Prosjektskisse

1
PED-3151a,2022

