

Begrepslæring for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i begynneropplæringen

En kvalitativ undersøkelse om undervisningspraksisen til pedagoger i begynneropplæringen i arbeid med begrepslæring for elever med DLD

MARTHINE BRAATHEN NYHUS

VEILEDER

Marianne Engen Matre

Universitetet i Agder, 2023

Fakultetet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Forord

Denne masteroppgaven er en avslutning på et femårig studieløp ved Universitetet i Agder. Fem fine år ved grunnskolelærerutdanningen har gitt meg både nye erfaringer og kunnskap som jeg vil bringe med meg videre i rollen som lærer.

Arbeidet med dette prosjektet har vært en lærerik prosess i møte med dyktige deltakere, som har delt sine erfaringer og opplevelser. Denne studien har gitt meg et bredere perspektiv på et emne jeg anser som svært relevant i min fremtidige lærerhverdag.

Jeg vil takke min familie og venner for motiverende ord og støtte. Videre ønsker jeg å takke min veileder for god oppfølging og nyttige råd på veien.

Kristiansand, mai 2023

Marthine Braathen Nyhus

Sammendrag

Mangfoldet av seksåringer møter skolen med ulike forutsetninger og kunnskaper. Barn er sårbare mellom overgangen fra barnehage til skole, og de har behov for pedagoger som møter hver enkelt elev med et miljø som gir rom for ulikheter og bidrar til at alle utvikler sine ferdigheter. Elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser (Developmental Language Disorder- DLD) har varige vansker med språket, som påvirker kommunikasjonen og læring i det daglige, derfor kan de ofte ikke delta på lik linje med jevnaldrende. Denne studien har til hensikt å undersøke hvordan pedagoger kan legge til rette for begrepslæring for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i begynneropplæringen.

Studien er basert på semistrukturerte intervjuer av fire pedagoger som deler sine erfaringer knyttet til begrepslæring for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i begynneropplæringen. Under analyseprosessen ble det kjent at profesjonelle samarbeid og didaktiske tilnærminger preger pedagogenes arbeid med begrepslæring for elever med DLD. Resultatene viser at både samarbeid og organisering har en betydningsfull rolle i arbeid med elever med DLD. Samtidig viser studien at alle elever i begynneropplæringen har behov for språklig stimulering. I sammenheng med elevenes begrepstilegnelse, vektlegger pedagogene bruk av visuelle fremstillinger, repetisjon, strukturerte undervisningsformer, og bruk av konkrete og konkret undervisningsmaterieell i arbeid med begreper for elever med DLD.

Summary

The diversity of six-year-olds enters school with various prerequisites and knowledge levels. Children are particularly vulnerable during the transition from preschool to elementary school, and educators need to meet each child's needs and create an inclusive environment that fosters skill development. However, students with developmental language disorders (DLD) face communication and learning challenges that prevent them from fully participating in an equal manner. The purpose of this study is to investigate how educators can facilitate concept learning for students with DLD in their primary education. The study's participants were four educators who shared their experiences with concept learning for students with DLD through semi-structured interviews. The analysis revealed that professional collaboration and didactic approaches were crucial to the educators' work with these students. The study highlighted the importance of collaboration between educators and the need for linguistic stimulation for all students in primary education. Regarding conceptual learning, the educators emphasized the use of visual aids, repetition, structured teaching methods, and specific materials for students with DLD. The study's findings suggest that these approaches can enhance learning outcomes for students with DLD in primary education.

Innholdsfortegnelse

1. INTRODUKSJON	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	2
1.2 BEGREPSAVKLARING	2
1.2.1 <i>Begynneropplæring</i>	2
1.2.2 <i>Tilpasset opplæring og spesialundervisning</i>	3
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	3
2. TEORETISK OG EMPIRISK BAKGRUNN	4
2.1 UTVIKLINGSMESSIGE SPRÅKFORSTYRRELSER.....	4
2.2 ORD OG BEGREPER.....	5
2.2.1 <i>Bloom og Laheys språkmodell</i>	6
2.2.2 <i>Alternativ og supplerende kommunikasjon</i>	6
2.2.3 <i>Sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse</i>	6
2.2.4 <i>Elevenes tekstkompetanse i begynneropplæringen</i>	8
2.3 PEDAGOGENS KOMPETANSE.....	8
2.3.1 <i>Strukturert undervisningsmodell</i>	9
2.3.2 <i>NEIS- modellen</i>	9
2.3.3 <i>Vygotsky og Piaget</i>	10
2.4 TILPASSET OPPLÆRING	11
2.4.1 <i>Smal og vid forståelse av tilpasset opplæring</i>	12
2.5 ORGANISATORISKE LØSNINGER	12
2.6 PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP	13
3. DESIGN OG METODE.....	15
3.1 FENOMENOLOGI.....	15
3.1 HERMENEUTISK TILNÆRMING.....	16
3.1 METODISK FRAMGANGSMÅTE	16
3.1.1 <i>Intervju</i>	16
3.1.2 <i>Intervjuguide</i>	16
3.1.3 <i>Utvalg</i>	17
3.2 DATAINNSAMLING OG DATABEHANDLING	17
3.2.1 <i>Gjennomføring av intervju</i>	17
3.2.2 <i>Transkribering og analyse av data</i>	18
3.3 VALIDITET OG RELIABILITET	19
3.4 ETISKE HENSYN OG VURDERINGER	19
4. RESULTATER.....	21
4.1 PROFESJONELLE SAMARBEID	21

4.1.1	Organisering	21
4.1.2	Veiledning	24
4.2	DIDAKTISKE TILNÆRMINGER	24
4.2.1	Konkreter og konkret materiell	24
4.2.2	Visuell støtte	26
4.2.3	Repetisjon	29
5.	DISKUSJON	31
5.1	MULIGHETER VED Å ORGANISERE BEGREPSLÆRING FOR ELEVER MED DLD	31
5.1.1	Repetisjon	31
5.1.2	Klassenivå	32
5.1.3	Individnivå	34
5.1.4	Visuelle muligheter	35
5.2	UTFORDRINGER VED Å ORGANISERE BEGREPSLÆRING FOR ELEVER MED DLD	37
5.2.1	Klassenivå	37
5.2.2	Individnivå	37
5.2.3	Profesjonelt samarbeid	38
6.	KONKLUSJON	40
	LITTERATURLISTE	41
	VEDLEGG	47

1. Introduksjon

Meld. St. 6 (2019- 2020) uttrykker at de første leveårene er betydningsfulle i et barns liv for videre språkutvikling. Barn med stort ordforråd og god begrepsforståelse i barnehageårene, har økt sannsynlighet for god språkutvikling, som påvirker senere skoleprestasjoner. Dermed kan barnehagetilbudet og de første årene i grunnskolen være avgjørende for hvordan barna lykkes i videre utdanning og arbeid. Overgangen mellom barnehage og skole gjør eleven mer sårbar. Skolen stiller høyere forventninger og vurderer elevens faglige prestasjoner og forutsetninger både individuelt og i fellesskap (Nilsen, 2019). Å bruke språket blir enda viktigere i skolen, der kollektivet preger hverdagen, fremfor det individuelle perspektivet som i større grad preger barnehagen. Utviklingen av ordforrådet er betydningsfullt for barnets faglige utvikling og læring (Frost, 2020).

Det er formulert kompetansemål i fagene allerede fra første klasse som uttrykker det som er ønskelig og viktig at elevene lærer. Elementene i kompetansemålene tilsvarer de forventningene skolen har til elevenes evner og forutsetninger (Nilsen, 2019). I læreplanverkets overordnet del står det at eleven skal tilegne seg kunnskap, ferdigheter, forståelse, evne til refleksjon og kritisk tenkning sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne som grunnlag i kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tilbudet elevene får ved tidlig skolealder kan øke sannsynligheten for god utvikling videre i skoleløpet og fremtidig arbeid. Tidlig innsats er et utdanningspolitisk satsningsområde som får konsekvenser for det pedagogiske innholdet i begynneropplæringen (Meld. St. 6 (2019- 2020)). Tidlig innsats ved skolestart er et godt utgangspunkt til å forebygge utfordringer, og tiltak iverksettes umiddelbart når utfordringer avdekkes for å avverge økende problemer senere i livet. Det tilbudet elevene får ved tidlig skolealder kan øke sannsynligheten for god utvikling videre i skoleløpet og ved fremtidig arbeid (Meld. St. 6 (2019- 2020)).

Det er mange barn som ikke kan delta på lik linje med jevnaldrende i sosiale og læringsmessige fellesskap, fordi de strever med grunnleggende språklige ferdigheter (Ottem et al., 2009). Barn med språkforstyrrelser kan ha vansker med både grammatikk og ordforråd, som kan begrense evnen til å kommunisere med andre (Haugen og Haugen, 2020). Leonard (2014) beskriver at ca. 7 prosent av befolkningen har utviklingsmessige språkforstyrrelser (Developmental Language Disorder- DLD). Han understreker at betegnelsen knyttes til vansker med språket som ikke kjennetegner hørselshemming, lav nonverbal intelligens eller

nevrologisk skade. Barn med DLD utvikler og tar i bruk språket, men ordutviklingen går senere og er mindre stabil sammenlignet med jevnaldrende (Hayiou- Thomas, 2014). Denne elevgruppen har vedvarende vansker med språket som påvirker læring og utfordringer med språket i dagliglivet (Rygvoid et al., 2019).

Rygvoid et al., (2019) belyser at sammenhengen mellom språkforstyrrelser og lese- og skrivevansker er godt dokumentert. Risikoen for utvikling av leseforståelsesvansker er stor, dersom eleven har en omfattende språkforstyrrelse. Samtidig viser Hagtvatn og Klem (2019) til et samlet forskningsbilde der begrepsstimulering er et av nøkkelområdene i barnehagebarns utvikling, og at det kan trekkes over i første klasse som en faktor i tidlig lese- og skriveopplæring. Pedagogens rolle i begynneropplæringen skal bidra til god overgang fra småbarnsalderen til skolealderen ved å møte elevene med et miljø som gir hvert enkelt barn mulighet til å utvikle og tilpasse sine individuelle evner og ferdigheter (Sønstabø, 2014).

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Det er stor sannsynlighet for at jeg kommer til å jobbe med barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser eller andre språkvansker i mitt fremtidige lærerarbeid. Det har bidratt til motivasjon til å søke kunnskap om hvordan pedagoger kan legge til rette for begrepslæring i begynneropplæringen. Hensikten med denne studien er å belyse hvordan lærere og spesialpedagoger organiserer og gjennomfører begrepsopplæring for denne elevgruppen. Studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan kan pedagogen tilrettelegge for begrepsutvikling for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser?

1.2 Begrepsavklaring

1.2.1 Begynneropplæring

Begrepet begynneropplæring er i liten grad definert i styringsdokumenter eller faglitteratur, men Hoff- Jensen et al., (2020) beskriver begynneropplæring som mer enn opplæring i fag, og deler begrepet inn i en vid og smal betydning. En smal forståelse av begynneropplæring innebærer å relatere begrepet til de grunnleggende ferdighetene i fag, det tilsvarer opplæring i skriving, lesing og regning de første skoleårene. En vid forståelse av begynneropplæring er knyttet til kunnskap og ferdigheter elevene tilegner seg når de begynner på skolen. Det er

sider ved skolestart som førsteklassingene skal bli kjent med, og er faguavhengige. Dermed vil en vid betydning av begrepet være mer enn opplæring i fagligkompetanse. Eksempelvis, å forstå hvordan det er å være elev, tilhøre en klasse, oppføre seg i klasserommet og følge rutiner og regler på skolen (Hoff- Jensen et al., 2020). Denne studien tar utgangspunkt i begge forståelsene av begynneropplæring.

1.2.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

I henhold til opplæringsloven skal opplæringen tilpasse forutsetningene og evnene til den enkelte eleven (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Gjennom tilpassede arbeidsformer, pedagogiske metoder, organisering, bruk av læremidler, læringsmiljøet, vurdering og læreplaner, skal skolen legge til rette og sikre et best mulig utbytte for hver enkelt elev i den ordinære undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elever som ikke får eller har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, § 5-1). Elever har ingen plikt til å motta spesialundervisning, det er en individuell rett (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Elever med DLD har ofte rett på spesialundervisning, fordi de ikke får et tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning. Denne studien setter ikke søkelys på om elevene har rett på spesialundervisning eller ikke. Studien belyser pedagogenes tilnærminger til begrepslæring for denne elevgruppen. Den kan organiseres både individuelt eller i fellesskap med de øvrige elevene, enten i form av spesialundervisning eller tilpasset opplæring. Med andre ord vil denne oppgaven først og fremst omhandle hvordan lærere organiserer begrepslæringen.

1.3 Oppgavens oppbygging

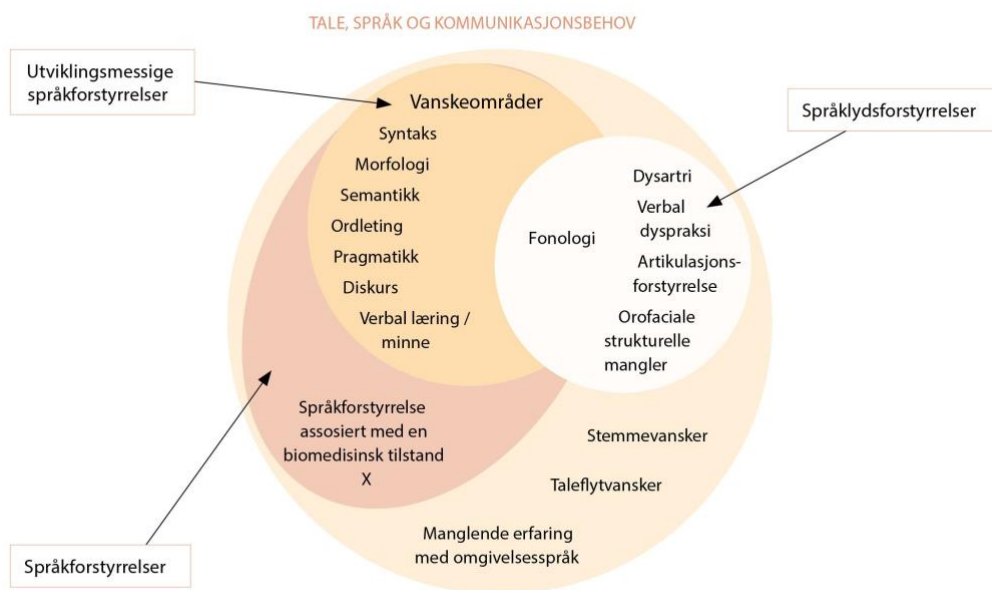
I kapittel 2 *Teoretisk og empirisk bakgrunn* presenteres relevant overordnet teori inkludert forskning på feltet. Her vektlegges de språklige vanskeområder knyttet til utviklingsmessige språkforstyrrelser, begrepsutvikling, sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse, pedagogens kompetanse, profesjonelle læringsfellesskap og organisatoriske løsninger. Den vitenskapelige metoden som ligger til grunn for studien redegjøres i kapittel 3 *Design og metode*. Videre presenteres og beskrives resultatene fra datainnsamlingen i kapittel 4. Deretter drøftes oppgavens hovedfunn og overordnet teori i kapittel 5 *Diskusjon*. Avslutningsvis presenteres en oppsummering (6) av de mest sentrale funnene på oppgavens forskningsspørsmål.

2. Teoretisk og empirisk bakgrunn

2.1 Utviklingsmessige språkforstyrrelser

Gjennom årene er det benyttet ulike begreper for å betegne barns språklige problemer. Tidligere var termen spesifikke språkvansker (specific language impairment) tatt i bruk om språket var forsinket, og det likevel var normal utvikling på andre områder. Forståelsen av hva språkforstyrrelse er, har variert og det samme gjelder betegnelsen på dette området (Krogenæs, 2021). Kristoffersen et al., (2021) beskriver hvordan norske forskere og praktikere kom frem til den norske betegnelsen knyttet til identifisering og klassifisering av vansker med språk hos barn. Denne studien er basert på den engelskspråklige CATALISE-studien av Bishop et al., (2017). Den resulterte i enighet om at DLD viser til barn som har varige problemer med språket utover fire- fem årsalderen, der vansken påvirker kommunikasjonen og læring i det daglige. Begrepet språkforstyrrelser deles i dag, inn i to hovedgrupper: utviklingsmessige språkforstyrrelser og språkforstyrrelse som opptrer sammen med en annen funksjonsnedsettelse (Rygvoid et al., 2019).

Modellen til Bishop et al., (2017) Figur 1, fremstiller at «tale, språk og kommunikasjonsbehov», innebærer alle typer vansker som påvirker språket, uavhengig årsak. Samtidig illustrerer modellen at språklydsforstyrrelser ikke behøver å være like fremtredende som de andre vanskeområdene for barn med DLD. Elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser har ofte vansker knyttet til syntaks og morfologi. Disse vanskeområdene innebærer hvordan ord settes sammen til setninger og setningsledd som er meningsbærende, og læren om hvordan ord bøyes og lages. Fonologi er også et av vanskeområdene som handler om språklydenes funksjon i språket (Hagtvatn, 2004). Et tredje vanskelighetsområdet er pragmatikk og diskurs. Det innebærer vansker knyttet til riktig produksjon eller forståelse av språk i en gitt kontekst. Det fjerde vanskelighetsområdet er verbalt arbeidsminne. Bishop et al., (2017) understreker at elever med DLD kan ha vansker knyttet til tilegnelse av nye ord og lyder gjennom den verbale korttidshukommelsen. Dette støttes av Karlsen og Gjevika (2020) som utdyper at vansker knyttet til prosessering og minnet kan føre til at denne elevgruppen har problemer med å huske ordene de hører. Et femte vanskelighetsområde er semantikk og ordleting. Dette området dekker elever med et begrenset ordforråd og vansker med å forstå eller uttrykke ordenes og setningenes betydning (Hagtvatn, 2004). Problemer med ordleting eller grammatiske formuleringen kan også skape brudd i kommunikasjonen (Næss & Zambrana, 2019).



Figur 1: Norsk versjon av modellen til Bishop et al., (2017), hentet fra CATALISE Norge (2020).

Rygvoid et al., (2019) understreker at ordlæringen hos elever med DLD går saktere og er mindre stabil enn hos jevnaldrende. Dette fremhever forskningen til Riches et al., (2005) at elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser har behov for to til tre ganger eksponeringer for å lære nye ord. Ettersom at barn med DLD tilegner seg deler av representasjonen fra hver presentasjon. Dermed indikerer resultatene fra denne studien at arbeid med repetisjon for økt stimulering, tilsier at elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser tilegner seg nye ord.

2.2 Ord og begreper

Språket gir elevene mulighet for deltakelse i samtaler og refleksjon rundt egne og andres løsninger og ideer. Det er et symbolsystem, som består av ord som fremstiller hendelser, ting, følelser og fenomener. For at ordene skal gi mening må de bli brukt og plassert sammen etter bestemte regler (Espenakk et al., 2007). For de fleste barn er det å lære ord en del av utviklingen. Barn i seksårsalderen har et ordforråd på omtrent 14.000 ord, der disse er ca. 8.000 grunnleggende ord/ begreper (Ottem et al., 2009). Det finnes flere fagtermer koblet til ord (Selås, 2020). En av fagtermene er begreper, et begrep er «de indre forestillingene hver enkelt person får når de hører eller leser et ord» (Høigård, 2013, s. 159). Begrepsutvikling innebærer å utvikle, utvide og stimulere de indre forestillingene personen tilegner seg når hen hører et ord (Bjerke og Johansen, 2017). Elever har et begrenset eller ingen forestillinger om

ord. På bakgrunn av hvilke erfaringer, følelser og assosiasjoner vi har fra situasjoner og opplevelser kan eleven få en indre forestilling av ordet (Høigård, 2013).

2.2.1 Bloom og Laheys språkmodell

Bloom og Laheys språkmodell viser til hvordan språket er bygd opp av hovedkomponentene form, bruk og innhold, som påvirker og utvikler hverandre (Sæverud et al., 2011).

Innholdskomponenten omhandler språkets semantiske side. Formsidene omhandler språkets struktur, de lingvistiske elementene som kobler sammen symboler og lyder til meningsfulle enheter. Her inngår fonologi, morfologi og syntaks. Den siste hovedkomponenten bruk, innebærer hvordan eleven tolker og bruker språket, det varierer ut ifra hvilken funksjon eller hensikt språket har, og hvilken kontekst eleven befinner seg i (Sæverud, et al, 2011). Bloom og Laheys språkmodell illustrerer sammenhengen mellom disse språklige komponentene. Når alle komponentene overlapper hverandre, er språket godt integrert hos eleven.

Språkforstyrrelser omhandler vansker på ett eller flere av disse områdene (Sæverud et al., 2011).

2.2.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon

Det er ikke bare skriftspråket, det finnes mange symbolsystemer. For elever med DLD kan alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) være en annen måte å kommunisere på uten å bruke direkte tale i samhandling med andre. Gjennom tegn til tale, bruk av gester, tegn parallelt med det verbale språket, ulike visuelle og digitale hjelpemidler (Rygvold et al., 2019). Picture Communication Symbols (PCS) er et av symbolsystemene innenfor ASK. PCS inneholder mange konkrete bilder som enten kan være i svart/hvitt eller farger, og samtidig kan det bestå av mange språklige og abstrakte begreper. Det er synlig i utformingen av PCS-symbolene at de kan bli tatt i bruk som symbolkart, hele uttrykk og talehjelpemidler (Rydeman, 2015).

2.2.3 Sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse

Ordforrådet er delen av førskolebarnets språk som i betydningsfull grad samsvarer med barnets leseforståelse (Høigård, 2013). Forskning tilsier at barns ordforråd er stabilt fra slutten av barnehagealder og fram til voksen alder. Eksempelvis barn som har et lite ordforråd fra skolestart, har også et begrenset ordforråd ved slutten av skolegangen. Og motsatt, barn med

et godt utviklet ordforråd tidlig i livet fortsetter å utvide vokabularet slik at de går ut av skolen med et økt ordforråd og god leseforståelse (Høigård, 2013).

Hagtvet og Klem (2019) belyser språkutviklingens snøballeffekt, der barn med et stort ordforråd tilegner seg flere ord, fremfor barn med et mindre ordforråd, som lærer færre ord. Derfor øker gapet mellom barn med størst og minst ordforråd. Dette støttes av studien til Lyster et al., (2010) som hevder at barn i treårsalderen med størst ordforråd forstår omtrent fire ganger flere ord enn barn med det minste ordforrådet. Samtidig var barn i seksårsalderen med det laveste ordforrådet på nivå med barn i fireårsalderen med det største ordforrådet. Denne variasjonen i barns ordforråd vitner om store forskjeller i elevenes senere utvikling og læring. Et av hovedfunnene viser at ordforrådet støtter ordavkodingen, som er styrende for leseforståelsen. Dermed er ordforrådet avgjørende for talespråkets utvikling og senere leseutvikling (Lyster et al., 2010). Dette underbygges av Hagtvet et al., (2011) som viser en metaanalyse av longitudinelle studie av sammenhengen mellom ordforrådet i førskolealderen og senere ordavkoding og leseforståelse. Samtidig hevder Heller (2014) at et mangelfullt ordforråd kan skape konsekvenser for elevenes faglige utvikling. Elevenes begrepsforståelse og ordforråd tilsvarer grunnlaget for å samhandle og kommunisere med andre mennesker. Dette skaper forutsetninger for å etablere ulike begrepssystemer innenfor et begrepshierarki, der ny kunnskap lagres, og ikke blir lagret feil i langtidsminnet.

Det er flere studier som viser tilsvarende resultater om sammenhengen mellom barns ordforråd i barnehagealder, og senere vokabular i skolealder. Ifølge Aukrust (2005) har sammenhengen mellom barnets vokabular fra barnehagen til skole en stor betydning for senere leseforståelse. Samtidig har barn med et gitt vokabularnivå i førskolealder, et stabilt ordforråd og tilsvarende leseforståelse ved endt skolegang. Dette tilsvarer at barn med gode avkodingsferdigheter og større vokabular ender opp med bedre leseforståelse og økt vokabular og motsatt, barn med et begrenset vokabular ender med svakere leseforståelse og lite ordforråd. Dette understøttes av forskningen til Marchman og Fernald (2008) som viser at barn i gruppen med et rikt vokabular hadde et tilfredsstillende vokabular i åtteårsalderen og tilsvarende med barn med et begrenset ordforråd. Denne studien vitner om at barns vokabular i toårsalderen påvirker senere språklige ferdigheter i barneskolealder.

Ordforrådet er svært knyttet til begrepsutviklingen, og har en stor betydning for barns språklige og intellektuelle utvikling. Jørgen Frost (2020) påpeker at barns språklige interesse

og nysgjerrighet er avgjørende, for å forstå sin omverden. Barnets utvikling kan vi følge, ved å se på elevens evne til å forklare ordbetydninger, først av konkrete ord og deretter abstrakte ord og begreper. Deretter vil ordforråd og begrepsforståelse ha økt betydning for tilegnelsen av skriftspråket.

2.2.4 Elevenes multimodale tekstkompetanse

Vollan og Tønnessen (2010) beskriver viktigheten av multimodal tekstkompetanse i begynneropplæringen, med hensikt om å prøve ut elevenes leseforståelse av multimodale samspill. Videre belyser denne forskningen at bilder er lettere å forstå enn skrift, og kanskje mer motiverende for elever i begynneropplæringen. Deretter fremhever Vollan og Tønnessen (2010) med bakgrunn i Dunn Dunns (1999) læringsstilteori, at elever har ulike læringsstiler knyttet til sansene vi bruker for å tilegne lærestoff. Elever har ulike læringsstiler, der de har en spesiell måte å lære på som knytter ulike sansepreferanser. Der auditive personer liker å lytte, visuelle personer husker best når de har lest eller sett bilder, taktile personer lærer ved å føle og ta på ting og kinestetiske personer lærer bedre gjennom kroppslige erfaringer (Dunn Dunn, 1999, sitert i Vollan & Tønnessen, 2010).

2.3 Pedagogens kompetanse

Pedagogens kompetanse til å oppetre læringsstøttene overfor elevene skal muliggjøre hjelp, både til rett tid og på rett måte (Nilsen, 2019). Samtidig fremhever Selås (2020) at lærere står overfor flere utfordringer i arbeid med begrepslæring. En utfordring pedagogene kan møte ved begrepsundervisningen er å overvurdere antall ord elevene mestrer. Videre trekker hun frem at en annen utfordring kan være at læreren ikke forklarer ordene godt nok. Det kan sørge for at eleven ikke har nok førforståelse til å forstå undervisningen. Dermed kan pedagogens didaktiske kompetanse ha betydning for begrepslæringen.

I det følgende vil det presenteres to ulike didaktiske modeller som kan bidra til begrepslæring for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Den første er en forskningsmetode som måler effekten av strukturert begrepslæring for elever med DLD. Den andre er NEIS-modellen som illustrerer hvordan pedagogen kan jobbe med begreper i begynneropplæringen. Deretter presenteres Lev Vygotsky og Jean Piagets ulike perspektiver på læring.

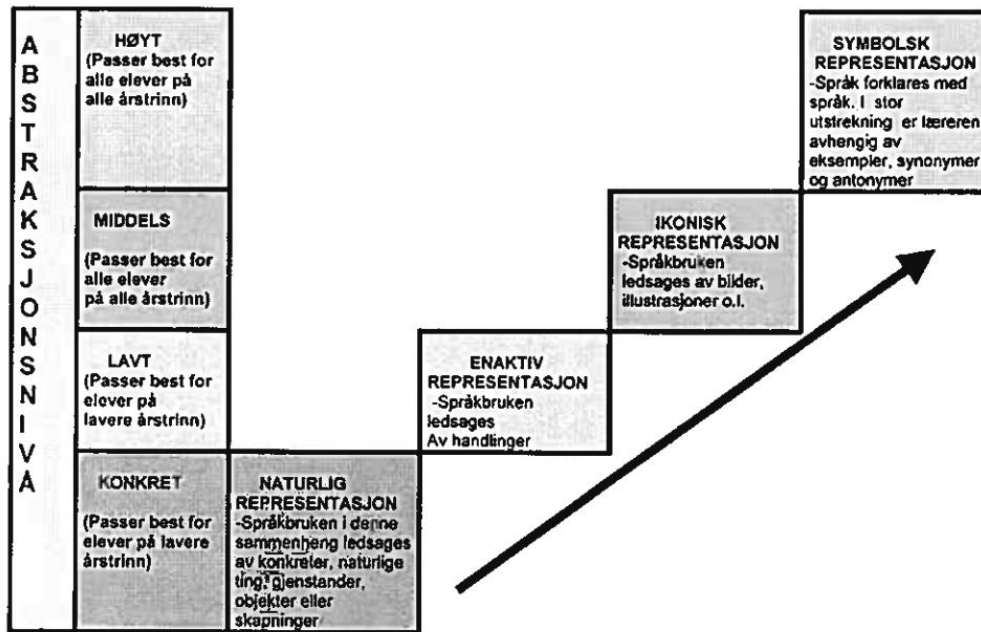
2.3.1 Strukturert undervisningsmodell

Forskningen til Parsons et al., (2005) viser til effektive resultater for elever med språkforstyrrelser gjennom strukturert ordlæring. Studien ble gjennomført med søkelys på repetisjon, fonologiskbevissthet, semantikk og forkunnskaper ved ordene. En av arbeidsmetodene var å bruke klasserommet. Der fant de objekter som lignet på ordene, og læreren videreførte de nye begrepene i den ordinære undervisningen. Samtidig underbygger studien til Ottem et al., (2009) virkningen av den strukturerte undervisningsmodellen med læring av ord fra fagplaner i skolen. Denne studien er basert på forskningen til Parsons et al., (2005). Videre viser forskningen til Ottem et al., (2009) til effektive resultater ved å sette søkelys på ordets betydning. Denne systematiske metoden vitner om økning i elevenes vokabular utover den spesifikke øvingen. Studien viser at pedagogens arbeid er avgjørende for ordtilegnelsen hos eleven, og ikke graden av språkforstyrrelsen. Elever som lærer ordets betydning på en systematisk måte, kan forholde seg systematisk til ukjente ord de blir presentert for.

I likhet med Parsons et al., (2005) viser studien til Nash og Donaldson (2005) at barn med DLD lærer begreper gjennom strukturert ordlæring, men at de i mindre grad tilegner seg ord gjennom tilfeldige daglige situasjoner. Espenakk et al. (2007) påpeker at elever med et begrenset ordforråd vil å større utfordring med å tilegne seg ny kunnskap. Elever kan ofte møte ord de gjenkjenner, uten å vite hva begrepet betyr. Dermed kan systematiske tilnærminger med begreper skape sterke assosiasjoner mellom ordene, ved at begrepene blir presist lagret i hukommelsen.

2.3.2 NEIS- modellen

Øzerk (2009) har utviklet den pedagogiske NEIS- modellen (se figur 2). Den viser til hvordan pedagogen kan arbeide med begrepsforståelse gjennom ulike representasjonsformer. NEIS står for: naturlig, enaktiv, ikonisk og symbolsk. NEIS- modellen illustrerer hvilket abstraksjonsnivå som passer elever i grunnskolen. Den illustrerer at ved bruk av konkrete (naturlig representasjon) og gjennom handlinger (enaktiv representasjon) vil tilsvare en økende effekt i begrepslæringen for elevene i begynneropplæringen.



Figur 2: NEIS- modellen. Hentet fra Øzerk (2009).

Næss og Zambrana (2019) understreker at barn med typisk språkutvikling er også avhengige av språklig stimulering fra omgivelsene. Samtidig hevder Espenakk et al., (2007) at barn lærer best når de er aktiv utforskende og handlende i læringen. For at barn skal lære nye ord, og tilegne seg begreper finnes det to måter å gjøre det på. Den ene måten er gjennom førstehåndserfaringer, ved direkte erfaringer med konkrete og opplevelser. Den andre måten er gjennom andrehåndserfaringer, gjennom beskrivelser og forklaringer av begreper med ord. Det er viktig at barn tilegner seg flest mulige førstehåndserfaringer, med støtte fra en voksen. Elevene må se, høre, føle og gjøre. Sammen med kommentarer som støtter barnas opplevelser i ulike situasjoner som utvider begrepsforståelsen (Espenakk et al., 2007).

2.3.3 Vygotsky og Piaget

Teoretikeren Lev Vygotsky viser til et sosiokulturelt perspektiv på læring. Et sentralt poeng i denne læringsteorien er at den individuelle tenkningen er sosialt avhengig, og tilsvarer resultater fra sosiale samspill mellom eleven og andre mennesker. Det innebærer at eleven er i stand til å beherske en handling i samspill med andre før hen er i stand til å utføre den alene. Vygotsky setter søkelys på barnets evnenivå. Der nivået benevnes ut ifra hva eleven mestrer på egenhånd: den nærmeste utviklingssonen og hva eleven klarer med hjelp og støtte: den proksimale utviklingssonen. Et annet menneske kan fungere som et støttende stillas for eleven (Imsen, 2014). Vygotsky skilte mellom vitenskapelige begreper og spontane begreper i

skolen. De vitenskapelige begrepene innebærer ord som eleven lærer gjennom undervisning. Spontane begreper utarter i barnets hverdags erfaringer og er usystematiske og kontekstbundne (Bråten, 1996). Et sentralt poeng i Vygotskys teori er at den individuelle tenkningen bygger på sosial aktivitet, og er et resultat av sosialt samspill mellom eleven og andre mennesker (Imsen, 2014).

Forskeren Jean Piaget forklarer dette i motsatt rekkefølge, han legger vekt på at tanken er primær før språket, og læring er noe som oppstår inni oss (Traavik, Frislid og Alseth, 2014). Piagets teori peker på at vi erfarer den ytre verden gjennom utforsking og handling. De handlingsmønstrene bygger på den indre representasjonen, som han kalte kognitive skjema (Imsen, 2014). Dermed er det vesentlig å tilrettelegge for at elevene tilegner seg mest mulig fysiske erfaringer som skaper grunnlag for et rikt begrepsapparat (Traavik, Frislid og Alseth, 2014). Piaget beskriver tilegnelse av kunnskap som en selvregulert prosess der barnets indre drivkraft er bidragsyteren for å forstå et fenomen (Imsen, 2014). Dette læringssynet deler tilegnelse av kunnskap inn i to prosesser: Den første er *assimilasjon* innebærer at eleven kjenner igjen kunnskapen. Den andre er *akkomodasjon* omhandler at eleven møter ukjent kunnskap og må utvikle og tilpasse de kognitive skjemaene (Traavik, Frislid og Alseth, 2014).

2.4 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring krever variasjoner og tilpasninger av den mangfoldige elevgruppen innenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Så langt det er mulig, skal den ordinære opplæringen tilpasses ved hjelp av skolens ressurser og styrkingstiltak for å møte alle elevene med et tilpasset opplæringstilbud (Nilsen, 2019). Buli- Holmberg, Nilsen og Skogen (2015) trekker frem to ulike skolekulturer for tilpasset opplæring. Den ene omfatter en individualistisk skolekultur som preges av økt fokus på enkeltlæreren eller den enkelte eleven, der pedagogene jobber individuelt med å planlegge sine egne deler av undervisningen. Den andre skolekulturen karakteriseres av samspill og samarbeid der pedagogene arbeider i lærerteam i arbeidet med tilpasset opplæring. Skoler med mangel på kultur for tilpasset opplæring vitner om lærere med uklare roller uten tydelige instruksjoner om ansvaret i spesialundervisningen eller tilpasset opplæring (Nilsen, 2019).

Elevene skal jobbe med de samme fagene og arbeide mot de samme kompetansemålene (Nilsen, 2019). Ved å møte mangfoldet av evner, bakgrunn og forutsetninger skal

opplæringen tilpasses innenfor fellesskapets rammer. Bestemmelsen om intensiv opplæring for elever fra 1.- 4. årstrinn er en del av opplæringen elevene har krav på (Opplæringsloven, 1998, § 1-4). Dermed er det avgjørende at skolen tilrettelegger for den enkelte eleven for å forhindre at vanskene utarter, dersom det oppstår faglige eller sosiale utfordringer tidlig i skoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Tilrettelegging gjennom tilpasset opplæring har nær sammenheng med prinsippet om likeverdig opplæring. Prinsippet om likeverdig opplæring innebærer å gi alle elever likeverdige muligheter til opplæring uavhengig av evner og forutsetninger. For at pedagogene skal sikre likeverdighet i opplæringen kreves det en mer omfattende tilpasning (NOU 2009:18). Den tilpasningen innebærer at elevenes sosiale og faglige læring henger sammen i det daglige, den faglige læringen skal eksempelvis ikke isolere den sosiale læringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.4.1 Smal og vid forståelse av tilpasset opplæring

Haustätter (2012) viser til et smalt og et bredt syn på tilpasset opplæring. Det smale synet på tilpasset opplæring innebærer at individuelle tilpassede arbeidsplaner skal fremme elevenes evner og forutsetninger. Det smale perspektivet er basert på en lineær utvikling av elevens individuelle ferdigheter, og tilfredsstillende i mindre grad de sosiale aspektene som inngår i formålet med opplæringa. Formålet med opplæringa i henhold til opplæringsloven understreker at elevene skal utvikle kunnskap og holdninger for å mestre livene sine, og delta i samfunnets fellesskap (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Barn som lærer i samspill med andre, vil tilegne seg kompetanse og bli bedre rustet til å delta aktivt i fremtidig samfunns- og arbeidsliv (Ulland et al., 2020). Den vide forståelsen av tilpasset opplæring samsvarer i større grad med opplæringsloven. Ettersom at dette synet omhandler prosesser i et sosialt rom, der individene samhandler om å drive fram læringspotensialet til hver enkelt elev.

2.5 Organisatoriske løsninger

Skolens plikt er å tilpasse opplæringen gjennom varierte undervisningsformer og individuelle tilpasninger av mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2022). I 2020- 21 har antall elever som får spesialundervisning i det ordinære klasserommet gått opp til 48 prosent. Hovedregelen for spesialundervisningen er at eleven skal ha opplæring i basisgruppen om det er mulig (Utdanningsdirektoratet, 2023). Valg av organisatoriske

løsninger i spesialundervisningen må ses i hensyn til hva som er det beste for eleven, der både sosiale og faglige hensyn overveies. Spesialundervisningen er ofte organisert gjennom enetimer, egne grupper eller med en ekstra lærerressurs til stede i klasserommet (Nilsen, 2019). Oppmerksomheten må rettes mot forholdene rundt den enkelte eleven som har vansker. På den måten er det nødvendig å jobbe både på individnivå og på systemnivå. På individnivå er pedagogene opptatt av den enkelte elevens behov og utvikling, elevens ressurser og muligheter for mestring og læring. På systemnivå evaluerer pedagogene hvordan den ordinære opplæringen og spesialundervisningen i samsvar planlegges, gjennomføres og vurderes (Nilsen, 2019).

Nilsen (2019) skiller mellom kvalitativ differensiering og kvantitativ differensiering. Kvalitativ differensiering innebærer at elever på samme trinn jobber med ulike temaer og fagområdet. Denne differensieringsmetoden handler om at elevene har ulike forutsetninger og evner til at behovet for differensiering går i ulike retninger. Kvantitativ differensiering handler om at elevene jobber med det samme emnet og fagområdet, men med ulike vanskelighetsgrader, ulike mengder eller ulike tempoer. I praksis kan de ulike differensieringsformene kombineres i hverandre.

2.6 Profesjonelle læringsfellesskap

I likhet med andre profesjonsutøvere, arbeider lærere i et profesjonsfellesskap. Overordnet del av læreplanverket ser verdien av at profesjonsfellesskapet skal tilrettelegge for utvikling av lærerrollen ved at pedagogene følger et felles ansvar for alle elevenes læring, og arbeider sammen om å utvikle en felles forståelse av hvordan praksisen i klasserommet kan forbedres (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når det profesjonelle samarbeidet er rettet mot utvikling av undervisning, skaper det en betydning for elevenes læringsutbytte (Meld. St. 21 (2016-2017)). Overordnet del av læreplanverket løfter frem at lærerprofesjonen og den enkelte lærer utvikler pedagogisk, didaktisk og faglig dømmekraft i fellesskap. Lærere i fellesskap drøfter og vurderer elevenes opplæring og utvikler økt forståelse av god pedagogisk praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Overordnet del for Kunnskapsløftet 2020 understreker at skolens ansvar innebærer utvikling av kompetansen og danning av alle elever i skolen. Dette er et grunnsyn alle ansatte i opplæringen skal sørge for at er grunnlaget i planleggingen, gjennomføringen og utviklingen

av grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom felleslæring kan profesjonelle læringssskap bedre kvaliteten på profesjonsutøvelsen. Enkeltpersonene i skolen tilegner seg den samme kunnskapen og former en delt visjon gjennom veiledning av hverandre, kompetanseheving og trening. Dette kan føre til en samlet faglig begrunnet praksis, som kan bidra til å styrke motivasjonen med å arbeide mot en felles visjon (Omdal & Thygesen, 2018) Samtidig viser undersøkelsen til Nilsen (2017) mangel på samarbeid om opplæringstilbudet mellom spesialpedagoger og klasselærere. Det er nødvendig med tett kontakt og samarbeid mellom pedagoger som har ansvar for spesialundervisningen og lærere som forstår den ordinære undervisningen i klassen (Buli- Holmberg, 2015). For at elever med rett til spesialundervisning skal få en fullstendig og tilfredsstillende opplæring, er det avgjørende at den ordinære opplæringen og spesialundervisningen ses i sammenheng for et helhetlig opplæringstilbud (Nilsen, 2019).

Videre belyser Buli- Holmberg (2015) at lærerteam som samarbeider godt har økt sannsynlighet for å skape et bedre tilbud for elever med spesialundervisning, fremfor lærerteam som fungerer mindre bra. Et lærerteam som fungerer bra, kan fungere forebyggende for eleven med spesialundervisning. Samtidig fremhever Nilsen (2017) at lærere er bekymret for å ikke klare å gi elevene med spesialundervisning den oppfølgingen de trenger i den daglige prioriteringen mellom arbeidsoppgaver og tid.

3. Design og metode

Dette kapittelet vil gjøre rede for valg av forskningsdesign i forhold til forskningsspørsmålet: *hvordan kan pedagogen tilrettelegge for begrepslæring for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i begynneropplæringen*. Kapittelet presenterer datainnsamlingsmetode, deltakerne i studien, etiske betraktninger og analyse av data.

Bakgrunn for valg av metode er det redskapet forskeren mener belyser problemstillingen på best mulig måte (Dalland, 2020). Metoden er verktøyet forskeren tar i bruk for å innhente data som er aktuell for undersøkelsen. Kvantitative metoder innhenter data som fremstilles gjennom tall og gir målbare enheter (Dalland, 2020). Kvalitative metoder innhenter informasjonen fra virkeligheten gjennom ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2020). Med bakgrunn i denne studiens problemstilling betraktes det hensiktsmessig å anvende en kvalitativ metode med en fenomenologisk forankring.

3.1 Fenomenologi

Fenomenet som studeres er ikke verden som den er, men slik den oppfattes av den enkelte. I et fenomenologisk perspektiv er alle oppfatninger av verden sanne for dem (Postholm & Jacobsen, 2020). Denne studien innhenter transkribert data fra intervjuer der deltakernes oppfatning av virkeligheten står sentralt. Deltakerne beskriver deres erfaringer knyttet til begrepslæring og elever med DLD i begynneropplæringen. Denne studien er innenfor den kvalitative tradisjonen, og befinner seg i det konstruktivistiske paradigmet. Fra et konstruktivistisk ståsted er den sosiale virkeligheten noe som konstrueres og som er i konstant endring. Mennesker samhandler med hverandre og former en dynamikk som gjør at fenomener endrer seg over tid. En konstruktivistisk tilnærming hevder at vi ikke kan si noe om hvordan fenomenet som studeres virkelig er. Vår forståelse av virkeligheten er en oppfattelse av virkeligheten, og derfor vil oppfatningen endres når ny kunnskap trer fram (Postholm & Jacobsen, 2020). Det ønskelige i denne studien har vært å få innsikt i deltakernes tanker omkring begrepslæring for elever med DLD. Kvale og Binkmann (2015) peker på fenomenologi som et begrep der forskningsspørsmålet belyses av deltakere med egne perspektiver og beskriver verden slik de oppfatter den. Dermed vil deltakerens tanker om begrepslæring for elever med DLD vil i stor grad være avhengig av deres erfaringer og kunnskap.

3.1 Hermeneutisk tilnærming

Kvale og Brinkmann (2015, s. 73) beskriver at hermeneutikk er «læren om fortolkningen av tekster». Ved å fortolke forsøker forskeren å lete etter meningen i noe, eller forklare noe som er uklart (Dalland, 2020). Det å få innsikt i deltakernes tanker og erfaringer om begrepslæring og elever med DLD, har bidratt til å forstå ulike perspektiver på fagfeltet. Målet med en hermeneutisk fortolkning er å utgjøre gyldig og generell forståelse av meningen til en tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor er fortolkningen av datamaterialet presentert med hensyn til deltakernes subjektivitet ved å bruke direkte sitater i presentasjonen av resultatene og ved gjengivelse av funn tett opp mot det de sa under intervjuene ved bruk av båndopptager.

3.1 Metodisk framgangsmåte

3.1.1 Intervju

Studiens datainnsamlingsmetode er fire individuelle semistrukturerte intervjuer. Et kvalitativt intervju skal innhente deltakernes erfaringer, følelser og tanker rundt et bestemt tema (Thagaard, 2018). Intervjusituasjonen beskrives der forskeren og deltakeren samhandler om å videreutvikle en felles forståelse gjennom de opplevelsene og erfaringene intervjupersonen gir uttrykk for (Thagaard, 2018). Formålet er å erkjenne deltakernes perspektiv på deres erfaringer og opplevelser av verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Det finnes ulike former for kvalitative intervjuer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er semistrukturerte intervju når temaer fra dagliglivet skal forstås ut ifra deltakernes perspektiver, med et profesjonelt intervju som formål. Et semistrukturert intervju tar utgangspunkt i en intervjuguide basert på spesifikke temaer og spørsmål, men gir anledning til uplanlagte oppfølgingsspørsmål og temaer som ikke er tiltenkt på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne formen for intervju er derfor mer åpen og induktiv, i motsetning til et strukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2016).

3.1.2 Intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide. Den inneholder oversikt over ulike temaer og tilhørende spørsmål. Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at intervju spørsmål bør ta hensyn til å stimulere deltakerne til å snakke mer om sine opplevelser gjennom *hvordan-* spørsmål og *hva-* spørsmål som refereres til temaene i studien, noe intervjuguiden tok utgangspunkt i. Målet var at den skulle bidra til å strukturere samtalen til å

sirkulere rundt temaene begrepslæring og utviklingsmessige språkforstyrrelser. Samme intervjuguide ble benyttet i alle intervjuene, og tidsbruken per intervju var mellom 1-2 timer.

3.1.3 Utvalg

Deltakerne i denne studien er valgt ut basert på at de har pedagogisk utdanning, og tidligere erfaringer med tilrettelegging for begrepslæring for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i begynneropplæringen. Universitet har et samarbeid med lærerutdanningsskoler, som har fått forespørsel om de ansatte kan delta i dette prosjektet. De aktuelle skolene samarbeider med universitetet om å utvikle og legge til rette for grunnskolelærerstudentenes praksis på masternivå. På bakgrunn av kriteriene ble det foretatt et strategisk utvalg. Det innebærer å velge ut personer som kan dele informasjon om akkurat det fenomenet forskeren ønsker å vite mer om (Dalland, 2020). Deltakerne i studien ble derfor kontaktet basert på samarbeidsskolene de jobber på, og at de hadde erfaring med begrepslæring for barn med DLD. Forespørsel om deltakelse ble sendt på e-post, og det var flere som ønsket å delta, men på bakgrunn av manglende erfaring med denne elevgruppen var de nødt til å trekke deltakelsen. Det endte med fire deltakere som takket ja til å delta. Ettersom at fremgangsmåten er kvalitativ metode der hensikten er å beskrive fenomener fremfor å generalisere funn fra et utvalg til en større populasjon, ble fire deltakere vurdert til å være et egnet utvalg (Thagaard, 2018). Utvalget i studien består av fire pedagoger med arbeidserfaring i begynneropplæringen med elever med DLD. De representerer tre ulike skoler i Kristiansandsområdet. Alle pedagogene har spesialpedagogisk bakgrunn, utenom faglæreren. Dette var et strategisk valg for å tilegne denne forskningsoppgaven tilstrekkelig kunnskap. Med hensyn til anonymitet er deltakerne omtalt med yrkestittel: logoped, spesialpedagog, kontaktlærer og faglærer.

3.2 Datainnsamling og databehandling

3.2.1 Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av januar 2023. Intervjuene ble gjennomført en-til-en på deltakernes arbeidsplass. Til tross for at alle intervjuene tok utgangspunkt i samme intervjuguide, var vinklingen noe ulik. De semistrukturerte intervjuene ga mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål, dersom jeg ønsket at de skulle utdype noe. Under intervjuene fikk jeg tilgang på eksempler fra deltakerne på konkret undervisningsmaterieell og

et tankekart som er benyttet i analysen. Dette vises i figur 3 og 4. Dermed opptrer ikke alle fire intervjuene identiske. Lydopptaker ble brukt underveis. I motsetning til å registrere intervjuene gjennom notatskriving eller bruk av hukommelsen, ga lydopptakeren mulighet til å sette søkelys på intervjuets emne (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2.2 Transkribering og analyse av data

For å innhente mest mulig inntrykk, ble det tatt i bruk en båndopptaker. Lydopptakene medfører tap av både kroppsspråk, nyansene i stemmen og mimikken i ansiktet. Samtidig bidrar lydopptak til økt konsentrasjon på intervjuets dynamikk og tema (Kvale & Brinkmann, 2015). Lydopptakeren var vendt mot deltakeren uten bakgrunnsstøy i nærheten og transkripsjonen ble gjort på egenhånd.

Transkripsjoner oversetter talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Under transkriberingen av intervjumaterialene ble dikterfunksjonen i Word tatt i bruk. Denne funksjonen gjør om lyd til tekst, ved at den skriver inn ord automatisk gjennom lyden. Dette bidro til økt søkelys på transkripsjonen underveis. En svekkelse kan være at den ikke tar opp alle ord helt nøyaktig, derfor ble transkripsjonen fulgt nøye ved å skrive om mulige feil. Transkriberingen ble sjekket opp mot lydopptaket to ganger. På denne måten ble utsagnene sikret til pålitelige. Dersom transkriberingen var usikker, ble det gått tilbake i lydopptaket for å oppklare mulige feil. For å opprettholde anonymiseringen ble navn på skoler og elever tatt bort som ledd i transkriberingsarbeidet.

Ved sortering av datamateriale står analyse av relevante funn sentralt. Begrepet analyse kan beskrives ved å dele opp i håndterbare biter og størrelser. Det vil si hvordan datamaterialet struktureres og velges ut til endt materialinnsamling (Anker, 2020). Det finnes flere ulike typer analyser. Denne studien baseres på en tematisk innholdsanalyse av funn. En tematisk innholdsanalyse kan i bred forstand forstås som en systematisk måte å beskrive et tekstinnehold (Anker, 2020). Rent konkret innebærer denne formen for analyse at det lages en liste over valgte temaer forskeren ønsker å belyse for å kunne svare på problemstillingen. Første steget i analysen var å bli kjent med funnene. Her ble materialet lest over flere ganger til fremtredende temaer ble synlige. I det andre steget ble funnene samlet i en liste over temaer som besvarer problemstillingen. Etter at datamaterialet var sortert tematisk, ble det synlig at noen kategorier var mer like hverandre og andre var mer forskjellige. Det tredje steget dreide seg om å bemerke at flere av undertemaene hadde mer til felles, og se funn i

forhold til studiens problemstilling. Dermed ble det besluttet at hovedtemaene *profesjonelle samarbeid* og *didaktiske tilnærminger* med tilhørende undertemaer for å kunne besvare problemstillingen.

3.3 Validitet og reliabilitet

Metoden skal frembringe troverdig kunnskap. Derfor må kravene til reliabilitet og validitet være oppfylt (Dalland, 2020). Reliabilitet angir forskningens pålitelighet og validitet omhandler at det som måles må være relevant for forskningen, og være gyldig for at problemstillingen kan besvares (Dalland, 2020). For å øke validiteten i denne studien skal forskeren stille seg kritisk til fortolkningen av funnene, og opparbeider seg en nøytral holdning til eget forskningsarbeid (Thagaard, 2018). På en annen side kan validiteten svekkes, dersom forskeren fremstiller funnene på en måte som deltakerne ikke bekrefter. For å øke validiteten er det derfor prøvd å stille seg nøytral til fortolkningen av funn.

Thagaard (2018) viser til at argumentasjonen som legges frem i studien tilsvarer forskningens kvalitet og verdien av resultatene som kan styrke reliabiliteten. Dette vises i metodekapitlet hvor beskrivelsen av forskningsprosessen er forsøkt beskrevet nøyaktig. Overførbarheten ved kvalitative studier er en viktig målsetting (Thagaard, 2018). Denne studien kan ikke ses å være gyldig og generell for alle ettersom den belyser hvordan enkelte pedagoger erfarer tilrettelegging av begrepslæring for elever med DLD.

3.4 Etske hensyn og vurderinger

Deltakerne skal føle seg ivaretatt når de bidrar til forskningen, derfor er det viktig at forskeren kjenner til de etiske forpliktelsene som omfatter alt fra planlegging til redegjørelse av resultatene fra studien (Dalland, 2020). Fortrolighet og informert samtykke er områder forskeren skal reflektere over og forholde seg til under hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Konfidensialitet innebærer å ivareta innsamlede informasjon om personlige forhold på en etiskforsvarlig måte (Postholm & Jacobsen, 2016).

Konfidensialiteten ble opprettholdt gjennom anonymisering av skole, navn og deltakerne. Lagringen av datamaterialet ble ivaretatt på en hensiktsfull måte med hensyn om å beskytte og verne om deltakernes privatliv (Postholm & Jacobsen, 2016). Datamaterialet ble slettet ved prosjektslutt.

Informert samtykke innebærer at deltakeren får tilstrekkelig informasjon om forskningens overordnede mål, hovedtrekk i designen, mulige fordeler og ulemper ved deltakelse av denne studien medfører (Kvale & Brinkmann, 2015). I tråd med forskningsetikk og personvern ble prosjektet søkt om godkjenning til Norsk Senter for forskningsdata (Nåværende SIKT, tidligere NSD). Etter vedtatt godkjenning, signerte pedagogene samtykkeskjema før intervju. Der ble det også informert om rettigheter rundt deltakelse av studien. Med bakgrunn i deltakelsen, skal ikke deltagerne skades (Kvale & Brinkmann 2015). Dermed er presentasjon av datamaterialet forsøkt gjengitt i riktig sammenheng og med hensyn til pedagogenes sannhet.

4. Resultater

I dette kapittelet presenteres funnene som er utarbeidet gjennom tematiske analyser. Fire pedagoger med ulik utdanningsbakgrunn ble intervjuet ettersom de har erfaring med å legge til rette for begrepslæring for elever med DLD i begynneropplæringen. Resultatene fra analysearbeidet er delt inn i to hovedtema *profesjonelle samarbeid* og *didaktiske tilnærminger*. Videre blir de to hovedtemaene delt inn i undertemaer, sammen med deltakernes utsagn for å diskutere følgende problemstilling: *hvordan kan pedagogen tilrettelegge for begrepslæring for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i begynneropplæringen?*

4.1 Profesjonelle samarbeid

Temaet profesjonelle samarbeid deles inn i to undertema: *organisering* og *veiledning*. Det første omhandler hvordan pedagogene samarbeider om å organisere spesialundervisningen på klassenivå og individnivå. Det andre tar for seg hvordan pedagogene utfører begrepslæring gjennom veiledning, samt hvordan de tilpasser språket overfor elever med DLD.

4.1.1 Organisering

Alle pedagogene beskriver at de samarbeider i lærerteam når de forbereder og gjennomfører undervisningen. Til tross for dette, har de ulike beskrivelser av hvordan de organiserer begrepstreningen. Samtlige av pedagogene har erfaringer med å organisere begrepstreningen på individnivå, mens andre organiserer begrepslæring på klassenivå. Det er flere faktorer pedagogene tar hensyn til når de samarbeider om å organisere undervisningen på klassenivå. Logopeden og spesialpedagogen understreker betydningen av forutsetningene til eleven med DLD for å organisere begrepsundervisningen i full klasse. Logopeden understreker at elever er ulike og at det er ingen fasit på hva elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser tilegner seg, fordi det er mange faktorer som spiller inn.

Spesialpedagogen understreker at hun kan føle seg alene med ansvaret om spesialundervisningen. Hun trekker særlig frem at pedagogene i teamet har ulike ansvarsområder, og at det kan resultere i mindre tid til å sette seg inn i hverandre sitt arbeid. Både logopeden og kontaktlæreren forteller at skolen har et overordnet søkelys på begreper. Kontaktlæreren forteller at både undervisningen og leksene er preget av begrepslæring, og at denne organiseringen profitterer alle elevene, inkludert elevene med DLD. Videre hevder

spesialpedagogen at elever med DLD har behov for begrepstrening i alle fag, og at det dermed vil være en fordel om alle pedagogene på trinnet tenker ut ifra de samme tiltakene for et best mulig faglig utbytte hos den eleven. Deretter understreker hun betydningen av begrepstrening i begynneropplæringen.

«... når du jobber med de aller minste så er det naturlig tenker jeg at man tar det inn på klassenivå og jobbe ganske systematisk med det og gjør det så naturlig som mulig ...»

Samtlige av deltakerne organiserer begrepstreningen i grupper på klassenivå. Logopeden forteller at hun prioriterer å dele elevene inn i mindre grupper på klassenivå. Kontaktlæreren varierer mellom både nivådelte- og blandede grupper. Hun forteller at alle elevene drar nytte dette, ettersom at de kan hjelpe hverandre, og det gjør at medeleven fungerer som en ressurs. Logopeden forteller at det kan være en fordel å dele klassen i nivåbaserte grupper, ettersom at elevene har behov for å øve på forskjellige ting. Deretter poengterer spesialpedagogen at elevene kan ta i bruk den samme metoden, men på ulike nivå. Videre beskriver hun et eksempel på hvordan elevene jobber i blandede grupper på klassenivå.

«... så kanskje Ole trenger å øve på hva ting heter mens Kari trenger å øve på å lese disse begrepene, så har du Per som kan skrive en lengre setning rundt begrepet også har du Gunnar som skriver en hel tekst om det samme begrepet ...»

Samtlige av pedagogene trekker frem at de organiserer begrepstreningen gjennom stasjoner på klassenivå. Logopeden uttrykker at det er en mulighet å evaluere om eleven med DLD har lært begrepene på en voksenstyrtstasjon. Deretter beskriver spesialpedagogen hvordan hennes arbeidsmetode ble tatt i bruk på klassenivå som en stasjon.

«...et A4 ark som var laminert med overskriften dagens ord også hadde vi en boks som vi trakk ord som var til denne uka som klassen hadde. Vi trakk et begrep også hadde vi en liste hvor vi telte bokstaver, klappet stavelser, fant vokalen, tok ord i ord, fant synonym, satt ordet inn i en setning, beskrev ordet ...»

Spesialpedagogen forteller at alle elevene dro nytte av denne organiseringen, ettersom at læreren tilpasset stasjonen etter elevenes nivå. Samtidig beskriver hun at elevene med DLD

opplevde mestring fra noe de kjente til. Kontaktlæreren forteller at de har mange elever med språkutfordringer i klassen, derfor virker det naturlig å organisere begrepsundervisningen i full klasse. Videre utdyper hun at eleven med DLD tilegner seg et økt utbytte på klassenivå, ettersom at alle elevene hører hva hverandre kan om begrepene. Kontaktlæreren hevder at denne formen for organisering kan sørge for oppklaring i mulige misforståelser rundt begrepene.

Både kontaktlæreren og faglæreren beskriver at de organiserer særskilt tilrettelegging på klassenivå med en ekstra voksen tilgjengelig i klasserommet. Faglæreren utdyper at eleven med DLD er avhengig av en annen voksen som støtte for tilegnelse av et faglig utbytte på klassenivå. Videre presiserer hun at det kan være vanskelig for eleven å følge undervisningen på klassenivå, uten en voksen som støtte. Deretter poengterer spesialpedagogen at det kan være en kjip følelse å ikke forstå hva resten av klassen jobber med.

Alle deltakerne forteller at de organiserer begrepsundervisningen på individnivå. Faglæreren utdyper at eleven med DLD får et økt faglig utbytte på tomannshånd. Derfor organiserer de begrepsundervisningen ved å ta eleven ut. Kontaktlæreren forteller at tidsaspektet kan være en utfordring ved å organisere begrepstreningen på individnivå. Videre beskriver hun at de tar ut eleven en dag i uka for å gjennomgå leksene og ukas begreper. Deretter poengterer hun at eleven har godt av å være ute av klassen av og til. Kontaktlæreren utdyper at tilpasningen på tomannshånd fungerer mer som en støtte for eleven. Hun understreker at eleven med DLD føler seg mindre ekskludert og annerledes, dersom begrepslæringen i hovedsak er organisert i full klasse.

Spesialpedagogen hevder at undervisningen er mer tilpasset eleven sine forutsetninger, om den er organisert på individnivå. Samtidig legger hun vekt på at det varierer ut ifra om læreren tilrettelegger begrepslæringen etter elevens nivå. Logopeden fremhever at hun vektlegger å jobbe med begrepene i forkant på individnivå for eleven med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Videre forteller kontaktlæreren at fordelene ved å organisere begrepstreningen på individnivå er å ha muligheten til å oppklare misforståelser rundt begrepene, og for å evaluere om eleven med DLD kan dem.

4.1.2 Veiledning

Spesialpedagogen forteller at hun veileder andre voksne rundt eleven med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Dette gjør hun ved å gi tips med utgangspunkt i språkstrategier om hvordan de voksne kan tilpasse språket, eksempelvis ved å forenkle setninger, regulere oppmerksomheten eller engasjementet i stemmen kan de voksne tilpasse språket. Hun belyser at dersom den voksne ikke er bevisst på måten de snakker til barnet med DLD, er det stor sannsynlighet for at den voksne snakker over hodet på eleven. Spesialpedagogen understreker viktigheten av at de voksne rundt barnet har kompetanse på hvordan de skal kommunisere med denne eleven. Deretter beskriver hun sin rolle som veileder.

«... så må du kanskje veilede hvis det er en fagarbeider som skal gjennomføre det, så må jeg ha tid til å veilede fagarbeider, timelærere og de som er rundt. Jeg har jo sett noen som ikke har disse språkstrategiene og ikke tar hensyn eller egentlig ikke har kunnskap om at det er viktig. Og bare det å gi barnet tid til å prate eller gi barnet muligheten til å uttrykke seg før du avbryter og sier det du trodde at den skulle si ...»

Logopeden er også tydelig på at hun ikke veileder andre voksne direkte i begrepslæring. Her er hennes rolle å veilede på uttale, mens spesialpedagogene, kontaktlærere og faglæreren har begreper som sitt ansvarsområde. Likevel forteller logopeden om hvordan hun tilpasser språket rundt elever med DLD. Hun utdyper at det er viktig å vite hvor lange beskjeder du kan gi til barnet. Videre understreker hun betydningen av å tilpasse språket med korte setninger og samtidig sørge for å gi eleven tid til å svare.

4.2 Didaktiske tilnærminger

Temaet didaktiske tilnærminger deles videre inn i tre undertema: (1) *konkreter og konkret materiell*, (2) *visuell støtte* og (3) *repetisjon*. Det første tar for seg pedagogenes syn på hvorfor og hvordan de arbeider med konkrete og konkret materiell i begynneropplæringen. Det andre omhandler hvordan deltakerne tar i bruk visuell støtte i arbeid med denne elevgruppen. Sistnevnte innebærer hvordan og hvorfor pedagogene repeterer begrepene.

4.2.1 Konkreter og konkret materiell

I tillegg til å bruke konkrete i arbeid med elever med DLD, har samtlige av deltakerne erfaringer med å bruke konkrete i begynneropplæringen. Videre beskriver spesialpedagogen

sitt syn på hvorfor hun lager konkret materiell i arbeid med denne elevgruppen.

Kontaktlæreren beskriver den gangen hele klassen på begynnertrinnet jobbet med fossiler, og alle elevene holdt og kjente på fossilene. Hun understreker betydningen av at elevene ser og kjenner på begrepet, og sammen med andre kan de undre seg og snakke rundt ordet.

Kontaktlæreren trekker særlig frem at hun tror det er spesielt viktig for elever med DLD å arbeide med konkrete i begrepslæringen. Ettersom at eleven tilegner seg erfaring ved å ta i bruk flere sanser ved å både se og holde begrepet. Videre uttrykker logopeden viktigheten av å ta i bruk konkrete i begrepsundervisning, er å vekke interessene til elevene. Logopeden beskriver hvordan hun tok i bruk konkrete i begrepstreningen.

«... det var en elev som er veldig opptatt av kosebamser og en elev som er opptatt av LEGO og da har jeg forskjellige bamser, legofigurer og litt andre ting om hva er likt i forhold til det ordet. Vi lager tankekart på tavla også plasserer vi konkretene i to stoler foran om det er likt eller ulikt ...»

Videre beskriver spesialpedagogen et eksempel på hvordan en konkret gjenstand kan fungere som en støtte i begrepsundervisningen, og på den måten sikrer at eleven med DLD får en bedre selvfølelse.

«... det var en ertepose og da begynte eleven å skrive enkle ord for eksempel: myk, gul, ert er det var en konkret ting det var jo på en måte begrepene rundt den erteposen så selv om det var noen få enkle ord fikk eleven et forhold til den erteposen også fikk eleven skrevet det ned ...»

Spesialpedagogen vektlegger tilpasningen av konkret materiell etter elevenes forutsetninger og behov. Eksempelvis kan konkret materiell være spill, lesekort, temaplakater og bøker som er laget sammen med eleven. Figur 3 illustrerer en temaplakat laget som et spill. Hun beskriver at hun har ingen gode erfaringer med å bruke fagstoff fra en standard lærebok, som ikke passer eleven, og dette er grunnen til at hun selv lager fysisk materiell. Deretter uttrykker hun viktigheten av å lage materiell som er lærerrikt, men samtidig gøy, som fungerer på en god måte ved at eleven lærer begrepene. Videre understreker hun betydningen av å tilpasse materialet med bilder for elever med DLD. Deretter uttrykker hun viktigheten av å erkjenne hvordan barnet lærer best, ettersom ingen barn er like.



Figur 3: Konkret materiell om «kroppen».

4.2.2 Visuell støtte

Alle deltakerne forteller at de har erfaring med å bruke visuell støtte i form av bilder. Enten om det er gjennom PCS eller bilder i tankekart. De beskriver at de jobber multimodalt gjennom tekst, lyd og bilde i begrepsundervisningen. Samtidig forteller pedagogene at de kombinerer både digitale verktøy og skriving for hånd i arbeid med begreper.

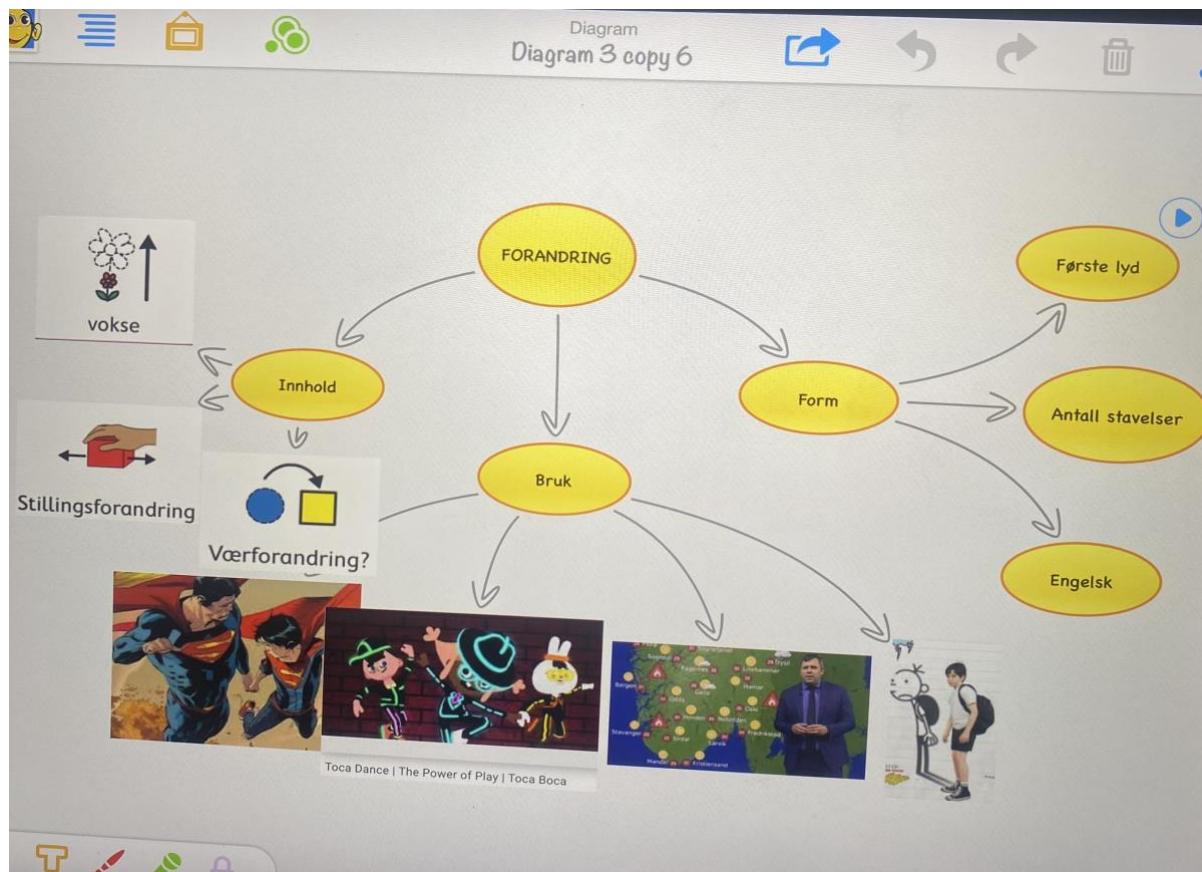
Kontaktlæreren forteller at de tar i bruk bilder for å illustrere begrepene på ukeplanen. Videre presiserer hun at det kan skape muligheter til å snakke om sammenhengen mellom bildet og begrepet. Spesialpedagogen beskriver hvordan hun deler opp temaene klassen arbeider med, ved å knytte bilder til begreper fra undervisningen. Videre beskriver hun et annet eksempel der læreren introduserer temaet eventyr, uten visuell støtte. I den forbindelse poengterer hun at eleven med DLD har behov for visuell støtte, og som følge av dette kan læreren ta i bruk en Power Point om eventyr med tilhørende bilder av de ulike kjennetegnene.

Logopeden belyser betydningen av å bruke tankekart i begrepslæringen, ettersom at det er et visuelt system som er forutsigbart. Spesialpedagogen uttrykker at hun velger å ta i bruk

tankekart ettersom at elever med DLD tilegner seg begreper visuelt. Videre trekker hun frem at denne tilnærmingen skaper et system, som bidrar til at elevene ser en sammenheng mellom ordene. På spørsmål om hvorfor pedagogene velger denne didaktiske tilnærmingen belyser logopeden at elever med DLD ofte er visuelt sterke, derfor er det økt sannsynlighet for at de tilegner seg begrepet fremfor å jobbe muntlig.

Videre beskriver logopeden hvordan hun tar i bruk den strukturerte undervisningsmodellen gjennom tankekart. Hun forklarer at elevene jobber på hver sin iPad i en app som heter Kidspiration. Videre viser hun et tankekart om begrepet *forandring*. Tankekartet (se figur 4) er utvidet med tydelige bokser: *innhold*, *bruk* og *form*. I boksene skriver elevene inn ord og limer inn bilder til begrepet *forandring*. Dette ble gjort i alle boksene, utenom boksen *form* som består av første lyd i ordet, antall stavelser og begrepet på engelsk. Her velger elevene å skrive eller spille inn et lydopptak. Videre beskriver logopeden at hensikten med denne tilnærmingen er at elevene ser ordene i et visuelt system, derfor tar hun i bruk PCS som bildestøtte i tankekartet. Deretter understreker hun at bildene fungerer som en støtte til tanken.

«... innhold, bruk og form og hva er innhold i forandring? Ja det kan bety å vokse, stillingsforandringer og værforandring. Hvordan bruke det? her har du valgt noe som forandrer seg og knyttet til det de er interessert i. Hvilken form har forandring? Ja, da kan du lese det inn og du kan skrive det inn. Så dette er en mal på hvordan de jobber med begreper ...»



Figur 4: Eksempel på et tankekart i arbeid med begrepet «forandring».

I likhet med logopeden forklarer spesialpedagogen at hun også planlegger begrepstreningen med utgangspunkt i den strukturerte undervisningsmodellen. Spesialpedagogen sier at hun velger ut deler fra denne modellen og tilpasser opplegget etter hvilken elev hun jobber med. Hun beskriver at hun tilpasser metoden ved å velge en av språkkomponentene: *form*, *innhold* og *bruk*, ut ifra hva eleven har behov for å lære. Spesialpedagogen uttrykker at det er flere måter å jobbe med tankekart på. Noen ganger tegner hun tankekartet på en flipover, på tavlen, henger det opp på veggen, eller lager en digital begrepsbok i eksempelvis Book Creator. Videre beskriver hun et eksempel på en undervisningstime der hun og eleven med DLD lagde et tankekart på Ipad i en app som heter Poplet.

«... verdensrommet som overbegrep i midten også kan man lage nøkkelbegreper rundt som igjen kan være nye tankekart som gjør at tankekartet kan bli ganske stort med nye begreper rundt om de ulike planetene så kunne man jobbe seg liksom videre der også kan vi sette inn bilder eller bare skrive ord rundt den planeten også kan vi farge og kategorisere disse boblene for eksempel ...»

Kontaktlæreren trekker frem at de jobber med begreper to dager i uka. Hun forteller at elevene har hver sin begrepsbok, der de lager tankekart rundt begrepene. Videre beskriver hun en begrepstime der elevene skulle lære om ordet *isbjørn*. Den første dagen lagde de et tankekart der de skrev ned hva de kjente til ved *isbjørner*. Den andre dagen hadde elevene lært mer om ordet, og skrev inn flere ord rundt tankekartet. Kontaktlæreren påpeker at å jobbe med begrepet på denne måten kan bidra til at elevene snakker mer om hva ordet betyr, og det gir begrepet mer innhold ved å skrive om det samme ordet flere ganger. Hun belyser at ved å jobbe med begrepet på denne måten, husker elevene mer om hva ordet handler om. Videre understreker logopedens betydningen av at elevene med DLD tar i bruk flere sanser i arbeid med begreper. Deretter presiserer hun at elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser tilegner seg nye erfaringer ved bruk av flere sanser. Dermed fremhever logopedens at “begrepet skal visualiseres, oppleves, erfares og repeteres”.

4.2.3 Repetisjon

Samtlige av deltakerne har erfaringer med å sette søkelys på repetisjon i arbeid med begrepslæring for elever med DLD. Pedagogene deler ulike erfaringer med både hvordan og hvorfor de vektlegger å repetere begrepene i begynneropplæringen. Faglæreren trekker fram at “det må veldig mye repetisjon til om igjen og om igjen”. Videre forteller hun “Jeg tror at det er det med gjentakelser som er noe av poenget med at eleven lærer ordene”. Videre forteller logopedens at repetisjon er viktig for at elever med DLD skal tilegne seg begreper, ettersom at de har behov for lenger tid når de skal lære språk.

I likhet med både faglæreren og logopedens, understreker kontaktlæreren også betydningen av å repetere begrepene. Hun utdyper at de repeterer de samme begrepene flere ganger daglig. Videre forteller kontaktlæreren at hensikten ved å repetere begrepene er at elevene skal lære ordet i ulike sammenhenger. Deretter beskriver hun et eksempel om uttrykket *å spisse ørene*. Hun fremhever at flere av elevene forestilte seg å spisse ørene med en fysisk blyantspisser. Videre forklarer hun at de setter søkelys på å bruke uttrykket flere ganger i ulike sammenhenger. Hun beskriver at på denne måten blir uttrykket en del av dagligtalen til elevene.

Logopedens beskriver en undervisningstime der elevene skriver og legger inn bilder i hvert sitt tankekart, og mot slutten av undervisningen presenterer en og en elev sitt eget tankekart (se figur 4). Videre uttrykker hun at hensikten ved at elevene presenterer tankekartene er at det

samme begrepet blir repetert gjentatte ganger. Deretter forteller logopeden at det henger en begrepstavle med oversikt over ukas begreper i alle klasserom på skolen. Hun forklarer at funksjonen med denne tavlen er at den henger i klasserommet over en lenger periode. Hensikten er at begrepene repeteres og at elevene med DLD lærer ordene. Videre beskriver hun at de voksne går igjennom begrepene både på morgenen, og på slutten av dagen, ettersom elever med DLD har behov for repetisjon. Enten om det er en fagarbeider eller en spesialpedagog, samarbeider alle de voksne på trinnet om å repetere begrepene, forteller logopeden.

5. Diskusjon

De mest sentrale funnene var at profesjonelle samarbeid og didaktiske tilnærminger står sentralt når pedagoger skal tilrettelegge for begrepslæring for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i begynneropplæringen. Dette kapittelet vil drøfte både ulemper og muligheter ved ulike former for organisering og didaktiske tilnærminger med utgangspunkt i relevant teori og pedagogenes beskrivelser.

5.1 Muligheter ved å organisere begrepslæring for elever med DLD

5.1.1 Repetisjon

Deltakerne opplever at elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser har behov for repetisjon for økt begrepsilegnelse. Forskning viser at elever med DLD har et begrenset verbalt arbeidsminne (Bishop et al., 2017). Denne forskningen støttes av Riches et al., (2005), som hevder at ordlæringen går saktere, og at elever med DLD har behov for to til tre ganger mer eksponering for tilegnelse av nye ord. Samtidig hevder Karlsen og Gjevikhaug (2020) at vansker med minnet kan skape problemer med å huske nye ord. Dette innebærer muligheten til å vektlegge repetisjon i arbeid med begrepsilegnelse for denne elevgruppen i begynneropplæringen.

Samtlige av deltakerne trekker frem viktigheten av at de voksne på trinnet samarbeider om å repetere de samme begrepene. En av pedagogene fremhever betydningen av å jobbe med begrepene i forkant, for at eleven med utviklingsmessige språkforstyrrelser tilegner seg økt repetisjon i full klasse. Det pedagogene fremhever kan vitne om betydningen av å organisere begrepsstrening både på klasse- og individnivå. Dette samsvarer med forskningen til Parsons et al., (2005) som beskriver at strukturert begrepslæring både på tomannshånd og i ordinær undervisning sørger for å fremme begrepsilegnelsen for elever med DLD. Videre bør det nevnes at Meld. St. 21 (2016- 2017) underbygger betydningen av at pedagogene arbeider i et profesjonsfellesskap rettet mot utvikling av undervisning for elevenes læringsutbytte. Fra et annet perspektiv poengterer Nilsen (2019) nødvendigheten av at pedagogene må se spesialundervisningen og den ordinære undervisningen i sammenheng for et helhetlig opplæringstilbud for eleven med spesialundervisning. Dette vitner om at pedagoger kan samarbeide om å repetere begreper både på klassenivå og individnivå, og at det kan bidra til en tilfredsstillende begrepsopplæring for elever med DLD.

5.1.2 Klassenivå

Språkutviklingens snøballeffekt viser til et samlet forskningsbilde om forholdet mellom barns tidlige og senere vokabular, der avstanden mellom elevene med størst og minst ordforråd øker i skolealder, og at ordforrådet påvirker elevenes leseforståelse (Aukrust, 2005; Hagtvet & Klem, 2019; Lyster et al., 2010; Marchman & Fernald, 2008). Frost (2020) på sin side belyser at begrepsutviklingen har økt betydning for tilegnelsen av skriftspråket. Dette kan vitne om viktigheten ved intensiv opplæring for elever med DLD (Opplæringsloven, 1998, §1-4). Forskningen til Bishop et al., (2017) indikerer at barn i denne elevgruppen kan ha vansker med tilegnelse av nye ord. For øvrig er alle barn avhengige av språklig stimulering (Næss & Zambrana, 2019). Dermed kan pedagogene arbeide med begreper for å sikre et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette vitner om at arbeid med begrepstilegnelse på klassenivå kan bidra til læring og utvikling for alle elevene i begynneropplæringen.

Ettersom at elevene kan støtte hverandre, erfarer pedagogene å organisere begrepsundervisningen i mindre grupper på klassenivå som en mulighet for begrepstilegnelse. Deltakerne forteller at de organiserer begrepsundervisningen med voksenstyrte stasjoner på klassenivå. Samtidig poengterer en av pedagogene betydningen av å organisere begrepstreningen på klassenivå, ved at elevene kan snakke sammen om ordene. Dette resultatet støttes av Vygotskys sosiokulturelle perspektiv på læring. Ved at elever som befinner seg i den proksimale utviklingssonen kan dra nytte av medelever og voksne som støttende stillas til å nå den nærmeste utviklingssonen (Imsen, 2014). Denne læringsteorien støttes av Espenakk et al., (2007) som understreker viktigheten av at elever tilegner seg begreper med støtte fra voksne. Dermed kan det tenkes at den voksne kan fungere som støttende stillas gjennom voksenstyrtestasjoner. Dette viser at organisering av begrepslæringen i mindre grupper på klassenivå kan bidra til at elever med DLD tilegner seg begreper.

Samtlige av pedagogene fremhever betydning av å dele elevgruppen inn i nivådelte grupper. Gjennom tilpassede og varierte arbeidsformer skal skolen sørge for at hver enkelt elev tilegner seg best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). En av pedagogene fremhever at hensikten ved denne organiseringen er at elevene kan øve på ulike ting. Muligheten ved denne organiseringen beskrives også av en annen deltaker ved at elevene kan jobbe med det samme, men på ulike nivåer. Det pedagogene fremhever

samsvarer med Nilsen (2019) om kvalitativ og kvantitativ differensiering i ordinær undervisning. Dette perspektivet står i tråd med tilpasset opplæring, der undervisningen skal tilrettelegges ut ifra de evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Pedagogene skal samarbeide om å tilrettelegge undervisningen for elevgruppen, og ikke kun en og en elev, det handler om at alle skal få et tilpasset opplæringstilbud. Dermed kan organisering av begrepstrening på klassenivå, gjennom differensiert undervisning, sørge for at pedagogene i større grad kan tilrettelegge for å tilpasse opplæringen for alle elevene i begynneropplæringen.

Deltakerne understreker viktigheten av at alle pedagogene i lærerteamet tenker ut ifra de samme tiltakene. Når det profesjonelle samarbeidet er rettet mot utvikling av undervisning, skaper det en betydning for elevenes læringsutbytte (St. mld. 21. (2016-2017)). Dette er i tråd med Omdal og Thygesen (2018) som uttrykker at tilegnelse av den samme kunnskapen og kompetanseheving, kan bidra til motivasjon mot en felles visjon til å forbedre kvaliteten på det profesjonelle arbeidet. Det kan indikere at organiseringen av undervisningspraksisen styrkes, dersom pedagogene jobber ut ifra de samme tiltakene. I overordnet del for læreplanverket står det sentralt om pedagogenes arbeid at lærerne i fellesskap skal vurdere og drøfte elevenes opplæring for god yrkesutøvelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samlet sett kan dette tyde på at dersom pedagogene jobber mot en felles visjon i begrepsundervisningen, kan begreper tilrettelegges i flere fag på klassenivå. Dermed kan det tenkes at dersom alle pedagogene tenker ut ifra de samme tiltakene, kan det bidra til å fremme begreps tilegnelse for elever med DLD.

En av pedagogene forteller at det bør være naturlig å innføre begrepstrening i begynneropplæringen. Denne holdningen kan tyde på at elevene har økt mulighet til å jobbe felles dersom nivåforskjellene ikke har blitt for store. Dermed kan det tenkes at det kan være enklere for pedagogene å samarbeide om organisering av begrepslæringen med litt annerledes oppgaver istedenfor helt ulike oppgaver senere i skoleløpet. Dette kan ses i sammenheng med å arbeide forebyggende gjennom tidlig innsats (Meld. St. 6 (2019- 2020)). Eksempelvis om pedagogene ikke arbeider med begrepene godt i begynneropplæringen, vil forskjellene øke og eleven med DLD vil henge mye lenger etter. Dette trekker i retning av Heller (2014) som understreker at et mangelfullt ordforråd kan påvirke den faglige utviklingen. Et mangelfullt ordforråd kan bidra til at elever som har store utfordringer med begreper, står i fare for å henge etter faglig. På denne måten kan tilrettelegging for begrepslæring i

begynneropplæringen være en mulighet pedagoger har, fordi de er forpliktet til å gjennomføre intensiv opplæring for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser.

5.1.3 Individnivå

Deltakerne belyser muligheter ved å organisere begrepsundervisningen på individnivå. Pedagogene understreker at begrepsundervisningen er bedre tilpasset den enkelte eleven med DLD sitt faglige nivå på individnivå. Pedagogenes erfaringer underbygges av Piagets læringsteori der pedagogen kan knytte lærestoffet til individets iboende kunnskap, for tilegnelse av ny kunnskap (Traavik, Frislid & Alseth, 2014). Erfaringene fra deltakerne og læringsteorien kan indikere at pedagoger kan tilpasse begrepsundervisningen med utgangspunkt i elevene med DLD sine forkunnskaper. Samtidig underbygger Piaget at elevens erfaringer og handlinger viderefører hvordan elevene tilegner seg kunnskap. En mulig tolkning er at dette kan gi rom for opplevelser og erfaringer med begrepene som utvikler de kognitive skjemaene eleven har, og dermed skape grunnlag for en effektiv språkstimulering.

Et interessant funn viser at en av pedagogene synliggjør at hensikten ved å organisere begrepstreningen på individnivå, er at hun erfarer muligheten ved å evaluere om eleven med DLD mestrer begrepene. Videre påpeker deltakeren at fordelene ved å organisere begrepstreningen i mindre grupper på klassenivå, er at hun kan kontrollere om eleven med utviklingsmessige språkforstyrrelser kan begrepene. En rimelig tolkning kan være at det er like muligheter ved å organisere begrepslæring både på klassenivå og individnivå. Oppsummert indikerer dette funnet at det er ingen hensikt å ta eleven ut.

Deltakerne tar i bruk den strukturerte undervisningsmodellen både på individ- og klassenivå i begrepsundervisningen. Forskningen til Ottem et al., (2009) vitner om at elever med DLD tilegner seg begreper gjennom systematiske tilnærminger. Dette støtter studien til Nash og Donaldson (2005) som hevder at elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser lærer gjennom strukturert ordlæring og i mindre grad av daglige situasjoner. Imidlertid, hevder Vygotsky at barn tilegner seg begreper gjennom spontan begreptilegnelse gjennom usystematiske hverdagserfaringer (Bråten, 1996). Det kan tenkelig begrunnes ut ifra nevnt forskning at elever med DLD har behov for systematisk begrepslæring, og tilegner seg i mindre grad spontane begreper i hverdagen sammenlignet med jevnaldrende. Dermed kan pedagogen tilrettelegge for begreptilegnelse gjennom systematisk begrepslæring for elever med DLD på individnivå.

En av deltakerne forteller at hun veileder de andre voksne rundt barnet med DLD. På den måten kan pedagogen tilrettelegge for begrepslæring ved å tilpasse språket rundt den eleven. Dette kan forstås som at begrepslæring ikke bare er mellom elev og lærer, men det er også mellom den som sitter på fagkunnskapen og den andre voksne. Samtidig kan det tenkes at veiledningen til deltakeren kan vitne om et individrettet perspektiv på begrepstrening. Det individrettede perspektivet er der pedagogens oppmerksomhet er rettet mot den enkelte elevens behov og ressurser for mestring og læring (Nilsen, 2019). Dette forstås som at pedagogen retter oppmerksomheten i større grad mot den enkelte elevens behov. Overordnet kan dette vitne om at et individrettet perspektiv er en ressurs i tilrettelegging for elever med DLD. Det finnes mange måter å se dette på, begrepslæring er komplekst, det er mange faktorer som spiller inn og det vil bestandig være dilemmaer i pedagogikk. Dette kan bety at pedagoger har ulike perspektiver på begrepslæring.

5.1.4 Visuelle muligheter

Pedagogene forteller at de tar i bruk PCS som en visuell fremstilling av begrepene. PCS er et symbolsystem innenfor ASK (Rydeman, 2015). Styrken til PCS er at pedagogen kan lage et eget symbolsystem for eleven. Tønnesen og Vollan (2010) understreker viktigheten av elevenes multimodale kompetanse i begynneropplæringen. De fremhever at tilpasning gjennom multimodale samspill kan sørge for at det visuelle fremstiller en helhet i begrepsforståelsen. Samtidig underbygger Hagtvet et al., (2011) denne forskningen til Tønnesen og Vollan (2010), ved at grunnlaget for gode leseferdigheter utgjøres i førskolealder og ordforrådet har økt betydning for leseforståelsen. Det kan tenkes at elever med DLD har en betydeligere utfordring når det kommer til lesing. Dermed er det mest sannsynlig at denne elevgruppen har et økt behov for støtte når de skal i gang med leseaktiviteter. Denne sannsynligheten vitner om en fordel ved å ta i bruk visuelle hjelpemidler gjennom PCS. Ettersom at det kan være en god måte å visualisere begreper på, da det bygger på elevenes leseferdigheter.

Deltakerne understreker betydningen av at elever med DLD tar i bruk flere sanser for å oppleve erfaringer med ordene. På bakgrunn av dette tilpasser de begrepsundervisningen ved bruk av konkrete. I den forbindelse belyser Espenakk et al., (2007) at det er en fordel om elever tilegner seg flere førstegangserfaringer ved tilegnelse av nye begreper. Dette støttes av Høigård (2013), som hevder at elevene må bli kjent med gjenstander, og koble erfaringer opp mot betydningen av ordet når de skal lære nye begreper. Dermed kan tilrettelegging ved bruk

av konkrete gjenstander i begrepstreningen gjøre at elever med DLD tilegner seg nye ord. NEIS- modellen til Øzkerk (2009) understøtter at arbeid med både naturlig- og enaktiv representasjon av begreper i begynneropplæringen kan bidra til økt begrepstilegnelse. Dette understøtter læringssynet til Piaget, der eleven tilegner seg ny kunnskap gjennom handling og utforskning av den ytre verden (Imsen, 2014). I den forbindelse kan denne kombinasjonen mellom teori og funn, vitne om at gjennom konkrete og erfaringer kommer sansene til nytte ved at eleven med DLD lærer nye ord. Samlet sett tyder NEIS- modellen og det pedagogene belyser at på denne måten kan begrepslæringen gjelder alle elevene i begynneropplæringen.

Deltakerne tar i bruk bilder på tankekart som en visuell støtte i arbeid med begrepslæring for elever med DLD. Samtidig understreker en av pedagogene at bilder støtter tanken til denne elevgruppen. Studien til Vollan og Tønnessen (2010) viser at visuelle fremstillinger gjennom bilder kan fungere som støtte i arbeid med leseforståelsen i begynneropplæringen, og understreker at bilder kan være enklere å forstå enn skrift. Videre viser Dunn Dunns (1999) læringsstilteori, referert i Vollan og Tønnessen (2010) at ulike læringsmetoder er knyttet til sansene elever tar i bruk for tilegnelse av lærestoff. Eksempelvis lærer visuelle elever best når de ser bilder, og taktile elever tilegner seg lærestoffet ved å kjenne på ting. Dermed kan det tenkes at konkrete og konkret materiell tilsvare former for visuell støtte, ettersom elevene tar i bruk flere sanser. Dette vitner om at tilrettelegging gjennom visuelle tilnærminger kan lette begrepslæringen for elever med DLD i begynneropplæringen.

Pedagogene understreker verdien ved å visualisere begrepene gjennom tankekart. De fremhever at i et tankekart er begrepene systematisert i et visuelt system og eleven med DLD kan se ordet i en større sammenheng. En av deltakerne forteller at hensikten ved å visualisere ordene er at elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser som oftest er visuelt sterke. Samtidig poengterer hun betydningen av at elevene jobber med flere sanser. Figur 4 i resultatdelen illustrerer hvordan denne elevgruppen lærer ordet *forandring* gjennom de språklige hovedkomponentene: bruk, form og innhold. Ved å spille inn første lyden i ordet, klappe stavelser, og støtte ordene med ulike bilder, tar elevene i bruk flere sanser i ordlæringen. Dette viser tidligere forskning Ottem et al., (2009) der de forsker på hvordan lever med DLD tilegner seg ord gjennom strukturerte metoder. Når eleven har tilegnet seg hovedkomponentene er begrepet godt integrert hos eleven (Sæverud et al., 2011). På den måten kan strukturert arbeid med begreper gjennom sanser og visuell utforming bidra til at elever med DLD tilegner seg nye ord.

5.2 utfordringer ved å organisere begrepslæring for elever med DLD

5.2.1 Klassenivå

Deltakerne erfarer at elever med DLD er avhengig av en hjelpelærer for tilegnelse av faglig utbytte på klassenivå. I den forbindelse trekker Nilsen (2019) frem at organisering av spesialundervisningen i det ordinære klasserommet med en ekstralærer til stede, er en av flere måter å organisere på. Samtidig understreker Utdanningsdirektoratet (2023) at spesialundervisningen skal prioriteres i basisgruppen om mulig. Dette er i tråd med Nilsen (2019) som presiserer at den ordinære opplæringen skal tilrettelegges ved hjelp av ressurser og styringstiltak for å møte alle elevene med tilpasset opplæring. Det kan dermed bety at pedagogene skal samarbeide om å tilpasse begrepslæringen etter eleven med DLD sine forutsetninger på klassenivå. Dessuten kan en mulig tolkning være at mangel på voksenressurser i klasserommet, kan hindre et best mulig læringsutbytte for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser.

Deltakerne presenterer en forskjell mellom elevene med størst utfordringer og de som i større grad har forutsetninger for deltakelse på klassenivå. Elever med retten til spesialundervisning har også krav på tilpasset opplæring (TPO). Verdien av dette underbygges av Haustätter (2012), som peker på en smal- og vid forståelse av tilpasset opplæring. Samtidig handler det også om plassering. Dersom eleven hadde store utfordringer med å følge den ordinære undervisningen, organiserte pedagogene særskilt tilrettelegging på klassenivå med en voksen tilgjengelig i klasserommet. Dette kan vitne om en vid forståelse av TPO. I den forbindelse hevder en av pedagogene at eleven med DLD tilegner seg et økt faglig utbytte av å organisere begreps trening på tomannshånd. Imidlertid, fremhever opplæringsloven at elevene skal utvikle kunnskap i fellesskap med hverandre (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Det er rimelig å anta at dette er en utfordring i det pedagogiske arbeidet om å organisere begrepsundervisningen for eleven med DLD.

5.2.2 Individnivå

En av deltakerne prioriterer å organisere begrepslæringen på individnivå, ettersom eleven med DLD tilegner seg et økt faglig utbytte på tomannshånd. Likevel presiserer en annen pedagog at eleven med DLD har godt av å være ute fra klassen av og til. For øvrig løfter overordnet del for læreplanverket frem at elevens sosiale og faglige læring henger sammen i det daglige, og videre at en av dem ikke skal isolere den andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dermed er

det rimelig å anta at organisering av begrepsundervisning på individnivå kan bidra til vanskeligheter ved elevens sosiale læring. Samtidig underbygger dette prinsippet om likeverdig opplæring ved at alle elever skal få like muligheter i opplæringen uavhengig av evner og forutsetninger (NOU 2009: 18). Overordnet kan dette tyde på at det er flere hensyn pedagogene skal overveie for å sikre best mulig opplæring for eleven med DLD.

Pedagogene belyser viktigheten av hvordan pedagogen tilpasser undervisningen for eleven med DLD. Dette understøttes av Ottem et al., (2009) ved at det er pedagogens arbeid som er avgjørende for begrepsstilegnelsen, ikke språkforstyrrelsen. Samtidig påpeker Selås (2020) flere utfordringer i pedagogens arbeid med begrepsundervisningen, som kan hemme begrepsstilegnelsen for eleven. Dermed kan det tenkes at pedagogens kunnskap for å tilrettelegge på rett måte som er tilpasset eleven sine forutsetninger og evner, er avgjørende for om eleven lærer nye begreper. Dette indikerer at pedagogens kompetanse kan være en utfordring i arbeidet med begrepsundervisningen for elever med DLD i begynneropplæringen.

5.2.3 Profesjonelt samarbeid

Samtlige av pedagogene forteller at de samarbeider i team om å organisere begrepstrening i både full klasse og på individnivå med eleven med DLD. I den forbindelse viser Buli-Holmberg (2015) at lærerteam med et godt samarbeid har økt sannsynlighet for å skape et tilfredsstillende opplæringstilbud for elever med spesialundervisning, fremfor de lærerteamene som fungerer mindre bra. På en annen side kan det tenkes at et lærerteam som ikke fungerer optimalt, kan være en utfordring i pedagogens arbeid med begrepslæring i begynneropplæringen. Samlet sett tyder dette på viktigheten av et godt samarbeid. Det er rimelig å anta at et godt samarbeid kan sørge for en begrepsundervisning som utgjør et totalt tilfredsstillende læringsutbytte for eleven med DLD.

En av pedagogene uttrykker at tidsaspektet i arbeidshverdagen er for snevert til at pedagogene kan sette seg inn i hverandre sitt arbeid. Samtidig poengterer en annen deltaker også tidsaspektet som en utfordring ved å organisere begrepslæringen på individnivå. Videre bør det nevnes at Nilsen (2017) understreker den daglige prioriteringen av oppgaver i lærerarbeidet der tiden ikke strekker til, for oppfølging elever med spesialundervisning har behov for. Formulert på en annen måte tydeliggjør overordnet del av læreplanverket at grunnsynet i pedagogenes arbeid skal være preget av skolens ansvar for utvikling av elevenes kompetanse og dannelse i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg er

kompetansemålene preget av at elevene skal tilegne seg kunnskap, ferdigheter, forståelse, evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan vitne om at det er mye elevene skal igjennom. Dermed kan dette indikere en utfordring i pedagogenes arbeid, der lærere står overfor press fra overordnede styringsdokumenter, og samtidig skal sørge for best mulig opplæring for alle elevene i begynneropplæringen.

En av deltakerne forteller at pedagogene har ulike faglige ansvarsområder, dermed opplever hun å være alene om ansvaret for spesialundervisningen. Dette kan vitne om en utfordring i samarbeidet om begrepsundervisningen for elever med DLD. Verdien av dette underbygges av Buli- Holmberg, Nilsen og Skogen (2015) som hevder at en individualistisk skolekultur for tilpasset opplæring kan svekke samarbeidet mellom pedagogene. Samtidig peker Buli- Holmberg (2015) på at det er nødvendig med samarbeid mellom pedagoger som har ansvaret for spesialundervisningen og lærere som forstår den ordinære undervisningen. Videre understøttes dette av Nilsen (2019) som påpeker at dersom elever med rett til spesialundervisning skal tilegne seg en fullstendig og tilfredsstillende opplæring, krever det at den ordinære opplæringen og spesialundervisningen ses i sammenheng. Dette belyser viktigheten av det profesjonelle samarbeidet mellom pedagogene i begynneropplæringen for begrepstilegnelse for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser.

6. Konklusjon

Denne studien har undersøkt hvordan pedagogene i begynneropplæringen arbeider med begrepslæring for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Resultatene viser at et godt samarbeid om organiseringen av begrepsinnlæringen både på individ- og klassenivå kan bidra til en mer helhetlig opplæring for eleven med DLD. Deltakerne er opptatt av at eleven sine forutsetninger har en betydelig rolle i organiseringen og tilpasning av lærestoffet for best mulig opplæring. Pedagogene vektlegger at elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser faglig kan dra mer nytte av en- til- en med en pedagog, mens de har et bedre sosialt utbytte av å være i klasserommet. Dette vitner om en utfordring i pedagogenes arbeid med å opprettholde elevens faglige og sosiale utbytte.

Videre vektlegges tilrettelegging gjennom visuelle fremstillinger for at elevene skal ta i bruk flere sanser og tilegne seg erfaringer med begrepene. Hensikten er at dette skal fremme begrepstilegnelsen for alle elevene i begynneropplæringen. En av de didaktiske tilnærmingene som trekkes frem er systematisk ordlæring gjennom strukturert undervisningsmodell. Flere av tilnærmingene som pedagogene fremhever er bruk av differensierte undervisningsformer i mindre grupper i samspill med andre elever, og ved bruk av konkrete og konkretundervisningsmateriell mener pedagogene fremmer begrepstilegnelse for elever med DLD. Pedagogene vektlegger i særlig grad at repetisjon er svært vesentlig i dette arbeidet med begrepstilegnelse for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser.

Deltakerne belyser at et profesjonelt samarbeid kan sørge for at alle elevene i begynneropplæringen får et mer tilpasset opplæringstilbud. De legger for eksempel vekt på at arbeid med begrepstilegnelse kan sørge for språklig stimulering for alle elevene i begynneropplæringen. Dermed kan målrettet arbeid med begrepslæring være en form for tidlig innsats, og bidra til å styrke ordforrådet til elever både med og uten utviklingsmessige språkforstyrrelser.

Resultatene i denne studien indikerer at pedagogene tenker både på elevene med og uten DLD når de planlegger begrepslæring i begynneropplæringen. Til videre forskning kunne det vært interessant å undersøke effektiviteten av ulike digitale tilnærminger for å støtte begrepsutviklingen for elever med DLD i ordinær undervisning, der utvalgsriteriet inkluderer flere deltakere og andre relevante fagpersoner i skolen.

Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis- en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring- en kunnskapsoversikt*. Regjeringen.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Catalise-2 Consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal akademisk.
- Bråten, I. (1996). Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Damm Akademisk.
- Buli- Holmberg, J. (2015). Lærerens rolle i spesialundervisning. I J. Buli- Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Buli- Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). På vei mot kultur for tilpasset opplæring. I J. Buli- Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Red.), *Kultur for tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving (7. utg.)*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M.B. & Ottem, E. (2007). *Språkveilederen*. Bredtvet Kompetansesenter.

- Frost, J. (2020). *Merk språket- skriv og les*. Info vest forlag.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen*.
- Hagtvet, B. E., Lyster, S-A. H., Melby- Lervåg, M., Næss, K-A. B., Hjetland, H. N., Engevik, L.I., Hølland, S., Karlsen, J., Klem, M., & Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter- en metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk, 2011* (1).<https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/ordforrad-i-forskolealder-og-senere-leseferdigheter--en-metaanalytisk-tilnarming/>
- Hagtvet, B. E. & Klem, M. (2019). Tidlig forebygging med vekt på barns språkutvikling. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Haugen, V. D. & Haugen, R. (2020). *Spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen*. Cappelen Damm.
- Hausstätter, R.S. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I R. S. Hausstätter. (Red.), *Inkluderende spesialundervisning*. Fagbokforlaget.
- Hayiou-Thomas, M. E., Dale, P. S., & Plomin, R. (2014). Language impairment from 4 to 12 years: Prediction and etiology. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 57* (3), 850–864. https://doi.org/10.1044/2013_JSLHR-L-12-0240
- Hoff- Jensen, R., Bjerke, M.O. & Afdal. H. W. (2020). Begynneropplæring- et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 6*, 143- 157. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Heller, M.C. (2014). Systematisk arbeid med ord og begreper i en flerkulturell skole, *Spesialpedagogikk, (8)*, 7-16.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. (3.utg). Universitetsforlaget.

- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Karlsen, E. J. & Gjevikaug, A.C. (2020). *Flerspråklige barn med språkvansker og utviklingsforstyrrelser: hvordan oppdage språkvanskene og tilrettelegge for flerspråklighet i barnehagen?* Gyldendal Norsk Forlag.
- Kristoffersen, K. E., Rygvold, A. L., Klem, M., Valand, S. B., Asbjørnsen, A. E., & Næss, K. A. B. (2021). Terminologi for vansker med språk hos barn og unge—en konsensusstudie. *Norsk tidsskrift for logopedi*, (3), 6-23.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/91662>
- Krognæs, K. B (2021). Barn med språkforstyrrelser og et godt språkmiljø i barnehagen for alle barn. *Spesialpedagogikk*, (4), 4- 16.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forsknings- intervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Leonard, B. L. (2014). *Children with specific language impairment*. (2. utg.). The MIT Press.
- Lyster, S-A. H., Horn, E. & Rygvold, A-L. (2010). Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. *Spesialpedagogikk*, (9), 37- 45.
- Marchman, V.A. & Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. *Developmental Science*, 11 (3), F9- F16. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00671.x>

Meld. St. 6 (2019- 2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 21 (2016- 2017). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=4>

Nash, M., & Donaldson, M. L. (2005). Word learning with vocabulary deficits. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(2), 439- 458.

[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/030\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/030))

Nilsen, S. (2017). «Kom som du er, og bli som oss?» I S. Nilsen (Red.). *Inkludering og mangfold- sett i spesialpedagogiskperspektiv*. Universitetsforlaget.

Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm.

NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>

Næss, K-A. B., & Zambrana, I. M. (2019). Kommunikasjon og kommunikasjonsvansker. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm.

Omdal, H., & Thygesen, R. (2018). *Å falle mellom to stoler: samarbeid til barnets beste i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

- Ottem, E., Platou, F., Sæverud, O., & Forseth, U. (2009). Begrepslæring for barn og unge med språkvansker- effekten av en strukturert undervisningsmodell. *Skolepsykologi*, 5, 5- 16.
- Parsons, S., Law, J., & Gascoigne, M. (2005). Teaching vocabulary to children with specific language impairment: a curriculum- based approach. *Child language teaching and therapy*, 21 (1), 39- 59. <https://doi.org/10.1191/0265659005ct280oa>
- Postholm, M.-B. & Jacobsen, D. J. (2016). *Læreren med forskerblikk- Innføring I vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm M. B. & Jacobsen, D. I. (2020). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Riches, N.G., Tomasello, M., & Conti- Ramsden, G. (2005). Verb learning in children with SLI: Frequency and spacing effects. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48(6), 1397- 1411. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/097\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/097))
- Rydeman, B. (2015). Symbolsystem i akk. I K-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK- brukere*. Fagbokforlaget.
- Rygvold, A-L., Garmann, N. G., Torkildsen, J.v.K & Næss K-A. B. (2019). Språkforstyrrelser hos barn. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Selås, M. (2020). Ordlæring i eit begynnaropplæringsperspektiv. I G. Ulland og R. Jensen (Red.), *Ord og begreper i klasserommet*. Fagbokforlaget.
- Sæverud, O., Forseth, U. B., Ottem, E. & Platou, F. (2011). *En veileder om begrepsinnlæring- en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Bredtvet kompetansesenter.

- Sønstabø, R. (2014). Inn i klasserommet- begynneropplæring i praksis. I M.E. Frislid & H. Traavik (Red.), *Lese, skrive, regne- pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitative metoder*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Traavik, H., Frislid, M.E. & Alseth, B. (2014). Ei oversikt over teorigrunnlaget for begynneropplæringa. I M. E. Frislid & H. Traavik (Red.), *Lese, skrive, regne- pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Vollan, M. & Tønnessen, E.S. (2010). Lesere og tekstskapere. I E.S. Tønnessen & M. Vollan (Red.), *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*. Høyskoleforlaget.
- Ulland, G., Selås, M. & Jensen, R. (2020). Innledning. I G. Ulland & R. Jensen (Red.), *Ord og begreper i klasserommet*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen spesialundervisning*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/1/>
- Utdanningsdirektoratet (2022). *Tilpasset opplæring*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2023). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Øzerk K. (2009). Læring av lærestoff og utvikling av språk i skolen: Noen metodiske ideer basert på utprøvde opplegg i Oslo- skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(4), 294-309. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-04-06>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Begrepslæring hos elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

351562

Vurderingstype

Automatisk

Prosjekttittel

Begrepslæring hos elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Marianne Engen Matre

Student

Marthine Braathen Nyhus

Prosjektperiode

02.01.2023 - 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 grunn gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal i til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

Vedlegg 2: Informert samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Begrepslæring hos elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan pedagogen kan tilrettelegge for begrepslæring hos elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Marthine og jeg går siste året på grunnskolelærerutdanningen (1-7.) ved UiA. Jeg skal skrive en masteroppgave basert på problemstillingen:

«Hvordan kan pedagogen tilrettelegge for begrepslæring hos elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser?»

Formålet med dette prosjektet er å dykke dypere i hvordan pedagogen jobber med begrepslæring hos denne elevgruppen. Dette undersøkes gjennom intervjuer med pedagoger fra begynneropplæringen. Derfor vil jeg ta i bruk intervjuene til å sammenligne og drøfte om metoder og tanker bak arbeidet. Opplysningene skal ikke brukes til andre formål enn dette.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Student, Marthine Braathen Nyhus

Veileder, Marianne Engen Matre ved Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Deltakerne i dette forskningsprosjektet er valgt ut fordi de har en pedagogisk utdanning, og har tidligere erfaringer med tilrettelegging for begrepslæring hos elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Universitetet i Agder har et samarbeid med lærerutdanningsskoler, som har fått forespørsel om de ansatte kan delta i dette prosjektet. LU-skolene samarbeider med UiA om å utvikle og legge til rette for grunnskolelærerstudentenes praksis på masternivå.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet. Denne studien baseres på et kvalitativt semistrukturert intervju på ca. 45 minutter. Jeg vil følge en intervjuguide,

som deltakeren får på forhånd, men jeg kan også stille oppfølgingsspørsmål for å få deltakerne til å utdype det de beskriver. Det vil være spørsmål om hvordan du arbeider med begrepslæring hos elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser, samarbeid mellom pedagogene og om organisering av undervisningen. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun prosjektgruppen bestående av masterstudent Marthine Braathen Nyhus og veileder Marianne Engen Matre som vil ha tilgang til datamaterialet. Universitetet i Agder er behandlingsansvarlig institusjon. Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptager og slettet etter transkribering. Ved transkriberingen av lydmateriale vil personidentifiserende opplysninger bli anonymisert.

Verken du eller din arbeidsplass vil bli mulig å identifisere i denne masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2021. Alle personidentifiserende opplysninger og datamaterialet slettes når prosjektet avsluttes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD- Norsk senter for forskningsdata vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Agder ved Marianne Engen Matre
- Vårt personvernombud: personvernombud@uia.no telefon:

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Marianne Engen Matre

Nyhus

(Forsker/veileder)

Marthine Braathen

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

- Kan du fortelle litt om deg selv, utdanning, erfaring innenfor utviklingsmessige språkforstyrrelser?
- Hva slags spesialpedagogisk kompetanse trengs inn her for denne elevgruppen som ikke de andre trenger?
- Hva er pedagogens oppgave egentlig?
- Hva gjør pedagogen her?
- Hvorfor velger du denne didaktiske tilnærmingen du gjennomfører?
- Hva slags tiltak har dere? Har dere faste tiltak?
- Når dere skal jobbe med et tema, hva gjør dere da?
- Hvordan organiserer du spesialundervisning med begrepslæring?
- Hva er hensikten med denne timen?
 - Hvilken nytte har denne innlæringen på elevenes begrepsutvikling?
- Arbeider du med denne elevgruppen i full klasse, grupper, individuelt, stasjoner eller andre former for organisering?
- Organiserer du undervisning for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i grupper med elever som ikke har vansker med begrepsstilegnelse?
- Hvilket utbytte tenker du elevgruppen tilegner seg i ordinær undervisning? Hva er annerledes i spesialundervisning?
- Hva slags utfordringer møter elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser som ikke forstår begreper?
- Kan du beskrive noen situasjoner der du opplever at du lykkes i arbeid med begrepslæring?
- Kan du beskrive noen situasjoner der du opplever at det er utfordrende å arbeide med begrepsinnlæring?
- Hva kjennetegner situasjoner der du opplever å lykkes?
- Hva kjennetegner situasjoner der du opplever som utfordrende/ at du ikke lykkes?
- Hvordan planlegger dere spesialundervisningen med begrepslæring for denne elevgruppen?
- Hvordan opplever du å planlegge spesialundervisningen med begrepslæring?
- Konsekvenser som kan komme av utviklingsmessige språkforstyrrelser?

Vedlegg 4: Referanser til semesteroppgave i PED-533

Direkte sitat hentet fra min semesteroppgave i PED-533 på side 1 (Tidlig innsats).

Direkte sitat hentet fra min semesteroppgave i PED-533 på side 2 og 3 (Forskningen til Hoffjensen et al., 2020).

Direkte sitat hentet fra min semesteroppgave i PED-533 på side 3 (Opplæringsloven §1-3).

Direkte sitat hentet fra min semesteroppgave i PED-533 på side 4 (Studien til Kristoffersen et al., 2021).

Direkte sitat hentet fra min semesteroppgave i PED-533 på side 4 og 6 (Sæverud et al., 2011 og Hagtvet, 2004).

Direkte sitat er hentet fra min semesteroppgave i PED-533 på side 7 og 8 (Teorien til Frost 2020).

Direkte sitat hentet fra min semesteroppgave i PED-533 på side 7 (Teorien til Heller, 2014).

Direkte sitat hentet fra min semesteroppgave i PED-533 på side 5, 9 og 10 (Studien til Espenakk et al., 2007).

Direkte sitat hentet fra min semesteroppgave i PED-533 på side 9 (Forskningen til Parsons et al., 2005 og Ottem et al., 2009).

Direkte sitat hentet fra min semesteroppgave i PED-533 på side 11 (Overordnet del for læreplanverket).

Direkte sitat hentet fra min semesteroppgave i PED-533 på side 13, 15, 17 og 19 (Dalland, 2020).

Direkte sitat hentet fra min masteroppgave i PED-533 på side 15 og 16 (Thagaard 2018, Postholm og Jacobsen, 2016 og Anker, 2020).