

Hva vet de og hva kan de vite om spesifikke språkvansker?

En studie om læreres kunnskap om spesifikke språkvansker og hvilken kunnskap de har forutsetning for å ha – med fokus på de som jobber på første trinn i grunnskolen.

Vanja Andersen



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

26.5.08

Sammendrag

Tittel: Hva vet de og hva kan de vite om spesifikke språkvansker?

En studie om læreres kunnskap om spesifikke språkvansker og hvilken kunnskap de har forutsetning for å ha – med fokus på de som jobber på første trinn i grunnskolen.

Formål og problemstilling: Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke hva lærere kan fortelle om egen kunnskap angående spesifikke språkvansker og å finne ut hva de har grunnlag for å vite gjennom grunnutdanning og læreplaner for skolen. Dette for å finne ut hvilken `minimumsstandard` som settes i forhold til hva det forventes at lærere skal ha kunnskap om med hensyn til dette emnet. Med bakgrunn i dette formålet har jeg formulert følgende problemstilling: *Hvordan vurderer lærere på første trinn i grunnskolen sin egen kompetanse i møte med en problematikk som spesifikke språkvansker hos barn?*

Metode: For å besvare problemstillingen anvendes en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode. En spørreskjemaundersøkelse er valgt for å få tilgang til informasjon om hva lærere selv oppgir at de har slags kunnskap om spesifikke språkvansker. Kildestudiet er valgt for å innhente informasjon om de formelle krav som stilles til allmennlærere og hvilke krav som stilles til undervisning i skolen. Dette er offentlige tilgjengelige kilder som er styrende for skolen. For å supplere disse har jeg også valgt kilder fra den offentlige utdanningspolitiske debatten (fra et avgrenset tidsrom). Spørreskjemaundersøkelsen er statistisk bearbeidet med SPSS, og resultatene denne statistiske bearbeidingen viser blir drøftet. Kildestudiet er bearbeidet med utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming.

Resultater: Både den kvalitative og kvantitative delen tilsier at sannsynligheten for at lærere har spesifikke språkvansker på sitt mulighetsrepertoar når de begynner med første årstrinn om høsten ikke så stor. Dersom man utelukkende legger de formelle (minste)krav til lærere til grunn, er lærere dårlig rustet til å møte barna som er berørt

av spesifikke språkvansker. (Dette utelukker selvsagt ikke at lærere kan skaffe seg den nødvendige kunnskapen på egenhånd.) Det er imidlertid et faktum at informasjon om spesifikke språkvansker ikke er tilbudt i grunnutdanningen og læreplanen for skolen sier heller ikke noe om dette. For å sikre at lærere skal få kunnskap om spesifikke språkvansker bør informasjon vektlegges både i grunnutdanning og i de dokumentene som er styrende for undervisningen i skolen. Det er også viktig å nevne at den utdanningspolitiske debatten (fra den tiden den er fulgt i dette prosjektet) ikke har fokusert spesifikke språkvansker. I spørreskjemaundersøkelsen er ett av spørsmålene hvorvidt respondenten har hørt om spesifikke språkvansker. Dette spørsmålet spesifiserer ikke hva respondenten måtte ha hørt, eller hva vedkommende legger i `å ha hørt om` spesifikke språkvansker. Det blir dermed vanskelig å vite hva det innebærer at 174 av 178 respondenter har hørt om spesifikke språkvansker. Det viste seg imidlertid at det ikke nødvendigvis var samsvar mellom å ha hørt om spesifikke språkvansker og å tro at en hadde hatt barn med den typen utfordringer i egen undervisningssituasjon. Undersøkelsen antyder at det er ved praktisk erfaring lærere får kunnskap om spesifikke språkvansker (som samvariasjon mellom det å ha hørt om spesifikke språkvansker og mottatt veiledning fra pedagogisk-psykologisk tjeneste kan tilsi). Det tyder på at i den sammenheng bør et kompetansesenter som Bredtvet sette inn ressurser mot pedagogisk-psykologisk tjeneste, om det er derfra lærere får informasjon SSV.

Forord

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått innsikt hvordan en forskningsprosess fungerer. Dette har vært krevende og ikke minst spennende og en prosess jeg er glad for at jeg har fått gjennomføre siden jeg sitter igjen med dypere en forståelse og kunnskap av et tema jeg lenge har interessert meg for.

Jeg vil benytte sjansen til å takke veileder Anne-Berit Andreassen. Hun har gitt svært konstruktive tilbakemeldinger og hjulpet meg å få form på dette prosjektet, og alltid hatt et svar på de mange spørsmål jeg har stilt.

Jeg vil også takke familie, venner og medstudenter, og vil spesielt trekke frem min far som alltid er en fin samtalepartner når jeg har behov for å diskutere stoffet jeg arbeider med.

Oslo, mai 2008

Vanja Andersen

Innhold

FORORD	4
INNHOOLD	5
1. INNLEDNING	8
1.1 PROBLEMSTILLING.....	8
1.2 FORMÅL MED MASTERPROSJEKTET.....	9
1.3 PERSPEKTIV.....	10
1.4 DISPOSISJON FOR OPPGAVEN.....	10
2. TEORIDEL	12
2.1 DEN OFFENTLIGE GRUNNSKOLEN.....	12
2.1.1 <i>Stortingsmelding 16</i>	12
2.1.2 <i>Kunnskapsløftet</i>	13
2.2 UTDANNING.....	14
2.2.1 <i>Rammeplan for allmennlærerutdanningen</i>	14
2.2.2 <i>Fra rammeplan til fagplan</i>	18
2.3 SPESIFIKKE SPRÅKVANSKER.....	22
2.3.1 <i>En spesifikk vanske</i>	22
2.3.2 <i>Eksklusjonskriterier</i>	23
2.3.3 <i>Hvordan viser SSV seg?</i>	23
2.4 SKOLESTART.....	24
2.5 TILLEGGSPROBLEMATIKK.....	26
3. METODEDEL	29
3.1 DATAINNSAMLING OG METODEDETILNÆRMING.....	29

3.2	DEFINISJON OG AVGRENSING AV POPULASJON.....	31
3.2.1	<i>Representativitet</i>	32
3.2.2	<i>Systematisk tilfeldig utvalg</i>	33
3.3	KVALITATIV ANALYSE	33
3.4	KVANTITATIV ANALYSE	35
3.5	GENERELT OM SPØRRESKJEMAUNDERSØKELSEN	36
3.5.1	<i>Et positivistisk utgangspunkt?</i>	37
3.5.2	<i>Tilnærming til datainnsamling</i>	38
3.6	UTARBEIDING AV SPØRRESKJEMA	39
3.6.1	<i>Prestudie</i>	39
3.6.2	<i>Avgrensing av enheter</i>	39
3.6.3	<i>Målenivå</i>	40
3.7	UTARBEIDELSE AV FØLGEBREV TIL SPØRRESKJEMAET	40
3.8	FORFORSTÅELSE.....	41
3.9	DEN HERMENEUTISKE SPIRAL.....	42
3.10	VALIDITET OG RELIABILITET	43
3.10.1	<i>Validitet</i>	43
3.11	FORSKNINGSETISKE HENSYN.....	46
4.	RESULTATDEL	49
4.1	KVALITATIVE KILDER.....	49
4.1.1	<i>Offentlig skoledebatt</i> ,	52
4.2	KVANTITATIV DEL, SPØRRESKJEMAUNDERSØKELSE.....	53
4.3	SPØRRESKJEMA FOR LÆRERE SOM JOBBER PÅ FØRSTE ÅRSTRINN I GRUNNSKOLEN.....	54
4.3.1	<i>Frekvenstabeller</i>	54

4.3.2	<i>Krysstabeller</i>	64
4.4	KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE DRØFTING.	67
	KILDELISTE	70
	VEDLEGG 1	79
	VEDLEGG 2	82

1. Innledning

Tema i denne oppgaven omhandler hvilken kunnskap som finnes om spesifikke språkvansker i utdanningssystemet, mer konkret hva lærere på første trinn vet om dette. Jeg ønsker å finne ut hva slags utdannelsesmessig og erfaringsmessig kunnskap lærere som jobber på første trinn i grunnskolen innehar om spesifikke språkvansker (heretter kalt SSV) og deres vurdering av sin kompetanse i forhold til de utfordringene de møter.

I egen utdanning som førskolelærer og påfølgende jobbing i barnehage og i en gruppebolig for barn med spesielle behov var språk et tema, men SSV var ikke noe jeg hørte om før jeg begynte på mastergrad med fordypning i spesifikke lærevansker. Jeg ble dermed interessert i om manglende oppmerksomhet rundt SSV var en generell tendens og ønsket å finne ut mer om dette. Det var relevant å ta en undersøkelse vinklet opp mot begynneropplæringen, for da begynner lese- og skriveopplæringen og det er større krav til språk når barn begynner på skolen enn i barnehagen. Elever i skolen har i følge 'Kunnskapsløftet' rett på tilpasset opplæring og opplever lærere at de innehar kunnskap som kan bidra til å kunne gi et barn med spesifikke språkvansker opplæring som er tilpasset dets behov?

(Utdanningsdirektoratet 2008a). Jeg har lett i tilgjengelig forskning, masteroppgaver og hovedoppgaver, samt kontaktet Bredtvet kompetansesenter (telefonsamtale med Jørgen Frost 25.11.2007), men ikke klart å finne noen undersøkelser som belyser akkurat det jeg skulle undersøke. Dette tilsier at når jeg ser forbi min rent personlige interesse i dette emnet, kan det være en indikasjon på at området savner en del forskning.

1.1 Problemstilling

Hvordan vurderer lærere på første trinn i grunnskolen sin egen kompetanse i møte med en problematikk som spesifikke språkvansker hos barn?

Utfyllende spørsmål i forbindelse med problemstillingen: Denne problemstillingen er deskriptiv i og med at den ønsker å karakterisere en faktisk foreliggende situasjon. Dette i motsetning til en normativ problemstilling der man søker å påpeke skjevheter og hvordan disse kan endres (Holme & Solvang 1996 i Fuglseth & Skogen 2006). Jeg har følgende spørsmål i forbindelse med problemstillingen:

- I hvilken grad blir emnet SSV belyst i lærerutdanningen?
- På hvilken måte vektlegges utfordringer med hensyn til språkvansker slike det forekommer i planer for lærerutdanning og grunnskole?
- Hvordan kan kunnskaps- og bevissthetsnivået lærere som underviser på første trinn i grunnskolen har om spesifikke språkvansker beskrives med utgangspunkt i innsamlet materiale?

1.2 Formål med masterprosjektet.

Det overordnede formålet med dette masterprosjektet er å oppnå bedre innsikt, dette i tråd med NESH (2006) hvor forskning beskrives som systematisk, sosialt organisert søken etter bedre innsikt. I følge Holand (2006) er det slik at når et spørreskjema brukes for innsamling av data i et forskningsprosjekt er det et survey-design, og mange bruker begrepet spørreskjemaundersøkelse synonymt med survey. I det følgende vil jeg benytte betegnelsene spørreskjemaundersøkelse og spørreskjema. De kvantitative data vil bli innsamlet ved hjelp av en spørreskjemaundersøkelse som blir distribuert til lærere på første trinn i grunnskolen. Jeg ønsker å foreta denne undersøkelsen fordi jeg anser kunnskap om SSV som viktig når en jobber med barn i et utdannelsesøyemed og mer konkret i skolen, og ønsker å vite hvilken kunnskap lærere som jobber i begynneropplæringen innehar om dette. Ved å foreta spørreskjemaundersøkelsen ønsker jeg å innhente informasjon om hva lærere kan fortelle om egen kunnskap angående SSV, og ved kildestudiet ønsker jeg å finne ut hva de har grunnlag for å vite gjennom grunnutdanning og læreplaner for skolen, og

også se på den offentlige utdanningspolitiske diskusjonen (i et avgrenset tidsrom). Ved å se på dette kan jeg samtidig få en pekepinn om hvor viktig kunnskap og informasjon om SSV blir ansett for å være av de som former utdanningssystemet (Kvale 1997).

1.3 Perspektiv

I samfunnsforskning som dette masterprosjektet kan alt på en eller annen måte relateres til en virkelighet som er kompleks, og det er umulig å observere og registrere alt som skjer, selv om jeg her har begrenset meg til å se på lærere på første trinn. Når en skal undersøke et fenomen er det mulig å velge mellom forskjellige perspektiver, og dette valget får avgjørende betydning for hvilke sider av virkeligheten man avdekker. I denne undersøkelsen er lærerperspektivet valgt, og det fokuseres på læreres kunnskap om et fenomen. Dette utelukker barneperspektivet, foreldreperspektivet eller perspektivet til pedagogisk-psykologisk rådgiver. I en skolesammenheng hvor en elev er berørt av SSV vil alle disse perspektivene være til stede og innsikt i ett av disse perspektivene kan være nyttig i forhold til alle de andre. (Johannessen mfl 2006).

1.4 Disposisjon for oppgaven

Kapittel 1, består av innledning med tema for oppgaven, problemstilling og utfyllende spørsmål i forbindelse med problemstillingen. Kommer så inn på formålet med masterprosjektet, og forteller om hvilket perspektiv dette blir belyst fra.

Kapittel 2, er teoridelen av oppgaven. I dette kapitlet presenteres hvilken bakgrunn lærere i den offentlige grunnskolen har for å kunne inneha formell kunnskap om

SSV, innspill fra offentlige skolepolitiske debatt samt teori om SSV knyttet opp mot problemstillingen.

Kapittel 3, beskriver de metodiske valg som er foretatt i gjennom hele prosessen. Valg av kvalitativ og kvantitativ datainnsamlingsmetode. Jeg kommer inn på kildene og hvordan disse analyseres. I forhold til den kvantitative undersøkelsen beskrives spørreskjemaundersøkelsen, selve skjemaet, følgebrevet til dette, og valg av utvalg. I tillegg kommer jeg inn på validitet, reliabilitet og etikk i forbindelse med eget prosjekt.

Kapittel 4, oppgavens resultatdel og omhandler resultatene av den kvalitative og kvantitative undersøkelsen. Resultatene blir drøftet med utgangspunkt i problemstillingen. Først blir de kvalitative og de kvantitative resultatene drøftet hver for seg, før de blir sammenfattet i en avsluttende konklusjon/drøfting.

2. Teoridel

I dette kapitlet presenteres hvilken bakgrunn lærere i den offentlige grunnskolen har for å kunne inneha formell kunnskap om SSV, innspill fra offentlige skolepolitiske debatt samt teori om SSV knyttet opp mot problemstillingen. I boken `Lesepraksis – på teoretisk grunnlag` skriver Jørgen Frost at `særlig finske lærere har dessuten en mer målrettet utdannelse og dermed bedre kunnskap om leseutvikling og lesemetodikk, noe som betyr at det blir arbeidet mer målrettet med utviklingen til hver enkelt elev. Utdannelsen til norske og danske lærere er bredere og mer generelt orientert mot flere fag og klassetrinn` (Frost 2004, s. 56). Det er interessant å se hvordan en utdanning som er beskrevet som bred og generelt orientert forholder seg til språk og eventuelt SSV og også hvordan skolens læreplaner ser på dette

2.1 Den offentlige grunnskolen.

Lærere som jobber på første trinn i grunnskolen forholder seg til læreplanen Kunnskapsløftet som er en oppfølging av Stortingsmelding 16 (2006-2007) `..og ingen sto igjen` og er dermed grunnlaget for reformen i grunnskolen og den videregående skole. Stortingsmelding 16 og Kunnskapsløftet beskriver sammen hvordan norsk skole er tenkt å være. Dette er dokumenter som er styrende for skolen det er interessant hvilken kompetanse disse tilsier at de som jobber i grunnskolen skal ha om SSV (Utdanningsdirektoratet 2008b).

2.1.1 Stortingsmelding 16.

Det står ikke noe direkte i stortingsmeldingen om SSV, men den omtaler språk koblet mot leseutvikling. Barn med god språkutvikling før skolestart har bedre sosial utvikling og bedre leseutvikling på barnetrinnet enn barn med forsinket språkutvikling. Dette i følge forskning. Lesing er sammen med skriving, regning og IKT nevnt som eksempler på gode kunnskaper og grunnleggende ferdigheter som er

avgjørende for å kunne delta i et moderne arbeids- og samfunnsliv. Elever som ikke har tilegnet seg tilstrekkelige grunnleggende ferdigheter fra grunnskolen får ofte problemer med å følge undervisningen i videregående opplæring. Barn som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling må identifiseres, og slik identifisering innebærer både å vurdere barnas utvikling og kompetanse og å kunne anvende et profesjonelt skjønn for å avgjøre hvilke oppfølgingstiltak som skal iverksettes. Eksempler på tiltak som blir nevnt tidlig er språkstimulering av alle barn i førskolealder, tidlig innsats for systematisk vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling i grunnopplæringen. Stortingsmeldingen peker på å møte den enkeltes behov, for å kunne tilrettelegge opplæringen på en god måte og peker også på tidlig innsats. Stortingsmeldingen er svært generell og snakker om grunnleggende ferdigheter og viktigheten av tidlige tiltak uten å gå spesifikt inn på noe av dette (Kunnskapsdepartementet 2008a).

2.1.2 Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet er den nåværende læreplanen, og er en reform som startet i august 2006 og omfattet fra høsten 2007 elevene på 1.-10 trinn i grunnskolen og på første og andre trinn i videregående opplæring. Kunnskapsløftet består av en generell del, prinsipper for opplæring, fag- og timefordeling samt læreplaner for fag. I forhold til første trinn er den viktigste endringen som følge av Kunnskapsløftet at lese- og skriveopplæring ble vektlagt fra første årstrinn. Andre viktige endringer var at det kom nye læreplaner i alle fag, med tydelige mål for elevenes og lærlingenes kompetanse (kompetansemål, oppnådd etter 2., 4., 7, og 10. trinn) og at grunnleggende ferdigheter styrkes (Kunnskapsdepartementet 2008b).

De grunnleggende ferdighetene er:

- Å kunne uttrykke seg muntlig.
- Å kunne lese.
- Å kunne regne.
- Å kunne uttrykke seg skriftlig.

- Å kunne bruke digitale verktøy.

De grunnleggende ferdighetene er innarbeidet i læreplaner for alle fag og lærere har derfor ansvar for at elever og lærlinger får utvikle sine grunnleggende ferdigheter gjennom arbeidet med de ulike fagene. Å uttrykke seg muntlig, skriftlig og å kunne lese er tre av fem grunnleggende ferdigheter som er viktige. Som jeg vil vise senere i dette kapitlet er dette ferdigheter som kan by på utfordringer for elever med SSV. Disse ferdighetene er mer å se på som generelle, men det er også mer spesifisert hvilke ferdigheter eleven skal oppnå gjennom kompetansemålene, som uttrykker tydelige faglige ambisjoner for alle elever. I ulik grad vil elevene kunne nå de fastsatte målene, og hver enkelt elev skal stimuleres til størst mulig måloppnåelse gjennom tilpasset opplæring. Om en elev ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har eleven rett til spesialundervisning. (Kunnskapsdepartementet 2008c og Kunnskapsdepartementet 2008d).

2.2 Utdanning

I denne delen vil jeg se på hva allmennlærerstudenter skal lære, med et spesielt blikk mot SSV. Som vist i kapitlet om skole sier lærerplaner som er utformet for skolens undervisning ikke noe direkte om SSV, selv om det blir understreket at undervisningen må tilpasses den enkelte og tiltak settes inn tidlig. I denne delen vil jeg se på hva slags kunnskap studenter skal få om SSV på allmennlærerstudiet, og også hvordan språk blir vektlagt.

2.2.1 Rammeplan for allmennlærerutdanningen

Rammeplanen for allmennlærerutdanningen er en nasjonal rammeplan som ble fastsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet i 3. 4. 2003 og utgjør et forpliktende grunnlag for institusjonene som gir lærerutdanning, for de tilsatte, studentene, og representantene for praksisopplæringen. Med utgangspunkt i rammeplanene utvikler institusjonene fagplaner for obligatoriske og valgfrie studieenheter. Planene skal

tolke og presisere mål og fastsette innhold, studielitteratur, arbeidsmåter og vurderingsordninger for hvert fag (Kunnskapsdepartementet 2008 e).

I planen som helhet blir SSV ikke nevnt i det hele tatt. Jeg vil her gi en kortfattet oversikt over hva de tre delene sier om språk, før jeg går mer spesifikt inn på enkelte deler av planen. Planen er oppdelt i tre kapitler samt en forskrift. Kapittel 1 er en generell del om hva samtlige lærerutdanninger i Norge inneholder med hensyn til lærerrollen der språk blir omtalt i forbindelse med samisk lærerutdanning, lærerutdanning for døve og barn fra språklige minoriteter. `Barn fra språklige minoriteter utgjør et økende innslag i opplæringssystemet, og læreren må ha kunnskap om situasjonen for to- og flerspråklige elever` (Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003, s. 8). Dette blir også understreket gjennom delen som omfatter hva studentene skal tilegne seg i de forskjellige fagene. Utfordringer med hensyn til språk blir knyttet opp mot `flerspråklige` elever. Kapittel 2 som omhandler selve allmennlærerutdanningen sier: ”Elevgruppa i grunnskolen har et stort aldersspenn, et vidt spekter av evner og interesser og en mangfoldig sosial, språklig og kulturell bakgrunn. Dette krever at allmennlæreren har innsikt i barn og unges oppvekstmiljø og livssituasjon.” (Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003, s. 12). Kapittel 3 blir både de obligatoriske og noen av de valgbare fagene i allmennlærerutdanningen nærmere beskrevet. Denne fireårige yrkesutdanningen omfatter en obligatorisk del på 120 studiepoeng og en valgbar del på 120 studiepoeng hvor den obligatoriske delen består av:

- pedagogikk 30 studiepoeng
- kristendoms-, religions- og livssynskunnskap 20 studiepoeng
- matematikk 30 studiepoeng
- norsk 30 studiepoeng
- grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring 10 studiepoeng
- praksisopplæring som en integrert del av studieenheter 20-22 uker

Jeg vil komme nærmere inn på de av de obligatoriske fagene der språk er nevnt eller vektlagt, disse legger grunnlaget for formell kompetanse som allmennlærer og

forteller hva det er ansett for viktig at en allmennlærer kan. (Et slags minimumskrav til kunnskap). Som tidligere vist, sier den ikke noe om SSV, men jeg vil se på hva annet den sier som kan være viktig for å legge grunnlaget for kompetanse knyttet opp mot SSV.

GLSM

Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring er naturlig nok ekstra relevant for begynneropplæringen. Her blir det understreket at `andrespråkselever` kan tenkes å ha særlige utfordringer knyttet til språk, og det er viktig å være spesielt oppmerksom på disse. Videre skal studentene skal få innsikt i barnas uformelle matematikk- og språkkunnskaper. Denne innsikten skal de kunne utnytte i utviklingen av barns grunnleggende begrepsforståelse og læringsstrategier innen lesing og skriving, og kunne vurdere ulike måter skolen kan legge til rette for et systematisk arbeid på dette området` (2003Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003, s. 20). For å få innsikt i barnas språklige og matematiske ferdigheter må studenter vurdere lærerens rolle som samarbeidspartner for elevenes foresatte og for andre fagpersoner i og utenfor skolen og kunne bruke denne innsikten i tilrettelegging av grunnopplæringen i lesing, skriving og matematikk, kunne arbeide systematisk med sikte på å forebygge at elevene utvikler lese-, skrive- og matematikkvansker (Rammeplan for allmennlærerutdanningen, 2003 s. 22). I forhold til viktigheten av å inneha kunnskap om språk skal studentene kunne gjøre greie for teorier om hvordan begreper, ordforråd og språklig bevissthet utvikles og kunne vise sammenhengen mellom disse utviklingsprosessene og den grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæringen. Språkets viktighet for innlæring av det som i Kunnskapsløftet er nevnt om grunnleggende ferdigheter blir altså nevnt.

Matematikk

Begrepsutviklingen i er lagt vekt på i faget og et eksempel på det er at studenten skal `ha innsikt i språkets rolle for læring og ha evne til å kommunisere ved hjelp av matematikk` (Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003, s. 26)

Norsk

Studentene skal ha innsikt i hvordan språk er bygget opp og blir brukt i ulike situasjoner blant annet flerspråklige miljøer. Studentene skal kunne arbeide med norsk som opplæringspråk og fagspråk i flerspråklige grupper og når det blir nevnt at studentene skal kunne tilpasse norskopplæringen til elever med ulike behov blir det spesielt nevnt elever som er tospråklige eller har norsk som andrespråk. Her når det et snakk om å tilpasse til ulike behov er det `flerspråklige` som eksplisitt blir nevnt, men ingen andre. Studentene skal kjenne til hvordan en kan forebygge lese- og skrivevansker og hvordan en kan hjelpe de som trenger ekstra støtte. Her blir det ikke nevnt noe om grunner til at noen trenger ekstra støtte. Studenter skal kunne arbeide systematisk med varierte opplæringsstrategier innen forberedende, grunnleggende og videreutviklende lese- og skriveopplæring, Mer generelt skal de ha kunnskap om forholdet mellom skrift og tale, ha innsikt i hvordan språket er bygget opp og kunne denne innsikten i analyse av språk og språkbruk, kunne tilrettelegge for at elever utvikler gode lese- og skrivestrategier og utforsker språk og tekster i ulike medium og stimulere til allsidig bruk av muntlig språk og til utvikling av lese- og skriveglede (Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003)

2.2.2 Fra rammeplan til fagplan

Rammeplanen utgjør et forpliktende grunnlag for institusjonen, for ansatte, studenter og praksisskoler. På dette grunnlaget utvikler institusjonene en *fagplan for utdanningen* i samarbeid med studenter og praksisskoler. Planen skal gi oversikt over studiet som helhet, inneholde plan for praksisopplæringen, planer for enkeltfag (obligatoriske og valgfrie studieenheter) og planer for tverrfaglige emner. (rammeplan side 14). Følgende offentlige høyskoler og/eller universiteter tilbyr allmennlærerutdanning:

Tabell 1. Offentlige høyskoler/universitet som tilbyr allmennlærerutdanning

Samisk høyskole	Høgskolen i Stord/Haugesund
Høgskolen i Bergen	Høgskolen i Sør-Trøndelag
Høgskolen i Bodø	Høgskolen i Telemark
Høgskolen i Buskerud	Høgskolen i Tromsø
Høgskolen i Finnmark	Høgskolen i Vestfold
Høgskolen i Hedmark	Høgskolen i Volda
Høgskolen i Nesna	Høgskolen i Østfold.
Høgskolen i Nord-Trøndelag	Universitetet i Agder
Høgskolen i Oslo	Universitetet i Stavanger
Høgskolen i Sogn og Fjordane	

(Kunnskapsdepartementet 2008f). Norsk Lærerakademi i Bergen er en privat høyskole som tilbyr allmennlærerutdanning. I oversikten er ikke Rudolf Steinerhøgskolen med, dette fordi denne tilbyr en alternativ pedagogikk og utdanningen retter seg ikke mot offentlige grunnskolen. Planene fra Samisk høyskole tilbyr informasjon om lærerstudiet på nettsidene på samisk, og jeg har dermed valgt å ikke gå nærmere inn på deres fagplaner i resultatdelen. (Sami allaskuvla 2008/Samisk høyskole 2008).

Jeg vil i denne delen komme inn på offentlig debatt angående norsk skole, og siden denne er omfattende kommer jeg spesielt inn på det som er relevant for problemstillingen. En ytterligere avgrensning er at jeg konsentrerer tidsrommet fra og med desember 2007 til og med mars 2008. Kilder er Aftenposten, Dagsavisen og

Utdanning. Utdanning utgis av Utdanningsforbundet og retter seg hovedsakelig mot medlemmer av denne organisasjonen hvilket vil si at det retter seg mot en relativt homogen lesergruppe. Tenkte lesere er gjerne folk som jobber i pedagogisk sektor, blant annet i skolen, og sendes ut til samtlige medlemmer i denne organisasjonen hvilket vil tilsa at bladet favner bredt geografisk. Aftenposten og Dagsavisen retter seg mot folk med forskjellig bakgrunn og favner relativt bredt geografisk. Sammen kan disse tidsskriftene gi innsyn i debatten som har foregått i norsk offentlighet

Debatten har omhandlet resultater norske elever har oppnådd på testene PISA og PIRLS og reaksjoner på disse resultatene. Et eksempel på disse resultatene er fra PISA-undersøkelsen som ble gjennomført i 2006 der norske resultatene viste nedgang både naturfag, lesing og matematikk, men størst var nedgangen i lesing og naturfag. (Nilssen 2007). Diskusjonen som har fulgt etter slike resultater har blitt offentliggjort omhandler hvorvidt det er krise i norsk skole, om så er hva kan gjøres for å snu denne utviklingen. Tiltak har blitt foreslått, både i et langtidsperspektiv og et korttidsperspektiv. I denne debatten er norsk skolesystem sammenlignet med andre lands skolesystem og da særlig Finlands. Jeg vil komme inn på de tiltakene og den delen av debatten som omhandler lesing og det som kan knyttes opp mot første årstrinn og når sette inn tiltak for elever som trenger ekstra oppfølging.

Nasjonal dugnad

I følge artikkel i `Utdanning` (7.12.08) har det dårlige norske resultatet i PISA 2006 utløst et ønske om en nasjonal dugnad for å få norsk skole på skinnene, både Utdanningsforbundet, kunnskapsministeren, lærerutdannere og næringslivet er enige om at felles tiltak må settes i verk. Kunnskapsministeren varslet om en nasjonal idédugnad om tiltak for bedre opplæring (Nilssen 2007).

Stortingsmelding om kvalitet i skolen

I løpet av våren skal regjeringen legge frem en stortingsmelding om kvalitet i skolen, som skal gi et svar på hvordan man ønsker å rette opp norsk skoles dårlige resultat i PISA-undersøkelsen. Etter et lengre møte med en rekke fremskutte skoleforskere fikk

statsminister Jens Stoltenberg og kunnskapsminister Bård Vegard Solhjell en rekke råd om hvordan den norske skolen kan bli bedre, lærerutdanningen må bedres, det må legges mindre ansvar for læring hos elevene, det må bli fastere rammer og mer struktur i skolen, lærerrollen må styrkes og tidligere innsats ovenfor de som faller utenom (Skjeseth 2008).

Reformpause

Som vist tidligere er Kunnskapsløftet en ny reform og Helga Hjetland (leder i Utdanningsforbundet) sier på vegne av landets lærere i grunnskolen at hun ønsker en reformpause. `Vi går fra grøft til grøft, det er motstridende ideologi mellom disse planene. Nå har vi en som krever mye lokalt læreplanarbeid, det tar svært mye tid å gjøre dette, og det skaper mye turbulens mellom skoleeiere og rektorer. Den forrige læreplanen var så detaljstyrt at lærerne følte at de ikke hadde tillit` (Tessem2008.)

Strakstiltak for bedre lesing

Den 7. januar 2008 presenterte statsminister Jens Stoltenberg og kunnskapsminister Bård Vegard Solhjell at det skal brukes 30 millioner i et strakstiltak for å bedre leseferdighetene hos skolebarn. Samme plan var foreslått i slutten av november (2007) med samme bevilgning. Kommuner som viser dårlige resultater i de nasjonale leseprøver skal få ekstrabevilgninger til å sende lærere på kurs. Det er gjennomsnittresultatene fra de nasjonale prøvene som vil avgjøre om kommunen får finansiert lærerkurs eller ikke. Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger vil i samarbeid med Utdanningsdirektoratet lage brosjyrer og hefter om leseopplæring for å styrke læreres kompetanse (Ropeid 2008).

Læreres kompetanse

Rektor ved UiO, Geir Ellingsen og rektor ved Høgskolen i Oslo Sissel Østberg påpeker at tiden er moden for en femårig utdanning for grunnskolelærere med mer vekt på faglig fordypning og differensiering på småskole-, mellom- og ungdomstrinn. (Nilssen 2007). I følge Helga Hjetland, leder i Utdanningsforbundet blir de dårlige

resultatene i den internasjonale leseundersøkelsen PIRLS tatt svært alvorlig og at det haster å få på plass en bedre etterutdanning, en bedre grunnutdanning og bedre rekruttering til læreryrket. Utdanningsforbundet har foreslått en 5-årig lærerutdanning på masternivå (Skjelbred 2007).

Spesialundervisning

Det er utstrakt bruk av spesialundervisning i Finland, spesielt på lave trinn. Nesten 40 % av 1.klassingene får støtte eller spesialundervisning, fortrinnsvis i lesing. Totalt 8 % av elevene (-06) på heltid, 22 % på deltid. I Norge er det lite spesialundervisning på lave trinn, under 5 % av førsteklasingene får støtte, eller spesialundervisning. Totalt 1 % av grunnskoleelevene får spesialundervisning dette skoleåret (Skjeseth 2008). I artikkelen `Vil gi mer og tidligere spesialundervisning` (Dagsavisen 4.2.08) blir Jens Stoltenberg sitert på at i dag ventes det for lenge med å sette inn spesialundervisning siden vi ønsker oss mest mulig dokumentasjon før tiltak settes i verk, og da er det ofte for sent. Det er bedre med tidligere tiltak som både er billigere og som virker. Han hevder at det i dagens skole er for mye spesialundervisning i niende klasse, mens det er for lite i første klasse. Siden Finland gjør det motsatt bør Norge lære noe av dette. Om vi tidligere kan sette inn målrettede tiltak mot elevene som sliter, så vil elevene lære mer og problemene vil ha utviklet seg mindre før tiltak settes inn. Et alt for stort mindretall av elevene sliter i dagens skole. Mange lærere forteller at de ganske tidlig vet hvilke elever som ikke kommer til å klare å henge med. Skolepolitisk talskvinne for Ap (Anniken Huitfeldt) presiserer at det ikke nødvendigvis er snakk om at flere elever skal tas ut av klasserommet. Spesialundervisningen bør oftest skje som en del av klasseromsundervisningen i form av særskilte tiltak mot den enkelte. Vi ser for eksempel at vi ofte venter for lenge når det gjelder leseproblemer, i håp om at det skal skje en modning hos eleven sier Huitfeldt og peker på undersøkelser som viser at mange tredje- og fjerdeklassinger leser for dårlig (Werner 2008). Som svar på artikkelen i Dagsavisen skriver Marit Holm (instituttleder ved institutt for spesialpedagogikk UiO) og Monica Dalen (professor ved institutt for spesialpedagogikk UiO) i en kronikk i Dagsavisen (4.2.08)

at de støtter Stoltenbergs syn om å vektlegge spesialundervisning på et tidligere tidspunkt enn det blir praktisert i dag. De hevder at tiltak bør starte i barnehagen eller enda tidligere som rådgivning til foreldre som har et småbarn med spesielle behov. De er enige med Anniken Huitfeldt som hevder at spesialpedagogisk hjelp ikke behøver å bety utskillelse fra vanlig undervisning eller fra klasser eller baser. Mye kan gjøres innenfor klassen /basens ramme i et samarbeid mellom lærere som tilrettelegger opplæringen. Det avgjørende er imidlertid at lærere har tilstrekkelig faglig kompetanse for å kunne tilrettelegge tilpasset opplæring for disse elevene (Holm & Dalen 2008).

2.3 Spesifikke språkvansker

Her kommer jeg først med en generell redegjørelse for SSV, før jeg kommer mer spesielt inn på det som er relatert til problemstillingen. I følge Bredtvet kompetansesenter (2008) har 3-7 % av alle barn SSV. Bredtvet kompetansesenter er en enhet i Statlig pedagogisk støttesystem (Statped) som er underlagt Utdanningsdirektoratet (Statped 2008).

2.3.1 En spesifikk vanske

Chomskys tradisjon anser barns bemerkelsesverdige evne til å lære uansett hva slags språk de blir presentert for som et bevis for en betydelig medfødt strukturering av kunnskap i hjernen (Bishop 1997).

I følge Lyster (1991) kan noen elever ha klare, spesifikke vansker innen et avgrenset fagfelt. SSV er et eksempel på en slik vanske. Barn med SSV har en språkmestring langt unna det en skulle forvente, til tross for at forholdene ligger til rette for en normal utvikling. I følge Bishop (1997) har mange barn med SSV problemer med å

lære å forstå språk og å produsere språk og SSV blir brukt om barn hvis språkutvikling er betydelig under aldersnivået uten noen tydelig grunn for dette (Bishop 1997).

2.3.2 Eksklusjonskriterier

For å skille SSV fra andre språkvansker er det vanlig å bruke eksklusjonskriterier. Om en rekke faktorer kan ekskluderes, som at barnet har en aldersadekvat non-verbal iq, normal hørsel, ikke har hatt mellomørebetennelse det siste året, har normal nevrologisk status og normale anatomiske forutsetninger for å artikulere og er oppvokst i et normalt språkstimulerende miljø kan det være at et barn har en spesifikk språkvanske (Rygvold 2005). En kan sette spørsmålstegn ved denne definisjonen for selv med barn som har en aldersadekvat non-verbal iq finner vi en forhøyet rate med ikke-språklige utviklingsvansker og dette indikerer at problemet kan være mindre spesifikt enn antatt. Flere studier har funnet at (motor) koordinasjon er lav/dårlig hos barn med SSV, og de gjør det dårlig på visuelt perseptuelle oppgaver i forhold til å diskriminere mellom lignende former (Bishop 1997).

2.3.3 Hvordan viser SSV seg?

En talevanske kan være det mest åpenbare symptomet på et større utviklingsmessig problem som involverer syntaks, morfologi, semantikk og/eller pragmatikk (Bleile i Dodd 2002). Det kan være at et barn tilsynelatende forstår bra, men bare snakker i enkle tre- eller fireordssetninger og utelater mange grammatikalske endelser fra ord. Barna tilegner seg ikke språket på en lett og uanstrengt måte, og vanskene oppfattes ofte fordi de snakker lite i to-fireårsalderen. De første ordene kommer gjerne sent, og når barn med SSV er fire-fem år, kan språket ligne yngre barns. De tar ofte lite språklig initiativ, stiller få spørsmål og gir lite verbalt uttrykk for hva de ønsker og vil. Barn med språk med språkvansker er ofte beskrevet ut fra sin atferd – som barn som ikke hører etter, er modne eller trekker seg ut at et sosialt fellesskap og verken tar språklig kontakt eller svarer når andre snakker til dem. Oppmerksomhet mot

barnets fungering på andre områder enn det språklige gir et helhetlig bilde av barnet, og sier noe om problemområdets kompleksitet og en gjensidig påvirkning mellom ulike utviklingsområder (Rygvoid 2005). De som er interessert i de bakenforliggende årsakene til SSV er bekymret over barn som har svekkelse i språkutviklingen som er store nok til å påvirke hverdagslivet og det typiske at de er langt under jevnaldrendes nivå i språklæring. For flesteparten av disse der ervervelse av fonologi og syntaks spesielt problematisk og et voksnivå på grammatikalsk kompetanse kan kanskje aldri bli oppnådd (Bishop 1997).

Undergrupper/kategorier

Ofte blitt delt i tre undergrupper, ekspressive vansker, kombinasjon av ekspressive og reseptive vansker og fonologiske vansker. En slik inndeling har blitt kritisert av blant annet Bishop (1997) fordi mye tyder på at de fleste barn med SSV har forståelsesvansker (Rygvoid 2005)

Kjønn

2-3 ganger så mange gutter som jenter er berørt. Disse tallene kan være misvisende, for det kan være at SSV er i kontinuitet med vanlig språkutvikling, og den vanlige tendensen i språkutvikling er at gutter er tregere enn jenter (Bishop 1997).

2.4 Skolestart

Leonard (2000) refererer til en studie foretatt av Haldey og Rice (1991) og Rice, Sell og Hadley (1991) hvor de studerte barn med SSV i en gruppe med barn på samme alder med normal språkutvikling. Dette i en preschool-sammenheng (preschool tilsvarer barnehage, barn i alder 3-5 år). Barna med normal språkutvikling henvendte seg mer til andre barn på samme alder med normal språkutvikling enn til barn med SSV. Kommunikasjonsforsøk fra barn med SSV til barn med normal språkutvikling ble oftere ignorert enn forsøk fra barn med normal språkutvikling. Denne undersøkelsen kan tilsa at så unge barn som barnehagebarn kan være oppmerksomme

på at barn med SSV kommuniserer på måter som er forskjellig fra de fleste andre barn på samme alder.

Å begynne på skolen markerer ofte en avgjørende endring i forhold til krav som barnet er vant til, kravene til språket skjerpes, ikke bare til å kunne bruke det situasjonsbestemt, men også til å kunne håndtere språket på en mer nyansert måte (Frost 2003) Primært foregår samspillet med andre mennesker via språket, dersom det språklige samspillet lykkes, vil barnets selvbilde bli styrket, noe som gir basis for en sikker posisjon i møtet med andre. En svak språkutvikling vil kunne true selvbildet og sosial utvikling, og det er derfor viktig å sikre at barnet ikke får for mange nederlag dersom kommunikasjonen ikke fungerer overfor barn og andre voksne. En desentrert bruk av språket er en viktig forutsetning for å kunne bli en del av det sosiale og kulturelle fellesskapet på skolen, der virkeligheten som oftest må bli representert av språket. Der barnet tidligere har brukt språket egosentrisk, slik at språk og opplevelse og språk og handling har vært tett sammenvevd, kan det nå i økende grad bruke språk uavhengig av handling og opplevelse, og også snakke om ting som ikke er relatert til en konkret situasjon. Denne utviklingen kan beskrives som en utvikling fra språklig å fungere situasjonsavhengig til å fungere mer situasjonsuavhengig (ibid). Skolestarteren må kunne håndtere språkets fortellende form, så det kan gjøre rede for seg og delta i det sosiale og kulturelle fellesskapet. Barnet må også kunne beskjefte seg med språket, å lære å lese, stave og formulere seg skriftlig krever *metalingvistisk språklig kompetanse*. Å kunne se språket sitt utenfra, undersøke det, forholde seg til det og tilpasse det til mange forskjellige arbeidssituasjoner der språket står sentralt (ibid). De leksikalske begrensningene som er hyppigst identifisert i litteraturen angående barn med SSV i skolealder er ordletingsproblemer. Det vil si å finne det riktige ordet for en situasjon. Symptomer på dette kan være lange pauser i tale, jevnlig omskrivning, og eller bruk av ikke-spesifikke ord som `det` og `greie`, andre eksempler på feil vil være å benevne objekter feil som å kalle en bukse for en jakke (Leonard 2000).

Skal eleven få tilpasset undervisning, som passer til elevens nivå og problemer må lærevanskenes årsak eller årsaker avdekkes så godt som det lar seg gjøre (Lyster 1991).

2.5 Tilleggsproblematikk

Jeg kommer her mer inn på den typen tilleggsproblematikk som kan følge av å ha SSV.

Oppmerksomhet, konsentrasjon og psykiske vansker

I DSM-IVs kriterier for Specific Language Impairment (SSV) inkluderes det at språkvanskene forstyrrer akademisk, arbeidsmessig og sosial kommunikasjon. DSM-IV er diagnosemanualen til 'the American Psychiatric Assosiation' (Bishop 1997). En høy andel av barn med SSV fyller også opp kravene for ADD og varierende atferdsproblemer er svært vanlig spesielt hos de med dårlig forståelse (Bishop 1997). I følge Kutscher (2005) er ADD ikke lenger en offisiell term, og selv om en person ikke har hyperaktivitet, vil diagnosen fortsatt bli ADHD. ADHD er en forkortelse for attention deficit hyperactivity disorder, noe som i en direkte oversetning omhandler hyperaktivitet og forstyrrelse angående oppmerksomhet. Definert av DSM-IV består ADHD av en triade med uoppmerksomhet og/eller hyperaktivitet-impulsivitet.

I følge Bjørge (1998) utvikler mange barn med SSV lavt selvbilde og liten tro på seg selv, prestasjonsangst og prestasjonsvegring. Relativt mange er innesluttete og stille – med eller uten raseriutbrudd. Han henvisert til Andreassen m.fl som skriver at 'språkvansker hos barn ikke medfører noen bestemt eller vel definerte psykiske vansker' (Bjørge 1998, s.10). Videre beskriver han at man kan finne umoden atferd (det vil si impulsivitet, konsentrasjonsvansker og uselvstendighet), usikker atferd (som sjenanse og vegring) og sosiale tilpasningsvansker (som utagerende atferd og sosial tilbaketrekking).

Sosiale konsekvenser

I følge (Rygvold 2005) ser det ut til at barn med språkvansker som gruppe har færre venner enn sine jevnaldrende. Barn med SSV har begrensede muligheter for sosial læring da de har en tendens til å bli avvist av andre mennesker, særlig av jevnaldrende (som de andre barna i barnehagen eller skolen). Å bli avvist av jevnaldrende kan starte en ond sirkel slik at barnet unngår å søke muligheter for sosial interaksjon, og får mindre erfaring med hvordan andre tenker og føler. Det er utstrakt bevisførsel for at det er sosiale konsekvenser av å ha en språkvanske. I følge Gallagher (93) er aksept fra jevnaldrende relatert til enten å kunne tilpasse budskapet til lytterens behov, initiere konversasjon, stille passende spørsmål og bidra til pågående konversasjon og å kommunisere med intensjoner klart (Bishop 1997). Dette er ferdigheter som kan være utfordrende for et barn med SSV.

Lærevansker

I følge Leonard (2000) har mange barn med SSV problemer over lang tid, og gjentatte problemer med talt språk er registrert, og akademiske vansker er hyppige. Lesing er et spesielt utsatt området. Mesteparten av studiene som har fulgt barn med SSV gjennom skolealder har rapportert atypiske høye andeler av lese- og andre lærevansker. Leonard stiller spørsmålet om hvorvidt SSV og lesevansker skal ses på som snakkede og skrevne manifestasjoner av den samme vansken. Jeg går ikke nærmere inn på den debatten i den oppgaven.

I følge Lyster (1991) kan SSV ligge bak både lese- og skrivevansker og andre typer lærevansker. Prosjektet `Arbeidshukommelse og språkvansker` som foregikk fra 1.1.2001-31.12-2004 hadde medarbeidere fra Bredtvet kompetansesenter og fra Psykologisk institutt ved UiO. (Ansvarlig institusjon for dette prosjektet var Psykologisk institutt ved UiO). I den forbindelse ble det oppgitt at 90 % av barna med SSV får diagnosen dysleksi (Statped 2005, Forskningsrådet 2008, Forskningsinformasjonen nfi 2005). Kunnskapsdepartementet (2001) i `Rapport fra arbeidsgruppe for vurdering av tilbud til personer med språk- og talevansker` sier at 70 % av barn som har språkvansker i førskolealder får konstatert dyslektiske vansker

i forbindelse med lese- og skriveopplæringen. Dysleksi er en spesifikk lærevanske, og dyslektiske elever ligger på et nivå i lesing og/eller skriving (som regel vurdert ut fra staving/rettskriving) som er betydelig lavere enn det en kunne forvente ut fra deres evner (Lyster 1991). Av alle lærevansker er vansker med å lese den som har størst undervisningmessig innvirkning. Praktisk talt alle fag i skolen krever lesekompetanse (Kutscher 2005).

Leonard (2000) henviser til en undersøkelse av Kahmi, Catts, Mauer, Apel og Gentry (1998) der det viste seg at sammenhengen mellom SSV og dysleksi var at begge gruppene har vansker i forhold til fonologisk bevissthet, talepersepsjon, kompetanse i forhold til syntaks og å ha verktøy for å utføre hurtig benevning. Mental representasjon var problematisk for begge gruppene. Fonologisk bevissthet er bevisstheten om lydstrukturen av tale (Catts & Kahmi 2005). Å lære å lese forutsetter eksplisitt kunnskap om den fonologiske siden av språket. For å bli en god leser må en lære de varierende korrespondansene mellom fonemer og bokstaver. Kunnskapen om at ord består av diskrete fonemer er svært viktig for å konstruere fonem-grafem regler. Talespråkforståelse krever også analyse av ytringer til mindre fonologiske enheter. Barn som er oppmerksomme på lyden av tale ser ut til å raskere mestre lyd-bokstav korrespondansen og lære å bruke denne kunnskapen for å dekode skrevne ord. Den mest åpenbare forskjellen mellom tale og å lese er at tale består av lyder, mens skrevet språk består av bokstaver. Forstyrrelser i språkutvikling både er en grunn og en konsekvens av nesten alle tilfeller av lesevansker – språkproblemer vil være en komponent av alle lesevansker (ibid).

3. Metodedel

I denne delen vil jeg beskrive de metodiske valgene jeg har foretatt gjennom hele prosessen, valg av kvalitativ og kvantitativ datainnsamlingsmetode. Valg av kvalitative kilder og analyseringen av disse og i forhold til den kvantitative undersøkelsen beskrives spørreskjemaundersøkelsen, om selve skjemaet, følgebrevet til dette, og valg av utvalg. I tillegg kommer jeg inn på validitet, reliabilitet og etikk i forbindelse med eget prosjekt.

3.1 Datainnsamling og metodetilnærming.

Snevert definert vil metode si den håndverksmessige delen siden av vitenskapelig virksomhet, eller de verktøy som kan benyttes for å innsamle data. Metode er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på (Dalland 2001 og Halvorsen 1993). Jeg gjentar for orden skyld problemstillingen og underspørsmålene: *‘Hvordan vurderer lærere på første trinn i grunnskolen sin egen kompetanse i møte med en problematikk som spesifikke språkvansker hos barn’?*

Utfyllende spørsmål i forbindelse med problemstillingen:

- I hvilken grad blir emnet SSV belyst i lærerutdanningen?
- På hvilken måte vektlegges utfordringer med hensyn til språkvansker slike det forekommer i planer for lærerutdanning og grunnskole?
- Hvordan kan kunnskaps- og bevissthetsnivået lærere som underviser på første trinn i grunnskolen har om spesifikke språkvansker beskrives med utgangspunkt i innsamlet materiale?

Med utgangspunkt i problemstillingen og spørsmål til denne ønsket jeg å finne den mest hensiktsmessige metodetilnærmingen til innhenting av data, og valget falt på en kombinasjon hvor kvalitative og kvantitative teknikker brukes parallelt. På den

måten kan de kvalitative data belyse de tallmessige resultatene, og tallene kan si noe om utbredelsen av funnene i de kvalitative delene av undersøkelsen (Johannessen m.fl. 2006). Dette i tråd med det pragmatiske synet at problemstillingen bør bestemme metodevalget og ikke omvendt (Leiulfsrud & Hvinden i Holter & Kalleberg 1996). Intervju med et lite antall lærere ble valgt bort til fordel for et spørreskjema som ble distribuert til et stort antall lærere fordi jeg ønsket generell kunnskap hvilken kompetanse lærere kunne beskrive at de hadde om SSV. Den kvantitative tilnærmingen tok form av en spørreskjemaundersøkelse, der et standardisert selvinstruerende spørreskjema ble distribuert til lærere på det aktuelle trinnet. Gjennom å benytte spørreskjema er kategoriseringen gjort på forhånd gjennom de spørsmål og hypoteser som ligger til grunn for utarbeidelse av spørreskjemaet. Kategoriseringen er også foretatt på forhånd i kildestudiet, der jeg oppsøkte kilder som kunne fortelle hva lærere på det aktuelle trinnet hadde grunnlag for å vite i forhold til krav som stilles i (grunn)utdanning og læreplaner for skolen. Dette er `minimumskrav` for lærere med relevant utdanning som jobber på første årstrinn. I denne sammenhengen valgte jeg å fokusere på allmennlærerutdanningen. Dette for å avgrense oppgaven. Førskolelærer med og uten påbygning er også relevant utdanning, men jeg har valgt å ikke gå gjennom rammeplan for den utdanningen i denne oppgaven. For å kunne belyse funnene fra den kvantitative undersøkelsen valgte jeg offentlige kilder for å klarlegge ytre rammer i forhold til å kunne besvare problemstillingen. Da den kvalitative delen består av offentlig tilgjengelige dokumenter som omhandler utdanningssystemet, er dette ikke en type kvalitativ forskning hvor det er nærhet til informanter. Den kvalitative delen har like stor avstand til materialet som den kvantitative delen har, og både de kvantitative og de kvalitative data i denne undersøkelsen bærer preg av at datainnsamlingen skjer uten direkte kontakt med feltet. Den kvantitative tilnærmingen har den fordelen at den går i bredden og gir et lite antall opplysninger om mange undersøkelsesenheter og får frem det representative, det som er felles for lærere på dette trinnet (Befring 2007, Dalland 2001 og Johannessen m.fl. 2006). Den kvalitative delen har den fordelen at den kan belyse hva som er forventet av kunnskap for lærere på det

aktuelle trinnet (Johannesen m. fl 2006).. I følge Befring (2007) kan offentlige dokumenter fra departement, regjering og storting kan normalt regnes som mer pålitelige enn for eksempel avisartikler. Samtidig kan slike aviskilder ha en utfyllende og korrigerende funksjon. I denne oppgaven er valgte kilder er Stortingsmelding 16(2006 – 2007), Kunnskapsløftet (rådene læreplan for skolen), Rammeplan for allmennlærerutdanningen og fagplaner til de enkelte allmennlærerutdanningene og artikler fra aviser (Aftenposten og Dagsavisen) og fagbladet for Utdanningsforbundet.

3.2 Definisjon og avgrensing av populasjon.

I følge Befring (2007) er det mest typiske for en kvantitativ tilnærming at det omfatter en stor mengde data med mange informanter (personer) og relativt mange opplysninger fra hver enkelt informant (variabler). Her går jeg gjennom hvordan jeg har kommet frem til endelig utvalg for spørreskjemaundersøkelsen. Populasjonen i dette prosjektet alle lærere som jobber på første trinn i den offentlige grunnskolen, og målsettingen er å innhente data fra et utvalg som kan fremstå som populasjonen i miniatyr. Dette innebærer at utvalget må være representativt, og ikke tendensiøst, når det gjelder vesentlige kjennetegn ved populasjonen. Ved et representativt utvalg er det gode vilkår for å generalisere funnene til å gjelde hele populasjonen (Befring 2007). Populasjonen i denne masteroppgaven er i utgangspunktet alle lærere som jobber på første trinn i den offentlige grunnskolen i Norge. Det må naturlig nok gjøres et utvalg av denne, og jeg måtte dermed innhente tall som indikerte hvor stor denne populasjonen er. Grunnskolens Informasjonssystem på Internett (GSI) er Norges offisielle oversikt over norske grunnskoler med innsamling av data fra alle skoler og kommuner 1.10 hvert år (GSI 2008). Foreløpige GSI-tall for 2007/2008 angående `Lærerårsverk og assistentårsverk` (tabell 3) `Årsverk, assistenter og lærere, alle grunnskoler` (utdrag) viste følgende:

- Årsverk lærere 50 887,6
- Årsverk assistenter 6795,6 (Utdanningsdirektoratet 2008).

Tallene forteller antall årsverk i forhold til lærere, men spesifiserer ikke hvilket trinn de jobber på. I følge Statistisk sentralbyrå, statistikken `Utdanningsstatistikk, grunnskoler` (Statistisk sentralbyrå 2008) viser tallene for 2007/2008:

- Antall grunnskoler i alt 3102
- Antall barneskoler 1860
- Antall kombinerte barne- og ungdomsskoler 765
- Antall ungdomsskoler 477

Populasjonen er dermed lærere som jobber på første trinn på 1860 barneskoler og 765 kombinerte barne- og ungdomsskoler. For å distribuere skjemaene valgte jeg å ta utgangspunkt i skolene. Jeg valgte å distribuere skjemaet til 10 % av skolene som tilbyr undervisning på barnetrinnet ved hjelp av systematisk tilfeldig utvalg (Jacobsen 2005).

3.2.1 Representativitet

En god del av den empiriske metodelæren dreier seg om å skape empirisk grunnlag representativitet, både gjennom utvalgsmetoder og gjennom statistiske teknikker. . Dersom vi skal kunne trekke gyldige og generelle konklusjoner vil det være behov for data og informasjon fra et representativt utvalg av personer eller institusjoner som skal undersøkes (Befring 2007). I følge Jacobsen (2005) er det mulig å sikre seg et tilnærmet representativt utvalg av populasjonen om en følger et sett klart definerte steg som til sammen utgjør en for utvalg som innenfor samfunnsvitenskapene blir kalt sannsynlighetsutvalg. Denne sikrer at utvalget blir svært likt populasjonen og denne formen for utvalg kan beskrives slik: `Trekk tilfeldig det antall enheter du vil ha i utvalget, fra listen over all enhetene (populasjonen)`. Ved utvelging av representative utvalg er det avgjørende prinsippet tilfeldighet. Samtlige respondenter skal ha en lik eller kjent sannsynlighet for å bli trukket ut, og gitt at trekningen skjer ut fra visse prosedyrer vil slike sannsynlighetsutvalg være representative, hvilket vil si utvalg som representerer samtlige enheter (Johannessen 2004).

3.2.2 Systematisk tilfeldig utvalg

Jeg tok utgangspunkt i `Adressebok for skoleverket` (2004). Dette var den nyeste utgaven av denne boken som inneholder adresser til samtlige skoler i Norge og er den mest komplette listen over skoler som er tilgjengelig. Da denne oversikten inneholder alle skoler, måtte jeg begynne med å utelukke en del skoletyper. Voksenopplæring, kulturskoler, privatskoler (som kristne grunnskoler, Montessoriskoler og Steinerskoler) og videregående skoler falt utenfor kriteriene, da dette var skoler med undervisning på første trinn. Jeg valgte også å utelukke grunnskoler med oppgitt elevtall på færre 50, grunnen til dette var siden oversikten var fra 2004 kunne skoler med et lavt elevtall være nedlagt. Listen over skoler var ordnet etter fylker, og jeg trakk respondenter med en gitt avstand i mellom. Siden utvalget var på 10 %, trakk jeg hver tiende skole fylkesvis, på den måten at jeg begynte med den første skolen på listen, telte frem til den tidende etter denne osv. Samme prosedyre ble fulgt på hvert fylke. (Jacobsen 2005). Resultatet av dette ble at jeg sendte ut 204 spørreskjema etter denne fordelingen:

Tabell 2: Fylkesvis oversikt over antall skoler i utvalget

Østfold 10 skoler	Rogaland 15 skoler
Akershus 17 skoler	Hordaland 23 skoler
Oslo 10 skoler	Sogn og Fjordane 7 skoler
Hedmark 10 skoler	Møre og Romsdal 14 skoler
Oppland 12 skoler	Sør-Trøndelag 11 skoler
Buskerud 10 skoler	Nord-Trøndelag 8 skoler
Vestfold 9 skoler	Nordland 14 skoler
Telemark 8 skoler	Troms 8 skoler
Aust-Agder 5 skoler	Finnmark 5 skoler
Vest-Agder 8	

3.3 Kvalitativ analyse

Kvalitativ dataanalyse skjer både induktivt og deduktivt, hvor både teorier, hypoteser og forskerens forforståelse er et viktig utgangspunkt for dataanalyse. Samtidig må teoretiske perspektiver og fortolkninger videreutvikles og endres ut fra det som

kommer frem i dataene og analysen må være både teoretisk opplyst og empirisk fundert. Fortolkning er et vesentlig trekk ved kvalitativ analyse noe som innebærer å se de ulike delene i materialet i lys av andre deler og ikke minst i lys av helheten som kommer til uttrykk i datamaterialet. Ved å fortolke settes materialet i en sammenheng som gjør at vi forstår hvilken betydning som kan tillegges det som undersøkes (Silverman 2000 og Johannessen m.fl. 2006). I tolkningen av de kvalitative resultatene vil jeg benytte en hermeneutisk eller fortolkende tilnærming. Kildene må forstås i den konteksten de forekommer i, samtidig som jeg ser etter enkeltdeler i materialet. Selv om jeg da `leter` etter enkeltdeler er konteksten av høy betydning. Hovedvekten av kildene har allerede gjennomgått en fortolkningsprosess, i og med at de er sekundærdata, det vil si allerede tilgjengelige data. Videre er de instruerende dokumenter i den forstand at de instruerer hva som kreves av de som skal bruke dem, som en slags `bruksanvisning` for de som skal jobbe i skolen eller er under utdanning. Disse dokumentene er også å forstå som et `minimumskrav` for læreres formelle kunnskap. For jobb i skolen benyttes Kunnskapsløftet (som bygger på Stortingsmelding 16) og studentene i allmennlærerutdanningen baserer seg på Rammeplan for allmennlærerutdanningen og fagplaner for de enkelte utdanningsinstitusjoner. Kildene fra den utdanningspolitiske debatten (oktober 2007 – mars 2008) er ikke `fortolket` i den forstand, men vil mer fungere som en kommentar til det øvrige materialet i masterprosjektet. Alle disse dokumentene er offentlig tilgjengelige og er nøye utvalgt i samsvar med problemstillingen. I arbeidet med å analysere data tok jeg utgangspunkt i spørsmål som disse: *Er termen SSV nevnt? Hva står om språk og eventuelle utfordringer barn kan ha i forhold til dette? I hvilke sammenhenger skrives det om språk? I hvilken grad vektlegges språk i dokumentene jeg har til rådighet? Er der noen oppmerksomhet rundt aspektet språklig fungering i forhold til skolefag? I hvilken grad er mønstrene systematiske eller mer tilfeldige? Er det noen systematikk i hvilke type aspekter de forskjellige vektlegger i forhold til språk? Vektlegge de forskjellige de samme aspektene i forhold til språk?* Jeg ser dermed etter SSV, språk, problemer med språk, og hva språk er nevnt i forbindelse med. I følge Fuglseth (2006, i Fuglseth og Skogen 2006) er konteksten eller det rundt teksten avgjørende for å skjønne den og dette er helt

sentralt i all kildebruk. Det er en del av horisonten til avsnittet eller teksten. Disse dataene vil være strukturerte, men jeg vil måtte redusere informasjonsmengden og identifisere hva jeg skal se etter og lage et rammeverk for å formidle innholdet. For å oppnå oversikt og systematikk benytter jeg en viss koding, ved at jeg ser etter SSV, språk, problemer med språk og hva språk er nevnt i forbindelse med og bygger dermed opp en struktur `nedenfra`. Samtidig søker jeg etter en struktur `ovenfra` ved å ta utgangspunkt i en overordnet ide, som at jeg ønsker kunnskap om hva lærere har forutsetning for vite noe om i forhold til hva som er `minimumskrav` for deres formelle kunnskap. Er det noe som bryter mønsteret jeg kommer til å se? I tråd med forforståelsen har jeg valgt ut hva som skal tolkes og hva jeg leter etter i disse dokumentene (Leiulfsrud & Hvinden i Holter & Kalleberg 1996). Denne måten å organisere analysen på kan kalles en tverrsnittbasert eller kategorisk inndeling av materialet, når en bruker en tverrsnittbasert inndeling av data blir det konstruert et system for å indeksere det vil si at det settes merkelapper som muliggjør å identifisere og finne igjen spesielle temaer i datamaterialet. Dette kalles også kategorisk inndeling fordi indekssystemet gjerne ender i en form for kategorisering. Forsker konstruerer de kategorier materialet skal ordnes etter (Johannessen m.fl. 2006 og Holter 1996).

3.4 Kvantitativ analyse

En spørreskjemaundersøkelse er innsiktet på å tydeliggjøre det systematiske, representative og typiske fremfor det tilfeldige, unike og ekstreme (Befring 2007). I en spørreskjemaundersøkelse er det en stor mengde data med mange informanter (respondenter) og relativt mange opplysninger fra hver enkelt informant (variabler) (Befring 2007) og i følge Johannessen m. fl. (2006) består kvantitativ analyse av optelling ved hjelp av statistiske teknikker. I dette masterprosjektet er den statistiske analysen gjennomført ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS (versjon 14.0). Systematisering er forutsetningen for forståelse og via SPSS blir data systematisert og ordnet, slik at materialet blir analyserbart uten at viktig informasjon går tapt. Dette er en tverrsnittundersøkelse der data er hentet fra et tverrsnitt av populasjonen på et

bestemt tidspunkt og kan den gi informasjon om variasjoner, sammenhenger mellom fenomener på ett tidspunkt og en må dermed være forsiktig med å trekke konklusjoner som sier noe om utvikling over tid (Holand 2006 i Fuglseth & Skogen og Johannessen m.fl. 2006). Når data er systematisert har en fått et redskap til å se hva data forteller og i denne undersøkelsen bli data presentert via frekvenstabeller og krysstabeller. Analysen begynner med den enkleste typen, via analyse av hvert enkelt spørsmål hvor svarfordelingen på hvert spørsmål blir presentert via frekvenstabeller (grafisk fremstilt ved tabell eller kakediagram) og jeg ser på hva som er det mest typiske i svaret og hvor stor variasjon i svarene er. Siden det er få variabler kan alle fordelingene for hver variabel presenteres. I analysene av de åpne to åpne spørsmålene i denne oppgaven vil jeg omdanne svarere til faste svaralternativer og om noen faller utenfor disse blir det kodet som ikke besvart/ikke relevant besvart. I analyse av forskjeller og ulikheter hvor jeg benytter krysstabeller vil jeg se på hvordan samvariasjon kan forklares. Samvariasjon betyr at to svar forekommer samtidig hos en eller flere respondenter, og det er interessant å se hvordan stemmer de forskjellige svar med hverandre og finne sammenhenger i materialet (Jacobsen 2005).

3.5 Generelt om spørreskjemaundersøkelsen.

Å sende ut en spørreskjemaundersøkelse kan metodisk ses på som et kollektivt intervju der spørreskjemaet går ut til mange informanter samtidig (Befring 2007). En fordel med spørreskjemaundersøkelsen er at data blir samlet inn spesielt for undersøkelsen og gir en mulighet for å skreddersy informasjon til valgt problemstilling (Hellevik 1995). Spørsmålene i skjemaet må formuleres slik at problemstillingen besvares, og et viktig prinsipp jeg har fulgt er å stille mest mulig konkrete spørsmål. Det gjør det lettere å svare, og gir detaljert informasjon som gjør det lettere å tolke dataene (Johannessen m. fl 2006, s. 222). Spørsmål med forhåndsoppgitte svaralternativer gjør det lettere for respondenten å fylle ut skjemaet ved å markere aktuelt svar og gjør det også lettere å registrere svar. Ulempen er at det

ikke gir mulighet for å fange opp aktuell informasjon utover de oppgitte spørsmål og svaralternativer. Ved åpne spørsmål kan respondenten selv skrive ned svar, og kan formulere svarene med sine egne ord og det vil tilby tilleggsinformasjon utover de svaralternativene som er oppgitt på forhånd. Spørreskjemaet vil ha en overvekt av oppgitte svaralternativer, noe som innebærer en standardisering hvor man kan se på ulikhetene og variasjonene i hvordan respondentene svarer. Dermed kan jeg undersøke utbredelse av fenomener, hvor mange som har spesielle kjennetegn og om det er mye eller lite av et fenomen. Standardiseringen gir en mulighet til å generalisere resultater fra utvalg til populasjon, dette er selvfølgelig avhengig av svarprosent på undersøkelsen. En stor fordel med denne typen undersøkelse er at en kan samle inn data fra mange respondenter på forholdsvis kort tid (Johannessen m. fl 2006). Spørreskjemaet er utarbeidet forut for datainnsamlingen og på den måten er kategoriseringen gjort på forhånd. Skjemaet kan dermed ikke endres i ettertid og krever grundig arbeid i forkant i form av å sette seg inn i relevant teori og tidligere gjennomførte undersøkelser på det feltet som skal studeres før databehovet avgjøres og også innsamlingsmetode. Fordelen med kvantitativ datainnsamling er at man kan inkludere mange enheter i undersøkelsen og blant annet trekke slutninger om hva som er typisk for hele befolkningen eller spesielle grupper. Kvantitativ analyse består av opptelling ved hjelp av statistiske teknikker.

3.5.1 Et positivistisk utgangspunkt?

Spørreskjemaundersøkelsen har resultater som kommer frem som målbare størrelser for et fenomen via et håndgripelig tallmateriale, for eksempel å se frekvensen av hvor mange som oppgir å ha hørt om SSV. Spørreskjemaundersøkelsen kan etterprøves og dermed er det en kontrollmulighet til stede i denne typen undersøkelse som ikke er til stede i kvalitativ forskning. At data som måles og tallfestes ved hjelp av spørreskjemaer regnes som de mest objektive og pålitelige vil være et syn som representerer et mer positivistisk utgangspunkt enn en hermeneutisk (fortolkende) tilnærming. Selv om det er utviklet formaliserte prosedyrer for innsamling av denne typen data, betyr det ikke at de gir mer `sann` informasjon. Det som blir puttet inn i

skjemaet er utsatt for en selektiv vurdering og det man skal ta stilling til kan tolkes på forskjellig måte av de som fyller ut skjemaet. Det er en egnet metode der bruken er hensiktsmessig, som i dette tilfellet da jeg vil ha en breddetilnærming i forhold til problemstillingen, men det gir ikke nødvendigvis et mer riktig inntrykk av virkeligheten enn kvalitative metoder (Johannessen m. fl 2006 og Jacobsen 2005). Positivism, kunnskapen skal være mulig å prøve empirisk og bedømmelsen erstattes av målinger. Det finnes anerkjente metoder og kunnskapskrav, det betyr at kravene til validitet og reliabilitet må være oppfylt. Det som måles må ha relevans og være gyldig for det problemet som undersøkes. Målinger (reliabilitet) må utføres korrekt (pålitelighet) og eventuelle feilmarginer oppgis (Dalland 2001).

3.5.2 Tilnærming til datainnsamling

Det er blitt vanligere å snakke om mer eller mindre åpne tilnærminger til datainnsamling, i stedet for å snakke om rene induktive eller deduktive metoder. Hvor store begrensninger legger forskeren bevisst på de data som skal samles inn før undersøkelsen starter? I noen tilfeller vil forskeren legge sterke føringer på den informasjonen som skal samles inn ved å bare se på noen få forhåndsdefinerte fenomener. Kvantitative metoder må i stor grad være deduktive da de baserer seg på at informasjon er kategorisert før undersøkelsen settes i gang og spørsmål er faste og svaralternativene gitt vil dette være metoder som legger sterke begrensninger på hvilken informasjon som samles inn. Dette er en lukket tilnærming. Fordelen er forskeren blir tvunget til å eksplisitt å formulere sine forutsetninger knyttet til hvilken informasjon som er relativ eller ei. Den deduktive metodens svakhet ligger i faren for at vi i større grad får svar på hvordan den undersøkte oppfatter forskerens fortolkning av virkeligheten, ikke på hvordan den undersøkte selv fortolker virkeligheten. Dette setter krav til at forskeren spør om oppfattes som relevant for dem som undersøkes og relevanskravet må være sikret før en undersøkelse settes i gang (Jacobsen 2005)

3.6 Utarbeiding av spørreskjema

(Spørreskjemaet finnes som vedlegg 1)

3.6.1 Prestudie

Under prosessen med utarbeiding av spørreskjemaet diskuterte jeg det fortløpende med veileder og medstudenter som med utdanning som tilsvarer målgruppen for spørreskjemaet. Dette viste seg å være nyttige innspill, og kan sammenlignes med en prestudie av spørreskjemaundersøkelsen.

3.6.2 Avgrensning av enheter

For å kunne besvare problemstillingen ble enhetene i undersøkelsen (heretter kalt respondentene) avgrenset til lærere med godkjent utdanning som jobber på første trinn i grunnskolen i den tiden skjemaet ble sendt ut. Godkjent utdanning er her utdanning som allmennlærer, førskolelærer og førskolelærer med påbygning i GLSM/PAPS (Johannessen 2004 og Jacobsen 2005). Spørsmålene på skjemaet (variablene) ble kontinuerlig vurdert opp i mot problemstillingen. Det var viktig at undersøkelsen ikke var for omfattende, så spørsmål som kjønn og alder på respondent anså jeg ikke som relevant i forhold til problemstillingen. Spørsmål som var relevante var heller hvor lenge respondenten hadde jobbet i skolen og hvorvidt vedkommende hadde spesialpedagogisk utdanning. De tretten spørsmålene var gruppert tematisk under overskriftene: Arbeidssted, Utdanning, Arbeidserfaring i skolen og Spesifikke språkvansker (Halvorsen 1993 og Johannessen 2004). I tillegg til at spørsmålene var tematisk organisert, gikk spørreskjemaet over to sider, dette for at skjemaet i ytterligere grad skulle være oversiktlig i motsetning til om alle spørsmålene hadde vært presset inn på samme side (Johannessen 2004). Skjemaet skulle være selvinstruerende, og ha spørsmål som var enkelt formulert slik at det ikke var noe tvil om hva det ble spurt om. Det var også viktig at spørsmål var endimensjonale, og ikke sammensatte. Videre var det viktig at spørsmålene var relevante for informantene, og relevante for min problemstilling, og at det var spørsmål som medførte at

respondentene ville besvare undersøkelsen (Befring 2007, Holand 2006, Johannessen 2004 og Holand 2006).

3.6.3 Målenivå

I undersøkelsen er det kategoriske svaralternativer, det vil si et nominalt målenivå. Det innebærer at svaralternativene er gjensidig utelukkende, og enhetene kan ikke rangeres på en logisk måte (de kan kun ha en verdi). Vi kan bruke spørsmålene til å uttale oss om likheter og forskjeller (Jacobsen 2005 og Johannessen m.fl 2006). Demografiske spørsmål (eksempler på disse er kjønn, alder, utdanning) blir ofte betegnet som bakgrunnsvariabler. Denne undersøkelsen har vektlagt slike variabler (Holand 2006, s 137 i Fuglseth & Skogen).

3.7 Utarbeidelse av følgebrev til spørreskjemaet

(følgebrevet finnes som vedlegg 2)

Følgebrevet til spørreundersøkelsen skulle klargjøre undersøkelsens nytte og være utformet slik at respondenten fikk lyst til å svare (Jacobsen 2005 og Halvorsen 1993). Brevet var stilet til rektor på skolen, og navnet på skolen var skrevet inn med håndskrift. Dette for å personliggjøre brevet, og å skape forbindelse til mottaker, slik at rektor på sin side ble motivert til å formidle undersøkelsen videre til lærere på sin skole. Det var viktig at brevet inneholdt informasjon om undersøkelsen som blir foretatt, samtidig som det blir forklart hvorfor det er viktig å foreta denne undersøkelsen og at det er viktig å få svar. Jeg oppga også kontaktinformasjon dersom det skulle være ytterligere spørsmål. Jeg foretok ingen purring i denne undersøkelsen. Grunnen til dette var masteroppgavens tidsbegrensning. I følge Johannessen m. fl. (2006) er man heldig om ca. halvparten av de som har fått tilsendt spørreskjemaet returnerer det etter første utsendelse. Etter det har gått tre-fire uker er det vanlig å sende en purring til de som ikke har svart. Da sendes ett nytt brev med påminnelse om undersøkelsen og i tillegg samme informasjon som første gang.

3.8 Forforståelse

Forforståelse omfatter meninger og oppfatninger en har på forhånd i forhold til det fenomenet som studeres (Dalen 2004). Dette begrepet er laget av Hans-Georg Gadamer, forforståelse er et nødvendig vilkår for at forståelse skal være mulig. Vi aldri møter verden uten forutsetninger, og forutsetninger vi har bestemmer hva som er forståelig eller uforståelig. Når vi nærmer oss (f. eks) en tekst vi syns er uforståelig er den alltid uforståelig i lys av den bakgrunn vi selv bringer med oss inn i forståelsesprosessen (Gilje & Grimen 1995).

Data er igjen avhengig av forforståelse, siden det ikke er mulig å ha full oversikt over et fenomen. Forskeren bestemmer på forhånd hva vedkommende ønsker å vite noe om, og får dermed ikke vite noe om det som ikke er fokusert. Informasjonen blir `silt` gjennom et filter av forhåndsoppfatninger om hva det er interessant å se etter og en kan ha mer eller mindre klare forhåndsoppfatninger om det en ønsker å undersøke. Min utdannings- og arbeidsbakgrunn vil ha vært med på å forme min forforståelse i forbindelse med et masterprosjekt som dette. I valg av problemstilling og fokusområder gjør jeg kontinuerlig valg om hva som fokuseres og hva som velges bort, også etter at data er samlet inn skjer det en seleksjon av hvilke data som brukes og presenteres. Jeg har ikke kunnet velge uavhengig av hvem jeg er og hvilke verdier jeg har. Mine verdier, samfunnssyn og menneskesyn spiller inn allerede ved valg av tema. Når tema er valgt, problemstilling er utformet og jeg har begynt å lete opp passende litteratur da har jeg allerede lagt premissene for prosjektet. Informasjonen blir fortolket, det vil si at de tillegges mening ut fra forhåndsoppfatninger og hva jeg tillegger mest vekt, og jeg må i den sammenheng være meg bevisst på at jeg er en selektiv utvelgende aktør og at data som brukes sjelden er nøytrale (Johannessen m. fl 2006). Forståelse er ofte betinget av konteksten eller situasjonen noe forståes innenfor, og en slik kontekst kan ikke være en objektiv, kontrollerbar størrelse som eksisterer utavhengig av den som fortolker. Konteksten her blir rollen som masterstudent, med oppgave å skrive en masteroppgave. En kontekst som ytre sett omfatter de samme forholdene kan oppleves forskjellig av ulike individer, forskeren

bringer ofte med seg sine egne erfaringer inni forståelsen og bidrar følgelig til å skape den konteksten noe forstås innenfor (Johnsen i Fulgseth & Skogen 2006). I dette masterprosjektet har jeg valgt en kombinert metodetilnærming, ved at jeg benytter kvantitativ og kvalitativ metode. I forbindelse med den kvantitative delen har jeg valgt å benytte spørreskjema for å innhente data. Ved uforming av spørreskjemaet, hvor bevisst er jeg på hva jeg kan få vite versus hva jeg tror jeg vil få vite? I kultur og samfunnsforskning vil forskerens samfunns- og menneskesyn prege forskningen og det stilles krav til redegjørelse for hvordan egne holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og avveining av tolkningsmuligheter (NESH 2006, s. 8).

3.9 Den hermeneutiske spiral

I følge Gilje og Grimen (1995) er en grunntanke i hermeneutikken at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Verden blir aldri møtt forutsetningsløst og forutsetningene vi har bestemmer hva som er forståelig og uforståelig, dette er forforståelsen som er et nødvendig vilkår for at forståelse overhead skal være mulig. At fenomener er meningsfulle betyr at de uttrykker en mening og i konkretisert i denne sammenhenger er det tekster og språklige uttrykk som uttrykker mening. Hermeneutikken legger vekt på forståelse og fortolkning, og det sentrale er å fortolke meningsfulle fenomener og beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig. For å få tak i en dypere liggende mening må budskapet settes inn i en sammenheng eller helhet, og en nærmer seg det som skal utforskes med egen forforståelse. De tanker, inntrykk og følelser og den kunnskap vi har om emnet er en ressurs og ikke et hinder for å tolke og forstå det fenomenet vi står overfor. Det enkelte budskapet forstås i lys av en helhet. Forståelsesprosessen er ikke bare karakterisert ved at den enkelte delen forstås ut fra helheten, men også ved at helheten tilpasses delen. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del for å oppnå dypere forståelse beskrives som den hermeneutiske spiral. Det finnes ikke noe eksakt utgangspunkt eller slutt punkt for hermeneutisk tolkning. Den utvikles videre i et stadig samspill mellom helhet og del, forsker og tekst, samt forskerens forforståelse.

Det finnes ikke noe bestemt utgangspunkt eller sluttspunkt for tolkningsakten. Helhet og del, subjekt og objekt, forskerens forforståelse, pendlingen mellom ulike perspektiver, alt dette utgjør en del som lever og utvikles. Det er dette vi kaller den hermeneutiske spiralen. Nettopp fordi det indikerer noe som egentlig aldri tar slutt, men som stadig utvides. I hermeneutikken forsøker en å se helheten, dette i motsetning til positivismen som ser bit for bit (Dalen 2004, Dalland 2001 og Gilje & Grimen 1995).

3.10 Validitet og reliabilitet.

Både i forhold til kvantitative og kvalitative data må validitet og reliabiliteten i undersøkelsen vurderes. Validitet henviser til hvorvidt det som måles har relevans og er gyldig for valgt problemstilling. Reliabilitet viser til hvor pålitelige data er (Dalland 2001). Validitet forutsetter reliabilitet.

3.10.1 Validitet

Bakgrunnen for at spørreskjemaet ble uformet var prosessen med å operasjonalisere hva jeg mener med kunnskapsnivå (jfr problemstillingen) og å finne teori. Jeg ble dermed nødt til å operasjonalisere hva jeg mener med kunnskap for så å undersøke læreres kunnskapsnivå om SSV, hvordan de vurderer sin egen kompetanse og er dette kunnskapsnivået som forventet og hvordan stemmer det overens med det antatte behovet hos barn (her:) i grunnskolen. Er problemet ansett som stort nok til at det er verdt oppmerksomhet og i hvilken grad forteller/beskriver resultatene noe om den virkeligheten (segmentet av denne) som jeg ønsker å studere? Har lærere SSV på sitt mulighetsrepertoar? Spørreskjemaet representerer min forforståelse ved at angående læreres kunnskapsnivå med hensyn til SSV (et fenomen) og spør lærerne i utvalget for å finne nivået (slik jeg har definert det), som er et uttrykk for hvordan jeg selv anser spørsmål og svar for relevante til å måle kunnskapsnivået. Hvordan er kunnskapsnivået opp mot antatte behov? Har undersøkelsen målt det den var ment å måle og mer konkret er problemstillingen besvart. I kvalitative undersøkelser dreier

validitet seg om i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Befring 2007 og Jacobsen 2005).

Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet er et typisk målingsfenomen. En vil dermed undersøke hvilket samsvar det er mellom begrepet slik det er definert teoretisk og slik det er operasjonalisert, altså samsvar mellom teoretisk begrep og gjennomført 'måling' (Johannessen m.fl. 2006 og Kleven i Lund 2002). I analysen av spørreskjemaundersøkelsen har jeg sett at tre av spørsmålene ikke var gjensidig utelukkende nok. Dette var spørsmål 3,4 og 5 (se vedlegg 1) som omhandler hvorvidt respondenten har henholdsvis spesialpedagogikk som tilleggsutdanning, som en del av grunntidning eller 'annet' (hvor respondenten selv kunne fylle ut annen utdanning som ikke var nevnt i de lukkede svarkategoriene). Dette har økt tendensen for dobbelsvar, og for eksempel ved ett tilfelle har en respondent skrevet 'spesialpedagogikk' under 'annet', mens dette alternativet burde vært fanget opp under de to foregående spørsmålene. Dette antyder at problemstillingen ikke er operasjonalisert uttømmende nok, ned i spørreskjemaet. En annen trussel mot begrepsvaliditeten er spørsmål 8, 'har du hørt om spesifikke språkvansker hos barn?'. Respondenten svarer bare hvorvidt han/hun har hørt om dette, og et utdypende spørsmål om respondentens oppfattelse av SSV kunne muligens ha bidratt til å høyne begrepsvaliditeten.

Ekstern validitet (overførbarhet)

Både kvalitativ og kvantitativ forskning har til hensikt å trekke slutninger ut over de umiddelbare opplysningene som samles inn. Har undersøkelsen overførbarhet? Det er mulig å gjøre statistisk generalisering av funn fra et utvalg til populasjon med representative kvantitative undersøkelser. Ved kvalitative undersøkelser snakker vi om overføring av kunnskap i stedet for generalisering, fordi det siste gir assosiasjoner til statistisk generalisering og kvantitative studier (Malterud 1996, Thagaard 2002 og

Johannessen m.fl 2006). Ekstern validitet handler om hvorvidt det jeg har funnet ut har noe å si for resten av populasjonen. Denne undersøkelsen har ikke høy nok svarprosent til å kunne generaliseres til populasjonen utvalget er hentet fra, men en måte den eksterne validiteten har blitt sikret i denne undersøkelsen er jeg har benyttet systematisk tilfeldig utvalg, som er basert på tilfeldig uttrekking av enheter fra en oversikt over hvem som er med i populasjonen (Befring 2007 og Hellevik 1997). Som tidligere nevnt er svarprosenten ikke nok til å trekke bombastiske slutninger, men høy nok til å danne en hypotese som kan gi grunnlag for videre forskning.

Resultatene fra den kvalitative undersøkelsen tilsier at forventet kunnskap angående SSV ikke er tilstrekkelig i forhold til de utfordringene SSV representerer. Ut fra det vurderingen av kildematerialet (de kvalitative data) og vurdert hvor stor plass SSV har fått, er resultatet at SSV gitt for liten plass i forhold til hva disse utfordringene krever. Jeg har undersøkt tilgjengelig materiale som formidler hva som kreves av kunnskap for lærere som jobber i den offentlige grunnskolen, jeg har også henvendt meg til lærere og som utøvere. Dataen fra den kvalitative delen er rimelig sikre, jeg har fått tak i tilgjengelig materiale i forhold til hvordan jeg har operasjonalisert problemstillingen og kan dermed regne validiteten for høy. Jeg har beskrevet prosedyren for analysen nøye og alt kan etterprøves. Jeg er av den oppfatning at de kildene jeg har benyttet er de best tilgjengelige for denne problemstillingen.

Reliabilitet

For å undersøke reliabilitet må vi se på måleinstrumentets pålitelighet og nøyaktighet. Reliabilitet er høy om tilfeldige feil er små (Holand 2006). Potensielle feilkilder i en undersøkelse kan være knyttet til utvelgning av respondentene og frafall, selve spørreskjemaet, opplegg for innsamling og databehandlingen (Holand 2006).

De kvantitative data er innsamlet via en spørreskjemaundersøkelse og er statistisk bearbeidet via SPSS. I løpet av den prosessen var jeg grundig ved at jeg organiserte de innkomne skjemaene etter fylke og punchet inn ett og ett skjema, og sjekket nøye

at det var korrekt før jeg lagret og gikk over på neste. Jeg anså det som viktig å være nøyaktig i den prosessen. I følge Halvorsen (1993) handler reliabilitet om hvor pålitelige målingene er, og høy reliabilitet betyr at uavhengige målinger skal gi tilnærmet identisk resultat. For å oppnå dette må de ulike ledd i måleprosessen være fri for unøyaktigheter, en må for eksempel ikke ha kodet eller registrert data feil. Skal sikre data en pålitelighet som gjør dem egnet til å belyse en vitenskaplig problemstilling. Jeg har fulgt retningslinjer for systematisk tilfeldig utvalg. Jeg kunne satt meg enda bedre inn i spørreskjemametodikk og metodelitteratur, i forhold til å konstruere spørsmål. Dette ville ha høynet begrepsvaliditeten. I kildestudiet var offentlig tilgjengelige kilder benyttet, og disse var bearbeidet ved å benytte en viss koding, dette i samsvar med problemstillingen. Dermed kan prosedyren enkelt etterprøves, til forskjell fra et intervju. Jeg har gitt en beskrivelse av konteksten rundt bearbeidingen av disse dataene, av fremgangsmåten under forskningsprosessen. Både den kvalitative delen og den kvantitative delen kan spores via dokumentasjon av data, metoder og avgjørelser gjennom prosjektet, det endelige resultatet inkludert, og kunne i prinsippet gjentas av en ny forsker (Ryen 2002 og Johannessen m.fl 2006). Intensjonen har vært å åpne for innsyn, dette på en slik måte at det er mulig med en ekstern vurdering av fremgangsmåten.

3.11 Forskningsetiske hensyn.

I et masterprosjekt som dette gjelder de samme forskningsetiske hensyn som på større forskningsprosjekt. Retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) omfatter i alt 47 normer under fem hovedpunkter. De er ikke lover, men etiske retningslinjer som fungerer som et hjelpemiddel for forskeren, noen av de normene som er nedfelt i disse retningslinjene finner vi igjen i lovgivningen, dermed overlapper lovgivningen og forskningsetikken hverandre. Forskning som omfatter forskning på personer faller inn under personopplysningsloven og er meldepliktig må godkjennes av Norsk

Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste (NSD), som er personvernombud for forsknings- og studentprosjekter som gjennomføres ved blant annet alle universitetene og er også et kompetansesenter som veileder forskere og studenter i forhold til datainnsamling, dataanalyse, metode, personvern og forskningsetikk. Hovedoppgave vurdere forsknings- og studentprosjekt i forhold til bestemmelsene i personopplysningsloven og helseregisterloven, gi info og veiledning til den enkelte student om forsknings- og personvern (NESH 2006 og NSD 2008).

I dette masterprosjektet vil jeg både forholde meg til retningslinjene fra NESH og forholde meg til hvorvidt dette prosjektet trenger forhåndsgodkjenning fra NSD. Jeg benytter både en kvalitativ og kvantitativ tilnærming, men ingen av disse tilnærmingene medfører i dette tilfellet direkte kontakt med det/de som studeres. Etter en telefonsamtale med NSD (26.2.2008) med forespørsel om hvorvidt jeg trengte forhåndsgodkjenning for å sende ut spørreskjemaene fikk jeg som svar at det trengte jeg ikke, fordi spørreskjemaet ikke inneholder noen sensitive opplysninger, ingen av skjemaene skal kodes og de blir manuelt behandlet før de blir lagt inn på datamaskin. I den prosessen vil jeg omarbeide enhver opplysning som kan virke identifiserende for å sørge for at anonymiteten til respondenten blir ivaretatt. Da jeg sendte ut av spørreskjemaet sendte jeg med et følgebrev (se vedlegg 2) som forklarte hva undersøkelsen gikk ut på og hvem som foretok den. Dette for å ta hensyn til respondentene som har krav på informasjon slik at de kan danne seg en rimelig forståelse av hvilken undersøkelse jeg ber dem være med i, hva følgene av å være med i undersøkelsen er og hensikten med denne er og ikke minst at det er en anonymisert undersøkelse som det er frivillig å respondere på Videre informerte jeg om hvem som betaler prosjektet, ved at jeg forklarte at jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. (Dette er prosjektet er grunnforskning, i motsetning til oppdragsforskning, men allikevel er det viktig å informere om dette). (NESH 2006). For oppgaven som helhet er det viktig å utvise god henvisningsskikk og den i forbindelse ikke plagiere kilder, presentere data riktig og gjengi resultater fullstendig i riktig sammenheng. Det sier seg selv at forskning vil gjøre større skade enn gagn dersom den bygger på misvisende premisser, mangelfulle data, feilaktige

analyser eller lite troverdige vurderinger. Forskning skal være tilgjengelig for innsyn. Forskeren må være absolutt ærlig og troverdig. (Befring 2002, Jacobsen 2005 og NESH 2006).

4. Resultatdel

I denne delen presenterer og drøfter jeg resultatene fra undersøkelsen, hvor jeg begynner med resultatene fra den kvalitative delen, før jeg går over på den kvantitative delen for så å oppsummere til slutt. Jeg gjentar for ordens skyld problemstillingen *«Hvordan vurderer lærere på første trinn i grunnskolen sin egen kompetanse i møte med en problematikk som spesifikke språkvansker hos barn?»* Det er interessant å se hvilket grunnlag lærere har for å ha opparbeidet seg kompetanse om SSV i sin grunnutdanning og å se hva som kreves av kunnskap og tilbys av informasjon om dette fra læreplaner som er styrende for skolen. På bakgrunn av kildene jeg har gjennomgått foretar jeg den kvalitative drøftingen og denne danner bakteppe for drøftingen av de kvantitative resultatene, hvor spørreundersøkelsen som ble foretatt blant lærere blir drøftet og sammen lærere selv uttaler seg om egen kunnskap og ved dette kan få et bilde av hvilken kunnskap lærere på første trinn har om SSV.

4.1 Kvalitative kilder

I det følgende vil jeg se på Stortingsmelding 16, Kunnskapsløftet. Rammeplan for allmennlærerutdanningen og fagplanene for de utdanningsinstitusjonene som tilbyr allmennlærerutdanning (19 stykker). Termen *«spesifikke språkvansker»* er ikke nevnt i noen av disse dokumentene. I samsvar med problemstillingen vil jeg gå gjennom det som er relevant i forhold språk i disse dokumentene.

I følge Stortingsmelding 16 har barn med god språkutvikling før skolestart bedre sosial utvikling og bedre leseutvikling enn barn med forsinket språkutvikling. Verken *«god språkutvikling»* eller *«forsinket språkutvikling»* er utdypet eller forklart. To aspekter er imidlertid nevnt, både sosial utvikling og leseutvikling henger sammen med språkutvikling. Lesing og skriving er grunnleggende ferdigheter for å kunne delta i et moderne arbeids- og samfunnsliv i følge stortingsmeldingen, og dette

forklarer hvorfor det er viktig med god leseutvikling. Her utdypes ikke det sosiale aspektet rundt barns språkutvikling. Stortingsmeldingen sier imidlertid at barn som ikke har en tilfredsstillende utvikling må identifiseres. For å kunne vurdere barnas utvikling og kompetanse må profesjonelt skjønn anvendes for å avgjøre hvilke oppfølgingstiltak som skal iverksettes. Det er dermed viktig å identifisere, vurdere og sette i gang tiltak overfor barn som ikke har en tilfredsstillende utvikling og dette gjelder også barn eventuelt har SSV.

For å kunne delta i et moderne arbeids- og samfunnsliv er lesing og skriving grunnleggende ferdigheter i følge Stortingsmelding 16. I Kunnskapsløftet er fem grunnleggende ferdigheter konkretisert hvorav tre er relevant i denne sammenhengen; å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne uttrykke seg muntlig. Det er dermed svært viktig at elever tilegner seg disse ferdighetene i grunnskolen. Det vil kunne være utfordrende for barn med SSV å tilegne seg disse ferdighetene, og lærere har ansvar for at elever får utviklet sine grunnleggende ferdigheter gjennom arbeid med de ulike fagene. Gjennom kompetansemål er det konkretisert ferdigheter elevene skal oppnå ved forskjellige årstrinn, men det er lite føringer på hvordan de skal nåes. Elever vil i ulik grad kunne nå de fastsatte målene, og hver enkelt elev skal stimuleres til størst mulig måloppnåelse gjennom tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er noe alle elever har rett til, men om en elev ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen har eleven rett til spesialundervisning. I

Kunnskapsløftet er det en generell tilnærning til hvordan kompetansemål skal nåes, hvordan oppnå generelle ferdigheter og hva tilpasset opplæring innebærer, dette henger antakelig sammen med at læreplanen legger opp til lokal tilpasning. Lese- og skriveopplæringen er vektlagt fra første årstrinn. Hvilken mulighet har lærere på første trinn til å kunne identifisere hvorfor barn i deres gruppe/klasse ikke har en tilfredsstillende utvikling om denne skyldes SSV? Jeg vil nå se om Rammeplan for allmennlærerutdanningen kan gi lærere mer utvidet kunnskap om dette.

I rammeplanen står det om utfordringer knyttet til språk hos elever som er tospråklige eller har norsk som andrespråk. Utfordringene lærere skal være spesielt

oppmerksomme på med hensyn til språk er dermed barn som er eksponert for ett eller flere språk i tillegg til norsk i hjemmet. Barn som har problem med språk uansett hvilket språk eller hvor mange språk de er eksponert for hjemme og på skolen er ikke nevnt. Viktigheten av å inneha kunnskap om språkutvikling mer generelt er allikevel understreket, for studentene skal kunne gjøre greie for teorier om hvordan begreper, ordforråd og språklig bevissthet utvikles og kunne vise sammenhengen mellom disse utviklingsprosessene og den grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæringen. Ved å få innsikt i barns uformelle språkkunnskaper kan en utnytte denne i utviklingen grunnleggende begrepsforståelse og læringsstrategier innen lesing og skriving, og systematisk arbeid på dette området er nevnt i forbindelse med å ta sikte på å forebygge at elevene utvikler lese-, skrive- og matematikkvansker. Studentene skal kjenne til hvordan en kan forebygge lese- og skrivevansker og hvordan en kan hjelpe de som trenger ekstra støtte, men det blir det ikke nevnt noe om grunner til at noen trenger ekstra støtte. Språkets viktighet for innlæring av det som i Kunnskapsløftet er nevnt om grunnleggende ferdigheter blir altså nevnt.

De enkelte utdanningsinstitusjon selv har rett til å utarbeide sine fagplaner for utdanningen, men må ta utgangspunkt i rammeplan for allmennlærerutdanningen. I fremstillingen av de forskjellige fagplaner har jeg valgt å benytte en tabell der høyskole er forkortet med `h` og universitet med `u`.

Tabell 3: Gjennomgang av de enkelte utdanningsinstitusjoners fagplaner.

Utdanningsinstitusjon	Forebygging av lese- og skrivevansker	Forebygging av matematikkvansker	SS V	Språk knyttet opp mot flerspråklighet.	Språkutvikling
H. i Bergen	ja	ja	nei	ja	ja
H. i Bodø	ja	ja	nei	ja	ja
H. i Buskerud	ja	ja	nei	ja	ja
H. i Finnmark	ja	ja	nei	ja	ja
H. i Hedmark	ja	ja	nei	ja	ja
H. i Nesna	ja	ja	nei	ja	ja
H. i Nord-Trøndelag	ja	ja	nei	ja	ja
H. i Oslo	ja	ja	nei	ja	ja
H. i Sogn & Fjordane	ja	ja	nei	ja	ja

H. i Stord/Haugesund	ja	ja	nei	ja	ja
H. i Sør-Trøndelag	ja	ja	nei	ja	ja
H. i Telemark	nei	nei	nei	ja	ja
H. i Tromsø	ja	ja	nei	ja	ja
H. i Vestfold	ja	ja	nei	ja	ja
H. i Volda	ja	ja	nei	ja	ja
H. i Østfold	nei	nei	nei	ja	ja
U. i Agder	ja	ja	nei	ja	ja
U. i Stavanger	ja	nei	nei	ja	ja
NLA	ja	ja	nei	ja	ja

(Kilde, samtlige høyskoleers hjemmesider, se liste i kildelisten) Som denne oversikten viser er ikke SSV nevnt i noen av de 19 som tilbyr allmennlærerutdanning.

4.1.1 Offentlig skoledebatt,

I den delen av debatten som jeg referert til i teoridelen ser det ut til at det er enighet om at den offentlige skolen i Norge, slik den er i dag, ikke fungerer. Mye av grunnen til at det har vært fokusert på dette er misnøye med resultater norske elever har oppnådd på internasjonale tester i undervisningssammenheng. Hovedsakelig dreier debatten seg om `skolen`, lærere (lærerutdanningen og læreres kompetanse) og det er mange forslag til endringer både på kort og lang sikt. Den mest vesentlige i denne sammenhengen og det mest praktisk rettede gjennomgripende tiltaket er forslaget om å sette inn spesialpedagogiske tiltak på et tidligere tidspunkt enn det som blir gjort i dag. Debatten begynner med utgangspunkt i hva norske elever ikke kan (etter offentliggjøring av resultat på tester), men går over i hva som ikke fungerer i utdanningssystemet. Det er interessant at statsminister Jens Stoltenberg blir sitert på at det i dag ventes for lenge med å sette inn spesialundervisning siden mest mulig dokumentasjon ønskes før tiltak settes i verk, og at mange lærere forteller at de ganske tidlig vet hvilke elever som ikke kommer til å klare å henge med. Når da instituttleder og professor ved institutt for spesialpedagogikk på UiO støtter dette synet og attpåtil formidler at barna bør fanges opp allerede i barnehagen eller enda tidligere viser det en tendens som ville vært til fordel for barn med SSV. Dette avhenger selvfølgelig at noen avdekker at barnet har SSV. I det tidsrommet jeg har

avgrenset debatten til i dette masterprosjektet har jeg ikke funnet SSV noe sted i det kvalitative materialet. I den sammenheng må det også sies at spesifikke lærevansker eller generelle lærevansker i liten grad har blitt spesifisert i denne debatten

4.2 Kvantitativ del, spørreskjemaundersøkelse.

Dette er en tverrsnittsundersøkelse, det vil si en undersøkelse som blir gjennomført på ett tidspunkt, med datainnsamling over en begrenset periode. Kan gi informasjon om variasjoner, sammenheng mellom fenomener på ett tidspunkt og når vi har data på ett tidspunkt må vi være forsiktige med trekke konklusjoner som sier noe om utvikling over tid. (Johannessen m.fl. 2006, s. 74) Skjemaet ble sendt ut til 240 skoler (tilsvarende 10 % av offentlige grunnskoler som tilbyr undervisning på første årstrinn), med 110 innkomne svarbrev vil det si at undersøkelsen hadde en svarprosent på 54,4 %. Det er vanskelig for meg å ha noen formening om dette er en god eller dårlig svarprosent for en undersøkelse foretatt av en masterstudent, men i følge Johannessen m. flere (2006) er en tommelfingerregel at 50 % er en bra svarrespons på en spørreskjemaundersøkelse. Faktorer som kan ha virket negativt for svarprosenten i denne undersøkelsen var at det ikke ble foretatt purring. Grunnen til dette er at tidsrammen for skriving av masteroppgave er forholdsvis kort. Faktorer som kan ha virket positivt i forhold til svarprosent er en antakelse om at temaet berører respondentene (Johannessen m. flere 2006), undersøkelsen henvendte seg mot lærere på første trinn med spørsmål som er relevante for lærere som jobber på det trinnet (til forskjell fra et spørreskjema som ikke er så spesifikt i forhold til respondenter). Følgerebrevet til skjemaet henvendte seg til rektor med en forklaring på undersøkelsen og informerte samtidig at undersøkelsen ble sendt ut i samarbeid med Bredtvet kompetansesenter. Konvoluttene hadde Bredtvets logo, og jeg antar at en undersøkelse sendt ut i samarbeid med et nasjonalt spesialpedagogisk kompetansesenter kan gi høyere svarprosent enn en undersøkelse foretatt av en ukjent masterstudent. Spørreskjemaet inneholdt forholdsvis få spørsmål, hadde kun to `helt åpne` spørsmål og det var vedlagt en frankert svarkonvolutt. Skjemaet skulle dermed

ikke være så omfattende å besvare og enkelt å sende. Tatt i betraktning at det ikke ble foretatt puring, og at 50 % er regnet som bra på en spørreskjemaundersøkelse vil jeg anse meg som fornøyd med responsen på denne undersøkelsen. Mottatt svarprosent er imidlertid ikke nok til å generalisere resultatene til populasjonen. (Johannessen m. flere 2006), men kan brukes til å generere kunnskap. Jeg vil videre se på innkomne svar og hvordan disse fordeler seg og løpende drøfte spørreskjemaet, spørsmål for spørsmål. Spørreskjemaet er tolket i frekvenstabeller og krysstabeller i SPSS og jeg viser resultatene i tabeller og diagram. Svarresponsen på undersøkelsen er 54,4 %, men ikke alle respondentene har svart på alle spørsmålene i skjemaet. Det er det mangler et svar, er dette kodet som `missing` noe som kommer frem i tabellene.

4.3 Spørreskjema for lærere som jobber på første årstrinn i grunnskolen.

Jeg vil fremstille resultatene slik de forekommer i de enkelte spørsmål i spørreskjemaet.

4.3.1 Frekvenstabeller

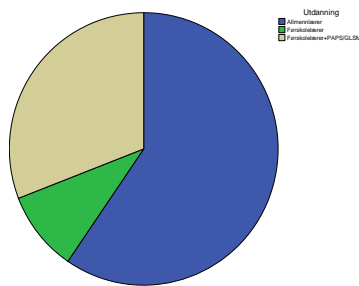
Spørsmål 1, arbeidssted; fylke.

Tabellen under viser fylkesvis hvor mange skoler som har fått tilsendt spørreskjemaet, og antall respondenter fylkesvis. Den eneste fylket det ikke er noen respondenter fra er Finnmark, i de andre fylkene er det en varierende grad med respondenter. Det er flest besvarelser fra Rogaland, mens det er færrest fra Vest-Agder og Vestfold.

Tabell 4. Fylkesvis oversikt over respondenter.

Fylke	Antall skoler spørreskjema er send til fylkesvis	Antall respondenter fylkesvis
Østfold	10	8
Akershus	17	15
Oslo	10	17
Hedmark	10	11
Oppland	12	8
Buskerud	10	13
Vestfold	9	4
Telemark	8	6
Aust-Agder	5	5
Vest-Agder	8	4
Rogaland	15	18
Hordaland	23	13
Sogn og F.	7	6
Møre og R.	14	8
S-Trøndelag	11	10
N-Trøndelag	8	10
Nordland	14	10
Troms	8	11
Finnmark	5	0
19 fylker	204 skoler	178 respondenter

Spørsmål 2. Hvilken type lærerutdanning har du?



■ allmennlærer.

■ førskolelærer.

■ førskolelærer med PAPS/GLSM.

Figur 1. Fordeling av lærerutdanninger i utvalget.

Som kakediagrammet viser var det høyest forekomst av allmennlærere som har besvart undersøkelsen, noe som viser at det var riktig å legge vekt på Rammeplan for allmennlærerutdanningen i teoridelen (til forskjell fra å legge vekt på både Rammeplan for allmennlærerutdanningen og førskolelærerutdanningen, eller bare rammeplan for førskolelærerutdanningen). Det viser seg at det er et lite mindretall av førskolelærere som har besvart undersøkelsen som ikke har videreutdanning i PAPS eller GLSM.

Spørsmål 3. Har du spesialpedagogisk utdanning i som tilleggsutdanning?

Tabell 5. Spesialpedagogisk utdannings om tilleggsutdanning.

		Freque ncy	Perce nt	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nei	113	63,5	68,5	68,5
	Ja, 1 semester	17	9,6	10,3	78,8
	Ja, 2 semester	22	12,4	13,3	92,1
	Ja, 3 semester	3	1,7	1,8	93,9
	Ja, 4 semester	8	4,5	4,8	98,8
	Ja, 5 semester	1	,6	,6	99,4
	Ja, 6 semester	1	,6	,6	100,0
	Total	165	92,7	100,0	
Missing	Ikke besvart	13	7,3		
Total		178	100,0		

63,5 % av respondentene oppgir at de har ikke har spesialpedagogisk utdanning som tilleggsutdanning. Av de som oppgir å ha denne typen tilleggsutdanning oppgir 12,4 % at de har to semester og 9,6 % at de har ett semester med spesialpedagogikk.

Spørsmål 4. Har du spesialpedagogisk utdanning som en del av grunnutdanning?

Tabell 6. Spesialpedagogisk utdanning som en del av grunnutdanning.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nei	115	64,6	72,8	72,8
	Ja, 1 semester	26	14,6	16,5	89,2
	Ja, 2 semester	13	7,3	8,2	97,5
	Ja, 3 semester	3	1,7	1,9	99,4
	Ja, 5 semester	1	,6	,6	100,0
	Total	158	88,8	100,0	
Missing	Ikke besvart	20	11,2		
Total		178	100,0		

64,6 % av respondentene oppgir at de ikke har spesialpedagogikk som en del av sin grunnutdanning. Både spørsmål 4 og 5 viser at et flertall oppgir å ikke ha spesialpedagogisk utdanning, mens et mindretall oppgir å ha det. Av det mindretallet som oppgir å ha spesialpedagogisk utdanning som en del av tilleggsutdanning er det flest som har ett semester (14,6 %) og to semester (7,3 %). Uansett om spesialpedagogikk er en del av grunn- eller videreutdanning hos så er det høyest forekomst av ett eller to semester. Selv tok jeg ett semester spesialpedagogikk ved Norsk Lærer Akademi i 2002 og hørte ikke noe om SSV i løpet av dette semesteret. Dette tilsier at ett semester spesialpedagogikk ikke behøver å bety at studenten har blitt presentert for informasjon om SSV

Spørsmål 5. Annen relevant videreutdanning?

Dette var et åpent spørsmål hvilket vil si at jeg ikke hadde laget noen føringer på hva som skulle være en relevant videreutdanning. I dette spørsmålet var de kun bedt om å

oppgi om de hadde annen relevant videreutdanning, ikke noe tidsaspekt på denne utdanningen. Ved å gjennomgå innkomne svar gikk noen utdanninger igjen, mange hadde ikke besvart spørsmålet og jeg valgte dermed å lage noen samlende kategorier som omfattet hva jeg anså som relevant i forhold til problemstillingen.

Småskolepedagogikk betegner for eksempel både det som respondentene har oppgitt som PAPS, GLSM, 6-10 års pedagogikk, 5-9 års pedagogikk eller småskolepedagogikk. De som falt utenfor kategoriene jeg hadde satt opp valgte jeg å kode ikke besvart/ikke relevant. Fag som natur og miljø, forming eller drama er høyst relevante i andre sammenhenger, men ikke relevant i forhold til finne ut hvor respondentene kan ha innhentet kunnskap om SSV. Kun 36 respondenter hadde fylt ut en type videreutdanning som jeg har ansett som relevant for problemstillingen.

Tabell 7. Annen relevant videreutdanning

	Frequenc y	Percen t	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Småskolepedagogikk	15	8,4	41,7	41,7
Pedagogikk	3	1,7	8,3	50,0
Spesialpedagogikk	1	,6	2,8	52,8
Sosialpedagogikk	7	3,9	19,4	72,2
Skolefritidspedagogikk	2	1,1	5,6	77,8
Norsk	3	1,7	8,3	86,1
Norsk som andrespråk	1	,6	2,8	88,9
Tilpasset opplæring	1	,6	2,8	91,7
Lese- og skrivevansker	3	1,7	8,3	100,0
Total	36	20,2	100,0	
Missing Ikke besvart/ikke relevant besvart	142	79,8		
Total	178	100,0		

Resultatene på spørsmål 4,5 og 6 viser dermed at av det et flertall som ikke har spesialpedagogikk eller annen relevant videreutdanning i forhold til å kunne inneha kunnskap om SSV. Det er også verdt å nevne at en respondent har her skrevet spesialpedagogikk som `annen relevant videreutdanning`, selv om det er lukkede svaralternativer på de to foregående spørsmål.

Spørsmål 6. Hvor lenge har du jobbet i skolen?

Tabell 8. Antall år arbeidet i skolen.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Under et år	4	2,2	2,3	2,3
	1-5 år	31	17,4	17,5	19,8
	6-10 år	61	34,3	34,5	54,2
	11-15 år	34	19,1	19,2	73,4
	16-20 år	14	7,9	7,9	81,4
	21-25 år	8	4,5	4,5	85,9
	26-30 år	10	5,6	5,6	91,5
	31-35 år	9	5,1	5,1	96,6
	36-40 år	4	2,2	2,3	98,9
	41-45 år	2	1,1	1,1	100,0
	Total	177	99,4	100,0	
Missing	Ikke besvart	1	,6		
	Total	178	100,0		

Det er bare en respondent som ikke har besvart dette spørsmålet og hovedfordelingen av svar viser at de som har besvart denne undersøkelsen og jobber på første trinn har totalt jobbet i skolen mellom 1 – 15 år i skolen, av disse er hovedvekten respondenter som har jobbet 6-10 år i skolen.

Spørsmål 7. Hvor lang erfaring har du med første årstrinn?

Tabell 9. Antall års erfaring med første årstrinn.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Under et år	24	13,5	13,6	13,6	
	1-5 år	94	52,8	53,1	66,7	
	6-10 år	45	25,3	25,4	92,1	
	11-15 år	10	5,6	5,6	97,7	
	16-20 år	2	1,1	1,1	98,9	
	21-25 år	2	1,1	1,1	100,0	
		Total	177	99,4	100,0	
	Missing	Ikke besvart	1	,6		
	Total	178	100,0			

Spørsmål 7 viser at erfaring med første trinn er fra `under et år` til 10 år, med hovedvekt på 1-5 års erfaring med første trinn. Det er 52,8 % av de som hadde besvart dette spørsmålet, det vil si litt over halvparten har jobbet med første trinn i 1-5 år. . Spørsmål 6 om hvor lenge de hadde jobbet i skolen lå hovedvekten på 6-10 år.

Spørsmål 8. Har du hørt om spesifikke språkvansker hos barn?

Tabell 10. Hvor mange oppgir å ha hørt om spesifikke språkvansker hos barn.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	174	97,8	98,3	98,3
	Nei	3	1,7	1,7	100,0
	Total	177	99,4	100,0	
Missing	Ikke besvart	1	,6		
Total		178	100,0		

Bare en person har unnlatt å besvare dette spørsmålet og kun 3 har besvart at de ikke har hørt om spesifikke språkvansker hos barn. Prosentandelen av respondentene som har hørt om SSV er altså 97,8 %, noe som var et overraskende høyt resultat og innbyr til videre drøfting. Er termen `spesifikke språkvansker` ekskluderende nok?

Spørsmålet lyder `har du hørt om..` og respondentene har ikke nødvendigvis svart at de vet hva det er, det de har hørt om. Hva innebærer den kunnskapen de har om SSV? Hvor har de så innhentet denne kunnskapen? Det er vanskelig å finne ut om det respondentene har hørt om SSV/ vet om SSV tilsvarer det samme som spesialpedagogiske definisjoner definerer som SSV, og for å kunne finne ut av dette måtte denne undersøkelsen blitt fulgt opp med en påfølgende spørreskjemaundersøkelse, eller kvalitative intervjuer. Dette blir selvfølgelig ikke aktuelt i denne masteroppgaven, men i de krysstabellene vil jeg se hvor de 97,8 % kan ha innhentet informasjon om SSV.

Spørsmål 9. Har du møtt noen barn i en undervisningssituasjon som har hatt spesifikke språkvansker, eller som du tror har hatt spesifikke språkvansker?

Tabell 11. Barn i egen undervisning med spesifikke språkvansker.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	128	71,9	81,5	81,5
	Nei	29	16,3	18,5	100,0
	Total	157	88,2	100,0	
Missing	Ikke besvart	21	11,8		
Total		178	100,0		

128 personer (71,9 %) svarte bekreftende på dette spørsmålet opp i mot svarene på spørsmål 8 hvor 174 personer (97,8 %) svarte at de har hørt om SSV, det er flere som oppgir å ha hørt om SSV i forhold til de som har hatt/tror de har møtt et barn i en undervisningssituasjon med SSV. Om dette ses i lys av spørsmål 6 og 7 så har hovedtyngden av respondentene jobbet i skolen/jobbet med første årstrinn lenger enn et år og det er dermed sannsynlig at de har jobbet med barn som har hatt denne vansken tatt i betraktning prosentandelen barn som er berørt av SSV.

Spørsmål 10, 11, 12 og 13 viser tilbake på spørsmål 9, og sier `hvis JA på forrige spørsmål`:

Spørsmål 10. Fikk du noe informasjon fra barnehagen før skolestart om barnet?

Tabell 12. Informasjon før skolestart om barn med spesifikke språkvansker.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	100	56,2	71,4	71,4
	Nei	40	22,5	28,6	100,0
	Total	140	78,7	100,0	
Missing	Ikke besvart	38	21,3		
Total		178	100,0		

100 respondenter (56,2 %) har besvart at de fikk informasjon om barnet før skolestart og 39 respondenter (21,9 %) fikk ikke informasjon. Ved sammenligning opp i mot spørsmål 9 hvor 128 personer hadde hatt/trodde de hadde møtt barn i en undervisningssituasjon med SSV og 29 trodde de ikke hadde hatt det er det ikke helt samsvar mellom disse tallene fordi 128 personer tror de har møtt et barn i en undervisningssituasjon med SSV, mens 139 personer besvarer hvorvidt de fikk informasjon eller ei. Det vil si at 11 personer har svart at de ikke tror at de har møtt noen barn i en undervisningssituasjon som er berørt, men allikevel kan besvare hvorvidt de fikk noe informasjon om barn med SSV.

Spørsmål 11. Fulgte det med et TRAS-skjema på barnet fra barnehagen?

Tabell 13. TRAS-skjema fra barnehagen?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	38	21,3	27,3	27,3
	Nei	101	56,7	72,7	100,0
	Total	139	78,1	100,0	
Missing	Ikke besvart	39	21,9		
Total		178	100,0		

38 respondenter har mottatt et TRAS-skjema fra barnehagen, de er kun 21.3 % av et totalt antall 178 respondenter, og 56,7 % har ikke fått et slikt skjema.

Spørsmål 12. Fikk du veiledning i forholdt til barnet med spesifikke språkvansker?

Tabell 14. Veiledning om barnet med spesifikke språkvansker.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	67	37,6	48,6	48,6
	Nei	71	39,9	51,4	100,0
	Total	138	77,5	100,0	
Missing	Ikke besvart	40	22,5		
Total		178	100,0		

Det er en liten overvekt av de som har besvart dette spørsmålet som oppgir at de har fått veiledning i forhold til barnet med SSV. Det er imidlertid såpass jevnt fordelt at en tendens som kan trekkes av dette spørsmålet er at det er like vanlig å få veiledning som ikke veiledning, men konklusjon er vanskelig å trekke siden 40 respondenter har valgt å ikke svare.

Spørsmål 13. Samarbeidet du med PP-tjenesten om barnet?

Tabell 15. Samarbeid med PPT.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	117	65,7	86,0	86,0
	Nei	19	10,7	14,0	100,0
	Total	136	76,4	100,0	
Missing	Ikke besvart	42	23,6		
Total		178	100,0		

Det kan se ut som det er relativt vanlig å samarbeide med PPT. 117 (65,7 %) oppgir at det har de gjort. Det er bare 10 stykker som har besvart at de ikke har samarbeidet med PPT, og 42 personer har valgt å ikke besvare dette spørsmålet.

Spørsmål 14. Har du deltatt på/hatt opplæring i noen av følgende:

Det var lav svarprosent på dette spørsmålet. Jeg viser tabellen her uten ytterligere kommentarer

Tabell 16. Ytterligere opplæring.

	Frekvens	Prosent
TRAS	19	10,7 %
Språkpakken	5	2,8 %
Språk 6-16	16	9 %
Kurs om språkvansker hos barn	24	13,5 %

Annet:

Som med spørsmål 5 var denne delen åpen slik at respondentene kunne selv fylle inn om de hadde andre typer kurs/opplæring. Det var få svar også her og eksempler på svar befant seg i disse kategoriene:

- Kurs om språkutvikling
- Kurs om lese- og skrivevansker
- Les pensum
- Kurs (uspesifisert)

4.3.2 Krysstabeller

Da 174 av totalt 178 personer oppgir å ha hørt om SSV hos barn, er det interessant å diskutere dette videre. I følgende tabell vil jeg se hvordan det å ha hørt om SSV korresponderer med å ha hatt noen med den problematikken i egen undervisning (spørsmål 8 og 9).

Tabell 17. Hørt om spesifikke språkvansker og møtt det i egen undervisning

		I egen undervisning		Total
		Ja	Nei	
SSV	Ja	127	28	155
	Nei	0	1	1
Total		127	29	156

Så mange som 127 av de 174 som oppgir at de har hørt om SSV hos barn, tror/vet de har hatt elever med denne problematikken i en undervisningssituasjon. Det peker mot at det er et visst samsvar mot å ha hørt om SSV og kunne identifisere dette i egen undervisning. Det må allikevel nevnes at det er 28 respondenter som oppgir at de ikke tror at de har møtt barn med SSV i en undervisningssituasjon, selv om de oppgir å ha hørt om SSV. Det kan tyde på at å ha hørt om SSV ikke er nødvendigvis nok til å kunne identifisere dette i egen undervisningspraksis.

Hvor har respondentene fått informasjon om SSV fra? Som jeg har vist i den kvalitative resultatdelen er det ikke noe direkte informasjon om dette i grunnutdanningen, og dermed må respondentene ha fått denne informasjonen fra annet hold. I det følgende vil jeg se om kurs, veiledning og samarbeid med PPT er en mulig kilde til informasjon for respondenten

TRAS

Tabell 18. Hørt om spesifikke språkvansker og hatt opplæring i TRAS.

		OpplæringTRAS		Total
		Ja	Nei	
SSV	Ja	19	1	20
Total		19	1	20

19 har hatt opplæring i TRAS.

PPT

Tabell 19. Hørt om spesifikke språkvansker og samarbeidet med PPT.

		PPT		Total
		Ja	Nei	
SSV	Ja	116	19	135
Total		116	19	135

116 oppgir at de har samarbeidet med PPT om et barn med SSV.

Språk 6-16

Tabell 20. Hørt om spesifikke språkvansker og hatt opplæring i Språk 6-16

		OpplæringSpråk 6-16	Total
		Ja	
SSV	Ja	16	16
Total		16	16

Kun 16 personer oppgir å ha opplæring i Språk 6-16

Tabell 21. Hørt om spesifikke språkvansker og fått veiledning angående barnet.

	Veiledning		Total
	Ja	Nei	
SSV Ja	67	70	137
Total	67	70	137

67 personer oppgir å ha fått veiledning om barnet med SSV. Det kan virke sannsynlig at lærere har innhentet informasjon om SSV i forbindelse med å ha et barn med SSV i en undervisningssituasjon, som disse fire krysstabellene viser er det større sannsynlighet for at lærere har fått informasjon om SSV via samarbeid med PPT om et barn med SSV, og via veiledning enn opplæring i TRAS og Språk 6-16 som hadde lav svarprosent. Praktisk erfaring, det vil si å møte et barn med denne typen problematikk kan se ut til å være en viktig kilde til informasjon for respondentene.

Det er også interessant å se hvordan spesialpedagogisk utdanning korresponderer med kunnskap om SSV.

Tabell 22. Hørt om spesifikke språkvansker og har spesialpedagogikk i grunnutdanningen.

		Spesialpedagogikk i grunnutdanningen					Total
		Nei	Ja, 1 semester	Ja, 2 semester	Ja, 3 semester	Ja, 5 semester	
SSV Ja		112	26	13	2	1	154
	Nei	2	0	0	1	0	3
Total		114	26	13	3	1	157

42 respondenter oppgir å ha spesialpedagogikk som en del av grunnutdanning, og 51 oppgir å ha spesialpedagogikk som tilleggsutdanning.

Tabell 23. Hørt om spesifikke språkvansker og spesialpedagogikk som tilleggstudning.

		Spesialpedagogikk som tilleggstudning						Total	
		Nei	Ja, 1 semester	Ja, 2 semester	Ja, 3 semester	Ja, 4 semester	Ja, 5 semester		Ja, 6 semester
SSV	Ja	110	17	21	3	8	1	1	161
	Nei	2	0	1	0	0	0	0	3
Total		112	17	22	3	8	1	1	164

Som tabellene viser er det en overvekt av respondenter som har svart at de har hørt om SSV hos barn som oppgir at de ikke har spesialpedagogisk utdanning, verken som en del av grunnutdanning eller som videreutdanning. En sannsynlig slutning å trekke fra denne foreløpige analysen er at å møte elever i en undervisningssituasjon og til en viss grad spesialpedagogikk i utdanningen er en kilde til å ha hørt om SSV hos barn hos de aktuelle respondentene. .

4.4 Konklusjon og avsluttende drøfting.

Hva forteller resultatene av kildestudiet og spørreundersøkelsen om det som var formålet med studien, og som var konkretisert i problemstillingen? Både den kvalitative og kvantitative delen tilsier at sannsynligheten for at lærere har SSV på sitt mulighetsrepertoar når de begynner med første årstrinn om høsten ikke så stor. Dersom man utelukkende legger de formelle (minste)krav til lærere til grunn, er lærere dårlig rustet til å møte barna som er berørt av SSV. Dette utelukker selvsagt ikke at lærere kan skaffe seg den nødvendige kunnskapen på egenhånd. Det er imidlertid et faktum at informasjon om SSV ikke er tilbudt i grunnutdanningen og læreplanen for skolen sier heller ikke noe om dette. For å sikre at lærere skal få kunnskap om SSV bør informasjon vektlegges både i grunnutdanning og i de dokumentene som er styrende for undervisningen i skolen. Det er også viktig å nevne at den utdanningspolitiske debatten (fra den tiden den er fulgt i dette prosjektet) ikke har fokusert SSV. I spørreskjemaundersøkelsen er ett av spørsmålene hvorvidt

respondenten har hørt om SSV. Dette spørsmålet spesifiserer ikke hva respondenten måtte ha hørt, eller hva vedkommende legger i ”å ha hørt om” SSV. Det blir dermed vanskelig å vite hva det innebærer at 174 av 178 respondenter har hørt om SSV. Det viste seg imidlertid at det ikke nødvendigvis var samsvar mellom å ha hørt om SSV og å tro at en hadde hatt barn med den typen utfordringer i egen undervisningssituasjon. Undersøkelsen antyder at det er ved praktisk erfaring lærere får kunnskap om SSV (som samvariasjon mellom det å ha hørt om SSV og mottatt veiledning fra PPT kan tilsi). Det tyder på at i den sammenheng bør et kompetansesenter som Bredtvet sette inn ressurser mot PPT, om det er derfra lærere får informasjon SSV.

Et fenomen som gis så lite oppmerksomhet kan lett få status `uvesentlig` med den følge at det ikke blir satt på dagsorden. Når det slik blir marginalisert i tilgjengelige data, skapes lett en selvforsterkende tendens av manglende oppmerksomhet rundt denne vansken. Forutsatt at de tendensene denne undersøkelsen peker på medfører riktighet melder det seg områder som burde være gjenstand for ytterligere forskning. På et generelt nivå handler det selvsagt om å øke basiskunnskapen om fenomenet og ikke minst få satt det på dagsorden. Dernest handler det om å bidra til en økt bevissthet i skolen om hva dette innebærer og øke av kompetansen til å møte de utfordringene SSV innebærer pedagogisk og sosialt.

Ut fra at dette er et område som savner forskning, er det nærliggende å tenke at en i første omgang henvender seg til de personene som har gått gjennom skolesystemet med denne vansken. Denne gruppen er en førstehånds kilde til kunnskap om SSV og kan levere viktige bidrag i arbeidet med å få det anerkjent som et problem. Dette kan selvsagt skje via ulike tilnærminger, men det er ikke urimelig å tenke seg at kvalitative intervjuundersøkelser ville være et sted å starte. Det er behov for bedre og mer uttømmende beskrivelser av hva det innebærer av utfordringer for en person å ha SSV i, og for den sakens skyld utenfor skolen. Ut fra dette vil en så kunne begynne å definere mer spesifikke områder for forskning.

Personer som i praksis vet hva SSV innebærer vil også kunne bidra til å utvikle skolens beredskap og evne til bedre å bistå elever med denne typen utfordringer. Skolen er en arena der kunnskap eller mangel på kunnskap om SSV kan være avgjørende for viktige sider ved at barns liv og utvikling. Av den grunn er begrepet forskningsformidling sentralt. Det er viktig at forskning og ny kunnskap tilflyter skolen og da ikke bare i forbindelse med at problemene blir store nok til at man søker ekstern faglig bistand. Tatt i betraktning den sentrale betydningen skolen har i denne sammenhengen, bør den være en sentral samarbeidspartner i framtidig forskning og en selvfølgelig mottaker av forskningsresultater.

Kildeliste

Befring, E 2007, *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, 2.utgave, Det Norske Samlaget, Oslo

Bishop, DVM 1997, *Uncommon understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*, Psychology Press, Taylor & Francis group, Hove and New York.

Bjørge, BE 1998, *Utviklingsmessige språkvansker hos barn og unge*, Skolepsykologi

Catts, HW & Kahmi 2005, *Language and Reading Disabilities*, Second edition, Pearson and AB.

Dodd, B 2005, *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder*, Second Edition, Whurr Publishers, London and Philadelphia.

Dalen, M 2004, *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, Universitetforlaget.

Dalland, O 2001, *Metode og oppgaveskriving for studenter*, Gyldendal Norsk Forlag AS.

Frost, J 2003, *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*, J.W. Cappelens Forlag, Oslo

Frost, J 2004, *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*, Cappelen Akademisk Forlag AS, Oslo.

Gilje N & Grimen 1995, *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapsfilosofi*, 2. utgave, Universitetsforlaget.

Grunnskolen informasjonssystem på internett (2008), <http://www.wis.no/gsi/>, 5.5.08

-
- Halvorsen, K 1993, *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskaplig metode*, 3.utgave, Bedriftsøkonomens Forlag
- Hellevik, O 1995, *Sosiologisk metode*, 2.utgave, Universitetsforlagets Metodebibliotek
- Holand, A 2006 i Fuglseth K og Skogen 2006, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, J.W. Cappelen forlag, Oslo
- Holter H og Kalleberg (red.) 1996, *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Holm M og Dalen 2008, 'Tidlig spesialundervisning', *Dagsavisen*, 4.mars, 2 sider
- Jacobsen, DI 2005, *Hvordan gjennomføre undersøkelser?*, 2.utgave, Høyskoleforlaget
- Johannessen, A 2004, *Introduksjon til SPSS*, 2.utgave, Abstrakt Forlag
- Johannessen A, Tufte & Kristoffersen 2006, *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*, 3.utgave, Abstrakt forlag
- Johnsen G i Fuglseth og Skogen 2006, 'Intervjuet' i 'Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk', J.W. Cappelen Forlag as, Oslo.
- Kutscher, ML 2005, *'Kids in the Syndrom Mix of ADHD, LD, Asperberger's, Tourette's, Bipolar and More!'*, Jessica Kingsleys Publishers, London and Philadelphia.
- Kunnskapsdepartementet, 2008a, 'St. mld. nr. 16 (2006 -2007) ...og ingen sto igjen', <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395&showdetailedtableofcontents=true,14.4.08>
- Kunnskapsdepartementet, 2008b, *Kunnskapsløftet*, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/andre/Kunnskapsloftet.html?id=1411,1.4.08>

Kunnskapsdepartementet, 2008c, *Hva er Kunnskapsløftet?*,
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/andre/Kunnskapsloeftet/Hva-er-Kunnskapsloftet.html?id=86769> 3.4.08

Kunnskapsløftet, 2008d, *Nye elementer i læreplanene*,
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/andre/Kunnskapsloeftet/Nye-elementer-i-lareplaner-for-fag.html?id=426334&epslanguage=NO> 1.4.08

Kunnskapsdepartementet, 2008e, *'Rammeplaner vedtatt 2003 og senere'*,
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/planer/2006/Rammeplaner-vedtatt-2003-og-senere.html?id=102137 1.4.08

Kunnskapsdepartementet 2008f, *'Statlige universiteter og høyskoler'*,
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/Underliggende-etater/Statlige-universiteter-og-hoyskoler.html?id=434505> 1.4.08

Kvale, S 1997, *'Det kvalitative forskningsintervju'*, Ad Notam Gyldendal

Lagerstrøm BE 2007, *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006*, Statistisk sentralbyrå*Statistics Norway, Oslo-Kongsvinger.

Leonard, LB 2000, *'Children with Specific Language Impairment'*, A Bradford Book, the MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH) 1990,
<http://www.etikkom.no/>, 2.4.08

Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (2008), <http://www.nsd.no/nsd/omnsd.html>
12.5.08

Nilssen, FH 2007, *'PISA-undersøkelsen. Vil ha nasjonal skoledugnad'*, *Utdanning*, 7.desember 2007, 2 sider

Ottem Ernst 2006 , `Språkvansker og psykisk helse` ,
www.statped.no/nyUpload/Moduler/Statped/Enheter/Bredtvet/Filer/Sprakvansker_og_psykisk_helse.pdf, 2.5.08

PEDLEX Norsk Skoleinformasjon 2004, ` *Opplæring og utdanning i Norge, Adressebok for skoleverket*`, PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

Ropeid, K 2008, `Strakstiltak for bedre lesing`, *Utdanning*, 18. januar, en side

Rygvoid AL 2004, ` *Språkvansker hos barn*` i Befring og Tangen `Spesialpedagogikk, Cappelen Akademisk forlag.

Samisk høgskole 2008, http://www.samiskhs.no/?set_lang=no

Statped (2008), ` *Hva er spesifikt med spesifikke språkvansker?*`,
http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=39151&epslanguage=NO

Tessem, LB 2008, `Norsk skole forvirret av reformer`, *Aftenposten*, 16. januar, 2 sider.

Utdanningsdirektoratet 2008a, ` *Kunnskapsløftet – fag og læreplaner*`,
http://utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_UtdProgrFag.aspx?id=2103,
14.4.08

Utdanningsdirektoratet 2008b, ` *Dette er Stortingsmelding 16*`,
http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2696, 14.4.08

Utdanningsdirektoratet 2008c, ` *Foreløpige GSI-tall 2007/2008*`,
http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=3157

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003), *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*.

Skjeseth HT 2008, `Vil ha pappa på skolen` *Dagsavisen*, 24.januar, 2008, en side.

Skjelbred L 2007, 'PIRLS-undersøkelsen: 'Tidlig skolestart ingen betydning',
Utdanning, 7. desember, 2 sider.

Skjelbred L 2008, 'Internasjonale elevundersøkelser –hårreisende mediedekning',
Utdanning, 23.november 2 sider

Statistisk sentralbyrå 2008, Utdanningsstatistikk. Elevar i grunnskolen. Endelege tal,
1.oktober 2007, <http://www.ssb.no/emner/04/02/20/utgrs/index.html>

Werner K 2008 'Vil gi mer og tidligere spesialundervisning', *Dagsavisen*, 4.februar,
to sider.

Henvisninger i forbindelse med lærerutdanning og fagplaner:

Universitet,

Universitetet i Agder 2008,

http://www.uia.no/no/portaler/student_og_studier/studietilbud/allmennlaererutdanning
g. 24.5.08

Fagplan lærerutdanningen ved Universitetet i Agder, Høgskolen i Agder, *Samlet plan
for allmennlærerutdanning*, Kristiansand 2006-2010,

http://www.uia.no/no/portaler/om_universitetet/laererutdanningene/praksis/dokumenter_allmennlaererutdanning 24.5.8

Universitetet i Stavanger 2008, <http://www.uis.no/studietilbud/laererutdanning/>
25.4.08

Universitetet i Stavanger 2008, studieplan,

<http://www.uis.no/studietilbud/laererutdanning/allmennlaerer/>- 25.4.08

Høgskoler

Høgskolen i Bergen 2008, allmennlærerstudiet,

<http://www.hib.no/studier/default.asp?avdKatID=3> 24.5.08

Høgskolen i Bergen 2008, fagplan for allmennlærerutdanningen,

<http://student.hib.no/fagplaner/al/fagplan.asp?kode=ALU> 24.5.08

Høgskolen i Bodø 2008, allmennlærerstudiet,

<http://www.hibo.no/index.php?ID=11253> 25.5.08

Høgskolen i Bodø 2008, Studie-/fagplan med emnebeskrivelse,

Allmennlærerutdanning, fireårig,

<http://www.hibo.no/index.php?ID=11253&lang=nor&function=dumpBeskrivelse&module=studieinfo&type=studieme&key=1678> 25.5.08

Høgskolen i Buskerud 2008, allmennlærerutdanning,

http://www.hibu.no/studietilbud/larerutdanning/allmennlarer_honefoss/ 23.5.08

Høgskolen i Buskerud, Fagplan 2007 – 2009 Allmennlærerutdanning 1. og 2. år

Høgskolen i Finnmark 2008, studiebok for allmennlærerutdanningen,

https://www.hifm.no/neted/upload/attachment/site/group40/STUDIEBOK_AU_2007_.pdf 23.5.08

Høgskolen i Finnmark 2008, lærerutdanning,

<http://www.hifm.no/index.php?ID=1786&lang=nor&displayitem=340&module=studieinfo&type=studie&subtype=2> 23.5.08

Høgskolen i Hedmark 2008, <http://www.hihm.no/eway/default.aspx?pid=269> 25.5.08

Høgskolen i Hedmark 2008, Studiehefte for allmennlærerutdanningen, 2007 – 2009

Høgskolen i Nesna 2008, lærerutdanning, <http://www.hinesna.no/node/359> 24.5.08

Høgskolen i Nesna, Allmennlærerutdanning samlet plan 2007 -2011,

<http://www.hinesna.no/node/414> 25.5.08

Høgskolen i Nord-Trøndelag 2008, allmennlærerutdanningen,

http://www.hint.no/studier/studie/index.php?S_OBJECTID=AAATAABBUYOC&sp_rak=no 23.5.08

Høgskolen i Nord-Trøndelag, Studieplan 2007/2008, studiebeskrivelse, allmennlærerutdanningen, <http://www.hint.no/content/view/full/8742> 23.5.08

Høgskolen i Oslo 2008, lærerutdanning, <http://studiekatalog.hio.no/content/view/full/175> 23.5.08

Høgskolen i Oslo 2008, Fagplan for Allmennlærerutdanningen , 1. og 2. studieår, HiO, <http://www.hio.no/content/view/full/60330> 23.5.08

Høgskolen i Sogn og Fjordane 2008, allmennlærerutdanning, <http://studhbok.hisf.no/katalog/content/view/full/4566> 23.5.08

Høgskolen i Sogn og Fjordane 2008, Allmennlærerutdanning, heiltid (studieplan med praksis), <http://studhbok.hisf.no/katalog/content/view/full/4566> 23.5.08

Høgskolen Stord/Haugesund 2008, <http://www.hsh.no/studier/lararstudium.htm>

25.5.08

Høgskolen Stord/Haugesund 2008, Fagplan for allmennlærerutdanning, HSH 2007-2011, <http://www.hsh.no/studentportal/studiehandbok/program.htm?db=Studiebok07&code=ALM> 25.5.08

Høgskolen i Sør-Trøndelag 2008, <http://www.hist.no/content.ap?thisId=646&language=0> 26.5.08

Høgskolen i Sør-Trøndelag 2008, <http://www.hist.no/content.ap?thisId=3295>, 26.5.08

Høgskolen i Telemark 2008, <http://www.hit.no/nxcnor/content/view/full/12057> 25.5.08

Høgskolen i Telemark 2008, <http://www.hit.no/nxcnor/content/view/brief/12057>
[25.5.08](#)

Høgskolen i Tromsø 2008, <http://www.hitos.no/afl-studier/> 25.5.08

Høgskolen i Tromsø 2008, fagplan for allmennlærerutdanningen fra og med høsten 2007, <http://www.hitos.no/afl-studier/> 23.5.08

Høgskolen i Vestfold 2008, allmennlærerstudiet,
<http://studier.hive.no/index.php?ID=670&lang=nor&displayitem=21&module=studieinfo&type=studie&subtype=2> 23.5.08

Høgskolen i Vestfold 2008, Studiefagplan med emnebeskrivelse,
allmennlærerutdanning,
<http://studier.hive.no/index.php?ID=684&lang=nor&displayitem=548&module=studieinfo&type=studieue&subtype=1> 23.5.08

Høgskolen i Volda 2008, allmennlærerutdanningen,
<http://studier.hive.no/index.php?ID=670&lang=nor&displayitem=548&module=studieinfo&type=studieue&subtype=1> 24.5.08

Høgskolen i Volda 2008, Studie/fagplan med emnebeskrivelse,
<http://studier.hive.no/index.php?ID=670&lang=nor&displayitem=21&module=studieinfo&type=studie&subtype=2> 24.5.08

Høgskolen i Østfold 2008,
<http://www.hiof.no/index.php?ID=13995&lang=nor&displayitem=208&module=studieinfo&type=studie&subtype=2> 24.5.08

Høgskolen i Østfold 2008, Studieplan med emnebeskrivelse, Allmennlærerutdanning,
<http://www.hiof.no/index.php?ID=13203&lang=nor&function=dumpBeskrivelse&module=studieinfo&type=studieme&key=182> 24.5.08

Norsk Lærerakademi 2008, allmennlærerutdanningen,
<http://www.nla.no/index.php?ID=2445> <http://www.nla.no/index.php?ID=818> 26.5.08

Vedlegg 1

Spørreskjema for lærere som jobber på første årstrinn i grunnskolen.

Arbeidssted

1. Fylke _____

Utdanning

2. Hvilken type lærerutdanning har du?

Allmennlærer

Førskolelærer

Førskolelærer med påbygning i grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring (eller PAPS).

3. Har du spesialpedagogisk utdanning i som tilleggsutdanning?

Ja, antall semester: ____ Nei

4. Har du spesialpedagogisk utdanning som en del av grunnutdanning?

Ja, antall semester: ____ Nei

5. Annen relevant videreutdanning?

Hva: _____

Arbeidserfaring i skolen

6. Hvor lenge har du jobbet i skolen?

Antall år: ____ Under et år

7. Hvor lang erfaring har du med første årstrinn?

Antall år: ____ Under et år

Spesifikke språkvansker

8. Har du hørt om spesifikke språkvansker hos barn?

Ja Nei

Hvis NEI, kan du avslutte utfyllingen av spørreskjemaet her.

9. Har du møtt noen barn i en undervisningssituasjon som har hatt spesifikke språkvansker, eller som du tror har hatt spesifikke språkvansker?

Ja Nei

Hvis JA på forrige spørsmål

10. Fikk du noe informasjon fra barnehagen før skolestart om barnet?

Ja Nei

11. Fulgte det med et TRAS-skjema på barnet fra barnehagen?

Ja Nei

12. Fikk du veiledning i forholdt til barnet med spesifikke språkvansker?

Ja Nei

13. Samarbeidet du med PP-tjenesten om barnet?

Ja Nei

14. Har du deltatt på/hatt opplæring i noen av følgende:

TRAS

Språkpakken

Språk 6-16

Kurs om språkvansker hos barn

Annet:

:

Vedlegg 2

Spørreundersøkelse

Hva vet lærere på første trinn om spesifikke språkvansker

Oslo, 27. februar 2008

Til rektor ved _____

I forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo ønsker jeg å kartlegge hvilken erfaring og opplæring lærere som jobber på første årstrinn har angående spesifikke språkvansker. Læreplanen "Kunnskapsløftet" beskriver fem grunnleggende ferdigheter for grunnskolen, hvorav tre av disse er å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, samt å kunne lese (Kunnskapsløftet 2006). I tillegg til at læreplaner understreker viktigheten av skriftlig og muntlig kommunikasjon har det vært fokus på lese- og skriveopplæringen i den senere tids offentlige skolepolitiske debatt. Lærere som jobber på første årstrinn har elever som befinner seg i begynneropplæringen og som er i en innledende prosess for å tilegne seg de grunnleggende ferdighetene. Læreren har dermed en svært viktig funksjon ikke bare for å gi elever best mulig læringsbetingelser her og nå, men også med tanke på å forebygge senere vansker, som lese- og skrivevansker.

Vedlagt følger et spørreskjema om spesifikke språkvansker. Jeg ber om at det blir delt ut til og besvart av lærere på første årstrinn med godkjent utdanning. Resultatene skal brukes i min masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Formålet med oppgaven er å kartlegge hvilken erfaring og opplæring lærere som jobber på første årstrinn har angående spesifikke språkvansker. Kartleggingen skjer i samarbeid med Bredtvet kompetansesenter (www.statped.no/bredtvet). Siden kvaliteten av studien er avhengig av høy svarprosent håper jeg lærerne ved din skole vil ta seg til å besvare skjemaet. Ved å foreta denne kartleggingen håper jeg å få en oversikt over hvilke forutsetninger lærere har for å kunne vite noe om spesifikke språkvansker. Jeg er interessert i tilbakemeldinger fra alle lærere som jobber på første årstrinn, så dersom det jobber flere på samme skole ville jeg være takknemlig for svar fra alle. Skjemaet kan kopieres, og flere kan legges i samme svarkonvolutt. Svarfrist 28.03.08

Jeg svarer gjerne på ytterligere spørsmål om studien på telefon 41522023

På forhånd takk, med vennlig hilsen

Vanja Andersen

masterstudent ISP