

# Spesifikke språkvansker og bruk av læringsstrategier

- Kvalitative intervju med fem unge med spesifikke språkvansker

Vilde Aarbogh Bøhler



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskaplige fakultet  
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2015



# Spesifikke språkvansker og bruk av læringsstrategier

- Kvalitative intervju med fem unge med spesifikke språkvansker



© Vilde Aarbogh Bøhler

År 2015

Spesifikke språkvansker og bruk av læringsstrategier

- Kvalitative intervju med fem unge med spesifikke språkvansker

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Studiesenteret Sandane: HiSF



# Sammendrag

Dette prosjektet har brukt intervjudata, teori og relevant litteratur til å drøfte bruk av læringsstrategier hos mennesker med spesifikke språkvansker. Datamaterialet bygger på fem kvalitative intervjuer med unge med spesifikke språkvansker. Intensjonen har vært å gi et tilstandsbilde som kan illustrere teori og litteratur om bruk av læringsstrategier hos unge mennesker med spesifikke språkvansker.

Følgende problemstillinger ble stilt:

*Hvilke læringsstrategier formidlet fem unge med spesifikke språkvansker at de brukte?*

*- Formidlet informantene en bruk av strategier som kunne tolkes som strategirikdom?*

*- Beskrev informantene erfaringer med læring som kunne tolkes som læringssuksess?*

*- Beskrev eventuelt de samme informantene både strategirikdom og læringssuksess?*

Flere av informantene synes å ha formidlet bevisst bruk av læringsstrategier i kombinasjoner, gjerne gjennom en variant av imitasjonslæring, som kan tolkes som strategirikdom (Elstad, Turmo & Andreassen, 2006). Disse informantene fortalte tilsynelatende også om flere erfaringer med læringssuksess. På bakgrunn av at læringssuksess er blitt satt i sammenheng med strategirikdom (Bandura, 1997, s. 80; Holm, 2013; Ostad, 2013), kan dette ses som en illustrasjon på at mennesker med spesifikke språkvansker kan lære å bruke læringsstrategier til å kompensere for vansker og oppnå læringssuksess. I lys av teori om hva realistisk mestringsforventning kan bety for motivasjon og læring (Bandura, 1997; Manger et al., 2012), kan dette ha potensialet til å bidra til en positiv læringsprosess for mennesker med spesifikke språkvansker.

Nøkkelord: spesifikke språkvansker, læringsstrategier.





# Forord

Mange fortjener takk i dette forordet, først og fremst prosjektets flotte informanter, takk for interessante og hyggelige dialoger. Min engasjerte og varme veileder Kolbjørn Varmann, takk for direkte og sjenerøse dialoger. Hyggelige bibliotekarer, takk for forståelsesfull bistand. Sist men ikke minst, kjære bekjente, kollegaer, medstudenter, venner og familie, takk for høyt verdsatt støtte, reflekterende samtaler og korrekturlesning.

Maria Vetleseter Bøe, Mari Heggheim, William Bøhler, Wenche Haveland og Nora Lile, takk for at dere har fungert som et fantastisk kollegium.



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Problemstillinger .....	3
1.3	Oppgavens oppbygning .....	4
2	Metode.....	5
2.1	Kvalitativ metode .....	5
2.2	Utvalg .....	6
2.3	Utarbeiding av intervjuguide .....	8
2.4	Datainnsamling .....	9
2.5	Transkripsjon .....	10
2.6	Analyse .....	11
2.7	Validitet og reliabilitet.....	13
2.8	Etikk.....	16
2.9	Teori- og litteraturgrunnlag .....	17
2.9.1	Spesifikke språkvanser .....	18
2.9.2	Læringsstrategier .....	21
2.9.3	Spesifikke språkvanser og læringsstrategier .....	28
3	Resultater og diskusjon .....	29
3.1	Strategirikdom som læringsstrategi .....	29
3.2	Visuelle læringsstrategier .....	33
3.3	Multisensoriske læringsstrategier .....	37
3.4	Spørsmålsstilling som læringsstrategi .....	40
3.5	Noteringsstrategier som læringsstrategi .....	42
3.6	Tidsinvestering som læringsstrategi .....	45
3.7	Øvelse som læringsstrategi .....	47
3.8	Motivasjon som læringsstrategi.....	49
3.9	Energiinvestering som læringsstrategi.....	59
3.10	Metakognitiv bevissthet som læringsstrategi.....	61
3.11	Oppsummering av funn.....	62
3.12	Prosjektets overføringsverdi .....	64
	Litteraturliste .....	65



Vedlegg 1 .....	72
Vedlegg 2 .....	74
Vedlegg 3 .....	76
Vedlegg 4 .....	80
Vedlegg 5 .....	81



# 1 Innledning

Dette prosjektet har brukt intervjudata, teori og relevant litteratur til å drøfte bruk av læringsstrategier hos mennesker med spesifikke språkvansker. Datamaterialet bygger på fem kvalitative intervjuer med unge med spesifikke språkvansker. Intensjonen har vært å gi et tilstandsbilde som kan illustrere teori og litteratur om bruk av læringsstrategier hos unge mennesker med spesifikke språkvansker.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Inspirert av reflektiv etnografi (Hansen, Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 172) starter dette kapitlet med en kort presentasjon av relevant egenerfaring som kan forventes å ha vært med på å forme dette prosjektet (Dalen, 2011, s. 94-95). Helt fra jeg var liten har jeg strevd med store lærevansker knyttet til dysleksi, som har gjort det vanskelig for meg å tilegne meg både hverdagslige og akademiske ferdigheter. Heldigvis har jeg møtt flere dyktige pedagoger som lærte meg læringsstrategier. Mine foreldre viste meg de første læringsspor jeg husker av nysgjerrighetspirrende magi. De lærte meg verdien av kunnskap og gevinsten i å investere tid og krefter i læringsarbeid. Jeg lærte mestringsforventning og selvtillit, som bidro til at jeg torde å utfordre meg i utdanning og læreryrket. Som meg rapporterte lærere Skaalvik og Skaalvik (2012) har intervjuet om grunner til yrkesvalget som kunne tolkes og forstås i lys av mestringsforventning. Sammen med mine erfaringer kan dette kanskje sies å bidra til å illustrere et bilde av læringsstrategier og mestringsforventning som betydningsfullt for læringssuksess. I denne oppgaven brukes *læringssuksess* om mål på oppnådd formell læring, som karakterer fra bestått til toppkarakterer, fullført skolegang med bestått eksamen og /eller ansettelse i arbeid, samt sosial kompetanse.

Bakgrunn for valg av temaet spesifikke språkvansker ble påvirket av at flere av de typiske språkvanskene som mennesker med diagnosen spesifikke språkvansker strever med også er funnet i grupper med diagnosen dysleksi (Helland, 2012, s. 79). Jeg regnet derfor med å kunne bruke egen innenforståelse fra min virkelighet med egne dyslektiske vansker positivt, uten at det ble for personlig (Dalen, 2011, s. 16). Diagnosen spesifikke språkvansker virker å være ganske ukjente samtidig som vanskene er regnet som relativt vanlige (Bele, Helland, Ottem, Lian, Wold, Lyster & Solvang, 2008, s. 148; Leonard, 2014).

Til tross for at spesifikke språkvansker kan være en betydelig pedagogisk utfordring, er vanskene relativt ukjente også i skolen (Bele et al., 2008).

Bakgrunn for temaet læringsstrategier bygger på inntrykk av at skole og arbeidsliv har behov for og nytte av kompetanse om bruk av læringsstrategier (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 19). Ifølge Hole (2003a) har forskere ved University of Kansas forsket på bruk av læringsstrategier siden 1970-tallet. Mulighet til å øke elevens kompetanse i bruk av læringsstrategier gjennom undervisning er påpekt av flere også i Norge (Bråten, 2002; Sandell & Aarflot, 2006, s. 11; Weinstein, Bråten & Andreassen, 2006, s. 162). Ifølge *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU, 2014:7, s. 128) har mye av litteraturen om kompetanse fra det 21. århundre understreket krav til livslang læring og kan derigjennom sies å ha pekt mot behov for læringsstrategier. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet er læringsstrategier omtalt i læringsplakatens tredje punkt: *Skolen skal: stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier, og evne til kritisk tenkning* (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). Læringsstrategier er omtalt som læringsfremmende for generelt alle elever (Bandura, 1997, s. 80; Bråten, 2002; Elstad, 2006, s. 16; Holm, 2013; Ostad, 2013) og for elever med lærevansker eller spesifikke språkvansker (Hole, 2003a, s. 7; Solerød, 2005, s. 44; Bele et al., 2008, s. 7; Espenakk, Frost, Færevaag, Horn, Løge & R.G. Solheim, 2011, s. 59; Holm, 2013).

Forskning på læringsstrategier hos mennesker med spesifikke språkvansker som gruppe virker å være et sjeldent omtalt tema både i forskning på læring og forskning på språkvansker. Ut fra litteratursøk virker det som forskning på spesifikke språkvansker i hovedsak har dreid seg rundt omtale av vanskene, finne årsaksforklaring, finne diagnosekriterier og omtale tilrettelegging. Faglitteratur viser generelt å ha lite omtale av temaet læringsstrategier i kombinasjon med spesifikke språkvansker. Allerede i 2006 pekte Weinstein et al. (2006) på behov for mer kunnskap om læringsstrategier i sammenheng med ulike fagområder og tilpasset de ulike fagene i skolen. I litteratur som omhandler språkvansker er boken *Språkvansker - teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (Bele et al., 2008) en kilde som har omtalt mennesker med spesifikke språkvanskers bruk av læringsstrategier. Bele et al., (2008, s. 73) etterlyste større forståelse og kunnskap om elever med spesifikke språkvansker sine læringsstrategier.



Dette prosjektet kan sees som en selvstendig forlengelse av eller bidrag til det Bele et al. (2008) har skrevet om temaet læringsstrategier og spesifikke språkvansker. Befring (2015, s. 10) har påpekt at et viktig formål med spesialpedagogisk forskning kan være økt innsikt i unges læring. I dette prosjektets datainnsamling har formålet vært ytterligere avgrenset til økt innsikt i unge med spesifikke språkvanskers selvrapporterte bruk av læringsstrategier.

## 1.2 Problemstillinger

Som helhet har dette prosjektet handlet om å gi et tilstandsbilde som kan illustrere unge mennesker med spesifikke språkvansker sin bruk av læringsstrategier. Fordi informantene var tre unge voksne og to ungdommer som selv rapporterte at de formelt hadde diagnosen spesifikke språkvansker, konkretiserte dette prosjektets hovedproblemstilling seg til:

*Hvilke læringsstrategier formidlet fem unge med spesifikke språkvansker at de brukte?*

Fordi læringssuksess er satt i sammenheng med strategirikdom (Bandura, 1997, s. 80; Holm, 2013; Ostad, 2013) syntes det relevant å se på underproblemstillingene:

- *Formidlet informantene en bruk av strategier som kunne tolkes som strategirikdom?*
- *Beskrev informantene erfaringer med læring som kunne tolkes som læringssuksess?*
- *Beskrev eventuelt de samme informantene både strategirikdom og læringssuksess?*

Resultater av kvalitative undersøkelser blir gjerne omtalt som forståelsesmodeller eller bilder som beskriver det som undersøkes i det aktuelle tidsrommet (Haavind, 2000, s. 288). Siden spesifikke språkvansker er regnet som relativt vanlig i skolen (Bele et al., 2008; Leonard, 2014) og kunnskap om elevers læringsintensjoner kan være læringsfremmende (Hattie, 2009, s. 23), virker det rimelig å gå ut fra at kunnskap om unge mennesker med spesifikke språkvansker sin bruk av læringsstrategier kan være nyttig i pedagogisk praksis.

## 1.3 Oppgavens oppbygning

Innledningskapittelet inneholder bakgrunn for valg av tema, presentasjon av problemstillinger og oppgavens oppbygning. I metodekapittelet gis en begrunnelse for valg av kvalitativ metode, beskrivelse og drøfting av sentrale valg tatt i forbindelse med utvalg, utarbeiding av intervjuguide, datainnsamling, transkripsjon, analyse, validitet, reliabilitet og etikk. Samt redegjørelse for prosjektets teori- og litteraturgrunnlag.

Teori- og litteraturgrunnlaget er ment å gi en avklaring på oppgavens bruk av sentrale begreper. Mindre sentrale begreper er avklart underveis i oppgaven. Enkelte begreper og fagterminologi har kun referanse og ikke spesifikk avklaring, fordi de aktuelle begrepene fremstår som allment kjente i fagfeltet. Ved eventuell uklarhet om aktuelle begrepers meningsinnhold, er de i denne sammenheng ment i den samme forstand som de aktuelle referansene bruker de aktuelle begrepene. Kapittelet er ikke ment å gi uttømmende redegjørelser, men være en forståelsesramme for spesifikke språkvansker og læringsstrategier.

Kapittelet med resultater og diskusjon inneholder presentasjon, analyse og drøfting av datamaterialet. Hovedkategoriene med læringsstrategier er beskrevet med henvisninger til litteratur som har omtalt læringsstrategier for alle og for mennesker med lærevansker eller spesifikke språkvansker. Analyse og drøfting av materialet har dreid seg om hvilke læringsstrategier informantenes utsagn kunne kategoriseres som. Oppgaven har avslutningsvis sammenfattet funn og omtalt implikasjoner datamaterialet kan ha for læring av læringsstrategier for mennesker med spesifikke språkvansker.

Kildehenvisninger og litteraturliste er skrevet med hjelp av dataverktøyet EndNote X7 med APA6th\_Norsk\_HioA 2015-03-03-Copy.

## 2 Metode

### 2.1 Kvalitativ metode

Det er valgt en kvalitativ metode fordi problemstillingene retter seg mot det gruppen selv formidlet (Dalen 2011, s. 15). Kvalitative studier er egnet til å beskrive fenomeners egenart (Malterud, 2011, s. 31). I dette prosjektet var det aktuelle fenomenet mennesker med spesifikke språkvanskers bruk av læringsstrategier, formidlet gjennom intervju med fem unge med diagnosen. Å finne ut hva mennesker med spesifikke språkvansker selv kunne fortelle krevde et fenomenologisk perspektiv, slik at verden slik de opplevde den var det som ble studert (Vedeler, 2000). Datamaterialet i dette prosjektet har bestått av beskrivelser og meningsfortolkninger av informantenes uttalelser. Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge (2009, s. 45) har satt fokus på å se virkeligheten fra informantens perspektiv, før vitenskapelige forklaringer kan legges til. I prosessen mot å forsøke å se virkeligheten fra informantenes perspektiv, har jeg brukt min egen førforståelse fra erfaring med dysleksi som inngang. Dette prosjektet kan omtales som eksplorerende (Befring, 2015, s. 84-85) på den måten at det er motivert ut fra personlige erfaringer og beskriver et relativt lite utforsket tema.

Det kan nok argumenteres for at en kvantitativ spørreundersøkelse også kunne svart på problemstillingene i dette prosjektet. Weinstein et al. (2006, s. 161) nevner for eksempel følgende kartleggingsverktøy for å kartlegge elevers strategivalg: The Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) (Weinstein, Palmer & Shulte, 2002) og The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich et al., 1991). En slik fremgangsmåte ville kanskje gitt gode data på hvilke strategier mennesker med spesifikke språkvansker bruker, men ikke fanget opp dimensjonen med informantenes egen formidling på en like helhetlig og dyptgående måte. Weinstein et al. (2006, s. 164) har påpekt at det er en del utfordringer forbundet med spørreskjemaer og har oppfordret til å bruke ulike verktøy for å kartlegge læringsstrategier. Han har videre understreket viktigheten av at kartlegging av læringsstrategier bør ha rom for dynamisk fokus for eksempel gjennom intervju (Weinstein et al., 2006, s. 165).

I praksis har det dessuten vist seg vanskelig å komme i kontakt med informanter. Utvalget ville dermed sannsynligvis ikke blitt stort nok til å være representativt for en gitt populasjon med spesifikke språkvansker.

Uavhengig av dette virket det rimelig å regne denne gruppens språkvansker som en aktiv utfordring også i rollen som informant. På grunn av mennesker med spesifikke språkvanskers utfordring med ordforståelse, er det gjerne ekstra utfordrende å skape reelle dialoger med dem (Bele et al., 2008, s. 115). For å forsøke å sikre informantenes forståelse i dialogen mellom forsker og informant, ble det derfor lagt vekt på intervjuets mulighet til å bruke grep som kan sikre forståelse underveis (Dalen, 2011). Ut fra funn Durkin, Conti-Ramsden & Walker (2011) gjorde angående unge med spesifikke språkvansker sin bruk av tekstmeldinger, kunne det virke som muntlig kommunikasjon med denne gruppen var å foretrekke. I ettertid virket muntlig dialog som et godt valg også ut fra informantenes utsagn om foretrukne kommunikasjonsmåter. Vedeler (2000) har skrevet at kasus i kvalitativ forskning gjerne velges ut fra særlige kriterier som innebærer relevant informasjon for studiet. I denne undersøkelsen var tilgangen på mulige informanter så begrenset at kriteriene for å være med som informant i undersøkelsen ble så bred som mulig.

## 2.2 Utvalg

Informantene i dette prosjektet har fått pseudonymene Maria, Bastian, Alida, Erik og Storm. Erik og Storm var tenåringer under atten år, resten var unge voksne. Informantene var geografisk sett spredt fra Sør-Vestlandet til Vest- og Østlandet. Alle informantene hadde mødre som fremsto som resurssterke og offensive i forhold til å hjelpe sine barn. Flere av dem tok kontakt på vegne av barna sine. Ifølge Hattie (2009) og Hellerud et al. (2009) kan foreldre være en ressurs for barns læring. Dermed kan dette overflatiske bilde av foreldrene til informantene være interessant som mulig rammefaktor. Flere av informantene hadde fullført videregående skole og enkelte hadde høyere utdanning. Underkapittelet om strategirikdom som læringsstrategi presenterer informantene ytterligere.

I forkant av prosjektet ble det antatt at prosjektets problemstilling ville kreve at informantene hadde rimelig metakognitiv bevissthet. Metakognitiv bevissthet innebærer kompetanse om egen læringsprosess (Befring & Tangen, 2012, s. 46). Fordi barns fortellerkompetanse øker med alder (Espenakk et al. 2011, s. 48), ble det i utgangspunktet søkt først og fremst etter ungdommer og voksne. Slik ble det forsøkt å sikre at informantene hadde forutsetninger til å formidle egne læringsstrategier. Informantgruppen ble ytterligere begrenset til informanter som kunne fortelle at de hadde fått stilt diagnosen spesifikke språkvansker av en formell norsk institusjon.

Siden spesifikke språkvansker er en relativt ny betegnelse (Hellerud et al., 2009; Helland, 2012; Bishop, 2014), virket det rimelig å anta at det ikke fantes et stort antall ungdommer og voksne i Norge med denne diagnosen. I håp om å sikre størst mulig variasjon i informantgruppen, ble derfor alle som viste interesse invitert til intervju.

I praksis viste det seg at utfordringen med informantenes bevissthet rundt egne læringsstrategier ikke fikk like store konsekvenser som forventet. Først og fremst virket det som dette kom av at intervjuene ble vinklet slik at informantene i hovedsak formidlet beskrivelser av egen bruk av læringsstrategier. Flere av informantenes utsagn hadde narrativt preg (Kvale et al., 2009) i den forstand at informantene beskrev episoder. Disse fortellingene utgjør hovedvekten av dette prosjektets datamateriale og er i stor del gjengitt i kapittelet om resultater og diskusjon. Informasjon om prosjektet ble sendt til pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) på Øst- og Vestlandet og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). Tilbakemeldingene var stort sett at de ikke kunne bistå med å videreformidle informasjon om prosjektet. Enkelte ga beskjed om at de videreformidlet informasjon. Det virket ikke relevant for prosjektets problemstillinger hva som fikk informantgruppen til å ta kontakt. Men siden flere tok kontakt via det sosiale nettstedet Facebook, virket det rimelig å anta at det var der majoriteten fant informasjon om prosjektet. På Facebook ble informasjonen både lagt ut offentlig og på en lukket gruppe for spesifikke språkvansker. Foreldreorganisasjonen til barn med spesifikke språkvansker har bidratt med å spre informasjon. Informasjonen ble også delt videre av andre og enkelte som tok kontakt ga uttrykk for at de hadde fått informasjonen via kjente. Ifølge det Larsen (2007, s. 77) har skrevet om utvelging av informanter, kan utvelgingen i dette prosjektet omtales som en kombinasjon av utvelging ved selvseleksjon og skjønnsmessig utvalg. Selvseleksjon i dette prosjektet innebar at informantene selv tok kontakt og skjønnsmessig utvalg handlet om at tidligere omtalte kriterier måtte fylles for at materialet fra informantene som tok kontakt ble inkludert i prosjektets datamateriale.

## 2.3 Utarbeiding av intervjuguide

Intervjuguiden var semistrukturert (Befring, 2015, s. 75), til dels inspirert av narrativ terapi (White, 2007), med vekt på at informantene fikk fortelle fritt innenfor temaet (Larsen, 2007, s. 83). Narrativ praksis kjennetegnes av at en ønsker å sette menneskers spesifikke lokale kunnskaper og erfaringer i sentrum (Lundby, 2009, s. 11).

Intervjuguiden i dette prosjektet startet med spørsmål som ga informantene mulighet til å fortelle åpent om sin egen situasjon innenfor temaet. Intervjuguiden er vedlagt i vedlegg 3. Underveis ble det vektlagt å støtte informantenes fortelling gjennom å være aktivt lyttende og bidra som medskaper av fortelling gjennom spørsmål, nikk og tause perioder (Kvale et al., 2009, s. 166). At begrepet læringsstrategier er funnet å tidvis ha blitt blandet sammen med læringsstiler (Engelsen, 2008; Hodgson et al. 2012, s. 143), gjør det sannsynlig at informanter i dette prosjektet kan ha hatt varierende førforståelse av begrepet læringsstrategier. Spørsmål rundt begrepet læringsstrategi var formulert med den hensikt å fremskaffe felles forståelse rundt begrepet.

Det ble benyttet konkretiseringsmateriale som et svar på kritikk mot å kartlegge læringsstrategier gjennom generelle spørsmål om egne læringsstrategier (Greene, Muis & Pieschl, 2010, s. 248). Siden det var forventet at informantene ville kjenne seg igjen i bruken av visuelle læringsstrategier (Bele et al., 2008), ble det brukt visuelt konkretiseringsmateriale. Konkretiseringsmaterialet var ment å fungere demonstrerende med intensjon om å hjelpe informantene å huske situasjoner der de selv eventuelt hadde brukt lignende læringsstrategier. Materialet besto av to tankekart der informanten ble tilbudt å skrive og tegne egne assosiasjoner, en eksempeltekst med og uten illustrasjon og et konkretiseringsmateriale for kunst og håndverksundervisning i håndsøm. I tillegg til å fungere illustrerende, var tanken at materialet kunne bidra som hjelpemiddel for samtalen slik Ruud (2011, s. 89-100) har påpekt at *noe å holde på med* i en samtale kan gjøre det lettere å kommunisere.

Det var et mål å fremme tillitt i intervjuene (Befring, 2015, s. 75) slik at læringssituasjoner som informantene fortalte om mer eller mindre på eget initiativ, kunne være utgangspunkt for å spørre mer detaljert om informantenes læringsstrategier. Følgende konkrete spørsmål ble benyttet der det virket relevant: *Hva gjør du når du skal pugge til en eksamen eller prøve? Hva gjør du når du skal finne frem? Hva gjør du når du skal lære deg et telefonnummer?*

I guiden og kontakten generelt med informantene både i forkant av intervjuene og under intervjuene ble temaet læringsstrategier gjentatt flere ganger. Intensjonen var at informantene skulle ha mulighet til å være bevisst temaet for intervjuet under hele dialogen.

## 2.4 Datainnsamling

Til sammen ble åtte intervjuer gjennomført vinteren 2014-15. Intervjuene varte fra tjue minutter til halvannen time. På grunn av praktiske hensyn ble intervjuene ikke foretatt hjemme hos informantene. Seks informanter hadde mulighet til å komme til Oslo, resten av intervjuene ble avholdt på telefon. Informantene fikk selv velge tidspunkt for intervjuene. Hvor lang tid som ble brukt varierte og ble forsøkt tilpasset etter informantenes tempo og signaler (Befring, 2015).

Datamaterialet ble samlet inn ved hjelp av et kvalitativt intervju med klientsentrert fokus på den måten at det ble lagt vekt på å skape en god, rolig atmosfære og bruke tid på å lytte aktivt (Røkenes, Hanssen & Tolstad, 2012). I forkant av intervjuene ble tillatelse fra informant innhentet skriftlig. Båndopptaker og notater var verktøy for å samle inn datamaterialet. Alle avtaler med informantene ble gjort over Facebook, e- post og tekstmelding på telefon. Møtet med informantene startet med presentasjon, der informasjon fra informasjonsskrivet ble kort gjentatt og ved behov lest høyt før informantene ga skriftlig samtykke (Befring, 2015, s. 31). Samtykkeoppsett er vedlagt i vedlegg 5. Mødrene til informantene under atten år fikk lese intervjuguiden på forhånd før intervjuet og hadde dermed muligheten til å forberede ungdommene. Intervjuguiden ble brukt som huskeliste over aktuelle temaer og spørsmål, men informantenes svar var i størst mulig grad styrende for rekkefølge og tempo i samtalene. Befring (2002) sitt poeng om at tilnærmingen i kvalitativforskning er intuitiv og har rom for improvisasjon ble fulgt så langt det lot seg gjøre uten å gå på bekostning av temaet.

Intervjuene besto av tre prøveintervjuer, tre ansikt-til-ansikt intervjuer og to telefonintervjuer (Befring, 2015, s. 76). Prøveintervjuene ble også foretatt ansikt-til-ansikt, men har andre særtrekk som gjør at de ble kategorisert som prøveintervjuer. Prøveintervjuene ble gjennomført med den hensikt å øve på intervjusituasjon og for å skaffe tilbakemeldinger å tilpasse intervjuguiden etter (Kvale et al., 2009; Røkenes et al., 2012). De ga verdifull informasjon om at temaet læringsstrategier virket å oppleves som et personlig tema som krevde fintfølelse i større grad enn forventet på forhånd.

Enkelte særtrekk ved informantene i prøveintervjuene er nevnt her for leserens videre forståelse av disse intervjuenes kvalitet. Informantene hadde ikke diagnosen spesifikke språkvansker, men diagnosen dysleksi. De hadde tilknytning til meg som privatperson og dermed antakelig et sterkere tillitsforhold til meg enn de øvrige informantene.

Lydopptak ble godkjent av en informant i prøveintervjuene, mens de andre to valgte å gjennomføre intervjuet uten lydopptak. I de to intervjuene uten lydopptak ble notater tatt underveis og komplettert samme dag som intervjuet. Prøveintervjuet med lydopptak ble transkribert i ettertid. Noe av datamaterialet fra disse intervjuene er brukt anonymt som eksempler på strategier i de senere intervjuene og nevnt sammen med oppgavens resultater der det har virket relevant. De tre ansikt-til-ansikt intervjuene som ble holdt i Oslo, er herfra referert til som oslointervjuene. Oslointervjuene ble gjennomført i lukkede rom uten forstyrrelser og varte i gjennomsnitt litt over en time. Disse intervjuene dannet hovedvekten av datamaterialet. Hvordan telefonintervjuene skilte seg fra de andre intervjuene og hvorfor datamaterialet fra disse to informantene i liten grad er synlig i dette prosjektet, utdypes i kapittelet om validitet og reliabilitet.

## 2.5 Transkripsjon

Vedeler (2000) har trukket frem transkriberingsprosessens utfordring i å lytte og tenke grundig igjennom det innsamlede datamaterialet som en fordel. Etter intervjuene ble derfor Dalen (2011) sin anbefaling om å transkribere materialet raskt etter det enkelte intervju for å dra nytte av egne minner fulgt der det var praktisk mulig. Lydopptak ble brukt som kvalitetssikring av at informantens egne ord og formuleringer ble vektlagt (Dalen, 2011). Slik kunne transkripsjonen foretas med intensjon om å fange informantens utsagn ordrett. Noen steder er stemning i toneleie og minimumstilbakemeldinger som sukk og lyder tatt med. Disse detaljene ble vektlagt der de ble vurdert som hensiktsmessige for å formidle meningsinnhold i informantens utsagn. Parentes med tre punktumer i (...) markerte at det er utelatt deler fra lydopptaket. Ordene som ble fjernet ble enten vurdert som lite relevante for prosjektet eller tatt vekk av hensyn til informantens anonymitet. Hakeparentes [ ] med tekst i markerte kommentarer eller ord som er lagt til informantens uttalelse i den hensikt å få frem det som i konteksten virket som informantens budskap. Informantene brukte noen steder tid midt i utsagn som kan tolkes som at de lette etter ord, (Golden, 2014, s. 82) for å markere dette ble det langt inn tre punktum (Hansen et al., 2012, s. 34-36).



## 2.6 Analyse

I analysen er det sett med hermeneutisk tilnærming etter hva datamaterialet kunne fortelle om problemstillingen i den forstand at meningsfulle fenomener som finnes i informantenes uttalelser er fortolket (Larsen, 2007; Befring, 2014). Rokstad (2004, s. 21) har skrevet at med å tolke forstår man det samme som at en tillegger setningen en mer bestemt mening. Videre har han understreket at språkbruk og forståelse er knyttet til mennesker i situasjoner. Sammenheng aktuelle setninger er ytret i har med andre ord direkte betydning for hvordan de kan tolkes (Rokstad, 2004, s. 27). Underveis i transkriberingen ble utsagn fra informantene som kunne tolkes som beskrivelse av læringsstrategier markert med *strategi* og ytterligere kommentert med fortolkning av type strategi og eventuelle andre oppklarende kommentarer. På denne måten fortsatte analysen som begynte allerede i selve intervjuet videre inn i transkripsjonen (Dalen, 2011, s. 56). Informantenes uttalelser fra transkripsjonene ble så kodet i NVivo, et dataprogram for kvalitativ analyse (Edhlund & McDougall, 2012).

Datamaterialet er systematisert og analysert i kategorier begrenset til de læringsstrategiene som tilsynelatende kunne finnes i utsagn fra prosjektets informanter. Analysen er gjort fortløpende med presentasjon av informantenes utsagn for å gi leseren mulighet til å følge argumentasjonsrekken som har ledet frem til analytiske meningsfortolkninger. Episodene som informantene formidlet er tolket og satt i kontekst med teori- og litteraturgrunnlaget. I kodingsarbeidet ble de originale lydopptakene lyttet til samtidig som transkripsjonene ble lest, slik kunne mindre feil eller unøyaktigheter som hadde oppstått i transkriberingen rettes og kvaliteten styrkes (Dalen, 2011, s. 55-56).

Kategoriene er beskrevet med henvisninger til litteratur som omtaler generelle læringsstrategier og strategier som er omtalt som særlig nyttige for mennesker med lærevansker og/eller spesifikke språkvansker. Den analytiske meningsforståelsen av datamaterialet er tolket i lys av teori- og litteraturgrunnlaget.

Analyseprosessen har i hovedsak fulgt Malterud (2011, s. 100-110) sin omtale av systematisk tekstkondensering. Ut fra det Malterud (2011, s. 94) har skrevet om tverrgående analyse kan analysen i dette prosjektet til dels omtales som tverrgående. Datamaterialet fra flere informanter er kodet og omtalt under sammenfattende kategorier. Siden kategoriene er avgrenset og formet av de læringsstrategiene som ble vurdert at finnes i intervjuene, kan kategoriene omtales som induktive (Vedeler, 2000).

I tillegg er det trukket noen mulige slutninger i analysen på bakgrunn av det enkelte kasus og dermed kan undersøkelsen kanskje omtales som en induktiv undersøkelse (Befring, 2014). Men kategoriernes navn og meningsinnhold er hentet fra teori og kan dermed omtales som teoridrevet eller som en kombinasjon av induktive og teoridrevne. Følgende hovedkategorier ble benyttet: *strategirikdom som læringsstrategi, visuelle læringsstrategier, multisensoriske læringsstrategier, spørsmålsstilling som læringsstrategi, notering som læringsstrategi, tidsinvestering som læringsstrategi, øvelse som læringsstrategi, motivasjon som læringsstrategi, energiinvestering som læringsstrategi og metakognitiv bevissthet som læringsstrategi*. Noen av sitatene fra informantenes utsagn er omtalt under flere kategorier i dette prosjektets datamateriale fordi de beskrev kombinasjoner av strategier. Ifølge Nilssen (2012, s. 82) er det vanlig med noen dobbeltkodinger i kvalitative studier.

På bakgrunn av materialets kvaliteter er det som sagt i hovedsak sitater fra oslointervjuene som er referert i presentasjonen av resultater. Datamaterialet fra oslointervjuene ga såpass såkalte *tykke beskrivelser* (Dalen, 2011, 59) at data fra de resterende intervjuene i stor grad ble gjentakende. Det betyr ikke at alle informantene hadde like mange strategier som informantene fra oslointervjuene, men de snakket i hovedsak om de samme strategiene. Befring (2014) har påpekt at det som legges frem i kvalitativ forskning skal synliggjøre både det typiske og det særegne. For å ivareta atypiske trekk i materialet i dette prosjektet er materialet fra de øvrige intervjuene som tilsynelatende skiller seg fra materialet fra oslointervjuene kommentert underveis.

Figurer, diagrammer, modeller og tabeller er ansett som analyseredskaper som kan stille spørsmål til kvalitativt datamateriale for å gjøre sammenligninger i materialet (Nilssen, 2012, s. 102). I dette prosjektet er det benyttet en tabell til å registrere antall strategier hver av informantene tilsynelatende formidlet at de brukte. Tabellen er vedlagt oppgaven i vedlegg 2 og omtalt i punktet om strategirikdom. I tillegg er det foretatt to ordanalyser i NVivo. Det ble sett etter informantenes bevissthet rundt egne læringsstrategier og verdiladde ord i forbindelse med omtale av læring i informantenes uttalelser.

## 2.7 Validitet og reliabilitet

Drøfting og validitetsbegrep er hevdet å tradisjonelt ha vært på den kvantitative forskningens premisser (Lincoln & Guba, 1985, referert i Vedeler, 2000). På bakgrunn av dette har Vedeler (2000) argumentert at validitet må forstås og defineres annerledes i kvalitativ forskning. Hun har videre skrevet at validitet for resultater i kvalitative studier forenklet handler om å beskrive det en sier en beskriver, altså i hvilken grad datamaterialet gir et sannferdig og reelt bilde av fenomenet som er forsøkt beskrevet (Befring, 2015, s. 51). Dette prosjektet har hatt en viss sikring av reliabilitet eller økt sannsynlighet for stabilitet og nøyaktighet gjennom vurderingsreliabilitet (Befring, 2015, s. 51) i den forstand at datamaterialet har gjenspeilt de samme læringsstrategiene som Bele et al. (2008) har omtalt. Samt teoretisk validitet i den forstand at det lot seg gjøre å argumentere for kategoriene i datamaterialet gjennom teori- og litteraturgrunlaget (Befring, 2015, s. 55).

Begrepet læringsstrategier kan sies å være en teoretisk konstruksjon som bare kan observeres via tegn eller indikatorer (Lund, 2002; Befring, 2015, s. 56). Derfor er læringsstrategier slik det forstås i denne oppgaven, kategorisert gjennom beskrivelse av eksempler i punktet om teori- og litteraturgrunnlag (Vedeler, 2000, s. 94-95). Det er verdt å merke seg at data om slike begrep følgelig ikke beskriver begrepet direkte, men begrepet slik det implisitt eller eksplisitt er definert (Lund, 2002). Forutinntatt førforståelse er en mulig feilkilde som kan svekke reliabilitet (Befring, 2015, s. 53) gjennom faren for å påvirke analyse og fortolkning (Holter, 1996; Dalen, 2011).

Åpenhet og bevissthet rundt egen førforståelse ble i dette prosjektet benyttet som reliabilitetsstyrkende grep både i analyse av datamateriale og i datainnsamling (Røkenes et al., 2012). Min innenforståelse i dette prosjekt (Dalen, 2011, s. 16) ga meg mulighet til å identifisere meg med informantene. I tillegg bidro teoretisk og erfaringsbasert bakgrunnskunnskap om spesifikke språkvansker og læringsstrategier til et teori- og litteraturforankret tolkningsgrunnlag (Vedeler, 2000, s. 94). På bakgrunn av dette hadde jeg en forståelsesramme hvor jeg kunne bidra i dialogene. For å styrke kvaliteten på intervjuene ble tre prøveintervjuer gjennomført i forkant av de øvrige intervjuene (Røkenes et al. (2012). Kvale et al. (2009) har påpekt at selv om intervju kan virke tilsynelatende enkelt, så krever det øvelse for å bli dyktig.

I dette prosjektet ga spesielt prøveintervjuet som ble tatt opp på diktafon verdifull mulighet til refleksjon rundt samspill i intervjusituasjonen (Røkenes et al., 2012, s. 19).

Fokuset på å gi informantene rom til å formidle fritt innen temaet var et grep som også i ettertid virket å ha bidratt til å sikre at mine erfaringer tok minimalt med plass i dialogene. Likevel kan det ikke sees vekk ifra at min innenforståelse kan ha påvirket både relasjonen i intervjuene og informantenes formidling. Kanskje ga jeg ubevisste signaler som ledet informantene til å formidle svar de trodde jeg ville høre (Dalen, 2011, s. 95). Det er mitt håp at effekten likevel i hovedsak ble av positiv karakter på den måten at informantene følte seg forstått og formidlet mer åpent og ærlig enn de kanskje ville gjort med en intervjuer med en annen bakgrunn (Malterud, 2011, s. 71; Røkenes et al., 2012).

Innenforståelse kan også ha påvirket analysen gjennom muligheten for at forståelse fra egne erfaringer kan ha utfylt utydelige utsagn fra informantene. Inspirert av intensjonalisme (Fay, 1996) var det derfor et mål å ta vare på mest mulig av informantenes intensjoner. For å forsøke å skape slik tolkningsvaliditet (Befring, 2015, s. 55) ble det lagt vekt på utsagn fra informantene som var uttalt i fulle setninger. Gjennom kommunikative grep som speiling og oppfølgingsspørsmål ble informantene oppfordret til å utdype svarene sine (Røkenes et al., 2012, s. 54). Fullkommen forståelse av kontekst og intensjoner slik de var tenkt er umulig å oppnå (Fay, 1996), likevel er resultatet i oppgaven presentert med vekt på direkte sitater fra transkripsjonene med intensjon om å gi leseren en viss mulighet til å vurdere analysens rimelighetsgrad.

Fordi ordrett transkripsjon kan gi fare for kunstige hybrider mellom tale og skrift (Kvale et al., 2009), ble lydopptaket i dette prosjektet behandlet som datamateriale, mens transkripsjonen ble ansett som noterings- og formidlingsverktøy. I matrisen for transkripsjonene ble det prioritert plass til å registrere sted i lydopptak underveis som et praktisk verktøy i veksling mellom å lytte og notere i analyseprosessen. Inspirert av gadameriansk hermeneutisk filosofi er datamaterialet fortolket ut fra teori om at mening skapes og ekspanderer med menneskers fortolkning (Fay, 1996). Dermed følger det også logisk at meningsfortolkningen av materialet i denne oppgaven ikke stopper i teksten, men fortsetter til leseren (Fay, 1996). For at leseren skulle kunne vurdere undersøkelsens overføringsverdi til egen situasjon, er også beskrivelse av konteksten materialet ble fremskaffet i vektlagt (Vedeler, 2000, s. 97).

Å gjøre forskningsresultater gjeldende for andre mennesker i andre situasjoner handler ifølge Befring (2015, s. 55) om generaliseringsvaliditet.

Generell kunnskap om informantgruppen kan ha innvirkning på hvordan datamaterialet fra intervjuer leses (Dalen, 2011), kanskje i særlig grad i dette prosjektet, siden datamaterialet består av uttalelser fra informanter som virket å ha tilsvarende utfordringer som beskrevet i underkapittelet om teori- og litteraturgrunnlaget også i intervjusituasjonen. Det virket dermed også rimelig å anta at vanskene som informantene i dette prosjektet hadde kan ha påvirket intervjusituasjonen og datamaterialet.

Siden intervju er en språklig situasjon, er det rimelig å tenke seg at informantene hadde utfordringer på grunn av sine vansker med spesifikke språkvansker. Som Bastian påpeker har mennesker med diagnosen spesifikke språkvansker ofte behov for forutsigbarhet (Hellerud et al., 2009). Det virker likevel som de tre oslointervjuene ble opplevd som relativt trygge situasjoner for informantene. Denne antakelsen bygger på informantenes uttalelser om at det var hyggelig, samt stemningen i intervjuene slik jeg som intervjuer opplevde det. To av informantene fortalte dessuten om tidligere erfaring med å være med i forskning og den siste snakket om mange erfaringer med utredningssituasjoner i intervjuform.

To av intervjuene ble av praktiske hensyn foretatt på telefon. Disse to intervjuene skilte seg fra de andre intervjuene ved at rammefaktorene ikke ga rom for å bruke konkretiseringsmaterialet og at informantene svarte med korte setninger eller enkeltord. En av grunnene til at korte svar i liten grad ble vektlagt i dette prosjektet, var at informantene virket å ha en tendens til å svare *ja* som respons på at de hadde hørt et spørsmål. Denne mulige tendensen ble oppdaget på bakgrunn av selvmotsigende utsagn og ved hjelp av oppklarende spørsmål. Siden datamaterialet fra telefonintervjuene inneholdt få svar i hele setninger, er materialet i liten grad synlig i dette prosjektet. I tillegg ble det i situasjonen vurdert som informantene etter hvert ønsket å avslutte samtalen og derfor ble disse intervjuene avsluttet etter under en halv time. Til sammen bidro dette til at datamaterialet fra disse to informantene er magert sammenlignet med de andre intervjuene (Dalen, 2011).

Det virket rimelig relevant å legge sammen fakta om informantgruppens spesifikke språkvansker (Bishop, 2014; Leonard, 2014) og tanker om hva kommunikasjon over telefon kan ha betydd for denne gruppen. Som intervjuer opplevde jeg å miste støtte i form av nonverbale tilbakemeldinger på for eksempel tempo i samtalen.

Den delen av samtalen der intervjuer viser interesse uten å avbryte informanten (Dalen, 2011) opplevdes som mer utfordrende over telefon enn ansikt til ansikt. Et annet aspekt ved disse samtalene som kanskje er interessant å ta med i betraktning, var det at begge avtalene ble gjort gjennom en tredje person. Kanskje hadde dette påvirkning på intervjuene, uavhengig av at intervjuene ble foretatt over telefon. Materialet er med fordi det virket rimelig å anta at det kunne sies å ha bidratt med å nyansere illustrasjonen av det tilstandsbilde dette prosjektet har forsøkt å danne av læringsstrategier blant unge mennesker med spesifikke språkvansker.

## 2.8 Etikk

I henhold til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006) dreier forskningsetiske hensyn i dette prosjektet seg hovedsakelig om hensyn til personer. Kvitteing på godkjenning av prosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) er vedlagt i vedlegg 1. Informantenes navn, alder, utdanning, arbeidssted og så videre har ikke vært relevant for dette prosjektet. Derfor har informantene fått pseudonymer. Materialet fra informantene i prøveintervjuene er lite omtalt og er omtalt uten pseudonymer for å tydeliggjøre at de hører til prøveintervjuene. Der informasjon som kunne knyttes til informantens identitet har vært relevant som datamateriale i selve oppgaven, er komponenter som ikke er relevante for beskrivelsen av læringsstrategier generalisert eller utelatt.

Kvale et al. (2009) har påpekt at publiseringen av usammenhengende og repetitive, ordrette intervjutranskripsjoner kan medføre uetisk stigmatisering. I denne oppgaven er likevel direkte sitater fra transkripsjonene vurdert som etisk forsvarlig, fordi setningene som er med er vurdert å være like sammenhengende og meningsbærende som relativt vanlig dagligtale, og fordi det i omtalen av sitatene er gjort grep for å øke leservennligheten. Lydfilene er, slik Vedeler (2000) har rådet til, blitt behandlet med forsiktighet og slettet etter ferdigstilling av oppgaven.

Informantens rett til informasjon og mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst i prosessen er konkretisert ved informasjonsskriv vedlagt oppgaven i vedlegg 4. Informert samtykke ble innhentet skriftlig i forkant av intervjuene. Foresatte til informantene som var under atten år fikk lese informasjonsskriv og intervjuguide før de ga skriftlig samtykke til at ungdommene deres var informanter i prosjektet.

I henhold til NESH (2006) ble også ungdommenes samtykke vektlagt. Alle informantene ble spurt om hva de synes om å bli intervjuet for å skaffe muntlig bekreftelse på at informantene var positive til å bli intervjuet. Med unntak av en informant ga alle informantene svar som virket udelt positive. Selv om den nevnte informanten ga skriftlig samtykke, ble intervjuet avsluttet relativt raskt på bakgrunn av informantens tilsynelatende tilbakeholdne holdning.

Kvale et al. (2009) har påpekt at forskningsintervjuet har etiske utfordringer knyttet til at data fra forskningsintervjuer avhenger av den sosiale relasjonen mellom informant og intervjuer. Intervjuer har ansvar for å skape rom for at informant kan uttrykke seg fritt og et etisk ansvar for å ta hensyn til informantens integritet (Kvale et al., 2009). Røkenes et al. (2012, s. 34) har påpekt viktigheten i å verdsette den egenverdien en mellommenneskelig samtale har når målet er å avdekke meningssammenhenger og skape felles forståelse. Intervjuene i dette prosjektet er derfor utført med intensjon om å gjøre dem til positive og konstruktive opplevelser (Kvale et al., 2009, s. 48; Malterud, 2011, s. 131). Mimikk og minimums tilbakemeldinger var grep som intenderte å sikre dette gjennom alle intervjuene. Telefonintervjuene opplevdes som utfordrende å oppfylle intensjonen om å gjøre intervjuene til en positiv opplevelse for informantene.

## **2.9 Teori- og litteraturgrunnlag**

Dette kapittelet redegjør relativt kort for spesifikke språkvansker og læringsstrategier. Bruk av sentrale begreper er avklart i dette kapittelet med intensjon om å skape felles forståelse mellom teksten og leseren. Kapittelet er begrenset til begreper og strategier som enten er benyttet i kapitelet om resultater og diskusjon eller kan bidra til bakenforliggende forståelse for bruken av sentrale begreper. Fordi ulike tradisjoner og teorier regnes å ha ulike forståelsesrammer for forståelse av begreper (Lund, 2002), avklares også teoretiske rammer. I denne oppgaven er grunnlaget for forståelse av begrepet læringsstrategi hovedsakelig bygget på et sosiokulturelt læringssyn. Vygotskij (1896-1934) sitt syn på læring og Bandura (1997) med teori om selvregulert læring har vært en sentral del av dette prosjektets forståelsesramme. Bishop (2014) og Leonard (2014) har vært sentrale for teorigrunnlaget om spesifikke språkvansker.

## 2.9.1 Spesifikke språkvansker

Diagnosen spesifikke språkvansker settes ut fra eksklusjons- og inklusjonskriterier. For å kunne sette diagnosen må språkvansken være personens primærproblem, ikke kunne forklares med eller ha sammenheng med andre vansker og språkutviklingen må være signifikant uventet ut fra personens utvikling for øvrig (Bele et al., 2008; Hulme & Snowling, 2009, s. 129; Rygvold, 2012; Bishop, 2014; Leonard, 2014). Hvis vansker med språk kan forklares med for eksempel hørselstap, regnes det ikke som spesifikke språkvansker (Bele et al., 2008, s. 34; Bishop, 2014, s. 68).

Begrepet spesifikke språkvansker regnes som et relativt nytt begrep, tidligere har diagnosen hatt varierende navn og litt ulike kriterier (Hellerud et al., 2009; Helland, 2012; Bishop, 2014). Bishop (2014) og Leonard (2014) viser til International Classification of Diseases ICD-10 og Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM- IV. Selv om diagnosekriterier virker rimelig sammenfallende, varierer terminologien noe. For eksempel bruker American Psychiatric Association (2013, s. 42) termen language disorder, mens Bishop (2014) bruker betegnelsen specific language impairment (SLI). Fordi diagnosekriteriene er symptomavhengige, er kriteriene omstridt i faglitteratur (Bishop, 2014). Bishop (2014, s. 30) har argumentert for at grenser for hva som kategoriseres som en spesifikk språkvanske og hva som i praksis fremstår som en språkvanske, men ikke fyller alle diagnosekriteriene, kan virke sosialt konstruert og med liten praktisk nytte. Helland (2012, s. 69) har støttet seg på argumenter fra Bishop og videre argumentert for at man både trenger klinisk skjønn og god faglig kunnskap for å avgjøre om språkutfordringer kommer av spesifikke språkvansker eller noe annet. Ifølge Reilly, Bishop og Tomblin (2014) finnes det fremdeles internasjonal uenighet rundt terminologi for å beskrive språkvansker hos barn. I Norge brukes diagnosekriteriene fra International Classification of Diseases ICD-10: F80 Spesifikke utviklingsforstyrrelser av tale og språk:

*Forstyrrelser der det normale mønsteret for språktilegnelse er forstyrret fra de tidligste utviklingsstadiene. Forstyrrelsene kan ikke direkte tilskrives nevrologiske tilstander, forstyrrelser i taleapparatet, sansedefekter, psykisk utviklingshemming eller miljøfaktorer. Tale- og språkførstyrrelsene i denne kategorien ledsages ofte av problemer som lese- og stavevansker, kontakt- og atferdsforstyrrelser og følelsesmessige forstyrrelser*

(World Health Organization (WHO), 1999).



Dette prosjektet har ikke tatt stilling til diagnosekriteriene fordi informantene var mennesker som selv har rapportert at de har fått diagnosen spesifikke språkvansker stilt av en formell institusjon som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) eller statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped).

Forekomsten av spesifikke språkvansker varierer etter hvilke statistiske kriterier som legges til grunn (Bele et al., 2008; Bishop, 2014). Bishop (2014) har omtalt at 3-10 % av alle barn kan ha spesifikke språkvansker, avhengig av hvilke statistiske kriterier som benyttes. Det er regnet med en forekomst på cirka 5-7% tilsynelatende hyppigere blant gutter enn jenter og ofte økt hyppighet innad i de samme familiene (Bele et al., 2008, s. 32; Helland, 2012).

Fagfeltet har ikke funnet en felles årsaksforklaring for spesifikke språkvansker, men Bele et al. (2008, s. 39) har skrevet at flere av de teoriene som finnes er forenlige med muligheten for at spesifikke språkvansker skyldes forsinket modning av deler av hjernen som har med språktilegnelse å gjøre. Bele et al. (2008) nevner at en slik teori passer godt med klinisk erfaring. Bishop (2014) har omtalt at risiko for spesifikke språkvansker antakeligvis kommer fra ulike kombinasjoner av flere risikofaktorer. Det er knyttet usikkerhet til forhold mellom arv, miljø, atferd og evner (Bishop, 2014, s. 80-90). Hun har på bakgrunn av dette rettet noe som kan oppfattes som en oppfordring til fagfeltet om å slutte å søke etter en enkelt genetisk variant som årsaksforklaring for spesifikke språkvansker.

## **Beskrivelse av vanskene**

I faglitteratur er barn med språkvansker blitt beskrevet med utfordringer med å ofte lete etter ord, ha begrenset ordforråd, bruke korte og enkle setninger, streve med å forstå komplekse ytringer og bruke språket effektivt i kommunikasjon og i sosialt samspill (Bele et al., 2008; Rygvold, 2012, s. 237-242; American Psychiatric Association, 2013, s. 42). Vanskene er blitt assosiert med konsentrasjonsvansker, emosjonelle og sosiale vansker, samt lav selvoppfatning (Leonard & Bishop, 2000; Bishop, 2014). Helland (2012) er en av flere som har pekt på utfordringer med den fonologiske sløyfen, både i forbindelse med vansker som handler om å lagre informasjon og opphentingvansker. Noen tegn fra forskningsdata kan tyde på at barn med spesifikke språkvansker har vansker med avansert organisering og resoneringsevner (Henry, Messer & Nash, 2012).

Bele et al. (2008) har skrevet at vanligvis har barn med språkvansker noen eller alle av følgende vansker: fonologiske vansker, grammatiske vansker, leksikalske vansker, impressive vansker eller forståelsesvansker og lesevansker. Fonologiske vansker kan ifølge Bele et al. (2008) for eksempel handle om problemer med konsonantopphopninger. Grammatiske vansker kan for eksempel være utfordringer med å uttale endelser av ord og vansker med å lære seg grammatikk. Leksikalske vansker handler om sen muntlig språkutvikling, for eksempel at første ord kommer i to-treårsalderen i stedet for i ett-årsalderen (Hulme & Snowling, 2009, s. 143). Impressive vansker kan innebære vansker med å oppfatte hva andre sier eller forstå innholdet i det som sies. Lesevansker har Bele et al. (2008) beskrevet som en følge av forståelsesvansker, det vil si at selv om vedkommende kanskje har gode leseferdigheter, så er utfordringen ofte å forstå meningsinnholdet i det som står. I tillegg har Bele et al. (2008) skrevet om at språkutfordringen denne gruppen har gjerne resulterer i svake førskriftspråklige ferdigheter. Førskriftspråklige ferdigheter handler om vokabular, verbalspråklige erfaringer og erfaringer med oppgaver med fonologisk segmentering. Barn med ekspressive og reseptive språkvansker har, ifølge Hellerud et al. (2009), behov for struktur og forutsigbarhet. De bruker mye krefter på å forstå hva som blir sagt og hva som foregår rundt dem og blir fort slitne (Hellerud et al., 2009).

Diagnosen spesifikke språkvansker dekker ikke en homogen gruppe, men brukes til å beskrive barn med ulike variasjoner av språkvansker (Leonard & Bishop, 2000; Hulme & Snowling, 2009, s. 129; Bishop, 2014, s. 25). Bishop (2014, s. 88) har kritisert diagnosens undergrupper fordi det er tegn som tyder på at de fleste barn med spesifikke språkvansker har impressive vansker eller forståelsesvansker i varierende grad som kommer til syne på ulike måter, samt at vanskene virker å endres med alder. Conti-Ramsden, St. Clair, Pickles og Durkin (2012) fant i sin undersøkelse at mennesker med spesifikke språkvansker viste jevn språkvekst fra og med syvårsalder.

## 2.9.2 Læringsstrategier

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 20) handler læring om endringer i det enkelte individ. Endringene kan være resultat av sosial interaksjon, dialog eller samarbeid (Illeris & Nordgård, 2012, s. 58; Imsen, 2014, s. 65). I denne oppgaven er begrepet læring i hovedsak brukt i forbindelse med kompetanse informantene formidler at de hadde lært, både det informantene selv ga uttrykk for at de hadde lært eller mestret og det oppgaven har argumentert for at de sannsynligvis formidlet av læringserfaringer.

Begrepet mestring er i faglitteratur blitt brukt både i forbindelse med å mestre en spesifikk oppgave og mer generelt som omtale av en persons evne til å mestre tanker og følelser (Heggen & Øia, 2005). Ifølge Ekeland og Heggen (2007, s. 65) handler mestring om tilgang på og kompetanse til å bruke kunnskap, ressurser, ferdigheter, hjelpere eller utstyr. I denne oppgaven er mestring brukt i forbindelse med å mestre læringsprosesser eller klare å vise at man har lært noe, for eksempel gjennom bestått eksamen. Mestring er et uttalt mål i norsk skole. Læreplanverket for *Kunnskapsløftets generelle del* har omtalt at hver enkelt elev skal oppleve mestring i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1).

*Self-efficacy*, eller *mestringsforventning* som blant andre Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 46) har kalt det, regnes som motiverende for læring. Knain (2002, s. 54) fant at suksessfulle elever har høy mestringsforventning, mens såkalte svake elever har lav mestringsforventning. Mestringsforventning kan, ifølge Bandura (1997), kategoriseres under sosialkognitiv teori. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 24) har sosialkognitiv teori et menneskesyn som innebærer at mennesker sees som både påvirkere av og påvirket av miljøet. Her inngår det at mennesker har mulighet til å handle intensjonelt og sette seg egne mål. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 24) har oversatt *human agency* som Bandura (1997) bruker om denne menneskelige egenskapen, til *agent i eget liv*. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 25) har beskrevet følgende punkter som nødvendige for å være agent i eget liv på en adekvat måte: Sette egne mål, vurdere egen kompetanse opp mot det som vurderes og trengs for å lykkes med målene, lage og gjennomføre en strategi, reflektere underveis i prosessen, vurdere resultatet og eventuelt endre strategi. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 25) avslutter med å trekke mestringsforventning inn som den mest avgjørende betingelsen og pekte videre mot en konklusjon der selvregulert læring ble forstått som selve målet for opplæring. Hopfenbeck (2014, s. 21) har nevnt at temaet selvregulering virker å ha blitt populært fordi det synes å være en nøkkel til gjennomførings- og læringssuksess for mange.

Weinstein et al. (2006, s. 147) har en modell for strategisk læring, hvor de har visualisert sammenheng mellom evne til selvregulering, metakognitiv bevissthet, kompetanse til å nyttiggjøre seg læringsstrategier, samt evne til å motivere seg. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 42) handler sosial læring i Banduras modelllæringsteori om å observere andre. Bandura (1997, s. 89) beskrev fire betingelser for modelllæring: oppmerksomhet, prosessering av informasjon, motivasjon og potensiale for selv å utføre atferd.

Vygotskij (1896-1934) beskrev menneskelig læring som naturlig sosial, der blant annet den som lærer beveger seg fra noe kjent til noe ukjent gjennom å få støtte fra en som kan mer. Det kalte han den nærmeste utviklingssone. Ifølge Vygotskij, Roster, Bielenberg & Kozulin (2001, s. 167) medfører den nærmeste utviklingssone at god undervisning legges i forkant av og trekker elevens utvikling med seg. I Vygotskis læringsteorier sees språk som grunnleggende (Vygotskij et al., 2001; Strandberg, Manger & Moen, 2008). Måten små barn tilsynelatende gir seg selv støtte i aktivitet eller kommenterer egne aktiviteter gjennom å snakke med seg selv kalte Vygotskij et al. (2001) egosentrisk tale. Bruk av egosentrisk tale er registrert når barn arbeidet med å løse en utfordring. Selv om den egosentriske talen så ut til å stilne rundt syvårsalderen, fant Vygotskij at eldre barn og voksne svarte med utsagn som lignet egosentrisk tale når de ble spurt om hvordan de tenkte i spesifikke situasjoner. Vygotskij et al. (2001, s. 44-47) sannsynliggjorde egosentrisk tale som et verktøy eller en strategi for å forsøke å finne løsninger på utfordringer, et verktøy for tenkning som antas å gå over til stille, indre tale. Vygotskij var også opptatt av måter skrift kan være redskap for å tenke. Interaksjon mellom verktøy, tegn og mennesker ble av Vygotskij (2001) kalt kulturelt mediert aktivitet. Blyant og viskelær er nevnt som eksempler på verktøy, mens ord, kart og bilder er brukt som eksempel på tegn (Vygotskij et al., 2001, s. 166; Strandberg et al., 2008, s. 68).

Læring og læringsstrategier er i denne oppgaven sett som en del av selvregulert læring (Bele et al., 2008, s. 104). Denne oppgavens forståelse av læringsstrategier er videre bygget på omtalt læringsteori og på beskrivelser av læringsstrategier.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet har i læreplanverkets generelle del omtalt læringsstrategier som:

*Framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner. Gode læringsstrategier fremmer elevenes motivasjon for læring og evne til å løse vanskelige oppgaver også i videre utdanning, arbeid eller fritid.*

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3)

I Norge har begrepene studieteknikk, ansvar for egen læring og arbeidsformer vært brukt synonymt med læringsstrategier, mens internasjonalt har begrepene selvregulert læring og metakognisjon vært vanlig (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 27). Siden Hopfenbeck (2014, s. 23) har påpekt at begrepet læringsstrategier er blitt blandet sammen med begrepet læringsstiler, er skillet mellom de to begrepene nevnt her. Læringsstrategier handler om måter å bedre læringsprosesser på, mens læringsstiler handler om individuelle læringspreferanser (Imsen, 2014). At skolen er advart mot å prioritere læringsstiler og anbefalt å prioritere læringsstrategier (Weinstein et al., 2006, s. 169), kan sees som et argument for å fokusere på læringsstrategier. Enkelte forskningsresultater tyder på at begrepene læringsstrategier og læringsteknikker også er blitt brukt med varierende meningsinnhold. Hodgson, Rønning & Tomlinson (2012, s. 143) fant i Læreplanverket for Kunnskapsløftet sine *sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter* at begrepet læringsstrategier tidvis ble brukt i omtale av studieteknikk, men også tidvis ble sammenblandet med begrepet læringsstiler. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 233) skilte Woolfolk (2004) mellom læringsstrategier og læringsteknikker på følgende måte: Læringsstrategier som en overordnet plan for læring og læringsteknikker som konkrete fremgangsmåter. Siden dette prosjektets datamateriale er preget av fortellinger og beskrivelser av konkrete læringssituasjoner, var det vanskelig å vurdere hva informantene selv så som en liten, konkret teknikk eller som beskrivelse av en større strategi. I denne oppgaven er det derfor ikke skilt eksplisitt mellom læringsstrategier og læringsteknikker. Begrepet strategier er valgt fordi det er dette begrepet som så ut til å være mest brukt i faglitteratur som er anvendt i denne oppgaven.

Læringsstrategier er i denne oppgaven forstått som gode arbeidsmåter, vaner og fremgangsmåter eller hensiktsmessig studieteknikk (Hole, 2003b, s. 21).

Det vil si enhver handling, atferd eller tankevirksomhet som en person engasjerer seg i under læring med intensjon om å påvirke tilegnelse og integrering av læringsstoff, slik at det lagres hensiktsmessig og gjøres mer tilgjengelig for opphenting (Weinstein et al., 2006, s. 151).

Arbeid med og undervisning av læringsstrategier er omtalt som nødvendig for at barn skal bli gode til å lære (Befring & Tangen, 2012; Lyster, 2012). Solerød (2005, s. 38) har vist til eksempel på både en korrelasjonsstudie (Magliano, Graesser, & Trabasso, 1999) og en eksperimentell studie (Trabasso & Bouchard, 2002) som tyder på at strategibruk i kategoriene organisering, overvåkning og elaborering fører til bedre hukommelse og forståelse innenfor tekstlesning.

Fremhenting av forkunnskaper er noe flinke lesere ser ut til å bruke aktivt (Hole, 2003a, s. 28; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 232-257), for eksempel gjennom samtale (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 234). Solerød (2005) omtalte forkunnskaper som noe annet enn læringsstrategier, men ut fra avklaringen av begrepet læringsstrategier som er lagt til grunn i denne oppgaven, forstås likevel det å aktivisere egne forkunnskaper som en læringsstrategi i denne oppgaven. Læring og hukommelse kan sees som to sider av samme sak (Tetzchner, 2007, s. 100). Derfor har denne oppgaven presentert situasjoner som beskriver innlæring med komponenter av memoreringsstrategier sammen med andre læresituasjoner som krever andre typer hukommelse, for eksempel hukommelse som kreves for å kunne beherske en ferdighet (Tetzchner, 2007, s. 102).

## **Hovedkategorier av læringsstrategier**

Her redegjøres det kort for hovedkategoriene av læringsstrategier som er anvendt under analysen i kapittelet om resultater og diskusjon. Teori- og litteraturgrunnlaget her er hentet fra faglitteratur som har omtalt strategibruk for såkalt normale elever, elever med lærevansker og elever som omtales med læringssuksess. Læringsstrategiene er kategorisert i følgende hovedkategorier: *strategirikdom som læringsstrategi, visuelle læringsstrategier, multisensoriske læringsstrategier, spørsmålsstilling som læringsstrategi, notering som læringsstrategi, tidsinvestering som læringsstrategi, øvelse som læringsstrategi, motivasjon som læringsstrategi, energiinvestering som læringsstrategi og metakognitiv bevissthet som læringsstrategi.*

Strategirikdom er blitt identifisert som kjennetegn på elever som skårer høyt i matematikk (Holm, 2013; Ostad, 2013) og leseopplæring (Solerød, 2005). Elever med læringssuksess har ofte et bevisst forhold til hvilke læringsstrategier som fungerer effektivt og er fleksible i måten de bruker strategier (Santa, Engen & Criss, 2006). Bandura (1997, s. 80) understreket at kunnskap om strategier ikke er tilstrekkelig for akademisk suksess hvis selvtillit til å utnytte strategiene godt mangler. Elever som utøver strategisk læring er blitt beskrevet blant annet å ha stort repertoar av aktuelle strategier som de har evne og vilje til å bruke (Weinstein et al., 2006, s. 146). I vilje og kompetanse til å bruke inngår også kompetanse til å gjøre fleksible strategivalg tilpasset aktuelle situasjoner (Weinstein et al., 2006, s. 152). Strategirikdom i denne oppgaven forstås derfor ikke bare som et stort repertoar av strategier, men som et stort repertoar strategier som vedkommende har tilgang til og vet hvordan han eller hun kan bruke.

Visuell læringsstrategi kan for eksempel være bruk av bildebøker (Bele et al., 2008, s. 73). Kombinasjon av ord og bilde kan bidra til mer effektiv læring for mennesker generelt (Løvland, 2007). Det er kanskje derfor gode lesere gjerne lager seg indre bilder av meningsinnholdet i tekster de leser (Strømsø, Reichenberg, Rydland, Bråten, Hvistendahl, Anmarkrud & Andreassen, 2007, s. 60). For eksempel kan en leser velge å elaborere innholdet i en tekst ved å gi en språklig utbrodering, formulere en analog eller lage seg visuelle forestillingsbilder som relaterer teksten til personlige erfaringer (Elstad, 2006). Hole (2003b, s. 64) har foreslått bruk av notater til å lære elever å skape seg visuelle bilder, som for eksempel figurer av læringsstoff for å lette innlæring og opphenting av kunnskap. Bråten (2002, s. 174) har påpekt at effektive kognitive strategier kan være både verbale og visuelle. Weinstein et al. (2006, s. 168) har påpekt at lesing og skriving av tekst krever en kombinasjon av visuelle og auditive (fonologiske) komponenter. Barn med ekspressive og reseptive språkvansker regnes, ifølge Hellerud og Andreassen (2009), som visuelt sterke og visuell støtte anses som nyttig for elever med spesifikke språkvansker (Bele et al., 2008). Bilder, tegninger, gester, tegn og data er eksempler på visuell støtte (Rygve, 2012). Oppsummert kan man si at begrepet visuell læringsstrategi forstås her som læringsstrategier som benytter visuelle grep for læring.

Multisensorisk læringsstrategi handler om å bruke flere sanser sammen i læringsprosess (Berg, 2009, s. 116). Å variere innlæring med å legge til rette for at man får brukt flere sanser i læreprosessen er anbefalt (Santa et al., 2006; Berg, 2008; Raaheim, 2014, s. 122; Vingdal, 2014).

Imitasjonslæring, mesterlæringsformidling, modellæring eller vikarierende læring handler om å lære av andre. (Bandura, 1997, s. 89; Strandberg et al., 2008, s. 88; Manger et al., 2012, s. 118; Rogoff, 2012). Imitasjonslæring innebærer gjerne kombinasjoner av å se, lytte og prøve selv.

Flinke lesere stiller spørsmål og går tilbake i tekst for å sikre forståelse (Hole, 2003a, s. 28; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 232-257). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 238) har Karabenick og Sharma (1994) og Newman (2000) skrevet om det å søke hjelp som en læringsstrategi. Spørsmålsstilling er en hjelpesøkestrategi når spørsmål rettes mot andre. Når spørsmålene rettes mot en selv, er spørsmålsstilling en strategi som handler om å overvåke egen læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 238-239). Begge forståelsene av spørsmålsstilling som strategi er blitt forbundet med fremgangsrike elever (Strandberg et al., 2008).

Noteringsstrategier kan være en måte å strukturere læringsstoff fra for eksempel tekst eller foredrag. Noteringsstrategier er ofte stikkord eller setninger organisert på ulike måter, for eksempel med tankekart, loggbok eller understrekning (Hole, 2003a; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 235). Hole (2003a, s. 48-95) har understreket viktigheten av å oppsummere, finne sentral informasjon og organisere informasjon. Å stoppe opp ved vanskelige ord er en læringsstrategi som for eksempel Bunting, Skogen, Røeggen og Tjora (2009, s. 51-66) har gitt råd til foreldre om å lære barn. Andre læringsstrategier Hole (2003a, s. 48-95) har brukt som eksempler, er å gjenfortelle med egne ord og klassifisere ny kunnskap i logiske kategorier. Hole har (2003a, s. 95; 2003b, s. 23-96) vist ulike varianter av tankekart, ordkart, friformkart og andre noteringsskjemaer med for eksempel bruk av tegning. Videre har hun foreslått at organisering av læringsstoff kan gjøres gjennom noteringsstrategi undervis i lesing, der man markerer tekst som man ikke forstår, trenger å spørre om, kunnskap som man ikke visste fra før eller som man trenger å finne ut mer om. Ifølge Hole (2003a, s. 71) har Birkemo foreslått bruk av aktiv utvelgning som læringsstrategi. Da velger lærer ut deler av læringsstoffet slik at oppgaven blir mer oversiktlig og overkommelig.

Organisering av tid kan, ifølge Hole (2003a, s. 120), fungere som læringsstrategi. Hole (2003a, s. 48-95) har videre påpekt at elever med lærevansker kan ha nytte av å få veiledning til å organisere tiden sin effektivt. Fremgangsrike elever kjennetegnes gjerne av at de er aktive og investerer masse tid i sitt læringsarbeid (Strandberg et al., 2008, s. 27). Det er kanskje derfor Schewe og Aguirre (2014) har rådet studenter ut fra tanken om at gode arbeidsvaner er like viktig som evner for å oppnå suksess.



Læring krever i mange tilfeller overlæring og øvelse er omtalt som læringsstrategi (Hatte, 2009, s. 24; Birch, 2014, s. 27). Gjentakelse og repetisjon er i tillegg eksplisitt omtalt som tiltak for å hjelpe barn med spesifikke språkvansker å lagre ord i langtidsmindet (Bele et al., 2008, s. 152; Rygvold, 2012). Øvelse er beskrevet som en hukommelsesstrategi (Raaheim, 2014, s. 18). Ifølge Lian (2007) var Atkinson og Shiffrin (1968) de første til å lansere en modell for hukommelse med kort- og langtidshukommelse. Øvelse ble i denne modellen vektlagt som nødvendig for å overføre noe fra korttidshukommelsen til langtidshukommelsen. Som alle modeller kan denne modellen kun sees som en forenkling av fenomenet den beskriver (Tetzchner, 2007). Likevel kan modellen gi et inntrykk av hvilken effekt øvelse kan ha for innlæring.

Motivasjon regnes å kunne komme fra indre egeninteresser eller fra ytre belønninger, for eksempel i form av oppmuntring (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66-67). I denne oppgaven er ordet brukt i forbindelse med å motivere seg eller ha drivkraft til å arbeide med en læringsprosess. Med andre ord sees det å kunne motivere seg selv som en læringsstrategi. Bråten og Olaussen (1999, s. 128) fant at studenter generelt ga uttrykk for en sammenheng mellom motivasjon og hukommelse. Lavere prestasjoner og utholdenhet på oppgaver som fremstår som kjedelige regnes å være ett kjennetegn på elever med konsentrasjonsvansker som spesifikke språkvansker (Bishop, 2014, s. 91). Bruk av motivasjon som læringsstrategi gjennom egeninteresser i undervisning er etterspurt i forbindelse med omtale av læring for elever med spesifikke språkvansker (Bele et al., 2008, s. 105). Motivasjon kommer, ifølge Vingdal (2014, s. 52), fra et latinsk ord som betyr drivkraft.

Energiinvestering handler i denne oppgaven om arbeidsinnsatsen informantene formidlet at de la ned i læringsarbeid. Barn med språkvansker bruker mye krefter på å forstå hva som blir sagt og blir fort slitne (Hellerud et al., 2009).

Metakognisjon, eller kunnskap om egen læring, handler blant annet om refleksjon over hvilke læringsstrategier som egner seg i ulike situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 239). Santa et al. (2006) trakk skriving frem som en læringsstrategi som har potensialet til å sikre forståelse på den måten at det kan skape oversikt og fremme metakognitiv bevissthet.

### **2.9.3 Spesifikke språkvansker og læringsstrategier**

Spesifikke språkvansker innebærer gjerne vansker med korttidsminnet og arbeidsminnet, å lære nye ord og forstå overført betydning og komplekse ord (Helland, 2012, s.72; American Psychiatric Association, 2013) som gir utfordringer med å bruke språket som basis for læring (Rygvold, 2012). Spesifikke språkvansker kan tilsynelatende utvikle seg til generelle lærevansker (Paul, 2007). Men Hsu og Bishop (2014) har rapporterte om funn som kan tyde på at spesifikke språkvansker muligens kan karakteriseres som vansker med å lære sekvensspesifikk informasjon heller en generell utfordring med svake læreforutsetninger av prosessuell art. Ifølge Lyster (2012) viser undersøkelser at elever med språkvansker i større grad enn andre har bruk for direkte opplæring i å bruke korttidsminnet effektivt, lære teknikker for å lagre kunnskap hensiktsmessig i langtidsminnet og lære effektiv opphenting av kunnskap. Læringsstrategier virker å gi elever med lærevansker mulighet til å kompensere for svakt arbeidsminne (Lyster, 1994, s. 40; Bele et al., 2008, s. 111).

## 3 Resultater og diskusjon

Her er datamaterialet fra informantene presentert og drøftet. På grunnlag av teori og litteratur er det drøftet hvilke læringsstrategier det kunne argumenteres for at informantene formidlet egen bruk av. Materialet er kategorisert (Haavind, 2000, s. 288) i følgende hovedkategorier: *strategirikdom som læringsstrategi, visuelle læringsstrategier, multisensoriske læringsstrategier, spørsmålsstilling som læringsstrategi, notering som læringsstrategi, tidsinvestering som læringsstrategi, øvelse som læringsstrategi, motivasjon som læringsstrategi, energiinvestering som læringsstrategi og metakognitiv bevissthet som læringsstrategi*. Resultater og diskusjon har slik hatt til hensikt å svare på prosjektets problemstillinger.

### 3.1 Strategirikdom som læringsstrategi

Fordi læringssuksess er satt i sammenheng med strategirikdom (Bandura, 1997, s. 80; Holm, 2013; Ostad, 2013) virket det interessant å undersøke om informantene formidlet bruk av læringsstrategier som kunne tolkes som strategirikdom. Bastian snakket for eksempel om at han kanskje burde ha valgt seg en strategi og blitt god på å bruke den: *E har kanskje ikke vært flink nokk til å satse på en metode da og forbedra den*. Ut fra teori om strategirikdom og råd om å unngå rigide strategivalg (Solerød, 2005; Holm, 2013, s. 60; Ostad, 2013, s. 22-23) virket det mulig at Bastian i dette sitatet var inne på å omtale strategirikdom. Dette underkapittelet intenderer å se etter illustrasjoner på sammenheng mellom læringssuksess og strategirikdom (Bandura, 1997, s. 80; Holm, 2013; Ostad, 2013) i datamaterialet.

Som analyseredskap ble det brukt en tabell som kan sees som en forenklet oversikt over strategier hver av informantene fra oslointervjuene og telefonintervjuene tilsynelatende formidlet egen bruk av. Denne oversikten er her sammenlignet med informantenes formidling av erfaringer med læringssuksess (Nilssen, 2012, s. 102). Tabellen er vedlagt oppgaven i vedlegg 2. Strategier hver enkelt av informantene tilsynelatende formidlet at de brukte er registrert med kryss. Antallet kryss en informant er registrert med forteller hvor mange av strategiene i tabellen den aktuelle informanten virket å ha formidlet at han eller hun brukte. Tabellen kan sees som en forenklet oppsummering og presentasjon av noen sentrale hovedtrekk i datamaterialet. Det er for eksempel ikke sånn at ingen av informantene har fortalt om at de har brukt det å *lytte til en formidler*.

Likevel er ikke denne strategien registrert på noen av informantene i tabellen fordi det i konteksten ble tolket som at informantene ikke selv tok i bruk denne strategien, men snarere innrettet seg der de møtte forventning om å håndtere en slik formidling. Dette harmonerer godt med inntrykk av at lydbøker ikke fungerer støttende for mennesker med spesifikke språkvansker (Bele et al., 2008, s. 112). Lydbøker er likevel med i tabellen fordi noen av informantene formidlet aktivt bruk av lydbøker som læringsstrategi. I møte med denne tabellen bør man være bevisst at materialet sier relativt lite om hvor hyppig informantene har brukt ulike strategivalg.

Longitudinelle studier har pekt mot at barn med spesifikke språkvansker har store utfordringer med utdanning (Helland, 2012, s. 84). Informantene i dette prosjektet rapporterte om varierende erfaringer med læringsuksess. Under er det informantene formidlet om sine erfaringer med læringsuksess oppsummert for hver informant, slik at leseren forhåpentligvis kan danne seg et bilde av informantenes erfaring med læringsuksess. Presis alder og personlige detaljer er generalisert eller utelatt av hensyn til informantenes anonymitet.

Maria var en ung voksen dame under 30 år som fortalte at hun var i arbeid, men at hun kun hadde vært oppe til eksamen en gang og at hun fant andre mestringsarenaer enn skolen fordi hun ikke mestret skolen: *Eg har aldri vært i den situasjonen at eg har vært oppe til eksamen, eller eg har vært oppe til eksamen en gang men da mangen år tilbake.* Hun påpekte at hun hadde funnet kompensierende strategier i voksen alder. Hun fortalte at hun i 2014 fikk diagnosen spesifikke språkvansker bekreftet. Da fikk hun gode tilbakemeldinger på å ha kompensierende strategier:

*For det sa jo hon skjøl, eller hon nevropsykologen, du har klart å kompensere over de vanskene som du har. Og det var veldig fascinerende for honas del å se at klart på en måte å løse det. Men det er jo først de to siste årene eg har begynt med det, då.*

Hun fortalte om negative skoleerfaringer, men om gode vennskapsforhold og mestring på andre arenaer enn skolen. Maria ble registrert med 20 kryss i tabellen over strategier.

Bastian var en ung voksen mann under 30 år som fortalte at han hadde fullførte grunnskolen med så gode karakterer at støtten han fikk på skolen ble tatt vekk flere ganger. Familien måtte etter hans utsagn kjempe for å beholde støtte ut grunnskolen: *Da ei blei så flink eller like flink som dei andre i klassa, så tok dei vekk resurssanne.*

På videregående skole fikk han ingen støtte, men han klarte å fullføre en yrkesutdanning, bestå fagbrev og ble ansatt i en fast stilling. I likhet med Maria fortalte han om strategier han hadde tatt i bruk etter hvert som han ble voksen. Selv om Bastian fortalte om lite sosial interaksjon i barndommen, formidlet han ikke noen spesielle negative skoleopplevelser. Han fortalte dessuten om gode sosiale relasjoner i ungdomstiden og som voksen. Bastian ble registrert med 29 kryss i tabellen over strategier.

Alida var en ung voksen dame under 30 år som fortalte at hun hadde fullført videregående skole, yrkesfag med allmennfaglig påbygging, og startet høyere utdanning. Hun hadde etter eget utsagn vært nødt til å sette studiene på vent og er nå i fast arbeid. *Jeg prøvde i ett og et halvt år, men jeg slutta, orka ikke mere.* Hun fortalte om vennskap fra barndommen og opp i voksen alder. Skoleopplevelser hun formidlet virket gode på den måten at hun hadde mange mestringsopplevelser, samtidig som hun uttrykte misnøye med undervisningen. Alida ble registrert med 25 kryss i tabellen over strategier.

Erik var den første tenåringen av informantene fra telefonintervjuene. I likhet med den ungdommen som Bele et al. (2008, s. 70) kalte Thomas i boken *Språkvansker: teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*, fremsto Erik som ordknapp. I sammenligning med de andre informantene som virket positive, ga han et relativt nøytralt svar på spørsmålet: *Hva synes du om å være bli intervjuet?* Her svarte han, *vet ikke helt, jeg ...*, mens de andre informantene svarte med ulike varianter av at de syntes det var fint å få fortelle om egne erfaringer. Erik fortalte at han hadde droppet ut av videregående skole, men ifølge eget utsagn var han utplassert i en bedrift noen dager i uken. Han formidlet negative skoleopplevelser med nederlag og lite støtte for sine vansker: *E fikk ikke no hjelp før e begynte på ungdomsskolen i niende klasse, da.* Ifølge Markussen (2010) argumenteres det i internasjonal forskningslitteratur for at frafall fra videregående opplæring kan tolkes som resultat av et misforhold mellom skole og individ som har utviklet seg over tid. Hvis man ser på hva som er presentert som risikoforhold for frafall, finner man at Erik tilsynelatende oppfylte følgende forhold (Markussen, 2010; Nielsen, 2014): Kjønn, dårlige karakterer fra grunnskolen og var yrkesfagelev. På bakgrunn av at han formidlet lite støtte for vanskene sine og høyt fravær hadde han sannsynligvis svake grunnferdigheter. I tillegg til disse forhold beskrev informanten nederlagsassosiasjon knyttet til skolen, noe som gjøre det rimelig å gå ut fra at han hadde få mestringserfaringer fra skolen.

Erik: *E hadde ikke lyst å gå på skole i det hele tatt.* Det kan være interessant å se dette i sammenheng med at Danielsen og Tjomsland (2013, s. 442) omtaler mestringsorientert læringsmiljø som en beskyttelsesfaktor mot frafall i videregående skole. Erik ble registrert med 7 kryss i tabellen over strategier.

Storm var den andre tenåringen av informantene fra telefonintervjuene. Han var fremdeles i grunnskolen og ga uttrykk for å fungere bra på skolen. Han fulgte etter eget utsagn normalundervisning i alle fag med unntak av engelsk. Storm ble registrert med 8 kryss i tabellen over strategier.

I sammenligning av det informantene fortalte om erfaringer med læringssuksess og antall strategier over, kan det se ut som de som formidlet bruk av flest strategier også formidlet mest erfaring med læringssuksess. Men materialet har også andre tolkningsmuligheter, som for eksempel informantenes alder og erfaringsbakgrunn. Mulige korrelasjoner kunne kanskje vært interessant å undersøke i videre forskning (Befring, 2015, s. 67).

Utover antall strategier informantene formidlet, var det som omtalt i metodekapittelet også en viss ulikhet i hvordan strategiene ble formidlet. Antakelig kan ulikheter i mulighetene informantene fikk til å formidle sine strategier ha påvirket datamaterialet. I tillegg synes det rimelig å gå ut fra at det vil resultere i ulik læringseffekt bare å vite om ulike strategier og ha brukskompetanse på ulike strategier. Holm (2013, s. 59) har understreket at elevenes forståelse for strategier i matematikk påvirker deres mulighet til å nyttiggjøre seg strategiene. Dermed virket det rimelig interessant å vite noe om hvordan informantene beskrev egen bruk av læringsstrategier. I de følgende underkapitlene er derfor informantenes formidling av læringsstrategier presentert beskrivende og drøftet i lys av teori.

## 3.2 Visuelle læringsstrategier

Alle de tre informantene fra oslointervjuene uttrykte i likhet med informantene i *Språkvansker -teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (Bele et al., 2008) at de både foretrakk og mestret visuelle læringsstrategier. Bastian uttalte at han: *Lære bedre visuelt enn med å lese.* Alida: *Jeg lærer bedre av å se enn å lese eller snakke om ting, jeg lærer fortere av å se eller gjøre ting (...). Det går fortere med visuell støtte.* Alida fortalte hvordan hun lærte seg å spille piano etter noter ved hjelp av visuell støtte. For å lære seg musikkstykker, så hun på pianolæreren og imiterte: *Jeg brukte lang tid, men jeg husket ikke. (...) Jeg kunne se læreren bruke piano, så fant jeg det jeg skulle. Så kunne jeg se notene.* På pianoet brukte hun visuell støtte i form av tegninger av notene plassert på riktig tangent. Samtidig brukte hun notemarket og fulgte med på hvilke tangenter og lyder som hadde de ulike notene: *Så tegnet jeg hvordan noten ser ut på pianoet, da.* Hun uttrykker det som at hun plutselig kunne lese noter. Læring kan være en passiv og ubevisst prosess som oppleves som plutselig (Raaheim, 2014). I beskrivelsen av hvordan Alida lærte seg trompet omtalte hun igjen visuell støtte i at hun markerte tall på instrumentet og så tilsvarende tall i noteheftet:

*[På] trompet så kunne jeg notene allerede fra piano. De hadde forskjellige tall på tangent eller tangentaktige på trompeten du trykker ned, den første var nærmest meg den tredje var den bakerste, så skrev jeg tall på selve notene. Det var også en måte jeg lærte på. Etter to år cirka så kunne jeg det allerede.*

Bastian fortalte om bruk av visuell noteringsstrategi: *E kan jo også tegne for eksempel, mens e sitte å notera. Det óg hjelpe jo på.* Alida fortalte også om tegning som noteringsstrategi: *Prøver å tegne opp en historie ved siden av notater, gjøre det litt morsomt.* Bråten (2002) har skrevet at gode lesere gjerne lager seg indre bilder av meningsinnholdet i tekster de leser og dermed bruker egen meningsfortolkning (Strømsø et al., 2007, s. 60).

I en beskrivelse av hvordan hun laget seg fortellinger for å lære seg nye ord, brukte Alida ordet sosialisere som eksempel. Hun valgte å legge fortellingen til et kjent sted, som veien opp til skolen rimeligvis må ha vært for henne. I fortellingen la hun inn handlinger som inneholdt det nye ordets semantiske innhold: *Lage sti fra huset mitt og opp til barneskolen, så laget jeg en sånn historie. Det var en gang og så møter jeg en jeg begynner å snakke med, hva er det? Jo sosialisere.* Alida fortalte sannsynligvis om bruk av en hukommelsesstrategi, der man visualiserer ords semantiske meningsinnhold for å lagre ordet slik at det blir mer tilgjengelig for senere opphenting fra hukommelsen.

I kritikk mot å kalle slike enkle fremgangsmåter læringsstrategier, argumenteres det med at læringsstrategier må inneholde resonneringsferdigheter. Derfor er det oppfordret til at hukommelsesstrategier kombineres med andre læringsstrategier slik at strategiene kan fungere utfyllende (Elstad et al., 2006, s. 18).

Leonard (2014, s. 58) har omtalt en mistanke om at barn med spesifikke språkvansker har færre og svakere semantiske assosiasjoner og mindre effektive gjenkallinger av ord fra langtidsminnet enn barn på samme alder. Alida forklarte at det viktigste var at hun laget seg bilder eller fortellinger som bygger på hennes egen personlige forståelse av ordet: *Hver gang lager jeg bilder om hva det egentlig betyr, sånn enkelt forklart for meg, så jeg kan forstå.* Følgelig var det rimelig å anta at denne strategien krevde at hun først sikret egen forståelse av ordet, før hun kunne benytte memoreringsteknikken. Forståelse regnes som fundamentalt for å kunne anvende kunnskap (Raaheim, 2014, s. 18). At hun satte det nye i forbindelse med kunnskap hun hadde fra før kunne sees som uttrykk for at hun benyttet elaboreringsstrategier. Elaboreringsstrategier handler om å bearbeide, utype, utbrodere eller foredle det nye læringsstoffet i lys av allerede ervervet kunnskap (Weinstein et al., 2006, s. 152).

Videre beskrev Alida at om ordet var langt, så kunne hun enten dele opp ordet i ulike meningsdeler for så å sette de sammen eller også at det holdt å lage bilder eller fortellinger til en del av ordet for å huske betydningen: *Hvis det er et langt ord, så kan jeg for eksempel dele det i tre, hva bit hvert ord, det betyr.* Det virket som hun brukte kjente steder og ord i innlæringen av ordet slik at hun kunne bruke det til å hjelpe seg med å hente opp kunnskap om informasjon som hun bevisst hadde lagret sammen med den aktuelle førkunnskapen. På den måten lagret hun sannsynligvis kunnskap i langtidshukommelsen ved hjelp av semantiske eller meningsfylte koder (Tetzchner, 2007, s. 5). Alida fortalte om behov for å støtte hukommelsen med notater i situasjoner der hun måtte ta i mot muntlig beskjeder. I sitatet under forteller hun om en erfaring hun hadde der hun klarte å gi en beskjed videre uten å notere:

*Hvis det er enkel ting, for eksempel for to dager siden tok jeg telefonen for første gang på jobb, så sa'n, det var sånn taxisjåfør, så skul si ifra videre til den personen, så ok, greit, la jeg på, skyndte meg opp og så sa jeg den beskjed uten å skrive ned.*

Her brukte hun sannsynligvis korttidshukommelsen til å holde på informasjon som eksakte lydbilder en liten stund (Tetzchner, 2007, s. 205).



En ganske lignende hukommelsesstrategi fortalte Maria om, der hun brukte indre visuelle bilder til å lage seg en fortelling. Hun brukte sannsynligvis korttidshukommelsen til å holde på informasjon som eksakte visuelle bilder en liten stund (Tetzchner, 2007, s. 205). I sitatet under fortalte hun om en utredningssituasjon der hun skulle huske flest mulig tilfeldige ord.

*Huske mest mulig, bord og sånt og agurk og sjiraff og masse sånn forskjellig, da så eg for meg et rom med bord og så for meg kjøleskap med mat og så så for meg, ja, brukte huset, da.*

Korttidshukommelsen som Maria nok snakket om i sitatet over regnes som begrenset, mens langtidshukommelsens kapasitet regnes som ubegrenset. Opphøvelingsvansker hindrer av og til likevel tilgang til langtidshukommelsen (Tetzchner, 2007). Maria beskrev at hun særlig tidligere ikke alltid kunne huske på sparket hvordan de siste tre bokstavene i alfabetet ser ut siden de ikke brukes så mye. Hun fortalte at hun da kunne bruke et ord hun husket til å komme på hvordan bokstaven skulle se ut. Hun brukte bokstaven Ø og ordet øve som eksempel: *Eg kjenner igjen ordet og når eg kjenner igjen ordet, så kjenner eg igjen bokstaven, et slags bilde av ordet.*

Alida beskrev hvordan hun brukte sin visuelle styrke til å lære seg telefonnummer ved å se hvordan tallene lå i forhold til hverandre: *Hvis jeg skal [huske] et nummer, så pleier jeg å skrive det ned på mobilen to-tre ganger, så husker det hvordan tallene ligger.* Maria fortalte at hun lærte seg sitt mobiltelefonnummer ved å øve seg på å taste nummeret på mobilen flere ganger, slik at hun til slutt kunne støtte seg både på å se for seg telefonen i hånden visuelt og at fingrene husket mønsteret nummeret har når man taster det inn på mobilen: *Først så bruke eg telefonen, taster for å få det inn i fingrene, så ser eg for meg telefonen i hånden, eg så liksom for meg tastene.* Raaheim (2014, s. 31) har omtalt det å lære gjennom å få kunnskap inn i fingrene som prosedural hukommelse.

Bastian fortalte om visuelle læringsstrategier han virket å ha fått med seg fra grunnskolen. For eksempel fortalte han at spesialpedagogen gjerne brukte bilder til å visualisere når hun hadde relevante bilder tilgjengelig. Bastian beskrev en evne til å huske det han hadde sett så godt at han selv omtalte det som fotografisk minne. Han fortalte at han kunne huske visuell informasjon bare med å ha sett nøye på det. Da intervjuet gikk inn på utfordringer med å finne frem, påpekte han denne evnen med å huske det han har sett:

*E lika å tro at e har litt fotografisk minne, at e huske ting, ting bare etter å ha sett det, så kan e huske det, bare det at e ikke får det ut i ord. Så hvis det er en vei, da, så kan hende at e kjenne igjen enkelte ting og vet ka retning e ska gå.*

Lagring av informasjon i minnet er blitt omtalt å kunne lagres både som språklige symboler og visuelle bilder (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 55). Det å huske for eksempel steder en har vært, mennesker en har møtt og veien hjem visuelt har Raaheim (2014, s. 31) omtalt som perseptuell hukommelse.

Både Maria og Alida ga også uttrykk for å ha visuelt minne som en styrke. I Alida sitt svar på hvordan hun kunne finne veien til et sted hun ikke har vært før, beskrev hun at hun brukte kart til å bli kjent med nytt terreng, for så å kunne kjenne seg igjen og finne veien uten kart senere: *Når jeg ser på kartet, så pleier jeg å kjenne igjen området hvor jeg går, da, jeg ser ikke bare på kartet, sånn at jeg kan huske det neste gang, så slipper jeg ta opp kartet.* Maria fortalte at når hun skulle finne veien til et sted hun hadde vært en gang, så kunne hun bruke det hun så til å kjenne seg igjen: *Det e egentlig bare å bruke det rundt meg, husene, butikker.* Hun uttrykte selv at hun var god til å legge merke til det hun så rundt seg og bruke det til å orientere seg: *Ei e veldig flink på å se etter ka eg ser.* I intervjuet med Bastian fant en dialog om å tenke med eller uten ord sted, der han trakk frem at han tenkte mest med bilder med mindre han bevisst forsøkte å øve seg på å diskutere: *E snakka ikke te med sjøl oppe i haudet for å si det sånn, men e har kanskje et bilde.*

I oslointervjuene var det rom for å bruke konkretiseringsmaterialet. Informantene fikk se en tekst med og en tekst uten illustrasjonsfoto. Teksten handlet om en bille og bildet var av en slik type bille som teksten handlet om. Alle informantene fra oslointervjuene uttrykte at de foretrakk teksten med illustrasjonsfoto. Bastian: *Da ser eg ka detta handle om med bilde og da klare e å huske kanskje hovedhandlinga i teksten.* Det virket rimelig å tolke informantenes utsagn som at de hadde og aktivt brukte en god visuell forestillingsevne. Slik visuell forestillingsevne kan gjøre det enklere å ta i bruk visuell informasjon som finnes integrert i mange tekster, for eksempel illustrasjonsfoto (Strømsø et al., 2007, s. 60).

I likhet med ungdommene Bele et al. (2008, s. 67, 95) omtalte, beskrev flere av informantene i dette prosjektet også suksessfull bruk av video som læringsstrategi. Bastian fortalte blant annet at han pleide å velge bort barne-tv til fordel for et informasjonsprogram om en spesiell interesse han hadde.

Bastian uttrykte at fordelene med video som læringsmedium var muligheten til å se flere ganger, altså repetere, samt muligheten til å få med seg det som skjer både auditivt og visuelt gjennom tekst og bilde.

### 3.3 Multisensoriske læringsstrategier

Ifølge Berg (2009, s. 116) lærer mennesker best når flere sanser brukes samtidig, slik læring kalte hun multisensorisk læring. Flere har argumentert for å variere læringsarbeid med ulike sanser (Hole, 2003a, s. 33; Berg, 2008, s. 38; Raaheim, 2014, s. 122; Vingdal, 2014). Bruk av video som læringsstrategi tas opp igjen her fordi, som Bastian øyensynlig påpekte, har video mulighet for å brukes ikke bare som en visuell læringsstrategi, men også multisensorisk læringsstrategi. Bastian snakket om at det visuelle i form av bilder og tekst, sammen med det auditive, hjalp han å få med seg handling. I sitatet under beskrev Bastian en strategi som så ut til å dreie seg om å utnytte flere sanser gjennom å se på fjernsyn (Berg, 2008).

*En veldig bra måte for meg å lære på det er kanskje det å se på TV for eksempel. Via bildene som e ser og den teksten som kommer opp og det som e hører også av både engelsk og norsk, så har e greid å sette samme en mening.*

Han fortalte om bruk av kombinasjonen av å se handling, samtidig som det er språklige forklaring både auditivt og visualisert med tekst. I tillegg til at tekst er visuelt, gir tekst en mulighet til å kontrollere hva man har hørt, altså en repetisjonsmulighet.

*E får ikke med meg det som de sier, e klarer ikke å høre nøyaktig ka han sa. Men hvis det er tekst under som e nøyaktig det ordet han sa, så, ja. Så e bruker både det de sier og teksten til å få med meg det de sier i filmen, da.*

Alida fortalte fra en situasjon hvor hun øyensynlig brukte kombinasjon av auditiv og visuell strategi, der hun leste mens hun lyttet:

*Når jeg hører på engelske sanger, så pleier jeg alltid å følge med på tekst. Noen ganger når jeg ikke forstå, så spør jeg kan du fortelle meg, hva handler denne sangen om?*

Alida fortalte flere ganger om bruk av strategier i kombinasjoner som derfor passer inn under flere kategorier i denne oppgaven. Derfor nevnes noen av disse kombinasjonene under flere ulike læringsstrategier. Sitatet under handlet tilsynelatende om å formidle bevisst bruk av variert innlæringsteknikk: *Lettere når jeg gjentar ting på flere ulike måter, lese, skrive, tegne.* Denne variasjonen kunne tyde på at hun utnyttet flere sanser som en læringsstrategi.

I likhet med ungdommene Bele et al. (2008, s. 73) omtalte, formidlet informantene i dette prosjektet bruk av imitasjonslæring (Manger et al., 2012, s. 118). Informantene i dette prosjektet formidlet bruk av imitasjonslæring i forlengelsen av omtale av praktisk kunnskap, som i denne oppgaven blant annet er omtalt i underkapittelet om motivasjon som læringsstrategi. Imitasjonslæring er her trukket inn i dette underkapittelet fordi formidlingen i det minste åpnet for en kombinasjon av å se, gjøre selv og lytte. Flere av informantene beskrev tilsynelatende konkrete eksempler på imitasjonslæring, der en lærer eller andre som kunne noe først demonstrerte hva som skulle gjøres før informantene fikk forsøke selv med veiledning underveis. Alida fortalte for eksempel om å lære strikkeoppskrifter:

*Hvis jeg skal strikke, da, for eksempel så må jeg spørre min mor, hvis, eller en jeg kjenner, hva mener? Altså jeg skjønner ikke, da, kan du vise meg, da? Og så ser jeg over den teksten og ser, åja, var det sånn det var. Så forstår jeg litt bedre. Når jeg har sett andre gjøre først, så kan jeg forstå hva som står i teksten etterpå.*

Alida svarte følgende på spørsmål om hva hun ville gjort hvis hun ikke hadde noen å spørre om hjelp:

*Da leser jeg det arket flere ganger, så undersøker jeg på Internett åssen de gjør det der eller på Youtube, prøve den måten jeg tror det er, prøve meg frem flere ganger.*

I sitatet under fortalte Bastian fra han gikk på videregående skole, der læreren først viste og så fikk en elev forsøke mens de andre så på. I dialogen kom det frem at informanten hadde investert tid i å forbedre seg i forkant av undervisning. Sannsynligvis på bakgrunn av disse forberedelsene hadde han kompetanse å bruke til å være aktiv i timene og fikk være den som forsøkte seg.

*Han viste oss, så plukka han ut en som skulle gjøre dette her, da. Så viste han en etter en eller han viste veldig skritt for skritt hvordan han skulle gjøre det.*

Evne til å aktivt ta i bruk hjelpemidler og være aktive i dialog med lærere og medelever regnes som kjennetegn på fremgangsrike elever (Strandberg et al., 2008). Ut fra et konstruktivistisk kunnskapssyn virker det dermed rimelig å anta at fordi han var aktiv i timen, fikk han økt læringsutbytte av undervisningen (Strandberg et al., 2008, s. 25; Raaheim, 2014, s. 108). Det å forbedre seg blir nærmere omtalt under kapitelet om tidsinvestering som strategi.

Maria fortalte også om lignende eksempler fra fritidsinteresser og presiserte imitasjonsbasert læring som et av flere ønsker for barn med spesifikke språkvansker i skolen: *Det med å vise ting først, bruke språket og si sånn og sånn skal du gjøre*. I omtale av imitasjonslæring virket det rimelig å trekke inn begrepet *nærmeste utviklingszone* (Vygotskij et al., 2001, s. 166; Strandberg et al., 2008, s. 68). Informantene beskrev situasjoner der de fikk hjelp og støtte av en person som kunne noe mer enn dem til å bli vist hva de skulle gjøre, så forsøke å imitere det veileder viste sammen med veileder og så etter hvert alene.

Det er muligens et interessant tankesprang om informantene dermed kunne sies å bevisst utnytte sin nærmeste utviklingszone som læringsstrategi eller om det var mer en konsekvens av å oppsøke imitasjonslæring som læringsstrategi. Kanskje er dette så sammenhengende at det er uhensiktsmessig å tenke seg et skille. Det er et åpent spørsmål om det at informantene formidlet bruk av forberedelse i forkant av undervisning som strategi kan ha hatt konsekvenser for informantenes mulighet til å bruke sin nærmeste utviklingszone som strategi. Muligens kan investering i forberedelse før undervisning sees som en investering i å selv forsøke å sørge for at undervisningen kom til å treffe nærmeste utviklingszone, for eksempel gjennom mulighet til å stille spørsmål som informantene snakket om at forberedelse gir.

### 3.4 Spørsmålsstilling som læringsstrategi

Bastian: *Altså e ga ikke meg opp på det spørsmålet før eg hadde skjønt det.* Å stille spørsmål både til seg selv for å overvåke egen læring og til andre for å få forklaringer eller hjelp virker å være en strategi forbundet med fremgangsrrike elever (Strandberg et al., 2008). Santa et al. (2006, s. 5) har for eksempel pekt på at gode lesere aktivt forsøker å få mening ut av det de leser. Å spørre andre om hjelp ga flere av informantene i dette prosjektet, i likhet med informanten i *Språkvansker -teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (Bele et al., 2008, s. 87), uttrykk for at de hadde et ambivalent forhold til. Informantene ga uttrykk for ønske om å sikre egen forståelse, samtidig som de uttrykte at de ikke ville spurt hvem som helst. Maia uttalte for eksempel:

*Hvis det e noen ord eg itkje skjønna, så spørre eg, men det e jo itkje alltid eg gjør det heller. Men det e litt sånn kem eg e med egentlig, nærmere familie eller for eksempel sånn som deg sant siden du vet litt om spesifikke språkvansker. Men det e itkje sånn, eg hadde itkje port en fremmed, ..., jo, kanskje. Kommer an på litt ka det e, da.*

Hun fortalte videre om en relativt likefrem strategi for å formidle utfordring med å få med seg verbal informasjon i store forsamlinger: *Så det har skjedd liksom at e har sagt til andre når eg har vært i forsamlinger og e skjønne itkje ka de snakka om, eg må bare koble av.* Kanskje handlet denne strategien om å be mennesker rundt henne om hjelp til å få med seg beskjeder.

Røkenes et al. (2012) har vist til en undersøkelse (Fox, Oakes, Shelton, Converse, Davidson & Kalin, 2005) som hun mener tyder på at hvor åpne mennesker er til å spørre om hjelp avhenger av hvor trygg man føler seg i den aktuelle relasjonen. Dette harmoniserer tilsynelatende godt med de uttrykkene for ambivalens som informantene i dette prosjektet formidlet.

Kontakt og interaksjon mellom elev og lærer kan for eksempel ha stor betydning for læring (Bele et al., 2008, s. 94; Hattie & Goveia, 2013). Maria understrekte betydningen av god relasjon til lærere og utalte: *Eg har vært veldig heldig, eg har fortsatt kontakt med mange av de som hadde med meg å gjøre da eg var liten.* Bastian ga uttrykk for at han syntes det var direkte negativt å ha stort behov for å spørre: *Ditta kom jo med tida da, at e klarte faktisk å ..., eh, ... bite i det sure eple og spørre om ka detta e for nokke. Kan du hver så snill forklare meg det liksom.*

I beskrivelse av skolesituasjoner snakket Bastian om at masing var en strategi han følte seg nødt til å ha: *Så e måtte nærmest mase litt, da, på elever og lærere ka detta va for nokke.* Samtidig ga han uttrykk for å foretrekke å spørre en ekstra gang heller enn å stole på noe han var ganske sikker på: *E går heller og spør en gang til for å være sikker.* Både Bastian og Alida virket ganske målbevisst i sin bruk av å spørre for å sikre egen forståelse som læringsstrategi:

*Altså hva det en ting som e lurte på og spurte om og så skjønnte ikke første gangen, så, nei vel, så spurte eg igjen. Og skjønnte ikke e andre gangen, så spurte eg på nytt kanskje på en litt annerledes måte, heilt til e skjønnte det.*

Alida fortalte at om hun ikke forsto, så:

*Ber jeg den personen jeg snakker med, da, unnskyld kan du forklare på en annen måte, jeg forstår det ikke helt? Av og til forklarer jeg det jeg sliter med. [Da svarer de], ok, greit, da prøver en annen måte. Jeg pleier alltid spørre når jeg ikke forstår ting.*

Uttalelsen *greit, da prøver en annen måte* virket å være formidlet som et tenkt svar fra en hun tenkte seg at hun spurte. Formuleringen kan tyde på at informanten beskrev en person som evnet å variere formidlingen etter tilbakemelding fra informanten. I så tilfelle beskrev hun muligens et trekk som Hattie (2009) har trukket frem som en kvalitet ved en god lærer. Å forsøke nye strategier når andre ikke fungerer, beskrives som et verdifullt grep både for lærer i formidlingssituasjon og for elevene i læringsprosess (Hattie, 2009).

Å sikre forståelse er en strategi informantene beskrev også med eksempler der spørsmål ble rettet mot dem selv for å sikre egen forståelse. Studenter er funnet å overvåke og vurdere sin egen læring og eventuelt forsøkte å reparere ved å lete etter informasjon andre steder i tekst (Bråten, 2002, s. 174). Maria beskrev en tilsvarende overvåking av egen læring, der hun under lesing spurte seg selv og på den måten kontrollerte egen forståelse:

*Når eg leser bøker, da spør eg alltid meg skjølv, altså eg lese ikke sånn skjempesfort altså. For å sitte igjen med innholdet, da, så spør kanskje etter en-to setninger meg selv, ikke sånn høyt, skjønne eg ka som står? Og så svare eg liksom på spørsmålet. Og hvis svaret er, nei, så går eg igjennom en gang til, helt til eg får et ja, da. Så det er noe eg gjør, begynt den siste tida.*

Dette virket som en form for metakognisjon, siden hun hadde et bevisst forhold til hva hun gjorde når hun leste (Strømsø et al., 2007, s. 31).

Hun begrunnet viktigheten av å sikre forståelse med at hvis hun ikke forsto, så fikk hun det ikke med seg: *For hvis eg itkje skjønner det, så går det ut, eller inn det ene øre og ut det andre.* Dette virket som en rimelig selvinnsikt i lys av at Strømsø et al. (2007, s. 33) har påpekt sammenheng mellom å forstå og huske.

Bastian fortalte fra timer med spesialpedagog i grunnskolen at spesialpedagogen stilte han spørsmål for å kontrollere om han forsto: *Og så stilte ho nokko kontrollspørsmål, da, for det avslørte meg med en gang om e hadde skjønt ka ho hadde sagt eller ikke, da.* Det kan virke som han lærte seg å bruke det å sikre egen forståelse som læringsstrategi på barneskolen siden han i beskrivelse av senere skolegang vektla egen forståelse. Han fortalte at han først trengte å forstå det han skulle lære slik at han kunne gjenfortelle med egne ord: *E måtte lære meg det sånn at e forsto innholdet og kunne gjenfortelle det sjøl.* Tilsvarende fortalte han om at hvis han noterte, så noterte han hele setninger for å sikre forståelse når han senere skulle lese notatene: *E må ha fulle setninga som gir en mening til me, for e greie ikke å se bare på et ord og huske all teksten som skulle vært rundt det.*

### **3.5 Noteringsstrategier som læringsstrategi**

Tilgang på verktøy og tegn er presentert som læringsfremmende (Strandberg et al., 2008, s. 44). Noteringsstrategier er innenfor dette omtalt av for eksempel Øyen, Solheim og Johansen (2013, s. 45-48), som anbefalte øvelse i noteringsstrategier til studenter. Vygotskij var opptatt av måter skrift kan være redskap for å tenke (Strømsø et al., 2007). Utover tegning gikk tankekart igjen i informantenes svar på hvilke noteringsverktøy de kjente til og brukte når de skulle lære seg noe nytt. Ifølge Bele et al. (2008, s. 87) beskrev en av ungdommene i *Språkvansker -teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* at uten notering ble det vanskelig på skolen. Informantene i dette prosjektet formidlet som en av ungdommene Bele et al. (2008, s. 66) omtalte, bruk av tankekart som visuell læringsstrategi. Alle informantene fra oslointervjuene trakk frem tankekart. Men det virket ikke som noen av dem foretrakk tankekart i særlig grad, i det minste ikke hvis en forstår begrepet tankekart som kun korte stikkord (Hole, 2003a, s. 49). Strandberg et al. (2008) har påpekt viktigheten av å finne frem til gode teknikker for egne notater. Tankekart kan for eksempel være både med og uten tekst (Hole, 2003a, s. 33-39).



Maria fortalte om hvordan hun brukte tankekart til å notere fra tekst:

*Da leser gjerne teksten først og så lage eg tankekart, da, liksom stikkord og sånt. Så prøve eg å gå igjennom det eg har skrevet, da, på tankekartet, se om eg noterer mer.*

Det virket som hun vekslet mellom den teksten hun skulle lese og egne notater, slik at hun kunne legge til flere notater underveis mens hun leste. Notater kan ha både funksjon som memoreringsstrategi og å sikre forståelse (Hole, 2003a). Alida formidlet bruk av notater som memoreringsstrategi: *For meg er det lett å huske hvis jeg skriver noe selv.* Bastian snakket også om tankekart som noteringsverktøy: *Tankekart, der e skreiv tema i midten og så disse armene ut, stikkord, altså veldig kort fortalt, da, så hovedhandlinga og så kunne bruke bilde også.* Siden han trakk inn bilder, er det mulig at han egentlig beskrev et friformskjema (Hole, 2003a). Han snakket også om at han foretrakk å skrive litt mer enn stikkord for å ha støtte i hele setninger: *E må ha fulle setninga som gir en mening til me, for e grei ikke å se bare på et ord og huske all teksten som skulle vært rundt det.* Kanskje kunne man sagt at han snakket om bruk av noteringsstrategien parafrasering. Å parafrasere handler om å omformulere innhold i tekst til egne ord (Øyen et al., 2013, s. 46). Maria trakk også frem at hun helst skrev mer enn stikkord. Maria fortalte om en muntlig presentasjon der hun holdt et foredrag for en forsamling: *Eg brukte egentlig bare tankekart og så hadde eg på tankekartet foran meg.* Tankekart kan fungere som disposisjon under fremføring, da er tankekartet både en strategi med repetisjonsverdi og hukommelsesstøtte eller memoreringsstrategi (Hole, 2003a, s. 95).

I skolesammenheng snakket Bastian om at han foretrakk å notere for hånd fordi han mente at han husket bedre når han formet bokstavene med hånden: *Da hadde e notatblokk som e hadde med me heile skoleforløpet der e satt og skreiv ned. Satt og skreiv ned alt som e fikk med meg fra alle undervisningstima.* Ut fra det han fortalte så virket det rimelig å regne håndnotater som en av hans læringsstrategier. Raaheim (2014, s. 104) begrunnet sitt råd om å notere for hånd med at man lærer best når man er aktiv. Maria fortalte også om noteringsstrategi når hun var på forelesning: *Hvis eg e på sånn type skoleforedrag med papirer foran meg, så har eg måtte markert, ok, dette kan eg gå inn igjen å se på, dette er viktig.* Det virket rimelig å anta at hun med det mente at hun også pleide å gå tilbake i ettertid å arbeide mer med det aktuelle stoffet.

Hole (2003a, s. 82) har skrevet at elever med lærevansker ofte sliter med blant annet å skille viktige elementer i en tekst fra mindre viktige elementer. Markering av viktige deler av tekst som læringsstrategi gikk igjen i alle intervjuene med informantene fra oslointervjuene. Alida fortalte for eksempel at hun:

*Markere viktige ting [i tekst], en farge på de ordene man [skal] kunne. Så tok jeg rosa eller grønn for ordforklaring, en annen farge for overskrifter, tema, en annen farge for det som var viktig for overskriften.*

Her beskrev hun en markeringsteknikk der hun fargekodet tekst og dermed skapte seg en struktur i teksten som formodentlig hjalp henne å holde oversikt i teksten og dermed øke sine sjanser til å lære. Det at hun hadde en bevisst kode knyttet til fargene er en viktig detalj som Raaheim (2014, s. 106) har pekt på som nødvendig for at farger skal ha noe for seg som noteringsverktøy.

I likhet med ungdommene Bele et al. (2008, s. 93) omtalte, formidlet flere av informantene i dette prosjektet fruktbar bruk av at en voksen demonstrerte hva som var viktig i en tekst. Alle informantene fra oslointervjuene fortalte om tilpasning i grunnskolen, der en voksen fant frem til det viktigste i en aktuell tekst for dem. Denne tilpasningen virket å handle om bruk av aktiv utvelgelse som læringsstrategi, der lærer velger ut deler av læringsstoffet (Hole, 2003a, s. 71). Maria uttalte for eksempel: *Eg får den ene siden der det viktigste står, da. Spesialpedagogen til Bastian på grunnskolen strekte under det som var viktig for han å vite: Ho merka ut det som var viktigst for me å vite, det som var relevant for det stykke eller det tema.* De fortalte det som en fortelling om å slippe å lese alt, men det virket rimelig å anta at de dermed også lærte viktigheten av å kunne trekke ut det viktigste i en tekst.

I sitatet under beskriver Alida en strategi som går ut på å finne frem til det viktigste i en tekst, for så å skrive ned notater fra det. Kanskje var hun inne på å lage tankekart på bakgrunn av ekserpering. Å ekserpere er, ifølge Øyen et al. (2013), en noteringsstrategi som går ut på å skrive ned mer eller mindre ordrette utdrag fra tekst. Utdragene velges enten på bakgrunn av spesielle spørsmål, for eksempel en problemstilling, eller med utgangspunkt i et tema.

*Jeg pleier å, når jeg pleier å lese en eller to sider av bøker, så pleier jeg alltid å skrive ned de viktigste tinga på PC. Så når jeg har gjort det, så lager jeg tankekart ut fra det og så leser jeg de sidene igjen. Jeg går sakte fremover, da, hvis jeg har tid til det, da.*

## 3.6 Tidsinvestering som læringsstrategi

Tidsplanlegging er omtalt som en læringsstrategi i en undersøkelse av norske høyskolestudenters bruk av læringsstrategier (Bråten og Olaussen 1999, s. 124). Alle informantene i prosjektet oppga i likhet med ungdommene i *Språkvansker -teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (Bele et al., 2008, s. 71) at de selv syntes de måtte investere mer tid på å lære enn det de selv syntes det så ut til at andre gjorde. Siden elever har ulikt arbeidstempo og trenger ulik mengde tidsinvestering, virket ikke denne observasjon fra informantene uventet. Informantene i dette prosjektet virket bevisst sitt behov for å investere tid som læringsstrategi. Både Maria og Alida uttrykte at det å bruke tid var en investering for læring. Alida uttalte: *Jeg bruker mye, mye lenger tid, det vet jeg. Jeg må begynne tidlig hvis jeg skal rekke det, det må ikke andre.* Dette virket som uttrykk for at hun planla tiden sin når hun skulle arbeide med læringsstoff. Weinstein et al. (2006, s. 148) har skrevet at selvregulerte elever vet å disponere tiden sin og planlegge strategisk ut fra egne forutsetninger. Hvis ikke tidsinvestering tilpasses egne forutsetninger, synker mestringsforventningene (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18).

Bastian virket opptatt av å formidle at hans strategi har vært å gjøre som alle andre, selv om han uttrykte at han var klar over at det krevde mer tid og krefter av han enn av de fleste andre: *E har liksom gjort ting akkurat som alle andre, men det har bare tatt dobbelt så lang tid.* Konkret snakket Bastian om å bruke en vanlig bok med tekst og leste alt til han forsto, heller enn å søke etter hjelpemidler som for eksempel digitale læringsressurser: *Det er vel veldig kort fortalt læringsstrategien min, e har lest igjennom alt og brukt kjempelang tid på å forstå alt og fått mye hjelp.* Dette fremholdt han som den strategien han brukte, selv om han også fortalte om at han selv syntes han hadde stort utbytte av video som læringsstrategi. Flere av de andre informantene beskrev til sammenligning at de aktivt søkte etter videoer på nett for å skaffe seg kunnskap.

Bråten og Olaussen (1999, s. 126) fremholdt i forbindelse med omtale av tid som læringsstrategi, viktigheten av at studenter prioriterer forarbeid og etterarbeid for best mulig læringsutbytte av forelesninger. Tiden informantene investerte i skolearbeid virker det som de investerte for å sikre eget læringsutbytte på skolen. Bastian snakket om å være godt forberedt før timene for best mulig å kunne nytte seg av undervisningen: *Satt mye hjemme og leste, så når e kom til timane, så følte e meg veldig forberedt.*

Alida snakket om å forbedrede seg før og etter undervisning slik at hun fikk fagstoffet repetert på flere måter og sjanse til å spørre om fagkunnskap hun ikke forsto:

*Når jeg er på høyskole, så pleier jeg å lese gjennom det de skal [gå igjennom]. Så får jeg undervisning. Og hvis det var noe jeg ikke skjønnte, så få forklart muntlig. Så gå hjem etter skolen å lese igjennom en gang til og skrive notater. Det var den måten jeg lærte aller best.*

Bastian fortalte om at han ikke forventer å klare å lære noe nytt gjennom for eksempel et kurs, men at han var klar over at han må arbeide selv med å lære seg det aktuelle fagstoffet i etterkant av kurset for å få en læringsgevinst:

*E vil alltid gå inn i etterkant å forsøke å lære meg mer. Det er ikke sann at e går på et kurs og då ska e lære alt og då ska e kunne alt, sann fungerer det ikke. E må alltid pugge og lære opp igjen i etterkant, da.*

Sahlstrom og Lindblad (1998) gjennomførte en undersøkelse der elevenes deltakelse i timen ble registrert. De fant en sammenheng mellom å kunne kommunisere i den relevante diskursen og være muntlig aktiv i timen. Dette syntes å gi konsekvenser for elevenes læringsgevinst. Sett med et læringssyn som vektlegger læring gjennom sosial interaksjon virket dette som en logisk konsekvens (Vygotskij et al., 2001).

Tidsinvestering kan også innebære prioriteringer som koster noe. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 59) bruker prioritering av skolearbeid som foretrekker tid med venner som et eksempel. Slik prioritering kan også påvirke språkkompetanse ytterligere negativt, fordi uten god språkkompetanse får man ikke innpass og innpass er nødvendig for å utvikle språk (Greek og Jonsmoen, 2015, s. 23). Barn med spesifikke språkvansker er ofte blitt registrert med svakere sosial kompetanse enn barn på samme alder. De kan trekke seg ut av sosiale fellesskap og streve med å etablere vennskap (Brinton, Spackman, Fujiki & Ricks, 2007) og atferdsregulering (Helland, 2014). Bastian fortalte at en av hans læringsstrategier har vært å prioritere skolelæring over sosialisering opp igjennom grunnskolen:

*Skolegangen min det va skolearbeid både før og etter skolen. E satte jo, kan man si, mer eller mindre bevisste valg. Så valgte e vekk det sosiale på måte, for e va alltid opptatt med skolearbeid.*

Han fremholdt at slik han så det var denne prioriteringen den beste løsningen på å klare å lære det han skulle på skolen.

### 3.7 Øvelse som læringsstrategi

Å prøve seg frem og fortsette å forsøke selv om man ikke får det til med en gang, kan være en fruktbar læringsstrategi (Vingdal, 2014, s. 54). I likhet med det Bele et al. (2008, s. 69) fant gikk beskrivelser av øvelse som læringsstrategi igjen blant informantene i dette prosjektet. Det er rimelig å presentere øvelse som læringsstrategi i sammenheng med tidsbruk som læringsstrategi, siden øvelse rimeligvis er noe tidskrevende. Likevel er de kategorisert hver for seg, fordi investering av tid kan innebære mer enn å øve. Informantene brukte ikke alltid ordet øve, men beskrev situasjoner der det er rimelig å anta at å prøve seg frem og øve seg var det de gjorde.

Maria fortalte om at hun arbeidet med å lære seg å knyte en spesiell knute helt til hun etter eget utsagn plutselig lærte det:

*Jeg husker jeg strevde lenge med å lære meg å knytte en knute. Men jeg vet ikke hvordan jeg lærte med det. Eg huske eg ikke skjønnte kordan eg skulle få det til, men plutselig så kunne eg det bare uten at e viste ka eg jorde.*

Det virket rimelig å anta at hun med *strevde lenge med* mente at hun forsøkte flere ganger.

Alle informantene fra oslointervjuene formidlet at de var opptatt av å fortsette å prøve, selv om de selv ga uttrykk for at de hadde inntrykk av at de sjelden eller aldri lykkes med å lære noe på første forsøk. Maria uttrykte for eksempel: *Eg fikk til ting selv om eg ..., bare ikke på første forsøk. Så eg har vel alltid prøvd meg frem på ting, da.* Hauge og Wormnes (2014, s. 103) har oppmuntret til et formativt syn på læring, der feil aksepteres som en verdifull og nødvendig del av det å lære. Personer som finner løsninger prøver seg frem og er løsningsorienterte, selv i møte med ukjente utfordringer (Raaheim og Wankowski, 1991, referert i Hauge & Wormnes, 2014, s. 102). Det å se på feil som en naturlig og ufarlig del av læringsprosessen regnes som fruktbart for læringssuksess (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 45).

Maria fortalte om et tidligere intervju der hun øvde seg på hva hun skulle svare på forhånd. Hun ba om å få spørsmålene før intervjuet og så skrev hun først ned svarene hun ville gi før hun øvde seg på å svare muntlig:

*Får spørsmålene i god tid og sånn. Så satt eg meg på måte ned og svarte på spørsmålene skriftlig. Og så kvelden før så satt eg med en venninne eller ho intervjuet på en måte meg, da. Jo mer vi øvde på det, da, jo, ber blei setningen.*

Bastian beskrev en lignende situasjon der han satt og øvde seg på å diskutere for seg selv:

*Hvis e sitte i bilen, da, å tenke på noke og da ser e gjerne for meg en situasjon som enten kan oppstå eller som e har opplevd før, da, ofte, der e har vært oppe i en diskusjon der andre parten har vunnet så klart og så vet e liksom, ... i ettertid så e det alltid sånn at koffer sa eg bare ikke det. E vet jo nokka om dette her, men e klare bare ikke få det ut i ord. E snakka for me igjen den situasjonen oppe i haudet. E tenke ka den personen sa, ka e sa og ka det va e egentlig skulle ha sagt. E drive liksom å male litt kossen e ville at samtalen skulle ha vært. Og da kan det faktisk hende at e sir ting ubevisst høyløyt.*

En kan kanskje tolke dette utsagnet som uttrykk for egosentrisk tale (Vygotkij et al., 2001). Det synes rimelig å anta at informantens utsagn kan tolkes dit hen at han brukte indre tale til å lete etter løsninger på sosiale utfordringer han selv så i spesifikke samspillsutfordringer. Mental trening er blitt trukket frem av Hauge og Wormnes (2014, s. 35) som en strategi for å forbedre seg på ubehagelige situasjoner, noe som passer godt til informantens antydning om at diskusjoner var krevende for han. I hvert fall kan uttalelsen *diskusjon der andre parten har vunnet så klart* og nonverbale signaler i intervjuet tyde på at en slik tolkning var relevant. Slik veksling mellom ytre og indre samtale som informanten blant annet fortalte om i sitatene over, omtales i ulike variasjoner som grunnleggende for læring og tenkning (Strandberg et al., 2008, s. 63). Alida fortalte at i overgangen fra å bruke tegn til tale ble hun oppfordret til å øve seg på å snakke uten tegn: *Jeg fikk streng beskjed om å snakke, må bare snakke.*

På bakgrunn av Bastian sin nevnte prioritering av skole, ga han uttrykk for at han hadde behov for å trene seg på sosiale ferdigheter da han var ferdig med grunnskolen. Informantenes omtale av egen trening på sosiale ferdigheter omtales i denne oppgaven fordi dette fremsto som formidling av læringsprosess med læringsstrategier. For å øve seg sosialt gjorde Bastian seg nytte av sosiale arenaer der han følte seg trygg og aktiviteten var sentrert rundt en felles konkret aktivitet til å øve seg sosialt: *E begynte på (...) da e va i ungdomsskolealder og kom jo inn i et miljø der. Vi var soppas få at vi alle var en gjeng og alle inkluderte alle. Venna for livet via (...).* Han trakk frem fordelene av å skaffe seg sosial trening i et lite miljø der alle ble inkludert og snakket sammen. Språk er en sentral forutsetning for gode samspill og lek (Espenakk et al., 2011, s. 41).

Maria trakk også frem et trygt oppvekstmiljø som positivt for sin sosiale språktrening. Hun snakket videre om viktigheten av språktrening i et trygt miljø, det å kunne være seg selv og glemme at andre kanskje ikke forsto henne. Trygge læringsmiljø er i litteratur om læring vektlagt som læringsfremmende (Hattie & Goveia, 2013).

Trygghet virket det rimelig å se også i forbindelse med informantenes omtale av klassemiljø og sosiale relasjoner. Maria uttalte: *Så hadde eg godt med venner, hvaskje mobbet*. Hun nevnte også at hun er medlem i en organisasjon for blant annet personer med spesifikke språkvansker. En av grunnene til at hun var medlem i en slik organisasjon var muligheten til å øve seg på å uttrykke seg: *Og så får eg prøve meg på trygge omgivelser*.

Maria fortalte om sin interesse for dyr, og hvordan den hadde vært med på å hjelpe henne i sin utvikling av sosial kompetanse. Hun påpekte at man sammen med dyr ikke trenger språk for å kommunisere. Hun fortalte også at hun fikk mulighet til å øve seg på å praktisere språket i miljøet rundt dyra, sammen med andre som delte interessen: *[Jeg] brukte [miljøet] veldig mye sånn på den sosiale biten*. Interessen virket å motivere henne til å bruke språk: *Eg har jo vært aktiv med [dyr] i elleve år før jeg ga meg. Så det har vært veldig behjelpelig i forhold til språket, da*. Hun uttaler flere ganger at hun trodde motivasjon påvirket læringsgevinst: *Det har vel litt med motivasjonen tipper eg*.

### **3.8 Motivasjon som læringsstrategi**

Maria: *Bruker interessene man har på fritiden*.

Interesser kan være kilde til motivasjon (Bråten & Olaussen, 1999, s. 128) og motivasjon regnes igjen å kunne påvirke konsentrasjon og hukommelse, særlig for mennesker med spesifikke språkvansker (Bishop, 2014, s. 91). Maria var muligens inne på dette da hun uttalte: *Og så e det sånn at e huske det eg vil huske*. Selv om hun ordla seg slik at *vil huske* kunne tolkes som uttrykk for et bevisst valg der for eksempel energirasjonering kunne vært hensikten, fremsto budskapet i konteksten å handle om konsentrasjon. Bastian fortalte på sin side om at en assistent hadde ansvar for å hjelpe han å konsentrere seg inne i timene på barneskolen: *Ho passa på at e gjor sånn så e skulle, da, for det var veldig lett for me å dette bort i mine egen tanka*.

Kane et al. (2007, s. 618) fant at studenter i hans undersøkelse rapporterte færre dagdrømmen når de opplevde mestringsfølelse og følte seg glade. Bråten og Olaussen (1999, s. 129) rapporterte om inntrykk av at de studentene som opplevde mestring i praksis ble mer motivert for studiearbeid generelt. Forventing om mestring regnes som viktig for læring (Bandura, 1997; Vingdal, 2014, s. 53). Hauge og Wormnes (2014, s. 27) har argumentert med at gode prestasjoner har høyt samsvar med realistisk selvtillit.

Alle informantene fra oslointervjuene i dette prosjektet kunne som sagt fortelle om aktiviteter de likte å holde på med og hadde ferdigheter de formidlet at de mestret.

Manger et al. (2012) har trukket frem både mestring og interesse som viktig for motivasjon. Motivasjon er i neste omgang beskrevet som å være med på å påvirke læring (Manger et al., 2012). Det virket som informantene i dette prosjektet særlig la vekt på egeninteresser som motiverende. Maria uttalte for eksempel: *Og så e det sånn at e huske (...) det eg har interesse av å på en måte kunne.* Videre fortalte hun om sin interesse for natur: *Eg holder på med klatring, padling, friluftsliv ute i naturen. Sykling, trening, ski, alt som e gøy.* Det virket interessant å se informantens mestringsarena i forbindelse med at Vingdal (2014, s. 47) har argumentert for at fysisk læring kan styrke mestringsforventning og sånn sett være en ressurs for å øke elvenes mestring.

Bastian formidlet en generell motivasjon knyttet til det å lære: *Motivasjonen min va egentlig å lære, for e lika å lære.* Dette utsagnet kunne tolkes som at Bastian hadde en oppgave eller læringsorientert motivasjon i motsetning til en ego- eller prestasjonsorientert motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 42-45). Anderman og Patrick (2012) er blant dem som Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 44-45) viser til som eksempler på studier som viser at oppgaveorientering forbindes med læringsfremmende atferd. Kanskje formidlet Bastian bevisst bruk av oppgaveorientert motivasjon som en strategi for læring, ut fra konteksten virket det som han hadde et bevisst forhold til styrken motivasjon kan ha på læring.

Videre omtalte han tilsynelatende læringsrutiner som handlet om å satse på kjente strategier som han mestret. Bastian ga uttrykk for å nedprioritere innøving av for han nye hjelpemidler som for eksempel PC: *Tja e hadde ikke egentlig noe spesielt med hjelpemidler, altså tekniske hjelpemidler sånn som PC. Altså PC fikk e, men e brukte han faktisk veldig sjeldent.* Bastian sin uttalelse om at *det va på en måte bare å gjør det*, virket i konteksten ikke bare å handle om motivasjon til skolearbeid, men også å si noe om måten han arbeidet. Muligens kunne uttalelsen sees i forbindelse med at man i situasjoner der ferdigheter skal anvendes, eksempelvis ved en eksamen, bør bruke godt innøvde strategier (Manger et al., 2012). Kanskje opplevde Bastian enhver hjemmelekse som en situasjon der han trengte å anvende kjente strategier.



Det virket rimelig å se Bastian sin formidling av egne arbeidsrutiner i grunnskolen både før og etter skoletid i sammenheng med selvregulert læring og autonomi (Hopfenbeck, 2014). På spørsmål om hva han gjør for å huske en tekst, svarte han:

*Bare å sette seg ned så fort som mulig og begynne å pugge og lese, det va ... det va godt gammeldags hardt arbeid ... det va liksom å lese og så pugge det så godt som mulig.*

Hopfenbeck (2014, s. 21) har beskrevet den autonome elev som en som klarer å holde fokus, arbeide motivert og ikke la seg friste til å gjøre andre aktiviteter i stedet for skolearbeid. Informantene formidlet fortellinger som kan tyde på at de oppfylte disse kjennetegnene. Bastian formidlet at han hadde prioritering av skolearbeid som læringsstrategi. Dermed virket det sannsynlig at Bastian ga uttrykk for bruk av selvregulering som læringsstrategi.

Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 232) har omtalt bruk av læringsteknikker og læringsstrategier som forutsetninger for selvregulert læring. En innvending mot at Bastian var inne på selvregulert læring kan være at han uttrykte at han ikke var bevisst sine egne læringsstrategier i starten av intervjuet. Han uttrykte i begynnelsen for eksempel at: *Altså eg har, som eg tror eg nevnte tidligere, så tror eg ikke eg har noe spesiell læringsstrategi.* Likevel beskrev han flere situasjoner der det virket som han brukte læringsstrategier. Øyensynlig ble han mer bevisst egne læringsstrategier utover i intervjuet. Bevissthet om egen læring eller metakognitiv bevissthet regnes som en forutsetning for selvregulering (Hattie & Goveia, 2013; Hopfenbeck, 2014).

Alle tre informantene fra oslointervjuene satte ord på egen motivasjon. Maria fortalte at hun ble motivert av friluftsliv. Bastian og Alida fortalte, i likhet med informanten til Bele et al. (2008, s. 74 ), om motivasjon i praktiske oppgaver. Manger et al. (2012, s. 24) har skrevet om at å ha indre årsaksforklaringer for egen suksess og egne nederlag er motiverende fordi det innebærer en tro på at man selv har påvirkningskraft.

Maria og Alida synes ikke å ha like tydelige tendenser til selvregulering i forbindelse med skolearbeid som Bastian. For eksempel formidlet de ytre årsaksforklaringer (Manger et al., 2012) for manglende mestringserfaringer i skolesammenheng. Alida snakket om hendelser som kom i veien for hennes skolegang som utenfor hennes kontroll. Hun formidlet dette som forklaring på lavt læringsutbytte, svake karakterer og til sist at hun satte studiene på vent: *Det er dumt at jeg ble satt i normalklasse. Hvis vi hadde fått fortsette [i spesialklasse], hadde det gått mye bedre, hadde klart høyere utdanning for eksempel.*

I formidling om videregående skole uttrykte Maria skuffelse over at lærere som aktivt spurte henne hva de kunne gjøre for å lette læringen for henne, ikke tok til seg det hun angivelig sa om å ta utgangspunkt i interesser som en læringsstrategi:

*Bruk friluftsliv, for eg e veldig glad i å være ute. Og det har itkje de gjort. Hadde de hørt på meg for å lære meg ting, for, og gått ut, sant, for eksempel hatt matte med steina eller brøk med ka, det måtte være, sant, så hadde eg lært mye mer (...) .... eller sittet igjen med mye mer no, da, enn eg egentlig gjør.*

Men dette utsagnet kunne også tolkes som uttrykk for metakognitiv bevissthet. Det virket rimelig klart at hun satte ord på egne læringspreferanser i møte med videregående skole og forventet å bli møtt med rom for elevmedvirkning (Strandberg et al., 2008). Kanskje handlet denne uttalelsen om et forsøk fra hennes side til å foreslå egeninteresse som inngangsvinkel på læringsstoff for å utnytte den muligheten som ligger der til selvmotivasjon (Bele et al., 2008, s. 159; Rogoff, 2012).

På bakgrunn av at læring i sosiokulturell teori oppfattes som sosial problemløsning, har Manger et al. (2012, s. 29) oppfordret til å forsøke å gjenskape læringssituasjoner som elevene kjenner. Videre er det blitt påpekt at hvis undervisning ikke klarer å knytte seg til aktiviteter og erfaringer eleven har, kan den bidra til lav motivasjon. Vingdal (2014, s. 57) har skrevet om å skape et mestringsfokuset læringsklima for å forsøke å gjøre elevene til realistiske læringsoptimister.

Maria fortalte at hun syntes man burde legge nivået ned for elever med spesifikke språkvansker for å sikre at de opplever mestring og så gradvis øke vanskelighetsgraden: Eg tenker at å legge opp for barn med spesifikke språkvansker, så legg listen lavt og så sett heller opp etter hvert, for det er bedre at de mestrer lavt enn at de ikke mestrer. Befring skriver, ifølge Manger et al. (2012, s. 128), at et kjennetegn på en god mor er at hun klarer å bryte læring opp i mestringsmulige utfordringer. Sånn sett kan Maria sitt ønske sees som en omsorgsfull ytring som peker på viktigheten av mestringsfølelse for å lære. Å sette ned vanskegraden kan øke sjansen for å lykkes, som igjen gir autentiske erfaringer med å mestre.

Autentiske mestringsopplevelser er som nevnt regnet som motiverende for læring (Manger et al., 2012, s. 27). Kanskje kunne det at Maria muligens formidlet bevissthet rundt dette, for andre antyde at hun kunne bruke dette som læringsstrategi for seg selv.

Samtidig kan dette få en annet forståelsesramme hvis man ser det i forbindelse med at Manger et al. (2012, s. 127) har påpekt at elever med høy mestringsforventning arbeider hardere med vanskeligere oppgaver enn med lette oppgaver. Da kan muligens Maria sitt utsagn om å senke vanskelighetsgraden sees som tegn på lav mestringsforventning. På den andre siden har Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 23) advart mot å gi elever oppmuntring til å arbeide med læringsstoff de ikke har forutsetninger for. Dette har de begrunnet med faren for nederlagsfølelse og svekket tillitt til de som kom med oppmuntringen. Sånn sett kunne det virke fornuftig å se Maria sin uttalelse i lys av Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 23) sin oppfordring til lærer om å tilpasse oppgaver, læringsstoff og tempo til den enkelte elev.

Mennesker som har lav mestringsforventning forsøker gjerne å unngå lignende oppgaver som de har tidligere nederlags erfaringer med (Bandura, 1997; Manger et al., 2012, s. 140). Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 88) har trukket frem Covington (1992) sin selvverdsteori, som knytter beskyttelsesstrategier til mestringsforventninger. Unngåelsesatferd, som omtalt over, er ut fra den teorien forstått som del av en beskyttelsesstrategi der personen forsøker å beskytte sitt selvverd. Slik unngåelse regnes som uheldig, siden øvelse ofte er avgjørende for ferdighetslæring, altså for å mestre praktiske ferdigheter (Manger et al., 2012, s. 70). Dette harmoniserer tilsynelatende godt med Maria sin uttalelse om at: *Når eg itskje har mestret skole, så [har] e på en måte gjort andre ting.* Hun har med andre ord sannsynligvis funnet seg andre mestringsarenaer enn skolen.

Det å prioritere skolearbeid over andre aktiviteter er et kjennetegn Hopfenbeck (2014, s. 21) har brukt på selvregulert læring. At Maria uttrykte behov for å finne andre mestringsarenaer enn skolen kunne muligens sees som en indikasjon på at hun prioriterte fritidsinteresser over skolearbeid. Dette kan være interessant i forbindelse med det Hopfenbeck (2014, s. 21) har skrevet om selvregulert læring, men i dette prosjektet har problemstillingen rettet seg mot læring generelt, ikke begrenset til skolelæring. Læring skjer ikke bare på skolen, men på alle arenaer i livet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 21). Derfor er de strategiene informantene formidlet at de brukte til læring også på andre arenaer enn skolen like aktuelle i dette prosjektet.

I tillegg virket det aktuelt å se informantenes uttalelser som tilsynelatende omhandler selvregulert læring i lys av det Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 240) har understreket om at selvregulert læring kan læres gradvis og må tilpasses elevenes nivå.

Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 22) har påpekt at læring utenfor skolen ofte er erfaringsbasert og gjerne knytter seg til egeninteresser. På bakgrunn av dette virket det ikke overraskende at Maria ga uttrykk for å være motivert for læring i friluftslivsaktiviteter. Der virket det som hun hadde ikke bare egeninteresse, men også mestringserfaringer. Generelt vil elever som får velge ha en tendens til å velge aktiviteter de har mestringsforventning til på bekostning av aktiviteter de tror de vil mislykkes med (Bandura, 1997). I lys av at mestringserfaringer regnes som en motivasjonsfaktor (Manger et al., 2012), virket det ikke overraskende at informantene formidlet at de satset på de arenaene som de fikk mestringsfølelse av å drive med.

Alle informantene fra oslointervjuene trakk frem praktisk kunnskap som de kunne få bruk for som positivt. Kanskje kunne det sees som uttrykk for at informantene motiverte seg for praktisk rettet læringsstoff fordi de så at læringsstoffet kunne få nytteverdi for dem (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 58). I tillegg virket det som de også satte pris på en del praktisk rettede læringsaktiviteter ut fra en interesseverdi eller indre verdi, som Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 57) har kalt det. Det virker rimelig at informantene formidlet en kombinasjon av grunner til at de satte pris på praktisk rettet læringsstoff og aktiviteter.

Alida formidlet for eksempel en strategi der hun gikk inn for å finne praktisk bruk for teori for å lære seg den aktuelle teorien: *Jeg prøver å gjøre så mange praktiske ting som mulig med den teorien jeg har, da.* I sammenheng med hennes tidligere omtalte uttalelser om å nytte seg av å angripe et læringsstoff fra flere ulike sider og at hun formidler å foretrekke det praktiske, er det rimelig å anta at hun velger denne strategien bevisst eller ubevisst fordi hun synes den er motiverende: *Praktisk tenkning er mye bedre enn språk.* Hun fortalte også at hun på videregående bevisst valgte en linje med praktiske fag for å få avbrekk fra de teoretiske fagene.

Flere av informantene trakk frem praktisk læring som noe positivt tilsynelatende fordi de hadde flere mestringserfaringer med det enn med teoretisk læring. Alida uttalte for eksempel: *Jeg lærer bedre av å se enn å lese eller snakke om ting, jeg lærer fortere av å se eller gjøre ting.* Bastian: *Kunne gjøre med henda, det var veldig kjekt å vite.* I tillegg snakket han om at målet med å kunne uttrykke seg også handler om å kunne formidle og dele kunnskap blant annet innen egne interesser: *E lika å kunne utnytte det teoretiske i det praktiske og omvendt på måte. Fortelle om ka en gjør i praksisen til en som aldri har sett eller gjort.*

Sitatet kunne kanskje handlet om bruk av praksisfortellinger som læringsstrategi, slik som Fennefoss og Jansen (2004,s. 9-15) gjør. Vygotskij regnet språk generelt som grunnleggende for læring og tenkning (Vygotskij et al., 2001). Dermed kan Bastians uttalelse handle om både muligheten for egen og andres læringseffekt gjennom formidling. Bråten og Olaussen (1999, s. 132) beskrev for eksempel blant annet fruktbar bruk av at studentene underviste hverandre. Mens Strandberg et al. (2008,s. 74-80) har oppfordret til å bruke studieteknikk i et sosialt fellesskap, der hver enkelt student bidrar og lærer i fellesskap.

Alida pekte også på motivasjonen i å lære noe hun likte: *Hvis det er noe jeg liker, så lærer jeg fortere*. Bastian snakket om en grunnleggende motivasjon i ønsket om å være som alle andre, som tilsynelatende resulterte i en sterk vilje til å arbeide hardt med skolearbeid:

*Grunnmotivasjonen som vi var inne på, detta med å ha innpass og vere mest mulig normal.*

Denne *grunnmotivasjonen* som han kaller det, kunne kanskje handle om behov for å mestre, kjenne seg kompetent og ha tilhørighet (Vingdal, 2014, s. 52) og sånn sett sees i sammenheng med Maslows behovshierarki (Maslow, 1970). Manger et al. (2012, s. 21) har skrevet om at behov for anerkjennelse og selvværd i Maslows behovshierarki innebærer behov for å oppleve seg selv som kompetent i andres og egne øyne, for eksempel gjennom å mestre skoleoppgaver.

I forbindelse med motivasjon for læring kan medelever være betydningsfulle som rollemodeller, dersom vedkommende føler seg jevnbyrdig med og identifiserer seg med andre som mestrer (Manger et al., 2012). I den sosiokulturelle tilnærmingen til motivasjon er sosial interaksjon mennesker imellom vektlagt (Manger et al., 2012). Både tidligere erfaringer og interaksjonen i sosiale læringsprosesser der begreper læres eller konstrueres (Vygotskij et al., 2001), regnes som viktige brikker for å forstå motivasjon.

Strandberg et al. (2008) har skrevet om at dialogen mellom elever og lærere har en avgjørende rolle for motivasjon. Opplevd kompetanse kan påvirkes av hvem man sammenligner seg med (Vingdal, 2014, s. 53). Når man sammenligner seg med seg selv, gir fremgang følelse av økt kompetanse. Manger et al. (2012, s. 126) trekker frem samarbeidende klasserom som positivt for alle elevers mestringsforventning. Alida formidlet opplevelse av å falle utenfor klassen sin og kanskje dermed miste motivasjonen i å ville være på nivå med de andre. Til gjengjeld fortalte hun at hun da bestemte seg for å arbeide med å stadig bli flinkere for seg selv i stedet: *Da fant jeg ut at jeg i hvert fall kunne konkurrere med meg selv.*

Alida fortalte at hun hadde ekstra motivasjon for å lære seg språk fordi hun hadde familie som ikke snakker norsk og engelsk: *Hvis ikke faren min var (...), så hadde ikke jeg vært interessert i å lære nye språk tror jeg.* Bastian formidlet at noe av hans motivasjon for å arbeide hardt med skolearbeidet kom fra ønsket om å kunne rettferdiggjøre resultater med at han hadde gjort så godt han kunne:

*E hadde litt sånn tanke om når e gjorde leksa og sånn, så ga e veldig mye, e satt veldig mye samvittigheten til det. Hvis ikke e ytte så mye som e kunne, som e visste e va i stand til, så, så fikk e litt, skit, e visste e kunne gjort det bedre hvis e hadde pugga bedre og gjort sånn ting.*

Det virket rimelig å anta at han også hadde ytre motivasjon i form av engasjerte foreldre (Raaheim og Wankowski, 1991, s. 97). Det kunne se ut som Bastian i disse uttalelsene pekte mot en delvis resultatfokusert motivasjon, som handler om å fokusere på for eksempel hvor bra man gjør det på en eksamen (Hauge & Wormnes, 2014). *Men hvis e hadde gjort det og fikk likavel dårlig resultat, da måtte e forsøke å ..., ok, jeg kunne ikke gjort det bedre, så, ok, da e det greit.*

Hauge og Wormnes (2014, s. 30) har fremholdt at eksamener og lignende kan fungere motiverende, men at vurdering øker stressnivået automatisk. Ekstremt stress kan gi bedre innkoding av læring, men svakere opphenting (Klingberg og Nygaard, 2012). Stress som et hinder for læring er også noe flere av informantene beskrev, for eksempel ved at lyder rundt distraherer eller at informantene opplevde noe de kalte *hjernteppe* under tidspress. Det virket rimelig å anta at *hjernteppe* som informantene beskrev, handlet om opphentingsvansker. Hauge og Wormnes (2014, s. 82) og Raaheim (2014, s. 38) har skrevet om *hjernteppe* som en del av noe Hauge og Wormnes (2014) har kalt *paradoksaleffekten*. Paradoksaleffekten har de beskrevet som pressede situasjoner der en forsøker for hardt og ender opp med å ikke klare å hente opp igjen aktuell kunnskap.

I litteratur med råd til studieteknikk er avspenningsstrategier presentert som tips for å oppnå mestring i testsituasjoner (Hauge & Wormnes, 2014, s. 25; Raaheim, 2014, s. 130).

Informantene i dette prosjektets testintervjuer fortalte om flere strategier for å roe seg selv ned enn de andre informantene i dette prosjektet. Informantene fra oslointervjuene snakket om viktigheten av å roe seg ned, men beskrev i relativt liten grad konkrete strategier for å få det til.

Stress kan påvirke læring gjennom redusert konsentrasjonsevne, evnen til å tenke klart og huske rett (Manger et al., 2012, s. 217). Manger et al. (2012, s. 215) har skrevet om at håndtering av stress kan være avgjørende for mestring.

Bastian snakket om hva som var viktig for han: *E har kanskje lært meg litt å ikke stresse, for da går det virkelig gale, e må liksom bare bevare roen.* Mennesker med høy grad av selvregulering er klar over at læreprosess ofte innebærer frustrasjon og at man derfor har bruk for strategier som kan avlede negative tanker og følelser (Bråten, 2002, s. 175). Bråten (2002) har skrevet om at slik skjerming av strategibruk, ifølge Meichenbaum (1977), kan ta form av selvinstruksjon, der personen snakker til seg selv med uttalelser av typen: *Konsentrer deg, dette klarer du.* Maria ga en uttalelse som kan tolkes som eksempel på en slik selvinstruksjon: *Så var eg veldig innstilt på at, jo, da, [Maria], det går jo fint.*

Bastian fortalte om strategier som handlet om å ta grep om praktiske rammer rundt læringssituasjonen. Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 237) har trukket frem organisering av ytre miljø og fysiologiske forhold. Å sikre seg best mulig arbeidsforhold er en strategi som de oppfordret til at elever bør få erfaring med i skolen. Bastian formidlet at han foretrakk å arbeide med oppgaver på et eget rom, både for å slippe unna distraksjon i lyder og bevegelser fra andre, men også for å slippe unna distraksjon i tankene: *Sjøl i et stille klasserom kan det være forstyrrende med folk rundt seg.* Strandberg et al. (2008, s. 43) har skrevet om rommets betydning for læringsaktivitet. Videre har de påpekt at det er enkelt å være stille i et rom som er laget for å være stille med forventning om at man er stille, mens en fotballtribune for eksempel kan innby til høylytt høiing. Dette ble forklart med at vi kan låne rommets kompetanse. Dermed kunne en kanskje tenke seg at når Bastian formidlet at han selv valgte å arbeide i et stille rom, så brukte han det å låne rommets kompetanse som strategi.

Videre forklarte Bastian at om han la merke til at de andre mestret oppgaven bedre enn han, så forstyrret det han: *For det e ganske stressende å sitte i et rom å se rundt me alle sitte å skrive og skrive og e komme ikke på noka som helst.* Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 35) har kalt denne utfordringen for sosial sammenligning. De har kritisert skolen for å la slik sammenligning overskygge mestring målt mot objektive kriterier og dermed øke faren for at reelle fremskritt blir usynliggjorte og dermed mister sin kraft som bidragsyter til mestringsforventning. Hauge og Wormnes (2014, s. 26) har tatt denne problemstillingen opp som en utfordring, der de oppfordrer studenter til å øve på å holde fokus på arbeidsoppgaven eller «mestringsfokus» som de kaller det, heller enn å sammenligne seg med andre.

En kunne kanskje si at Bastian brukte muligheten til å arbeide alene i et eget rom som strategi for ro og mestringsfokus. Spesielt informantene i dette prosjektets prøveintervjuer fortalte om distraksjoner som en utfordring som synes å henge sammen med tilsvarende stort energiforbruk. Dette kom ikke like klart frem i de andre intervjuene, men kan kanskje sies å ha vært til stede i informantenes formidling om behov for å investere relativt mye tid og energi i læringsarbeid. Alle informantene i dette prosjektet fortalte om situasjoner der de selv formidlet at de syntes de måtte bruke relativt mye krefter på å fokusere konsentrasjonen sin mot noe spesifikt og stenge andre inntrykk ute. Mulige sammenhenger mellom motivasjon, oppmerksomhet og konsentrasjon virket i tillegg relevant i lys av det Klingberg og Nygaard (2012) har skrevet om distraksjon som en trussel mot å klare å konsentrere seg. På bakgrunn av dette virker det sannsynlig at en utfordring med å relativt lett bli distraheret kan være del av årsaken til at informantene i dette prosjektet rapporterer om stort behov for energiinvestering når de skulle konsentrere seg og lære. Dette gjenspeiler i så tilfelle også mulige sammenhenger mellom diagnosen spesifikke språkvansker og utfordringer med oppmerksomhet (Finneran, Francis og Leonard, 2009; Dispaldro, M., L.B. Leonard, N. Corradi, M. Ruffino, T. Bronte & A. Facchetti, 2013).

Kilder til mestringsforventning er, ifølge Manger et al. (2012, s. 27), autentiske mestringsopplevelser som oppleves som indre styrt, imitasjonslæring, sosial overtalelse og fysiologisk tilstand som trygghet. Alle informantene fra oslointervjuene i dette prosjektet hadde som sagt aktiviteter de formidlet at de mestret og likte å holde på med. Flere av informantene fortalte om imitasjonslæring. Ut fra det tidligere nevnte engasjementet som så ut til å være blant mødrene til informantene og måten informantene omtalte sine foreldre, virket det sannsynlig at sosial overtalelse kan ha vært til stede for dem i oppveksten. For eksempel fortalte Alida: *Foreldrene mine strevde veldig hardt hele barneskolen for å finne ut hvordan de skulle gjøre med meg. De gjorde så godt de kunne.* Bastian uttalte tilsvarende: *Mamma og pappa har stått på ganske bra der.* Spesielt uttalelser fra Bastian kunne tolkes mot at han hadde mestringsforventning: *E va alltid opptatt med skolearbeid og gjør det bra der.* Det at han tilsynelatende hadde å *gjøre det bra* som mål, gjør det rimelig å gå ut fra at han hadde en viss forventning om å nå det målet. Oppsummert skapte dette et bilde som gjør at det virket rimelig å anta at informantene formidlet mestringsforventning.



### 3.9 Energiinvestering som læringsstrategi

Barn med språkvansker bruker mye krefter på å forstå hva som blir sagt og blir fort slitne (Hellerud et al., 2009). I likhet med en av de to ungdommene i *Språkvansker -teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* Bele et al. (2008, s. 65), beskrev informantene i denne undersøkelsen uttrykk for at læring og konsentrasjon rundt å avkode og holde på språklig budskap krevde mye energi av dem. En av mødrene Bele et al. (2008, s. 75) omtalte, fortalte at ungdommen hennes *kobler ut* hvis han ble irritert, lei seg eller sliten. Maria fortalte om noe lignende i situasjoner med forelesninger med mange mennesker: *Hvis eg er i forsamlinger og itkje skjønner ting, så har det veldig lett for å gå inn det ene og ut det andre [øret], men da har e lit lett for å koble av.*

Tallal (1990) med kollegaer har, ifølge Bishop (2014, s. 102), funnet at barn med spesifikke språkvansker har problemer med å diskriminere nonverbal auditiv stimulering når lydene er raske, korte eller inneholder mye informasjon. Bishop har argumentert for at en vanskelig kan sette en konklusjon ut fra Tallals arbeid fordi man ikke vet om det er andre forhold som påvirker resultatet. Likevel kan muligheten for at barn med spesifikke språkvansker har vansker med å sortere nonverbal lyd når det er store mengder informasjon å prosessere være interessant. Kanskje kan det gi en viss forståelsesramme for at Maria i dette prosjektet fortalte om vansker med å få med seg auditiv informasjon på forelesninger og i lignende situasjoner der informasjonsmengden ville vært relativt stor.

Hun understreket videre at hun brukte å *koble av* for å unngå å bruke energi *så eg kan bruke den tiden på å spare opp igjen energi*. Informantene i dette prosjektets formidlinger om hva læring koster dem gjenspeiles også i intervjuet med en ung mann i *StatpedMagasinet* nr. 1 (Vidje, 2014, s. 22-27).

At subkliniske begrensninger i vedvarende oppmerksomhet virker å være en underliggende del av spesifikke språkvansker (Finneran, et al., 2009; Dispaldro et al., 2013) vil i tilfelle rimeligvis ha konsekvenser for læring, siden innlæring krever kognitiv kontroll for å holde informasjon i bevisstheten lenge nok til å lagre læringsstoff (Tetzchner, 2007). Kane et al. (2007) fant for eksempel at studenter med lavere arbeidsminnekapasitet fikk vansker med å konsentrere seg når oppgaver ble krevende for arbeidsminnet.

Maria fortalte fra møter hun hadde vært med på den dagen intervjuet fant sted at hun forventer å bli sliten i etterkant av den helgen: *E bruke jo veldig mye energi på å skjønne, og eg vet at eg får en smell tilbake igjen på mandagen eller i morgen.* Alida fortalte fra hennes erfaringer med videregående skole og uttalte at: *Eg brukte mye energi på å greie å fullføre [videregående skole].* Bastian fortalte generelt fra sine erfaringer med skole helt fra barneskolen og opp til videregående: *Det var ganske psykisk krevende, e ble rett og slett sliten, rett og slett sliten av å sitte å følge med og av all den informasjon som skulle inn.* Bele et al. (2008, s. 60) fant også at en av hennes informanter ga uttrykk for å være svært sliten etter endt skoledag.

Bastian ga videre uttrykk for at det koster han mye energi å holde på kunnskap:

*Ting som e ha lært og kunne veldig godt før, e merka at hvis e ikke på måte jobba med stoffet daglig eller ukentlig alt ettersom, så forsvinne det til slutt, men e føle liksom at kunnskap som ikke vedlikeholdas, altså det går tapt uansett, men e føle det e så tungt å holde på den kunnskapen.*

Raaheim (2014, s. 39) skriver om at lærdom som ikke brukes forsvinner gradvis. Så det Bastian formidler er på ingen måte overraskende. Samtidig virket det som han trakk observasjonen sin av seg selv videre inn i sammenligning med andre og ga uttrykk for å ha lagt merke til en kvalitativ forskjell: *E vetskje om e skal drive å sammenligna me med andre uten språkvanska, men det forsvinne kanskje veldig fort.* Bastians eventuelle opplevelse av at andre holder lettere på læring kan kanskje sees i forbindelse med at spesifikke språkvansker innebærer opphentingsvansker (Helland, 2012). Uansett ga disse kommentarene ikke bare inntrykk av at læring kostet informantene energi, men også at de hadde en relativt negativ omtale av egne læringserfaringer.

En ordtellingsanalyse i NVivo viste en usikker tendens til at informantene brukte negativt ladde ord i forbindelse med omtale av engen læring på den måten at de selv mente læring krevde mye av dem. Selv om tendensen til positivt ladde ord også var til stede i materialet, så var de ordene knyttet til læringsprosesser som var mestret. En kan også spekulere i om det at informantene uttrykte tilsynelatende stor stolthet over å ha lært noe kan sees i sammenheng med at informantene ga uttrykk for at læring kostet dem mye energi. Alida uttalte for eksempel: *Jeg har fullført VGS og kan fire språk, jeg har kommet ganske langt i forhold til andre [med diagnosen] har jeg merket.*

At elever med spesifikke språkvansker har utfordringer som rimeligvis gjør læringsarbeid tyngre for dem (Lyster, 1994; Paul, 2007; Bele et al., 2008; Helland, 2012; Rygvold, 2012; American Psychiatric Association, 2013; Hsu & Bishop, 2014;) medfører at det virker rimelig å anta at elever med spesifikke språkvansker vanligvis bruker relativt mye energi på å få med seg språk og lære. Samtidig regnes det som normalt at læring koster og er en diskontinuerlig prosess (Raaheim, 2014). Ut fra informantenes utsagn virket det som de på bakgrunn av bevissthet rundt egne læreforutsetninger investerte tid og energi i læringsarbeid som en læringsstrategi.

### **3.10 Metakognitiv bevissthet som læringsstrategi**

I starten av intervjuene var det flere av informantene som ga uttrykk for at de ikke hadde bestemte læringsstrategier og ikke kunne fortelle hva de gjorde når de lærte. Derfor ble det sett etter informantenes grad av bevissthet rundt egne strategier i datamaterialet. Ved hjelp av databehandlingsprogrammet NVivo ble det også registrert konteksten ord sto i som virket å formidle bevissthet eller ubevissthet rundt egne strategier. Oppsummert støttet like mange ytringer opp om inntrykket av at informantene hadde bevisste som ubevisste holdninger til egne læringsstrategier. Dette blandede resultatet kan fortelle om en usikker tendens i materialet, som for øvrig gjenspeiler intervjuene med ungdommer i Språkvansker: teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer. Der ble det trukket frem at en av de to ungdommene som ble intervjuet hadde metaforståelse om egen læringsstrategi (Bele et al., 2008, s. 79 & 107).

Ifølge Malterud (2011, s. 131) skal en intervjuer være lydhør for forandringer i intervjuet, både historier som forteller om prosesser og utvikling og perspektiver som endrer seg som følge av samtalen. Fem av informantene i prosjektet forandret sitt mønster fra *vet ikke*-svar til *min strategi er*-svar i løpet av intervjuet. En av informantene som ikke endret sitt svarmønster, hadde fra starten av klare og konkrete svar på egne strategier. De to informantene fra telefonintervjuene fortsatte å svare at de ikke visste hva de gjorde når de lærte, til tross for at de sannsynligvis formidlet noe bruk av læringsstrategier.

I studentlitteratur med råd til læringsstrategier er bevissthet som strategi vektlagt. Raaheim (2014, s. 73) og Hauge og Wormnes (2014) argumenterer for eksempel med at bevissthet rundt egen læringsprosess åpner for mulighet for å utnytte personlige styrker.

Kanskje kan bevissthet rundt egen læreprosess ut fra dette sees som en læringsstrategi eller som en fordel for å bruke læringsstrategier effektivt.

### **3.11 Oppsummering av funn**

Dette prosjektet har beskrevet et tilstandsbilde av hva unge mennesker med spesifikke språkvansker kunne formidle om sin bruk av læringsstrategier.

Sammenligning av informantenes formidling av erfaringer med læringssuksess og informantenes formidling av læringsstrategier kan tyde på at de som formidlet bruk av flest strategier også formidlet mest erfaring med læringssuksess. Men materialet har også andre tolkningsmuligheter, som informantenes alder og erfaringsbakgrunn. Antakelig kan ulikheter i mulighetene informantene fikk til å formidle sine strategier ha påvirket datamaterialet. Fordi forståelse for strategier påvirker strategiers nytteverdi (Holm, 2013, s. 59) er det også sett på hvordan informantene beskrev egen bruk av læringsstrategier.

Informantene virket å ha formidlet aktivt bruk av visuell forestillingsevne og visuell informasjon (Strømsø et al., 2007, s. 60). I lys av mistanke om at barn med spesifikke språkvansker har færre og svakere semantiske assosiasjoner og mindre effektiv opphenting av ord (Leonard, 2014, s. 58) virket det som informantene i dette prosjektet beskrev kompenserende bruk av å knytte semantiske assosiasjoner sammen med visuelle bilder som memoreringsstrategi. Informantene virket å beskrive læringssituasjoner der de kombinerte strategier med bruk av ulike sanser som multisensorisk læringsstrategi. For eksempel gjennom video, selv kombinere auditiv- og visuell innlæring, samt variasjon i læringsarbeid og imitasjonslæring. Selv om informantene gav uttrykk for at de hadde et ambivalent forhold til å spørre andre om hjelp, virket det som informantene formidlet bruk av spørsmålstilling til å sikre forståelse både som overvåking av egen læring og som hjelpesøkestrategi.

I tillegg til tegning gikk tankekart igjen i informantenes omtale av noteringsverktøy, men da tilsynelatende helst med kombinasjon av tekst og illustrasjon. Informantene beskrev bruk av notater som memoreringsstrategi og for å sikre forståelse. I lys av at elever med lærevansker ofte sliter med å skille viktige fra mindre viktige elementer (Hole, 2003a, s. 82) virket det som informantene beskrev erfaringer med kompenserende bruk av aktiv utvelgning som læringsstrategi, der lærer velger ut sentrale deler av læringsstoffet (Hole, 2003a, s. 71).

Informanten virket å ha et syn på feil som regnes som fruktbart for læringsuksess, der feil ses som en naturlig del av læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 45). Informantene formidlet investering av tid og energi i prioritering av forarbeid og etterarbeid som læringsstrategi. De formidlet positivt holdning til å prøve seg frem og prøve flere ganger (Vingdal, 2014, s. 54).

Materialet har tegn på at informantene beskrev selvregulert læring (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 240). De virket blant annet beviste på virkningen motivasjon har for læring (Manger et al., 2012) og omtalte fritidsinteresser (Bråten & Olaussen, 1999, s. 128; Manger et al. 2012), praktisk kompetanse, nytteverdi, mestring (Kane et al., 2007, s. 618) og mestringsforventning (Bandura, 1997; Vingdal, 2014, s. 53) som viktige motivasjonsfaktorer.

I lys av mulige sammenhenger mellom spesifikke språkvansker og utfordringer med oppmerksomhet (Finneran, et al., 2009; Dispaldro et al. 2013) virket det som noen av informantene omtalte om kompenserende bruk av avspenningsstrategi (Hauge & Wormnes, 2014, s. 25; Raaheim, 2014, s. 130) for å styrke muligheter for mestring (Manger et al., 2012, s. 215) og læring (Manger et al., 2012, s. 217).

Informantene virket klar over at spesifikke språkvansker innebærer utfordringer som gjør læringsarbeid tyngre (Lyster, 1994; Paul, 2007; Bele et al., 2008; Helland, 2012; Rygvold, 2012; American Psychiatric Association, 2013; Hsu & Bishop, 2014;) og at vedvarende oppmerksomhet, forståelse og læring dermed krever mer energi for mennesker med diagnosen (Hellerud et al., 2009; Finneran, et al., 2009; Dispaldro et al., 2013). Denne bevisstheten syntes å gi seg utslag i tidligere omtalt prioritering av tid og energi investering. Informantene ga uttrykk for å være metakognitivt bevisste sine læringsstrategier, enten fra starten av intervjuene eller i løpet av intervjuene. For videre undersøkelser kunne det kanskje være interessant å sammenligne informantenes omtale av læringsstrategier med hvordan mennesker uten spesifikke språkvansker omtaler sin bruk av læringsstrategier.

Det virket som de informantene som kunne fortelle om flere erfaringer med læringsuksess, beskrev bevisst bruk av strategier som kan tolkes som strategirikdom (Elstad, Turmo & Andreassen, 2006). En slik tolkning av datamaterialet i dette forskningsprosjektet støtter tidligere forskning på sammenheng mellom strategirikdom og læringsuksess (Bandura, 1997, s. 80; Holm, 2013; Ostad, 2013).

På bakgrunn av at det lot seg gjøre å drøfte kategoriene i datamaterialet med rimelig gjenspeiling i teori- og litteraturgrunnlaget, kan materialet sies å ha fungert illustrerende for temaet som teori- og litteraturgrunnlaget dannet. Dermed kan oppgaven som helhet leses som et tilstandsbilde (Haavind, 2000, s. 288) av unge med spesifikke språkvansers bruk av læringsstrategier.

### **3.12 Prosjektets overføringsverdi**

Overførbarhet handler om hvordan funn kan gjøres gjeldene for andre sammenhenger enn de prosjektet er gjennomført i (Malterud, 2011, s. 62-63). I dette prosjektet har overførbarhet dreid seg om hvordan datamaterialet, analysene og diskusjonene kan gi implikasjoner for læring av læringsstrategier for mennesker med spesifikke språkvansker (Befring, 2015, s. 10). Datamaterialet virker å gjenspeile bildet fra teori- og litteraturkapitlet om at mennesker med spesifikke språkvansker teoretisk sett har forutsetninger for lære å bruke læringsstrategier kompensierende med læringssuksess (Lyster, 1994, s. 40; Bele et al., 2008, s. 111; Hsu og Bishop, 2014). Dette styrker påliteligheten av funnene, og overførbarheten til andre individer og situasjoner enn dem som inngår i datamaterialet. I lys av teori om hva realistisk mestringsforventning kan bety for motivasjon og læring (Bandura, 1997; Manger et al., 2012), tilsier funnene at bruk av læringsstrategier kan bidra til en positiv læringsprosess for mennesker med spesifikke språkvansker.

I tillegg er forhåpentligvis datamaterialet i dette prosjektet presentert på en slik måte at lærere, foreldre og mennesker med lærevansker selv kan finne beskrivelse av strategier som har potensialet til å hjelpe dem i deres arbeid med læringsstrategier.

# Litteraturliste

- American Psychiatric, Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5 (5th ed. utg.). Washington, D.C: American Psychiatric Association.
- Anderman, E. M. og Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. I *Handbook of research on student engagement* (s. 173-191): Springer.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy : The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2014). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*: Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. & R. Tangen (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bele, I., T. Helland, E. Ottem, A. Lian, A.H. Wold, S. A.H. Lyster & P.K. Solvang (2008). *Språkvansker: teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Berg, A. (2008). *Hele kroppen trengs for å lære*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, A. (2009). *Å lære med hele kroppen: multisensorisk læring i barnehage og skole*. Oslo: Sebu Forlag.
- Birch, J. (2014). *Jøss. Lærte jeg å snakke før jeg kunne lese?* Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Bishop, D. V. M. (2014). *Uncommon understanding : development and disorders of language comprehension in children* (Classic ed. utg.). London: Psychology Press.
- Brinton, B., M.P. Spackman, M. Fujiki & J. Ricks (2007). What Should Chris Say? The Ability of Children with Specific Language Impairment to Recognize the Need to Dissemble Emotions in Social Situations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50 (3), 798.
- Bråten, I. (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. & B.S. Olaussen (1999). *Strategisk læring: teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Bunting, M., K. Skogen, E. Røeggen & H. Tjora (2009). *Blanke ark: råd og tips for foreldre med barn i skolen: praktisk leksehjelp, læringsstrategier og elevers rettigheter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Conti-Ramsden, G., M.C. St. Clair, A. Pickles & K. Durkin (2012). Developmental Trajectories of Verbal and Nonverbal Skills in Individuals with a History of Specific Language Impairment: From Childhood to Adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55 (6), 1716-1735. doi:10.1044/10924388(2012/10-0182).
- Covington, M.V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, A.G. & H.E. Tjomsland (2013). *Mestringsforventning, trivsel og frafall*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra mars 2006 <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskapjuss-og-humaniora/>.
- Dispaldro, M., L.B. Leonard, N. Corradi, M. Ruffino, T. Bronte & A. Facoetti (2013). Visual Attentional Engagement Deficits in Children with Specific Language Impairment and Their Role in Real-Time Language Processing. *Cortex*, 49 (8), 2126-2139. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.cortex.2012.09.012>
- Durkin, K., G. Conti-Ramsden & A.J. Walker (2011). Txt Lang: Texting, Textism Use and Literacy Abilities in Adolescents With and Without Specific Language Impairment. *Journal of Computer Assisted Learning*, (1), 49-57. doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00397.x.
- Edhlund, B.M. & A.G. McDougall (2012). *Nvivo 10 Essentials: Your Guide to the World's Most Powerful Data Analysis Software*. Stockholm: Form & Kunnskap AB.
- Ekeland, T.-J. & K. Heggen (2007). *Meistring og myndiggjering - reform eller retorikk?* Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Elstad, E. (2006). *Kontekstens innvirkning på elevers selvregulering og strategibruk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, E., A. Turmo & R. Andreassen (2006). *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B.U. (2008). *Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. ARK Rapport, 1*.



- Espenakk, U., J. Frost, M.K. Færevaaag, E. Horn, I.K. Løge & R.G. Solheim. (2011). *TRAS : observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science: A Multicultural Approach*. Oxford: Blackwell.
- Fennefoss, A.T. & K.E. Jansen (2004). *Praksisfortellinger: på vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Finneran, D.A., A.L. Francis & L.B. Leonard (2009). Sustained Attention in Children with Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52 (4), 915-929. doi:10.1044/1092-4388 (2009/07-0053).
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Greek, M. & K.M. Jonsmoen (2015). *Språkmangfold i utdanning: refleksjon over pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Greene, J.A., K.R. Muis & S. Pieschl (2010). The Role of Epistemic Beliefs in Students' Self-Regulated Learning with Computer-Based Learning Environments: Conceptual and Methodological Issues. *Educational Psychologist*, 45 (4), 245-257. doi:10.1080/00461520.2010.515932.
- Hansen, W., L. Tanggaard & S. Brinkmann (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & I.C. Goveia (2013). *Synlig læring: et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hauge, H. & B. Wormnes (2014). *Bli en vinner på eksamen: lær å prestere under press med mental trening*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heggen, K. & T. Øia (2005). *Ungdom i endring: mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, W.A. (2014). Stabilt sammenheng mellom språk- og atferdsvanskar. *StatpedMagasinet*, 1, 28-31.
- Hellerud, A.G., A.B. Andreassen & K. Bredtvet (2009). *Med hjerte for språk og tale gjennom 90 år*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter

- Henry, L.A., D.J. Messer & G. Nash (2012). Executive Functioning in Children with Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (1), 37-45. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02430.x.
- Hodgson, J., W. Rønning & P. Tomlinson (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: en studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet: sluttrapport* (Bind nr. 4/2012). Bodø: Nordlandsforskning.
- Hole, K. (2003a). *Bruk av læringsstrategier for elever med ulike lærevansker*. Klepp st: InfoVest Forlag.
- Hole, K. (2003b). *Læringsstrategier i tilpasset opplæring*. Klepp st: Info Vest Forlag.
- Holm, M. (2013). *Opplæring i matematikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Holter, H. (1996). *Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopfenbeck, T.N. (2014). *Strategier for læring: om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hsu, H.J. & D.V.M. Bishop (2014). Sequence-Specific Procedural Learning Deficits in Children with Specific Language Impairment. *Developmental Science*, 17 (3), 352-365. doi:10.1111/desc.12125.
- Hulme, C. & M. Snowling (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Chichester: WileyBlackwell.
- Haavind, H. (2000). *Kjønn og fortolkende metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Illeris, K. & Y. Nordgård (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kane, M.J., L.H. Brown, J.C. McVay, P.J. Silvia, I. Myin-Germeys & T.R. Kwapil (2007). For Whom the Mind Wanders, and When: An Experience-Sampling Study of Working Memory and Executive Control in Daily Life. *Psychological Science*, 18 (7), 614-621.
- Klingberg, T. & L. Nygaard (2012). *Slik lærer hjernen: hvordan barn husker og lærer*. Oslo: Pax Forlag.
- Knain, E. (2002). *Elevenes læringsvaner: selvregulert læring som en viktig kompetanse på tvers av fag: perspektiver og resultater* (Bind 5/2002). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo Unipub.
- Kvale, S., S. Brinkmann, T.M. Anderssen & J. Rygge (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

- Kvernbekk, T. (2002). *Vitenskapsteoretiske perspektiver*. I. Oslo: Unipub.
- Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forsknings metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment* (2nd ed. utg.). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Leonard, L.B. & D.V.M. Bishop (2000). *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. Hove: Psychology Press.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lundby, G. (2009). *Terapi som samarbeid: om narrativ praksis*. Oslo: Pax Forlag.
- Lyster, S. A.H. (1994). *Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom: kartlegging og tiltak* (bind 15). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyster, S. A.H. (2012). *Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag: forebygging av vansker og tiltak for elever med spesielle behov*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar: samansette tekstar i skolen* (bind nr. 168). Bergen: Fagbokforlaget.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T., O. Hansen & T. Nordahl (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16-20- åringer i Norden.*: København: Nordisk ministerråd.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed. utg.). London: Harper & Row.
- Nielsen, H.B. (2014). *Forskjeller i klassen: nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V.L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU (2014:7). *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag: utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013: avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. september 2014. I* (Bind NOU 2014:7).
- Ostad, S.A. (2013). *Strategier, strategiobservasjon og strategiopplæring: med fokus på elever med matematikkvansker: Ressurshefte til boken Strategier, strategiobservasjon og strategiopplæring* (2. utg. rev. utg.). Trondheim: Lærebokforlaget.

- Paul, R. (2007). *Language Disorders From Infancy Through Adolescence : Assessment & Intervention* (3rd ed. utg.). St. Louis, Mosby.
- Reilly, S., D.V.M. Bishop & B. Tomblin (2014). Terminological Debate over Language Impairment in Children: Forward Movement and Sticking Points. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49 (4), 452-462. doi:10.1111/ 1460-6984.12111.
- Rogoff, B. (2012). Learning in Cultural Context: Developing Destinies. *Childhood Education*, 88 (5), 324.
- Rokstad, K. (2004). *Kommunikasjonslogikk: med eksempler fra psykologi: elementære logiske forutsetninger for saklig meningsutveksling*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Ruud, A.K. (2011). *Hvorfor spurte ingen meg?: kommunikasjon med barn og unge i utfordrende livssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Rygvoid, A.L. (2012). Språkvansker hos barn. Befring, E. og Tangen, R. (Red.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. *Spesialpedagogikk* (5. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røkenes, O.H., P.H. Hanssen & O. Tolstad (2012). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Raaheim, A. (2014). *Råd og tips til deg som skal studere*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Raaheim, K. & J. Wankowski (1991). *Man lærer så lenge man har elever*. Søreidgrend: Sigma.
- Sahlstrom, F. & S. Lindblad (1998). Subtexts in the Science Classroom An Exploration of the Social Construction of Science Lessons and School Careers. *Learning and Instruction*, 8 (3), 195-214.
- Sandell, M. & S. Aarflot (2006). *Alle kan lære!: men ikke på samme måte og ikke på samme dag*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Santa, C.M., L. Engen & Criss (2006). *Lære å lære* (4. utg.). Bryne: Logometrica.
- Schewe, O. & A. Aguirre (2014). *Superstudent: hvordan lære mer effektivt og få bedre karakterer med studieteknikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & S. Skaalvik (2012). *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & S. Skaalvik (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & S. Skaalvik (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Solerød, E. (2005). *Lese- og skriveopplæring som pedagogisk utfordring: festskrift til Alfred Lie*: Høgskolen i Østfold.
- Strandberg, L., A. Manger & B.F. Moen (2008). *Vygotskij i praksis: blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Strømsø, H.I., M. Reichenberg, V. Rydland, I. Bråten, R. Hvistendahl, Ø. Anmarkrud & R. Andreassen (2007). *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tetzchner, S.V. (2007). *Barn og ungdommer med Aspergersyndrom : B. 2 : Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Vidje, G. (2014). Åpenhet lønner seg, 1, 22-27 *Statpedmagasinet*.
- Vingdal, I.M. (2014). *Fysisk aktiv læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Vygotskij, L.S., M.T. Roster, T.-J. Bielenberg, & A. Kozulin (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Weinstein, C.E., I. Bråten & R. Andreassen (2006). *Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- White, M. (2007). *Maps of Narrative Practice*. New York: Norton.
- World Health Organization (WHO) (1999). ICD-10 : psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser: kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer. I *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders*.
- Øyen, S.A., B. Solheim & A. Johansen (2013). *Akademisk skriving: en skriveveiledning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

# Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Haaland Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Peer Møller Sørensen  
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 02.10.2014

Vår ref: 39821 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>39821</i>	<i>Spesifikke språkvanser &amp; læringsstrategier</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Peer Møller Sørensen</i>
<i>Student</i>	<i>Vilde Aarbogh Böhler</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 29.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Vilde Aarbogh Böhler [vilde.aa.b@gmail.com](mailto:vilde.aa.b@gmail.com)

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 02. [kyme.svara@svt.ntnu.no](mailto:kyme.svara@svt.ntnu.no)  
*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svtuit.no](mailto:nsdmaa@svtuit.no)



Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Vi ber likevel om at følgende legges til:

- Navn og kontaktopplysninger til veileder ved UiO.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Studenten vil benytte rettskrivingshjelp. Dersom rettskriver får tilgang til personidentifiserende opplysninger om deltakere, er vedkommende å regne som databehandler for prosjektet. Hvis vedkommende ikke er ansatt ved Universitetet i Oslo, skal det inngås skriftlig avtale med rettskriver om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>. Personvernombudet ber om kopi av avtalen for arkivering (sendes: [personvernombudet@nsd.uib.no](mailto:personvernombudet@nsd.uib.no)).

Forventet prosjektslutt er 29.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vi gjør oppmerksom på at også rettskriver må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer.

## Vedlegg 2

Tabell over strategier informantene syntes å formidle i intervjuene side 1:		Maria	Bastian	Alida	Erik	Storm
Visuelle læringsstrategier	Se for seg bilder eller handling i hodet	X	X	X		
	Bruk av visuell støtte for eksempel illustrasjon	X	X	X	X	X
	Imitasjonslæring	X	X	X		
	Praktiske ferdigheter	X	X	X	X	X
	Se på video		X	X		
Elaboreringsstrategier	Bearbeide læringsstoffet i lys av allerede ervervet kunnskap	X	X	X		
Ulike hukommelsesstrategier		X	X	X		
Auditive læringsstrategier	Lytte til lydbok		X		X	X
	Lytte til en formidler					
Multisensoriske læringsstrategier/ Kombinasjoner av strategier	Lese og lytte			X	X	
	Notere med å skrive og tegne		X	X		
	Se, lyttet og lese teksting i video		X			
	Prosedural hukommelse i kombinasjon med å se			X		
Spørsmålsstilling som læringsstrategi	Spørre andre	X	X	X	X	
	Spørre seg selv	X	X	X		
Noteringsstrategier som læringsstrategi	Tankekart	X	X	X		X
	Tegne		X	X		
	Skrevne notater	X	X	X		X
	Gjenfortelle med egne ord		X			
	Trekke ut det viktigste	X	X	X		
Oppsummert antall kryss for hver informant:		Maria 20	Bastian 29	Alida 25	Erik 7	Storm 8



Tabell over strategier informantene syntes å formidle i intervjuene side 2:		Maria	Bastian	Alida	Erik	Storm
Tidsinvestering som læringsstrategi	Forberedelse i forkant av undervisning		X	X		
	Etterarbeid i etterkant av undervisning	X	X	X		
	Prøve seg frem flere ganger	X		X		
Øvelse som læringsstrategi	Lese/ lytte flere ganger	X	X	X		
	Brukte ordene: Pugge eller øve	X	X	X		X
Motivasjon som læringsstrategi	Egeninteresser	X	X	X	X	
	læringsorientert motivasjon	X	X	X		
	Resultatfokusert motivasjon		X	X		
	Mestring	X	X	X		X
	Selvpåvirke praktiske rammer rundt læring		X			
Energiinvestering som læringsstrategi	Prioritering av skolearbeid		X	X	X	
	Prioritering av læring utenfor skolen	X	X	X		X
Metakognitiv bevissthet som læringsstrategi	Formidlet bevissthet fra starten	X		X		
	Formidlet bevissthet etterhvert		X			
Oppsummert antall kryss for hver informant:		Maria	Bastian	Alida	Erik	Storm
		20	29	25	7	8

# Vedlegg 3

## INTERVJUGUIDE

Som du kanskje har fått med deg, har jeg en diagnose som ligner spesifikke språkvansker, dysleksi eller spesifikke lese- og skrivevansker. Det er mine egne vansker som har gjort meg interessert i spesialpedagogikk.

Kan jeg få ta opp på digital lydopptaker det vi sier slik at jeg lettere kan huske hva vi snakker om?

Jeg liker selv å kunne tegne og skrive når jeg skal forklare, så derfor har jeg tatt med ark og blyanter som vi kan bruke. Synes du det er greit å lage tankekart mens vi snakker? Jeg har noen eksempler fra arbeidet mitt i barneskolen som jeg vil vise deg underveis. Jeg arbeider som lærer på en barneskole.

### 1. Innledende spørsmål:

- a) Har du vært med på noe som dette før /er du blitt intervjuet før?
- b) Hva synes du om å bli intervjuet?
- c) Hvor fikk du diagnosen spesifikke språkvansker?
- d) Kan du fortelle meg litt om hvordan du opplever dine egne språkvansker?

### 2. Visuell støtte:

Visuell støtte handler om å få se det man skal lære i stedet for eller i tillegg til å høre. Bilder, tegninger eller fotografier kan være visuell støtte. Visuell støtte kan også være bruk av gester og tegn, altså at man bruker hendene til å vise tegn. For meg kan tekst være en visuell støtte på den måten at ord som er skrevet ned hjelper meg å huske. Jeg synes muntlige beskjeder kan være vanskelige å huske.

Eksempel på imitasjonslæring: Hvis jeg skal lære deg å sy i lær, viser jeg deg først et eksempel som jeg har laget, så demonstrerer jeg hvordan man bruker syl til å lage hull i lær, før man trer to nåler på en trå og syr sting som skal holde godt før du får prøve.

a) Spesialpedagoger går gjerne ut fra at elever med spesifikke språkvansker har nytte av visuell støtte.

- Hva synes du?

b) Hva er visuell støtte for deg?

- Her kan vi bruke tankekart hvis du vil (ingen av informantene valgte å bruke tankekart).

3. Skoleerfaringer:

a) Hvordan synes du språkvanskene påvirket deg når du gikk på barne- og ungdomsskolen?

b) Hvordan opplevde du skole sist du gikk på skole?

c) Fikk du støtte for språkvanskene dine?

d) Synes du den støtten fungerte?

#### 4. Læringsstrategier:

Læringsstrategier handler om måter å lære på / strategier for å lære.

a) Hva forbinder du med ordet læringsstrategier / strategier for å lære?

- Her kan vi bruke tanke kart hvis du vil (ingen av informantene valgte å bruke tankekart).

b) Hva gjør du når du vil lære deg noe? / hvilke læringsstrategier bruker du?

- Kan du fortelle om en gang du lærte deg noe?

Husker du for eksempel en eksamen eller prøve som du forberedte deg til?

Aktuelle spørsmål:

Hva gjør du når du skal pugge til en eksamen eller prøve?

Hva gjør du når du skal finne frem?

Hva gjør du når du skal lære deg et telefonnummer?

Eksempler på læringsstrategier:

Notere ned viktige ord og årstall mens man leser.

Eksempel på fargekoding (eksempelet er her gjengitt uten farger):

Scarabaeus Sacer er en art av tordivler. En tordivel er en type bille. Scarabaeus Sacer forekommer i kystsanddyner og myrer rundt Middellagshavet. Scarabaeus Sacer ruller baller av dyrebæsj til et egnet sted, hvor den graver en underjordisk kammer hvor den skjuler ballen. Så enten spiser den ballen selv eller legger et egg i den, dekker kammeret, og går, gjentar prosedyren så mange ganger som den kan. Larven fra egget til billen lever på ballen av møkk etter at egget klekker. De gamle egypterne så for seg at deres solgud kalt Khepri dyttet solen opp på horisonten hver morgen slik Scarabaeus Sacer dytter møkkballer gjennom ørkenen. Egypterne holdt Scarabaeus Sacer hellig.

Grønn: Hva teksten handler om / nøkkelbegrep.

Blå: Tekst som forklarer eller beskriver nøkkelbegrep.

5. Avsluttende spørsmål:

- a) Hvor lærte du de strategiene du bruker nå?
- b) Er du fornøyd med de strategiene du bruker nå?
- c) Er det noe mer du har lyst til å fortelle?

Tusen takk for at du tok deg tid til å snakke med meg.

Ta gjerne kontakt med meg igjen hvis du kommer på mer du vil fortelle.

# Vedlegg 4

## INFORMASJONSSKRIV

Prosjekt om spesifikke språkvansker og bruk av læringsstrategier

Formålet med prosjektet er å skape et tilstandsbilde for bruk av læringsstrategier blant unge mennesker med spesifikke språkvansker. Forhåpentligvis kan det tilstandsbildet bidra til økt forståelse og kunnskap om unge mennesker med spesifikke språkvanskers bruk av læringsstrategier. Prosjektet er en masteroppgave ved Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk. Jeg har selv dysleksi, en diagnose med noen lignede utfordringer som spesifikke språkvansker. Mine erfaringer rundt læringsstrategier har gjort meg nysgjerrig på hvilke strategier unge med diagnosen spesifikke språkvansker gir uttrykk for å bruke. Fordi diagnosen spesifikke språkvansker er relativt ny, søker prosjektet alle med diagnosen som er interessert i å bli intervjuet om sine språkvansker og læringsstrategier.

Informanter som melder sin interesse, blir invitert til et intervju på cirka en time. For å sikre at intervjuene blir brukt mest mulig nøyaktig, bes det om lov til bruke digital lydopptaker under intervjuet. Informanter som vil delta gir skriftlig samtykke til deltakelse før intervju, men kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom informanten er under 18 år, får foresatte mulighet til å lese intervjuguiden før intervjuet og de må gi skriftlig samtykke. Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det innebærer at ingen andre får informasjon om informantens navn og hvor i landet informantene bor. Etter prosjektets avslutning slettes personopplysninger og lydopptak. Prosjektet skal etter planen avsluttes 29. mai 2015.

Ta kontakt dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien.

Vilde Aarbogh Bøhler Skullerudskogen 33 A 1188 OSLO. Telefon: 901 20 029 epost: Vilde.aa.b@gmail.com

Kolbjørn Varmann er prosjektets veileder ved Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk, og kan nås med eventuelle spørsmål på telefon 900 88 141 eller epost: kolbjorn.varmann@isp.uio.no.

# Vedlegg 5

## SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I STUDIEN

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg godkjenner lydopptak under intervjuet

(sett kryss hvis du godkjenner lydopptak)