

# Nonverbale lærevansker i skolen

*En kvalitativ studie av kontaktlæreres  
perspektiver på tilrettelegging for tilpasset  
opplæring og personlig utvikling*

Anette Bredvei



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
ved Det utdanningsvitenskapelige fakultetet,  
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

1. juni 2011



# Nonverbale lærevesker i skolen

En kvalitativ studie av kontaktlæreres perspektiver på tilrettelegging for tilpasset opplæring og personlig utvikling

*Hvilke kjennetegn på god kvalitet i tilretteleggingen beskrives av kontaktlærerne?*

*Hvordan kan de juridiske begrepene ”tilpasset opplæring” og ”personlig utvikling” konkretiseres i den praktiske tilretteleggingen?*

*Hva kan vi lære av kontaktlærernes analytiske og normative beskrivelser knyttet til problemstillingen?*

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Ved Det utdanningsvitenskapelige fakultetet,

Institutt for spesialpedagogikk

av Anette Bredvei

Universitetet i Oslo

1. juni 2011

© Anette Bredvei

År: 2011

Tittel: ”Nonverbale lærevansker i skolen. En kvalitativ studie av kontaktlæreres perspektiver på tilrettelegging for tilpasset opplæring og personlig utvikling.”

Forfatter: Anette Bredvei

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## Tittel

Nonverbale lærevansker i skolen. En kvalitativ studie av kontaktlæreres perspektiver på tilrettelegging for tilpasset opplæring og personlig utvikling.

## Bakgrunn

Med bakgrunn i praksiserfaring har jeg møtt både uvitenhet og etterspørsel av informasjon knyttet til funksjonsbeskrivelsen Nonverbale lærevansker (NLD), men jeg har også erfart kunnskapsrik tilrettelegging for elever med NLD i skolen. Byron Rourke og hans team ved University of Windsor, Canada, er ledende innen forskningen på feltet, og hevder at syndromet har en forekomst på 2-3 % blant befolkningen, hvilket tilsier at 8-12 elever blant et elevantall på 400 kan ha beskrivelsen. Disse elevene har på lik linje med sine medelever krav på en opplæring som er tilpasset og som stimulerer til personlig utvikling i samsvar med lovverk og læreplan, hvilket gir temaet høy grad av aktualitet. Fordi NLD også betegnes som livsvansker eller en utviklingsforstyrrelse, ser jeg betydningen av disse elevenes utvikling, læring og livskvalitet som en sentral årsak for mitt valg av tema.

## Formål og problemstilling

Mitt ønske for undersøkelsen er at den skal ha pragmatisk relevans for spesialpedagogisk virksomhet. Formålet har vært å frembringe kunnskap om syndromet med den hensikt å kunne bidra til at vi oppdager disse elevene og forstår mer av hvordan vi kan tilrettelegge for dem i skolen. Jeg ønsker at kunnskapen som fremkommer i denne oppgaven skal komme til nytte for personer som jobber eller lever sammen med barn med NLD. For å inkludere ansvarliggjøring som et sentralt perspektiv på temaet, har jeg innlemmet de juridiske begrepene tilpasset opplæring og personlig utvikling som mål for tilretteleggingen, og problemstillingen har vært følgende:

*Hvordan mener kontaktlærere at det kan tilrettelegges for tilpasset opplæring og personlig utvikling for elever med Nonverbale lærevansker i skolen?*

For å utdype problemstillingen har jeg hatt disse forskningsspørsmålene: *Hvilke kjennetegn på god kvalitet i tilretteleggingen beskrives av kontaktlærerne? Hvordan kan de juridiske*

*begrepene "tilpasset opplæring" og "personlig utvikling" konkretiseres i den praktiske tilretteleggingen? Hva kan vi lære av kontaktlærernes analytiske og normative beskrivelser knyttet til problemstillingen?*

## **Teori**

Innledningsvis i undersøkelsens teoretiske referanseramme har jeg gjort rede for NLD-beskrivelsen i tillegg til at jeg har sett på ulike forutsetninger og prinsipper for tilrettelegging. Jeg har videre inkludert Lev Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori med den hensikt å kunne se tilretteleggingen fra et pedagogiskpsykologisk synspunkt som omtaler språkets og de sosiale interaksjoners betydning for kognitiv utvikling. Da jeg har valgt juridiske begrep som mål for tilretteleggingen, så jeg det som naturlig at den teoretiske referanserammen skulle inneholde en juridisk komponent. Jeg har derfor presisert Opplæringslovens krav og Læreplanen for Kunnskapsløftets føringer for opplæringen.

## **Metode**

Da formålet med undersøkelsen har vært å innhente og gå i dybden på kontaktlæreres beskrivelser av hvordan det kan tilrettelegges i skolen, har jeg sett det hensiktsmessig å benytte meg av det kvalitative forskningsintervjuet. Ved å ta i bruk denne metoden samtidig som jeg har hatt en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming til datamaterialet, har jeg kommet i posisjon til å belyse informantenes side av saken. Jeg har i tillegg gjort rede for valg og vurderinger knyttet til undersøkelsens kvalitet og etiske normer.

## **Resultater**

Resultatene av kontaktlærernes beskrivelser vil bli presentert ved syv hovedkategorier: 1) Tilretteleggingens kvalitet, 2) Tilpasset opplæring og personlig utvikling, 3) Konkretiseringer av tilrettelegging for tilpasset opplæring og personlig utvikling i skolehverdagen, 4) Hvordan legge til rette for et godt skole-hjemsamarbeid?, 5) Åpenhet om funksjonsprofilen, 6) Hvem har ansvaret for tilretteleggingen? og 7) Refleksjon over elevens fremtidsutsikter. Her blir informantenes beskrivelser drøftet i lys av undersøkelsens teoretiske referanseramme med den hensikt å frembringe kunnskap som kan være av verdi for den spesialpedagogiske virksomheten knyttet til elever med NLD.







# Forord

Jeg vil rette en stor takk til alle som har bidratt i denne prosessen. Takk til min inspirerende prøveinformant, som velvillig stilte sin kompetanse til disposisjon og effektivt skaffet meg gode kontakter i fagmiljøet.

Takk til imøtekommende og positive informanter som delte lærerike erfaringer og interessante synspunkt. Takk også til Gro Eckhoff, for gjennomlesning av oppgaven, engasjement og nyttige refleksjoner over temaet, og takk til John Martin Høines for korrekturlesing.

Jeg vil til slutt takke min gode veileder, Kolbjørn Varmann, for konstruktive og motiverende tilbakemeldinger, humørfyllt veiledning og verdifulle råd.

Oslo, juni 2011

Anette Bredvei



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og formål.....	1
1.2	Problemstilling.....	1
1.3	Temaets aktualitet.....	2
1.4	Begrepspresiseringer .....	3
1.5	Oppgavens oppbygning .....	4
2	Teoretisk referanseramme .....	5
2.1	Nonverbale lærevansker .....	5
2.1.1	Hva er Nonverbale lærevansker? .....	5
2.1.2	Typiske trekk ved NLD.....	7
2.1.3	Implikasjoner av NLD for ulike områder av skolehverdagen.....	10
2.1.4	Forutsetninger og prinsipper for tilrettelegging .....	13
2.1.5	Avsluttende kommentar .....	16
2.2	Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori .....	16
2.2.1	Språket som kulturelt verktøy .....	17
2.2.2	Sosial interaksjon og kognitiv utvikling.....	18
2.2.3	Vygotskij og Piaget .....	20
2.2.4	Implikasjoner for tilrettelegging i skolen for elever med NLD .....	21
2.2.5	Avsluttende kommentar .....	22
2.3	Lov og læreplan om tilpasset opplæring og personlig utvikling .....	23
2.3.1	Opplæringslovens juridiske krav til skolen.....	23
2.3.2	Læreplanen for Kunnskapsløftets føringer for skolen.....	24
2.3.3	Avsluttende kommentar .....	25
3	Metode.....	27
3.1	Metodisk og vitenskapsteoretisk tilnærming.....	27
3.1.1	Kvalitativ metode og det kvalitative forskningsintervjuet.....	27
3.1.2	Vitenskapsteoretisk referanseramme.....	28
3.1.3	Forskerens rolle og forforståelse .....	29
3.2	Gjennomføring av undersøkelsen.....	30
3.2.1	Utvalg .....	30
3.2.2	Intervjuguide .....	31

3.2.3	Prøveintervju .....	32
3.2.4	Intervjusituasjonen .....	33
3.3	Bearbeiding av datamaterialet .....	34
3.3.1	Transkripsjon.....	34
3.3.2	Analyse, tolkning og drøfting av datamaterialet .....	34
3.4	Kvalitet i undersøkelsen .....	37
3.4.1	Validitet.....	37
3.4.2	Reliabilitet .....	41
3.5	Etiske refleksjoner .....	42
4	Analyse og drøfting av resultater .....	45
4.1	Tilretteleggingens kvalitet .....	45
4.1.1	Hva kjennetegner god tilrettelegging for elever med NLD?.....	46
4.1.2	Hvilke trusler mot tilretteleggingens kvalitet beskrives?.....	49
4.2	Tilpasset opplæring og personlig utvikling .....	51
4.2.1	Hvordan legge til rette for tilpasset opplæring?.....	52
4.2.2	Hvordan legge til rette for personlig utvikling?.....	56
4.2.3	Forholdet mellom tilpasset opplæring og personlig utvikling .....	59
4.3	Konkretiseringer av tilrettelegging for tilpasset opplæring og personlig utvikling i skolehverdagen .....	61
4.3.1	Hvordan legge til rette i det psykososiale miljøet? .....	61
4.3.2	Hvordan legge til rette i matematikkfaget? .....	64
4.3.3	Hvordan legge til rette i norskfaget? .....	66
4.3.4	Hvordan legge til rette i øvrige fag?.....	69
4.3.5	Hvordan legge til rette i øvrige deler av skolehverdagen?.....	72
4.4	Hvordan legge til rette for et godt skole-hjemsamarbeid? .....	76
4.5	Åpenhet om funksjonsprofilen .....	78
4.6	Hvem har ansvaret for tilretteleggingen? .....	79
4.7	Refleksjon over elevens fremtidsutsikter .....	81
	Avslutning .....	84
	Kildeliste .....	86
	Vedlegg 1: NSD-godkjenning.....	92
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv/ samtykkeerklæring til foreldre/foresatte .....	93
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv/ samtykkeerklæring til kontaktlærer/rektor .....	94

Vedlegg 4: Intervjuguide..... 95

Figur 1: Modell for Nonverbale lærevansker



# 1 Innledning

I denne oppgaven skal jeg ta for meg Nonverbale lærevansker (NLD) og hvordan kontaktlærere mener skolehverdagen kan tilrettelegges for elever med denne funksjonsprofilen. Følgende vil jeg innlede oppgaven med å gå nærmere inn på bakgrunn og formål for oppgaven, for så å belyse problemstillingen og temaets aktualitet, samt ulike begrepspresiseringer. Avslutningsvis vil jeg kort ta for meg oppgavens oppbygning.

## 1.1 Bakgrunn og formål

Da jeg hadde praksis på lærerskolen skoleåret 2007/2008, var jeg i en klasse på 5. trinn der det gikk en elev som hadde Nonverbale lærevansker. Det var spennende å se hvordan tilretteleggingen som ble gjort for denne eleven, gjorde at han kunne fungere godt i klassen. Lærerne var flinke til å forberede ham på det som skulle skje i løpet av skoledagen, hjelpe ham å reagere på adekvate måter og ikke minst var de flinke til å bygge på styrkene hans i klasserommet. Da jeg skoleåret 2009/2010 hadde praksis på masterstudiet i spesialpedagogikk, var jeg hos en Barne- og Ungdomspsykiatrisk Poliklinikk (BUP) og fikk nok en mulighet til å lære mer om denne funksjonsforstyrrelsen. Jeg kjente en spesiell interesse for disse barna, som så ofte føler seg misforstått. Senere har jeg møtt mye uvitenhet og usikkerhet i møte med denne utviklingsforstyrrelsen, som enda ikke er noen offisiell diagnose. Selv om betegnelsen NLD har eksistert i nærmere 40 år (Urnes, 2009b), kan det virke som om det er lite kunnskap om tilstanden i dagens skole og samfunn.

Grunnen til at jeg har valgt å skrive om NLD, er fordi jeg ønsker å lære mer om syndromet slik at vi kan oppdage disse barna, og forstå mer av hvordan vi kan tilrettelegge for dem i skolen. Jeg ønsker at kunnskapen som fremkommer i denne oppgaven kan formidles til dem som jobber eller lever sammen med barn med NLD, da mitt viktigste formål med prosjektet er å nå ut til flere elever med NLD i håp om å gjøre hverdagen deres bedre og gi nye håp og muligheter for fremtiden deres.

## 1.2 Problemstilling

For å kunne undersøke hvordan det kan tilrettelegges for elever med NLD i skolen, ville jeg ha kontakt med noen som kjenner elevene godt og har erfaring med hva som kan fungere. Jeg

valgte derfor å benytte meg av kontaktlærere som informanter, og kom frem til følgende problemstilling: *Hvordan mener kontaktlærere at det kan tilrettelegges for tilpasset opplæring og personlig utvikling for elever med Nonverbale lærevansker i skolen?*

For å utdype problemstillingen utarbeidet jeg noen tilleggsspørsmål som har vært veiledende for forskningen: *Hvilke kjennetegn på god kvalitet i tilretteleggingen beskrives av kontaktlærerne? Hvordan kan de juridiske begrepene "tilpasset opplæring" og "personlig utvikling" konkretiseres i den praktiske tilretteleggingen? Hva kan vi lære av kontaktlærernes analytiske og normative beskrivelser knyttet til problemstillingen?*

### **1.3 Temaets aktualitet**

Læreplan og lovverk legger føringer for opplæring og tilrettelegging i skolen, og i Den generelle delen av læreplanen heter det at "Utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet" (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 2). Vi leser videre at skolen skal stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, samt fremme tilpasset opplæring, hvilket er i tråd med Opplæringslovens krav om at opplæringen skal tilpasses evner og forutsetninger hos den enkelte elev (Opplæringsloven, 1998). Når man så leser at NLD ifølge den canadiske nevropsykologen Byron Rourke (1995) antas å ha en forekomst på hele 2-3 %, vil det si at blant et elevantall på 400 er det kanskje 8-12 elever som strever med disse vanskene. Disse elevene innlemmes i lovverket på lik linje med sine medelever og har tilsvarende krav på å bli oppfostret med utgangspunkt i egne personlige forutsetninger. De har også like stor rett til stimulering av personlig utvikling og tilrettelegging for tilpasset opplæring. Læreplanen for Kunnskapsløftet og Opplæringsloven er læreplan og lovverk som konstituerer plikter og krav som gjelder for alle barn i Norge og gir dermed prosjektets tema høy aktualitet, da disse også stiller krav til opplæring og tilrettelegging for elever med NLD. Det er skolens juridiske plikt å ta dette ansvaret på alvor, og dermed tilegne seg kunnskap, informasjon og forståelse for å yte egnet tilrettelegging for de aktuelle elevene (Opplæringsloven, 1998). I 2009 kom den første norske boken om temaet, *Nonverbale lærevansker* (Urnes & Eckhoff), og jeg både håper og tror at det ikke blir den siste. Kunnskap må formidles til både faglærte, foreldre og medmennesker slik at de som har NLD kan få enda bedre livsbetingelser.



## 1.4 Begrepspresiseringer

Jeg vil her ta utgangspunkt i problemstillingen for å definere og operasjonalisere de benyttede begrepene, og på den måten gjøre noen sentrale avgrensinger for oppgaven.

Med *kontaktlærer* menes den grunnskolelæreren som er elevens nærmeste kontakt blant skolens ansatte. Denne læreren har hovedansvaret for de praktiske, administrative og sosialpedagogiske oppgavene, og er bindeleddet mellom elevens skole og hjem (Opplæringsloven § 8-2, 1998). Jeg har valgt å henvende meg til kontaktlærerne ettersom jeg ser dem best kvalifisert til å kjenne den aktuelle eleven. I begrepet *tilrettelegging* legger jeg i denne sammenheng det å bearbeide forholdene slik at man lykkes med det man ønsker å oppnå, både på det faglige, fysiske og psykososiale området. Det kan enten være ved å bygge på styrkene, kompensere for vanskene eller øve på vanskeområdene gjennom veiledning og assistanse. Etter mitt syn kan tilrettelegging blant annet defineres som en hjelp til selvhjelp, hvilket jeg vil komme tilbake til senere i presentasjonen.

Begrepene *tilpasset opplæring* og *personlig utvikling* er hentet fra lovverk og læreplan som forteller om skolens ansvar (Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2006a; 2006b). Gjennom lovverk kan vi lese at tilpasset opplæring er definert ved en opplæring som er tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998). Personlig utvikling omtales i Den generelle delen av læreplanen som en individuell utvikling bygd på likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Alle er unike og har en egenart som skaper mangfold i samfunnet, hvilket opplæringen skal ta utgangspunkt i for å stimulere til personlig utvikling. Personlig utvikling er både fremming av individets unike og tjenelige sider ved personligheten, men også tilegnelse av kompetanse for å videreutvikle disse sidene. For å kunne bidra til slik utvikling må skolen bli kjent med elevens personlige forutsetninger og legge til rette for et godt psykososialt miljø der eleven skal kunne oppleve trygghet og sosial tilhørighet i samsvar med elevenes arbeidsmiljølov i Opplæringsloven (§ 9a-3, 1998). Jeg ser det slik at den tilpassede opplæringen er en forutsetning og den personlige utviklingen et resultat der opplæringen er i samsvar med lov og forskrift. Både tilpasset opplæring og personlig utvikling inneholder elementer fra psykososial, faglig og fysisk tilrettelegging. Jeg har i denne undersøkelsen valgt disse to komponentene fra lovverk og læreplanen som sentrale mål for tilretteleggingen.

Ifølge Rourke (1995) er det omtrent like stor forekomst av NLD blant gutter og jenter, men når det gjelder bruk av pronomen som refererer til *eleven med NLD* i denne oppgaven, vil jeg både i henvisning til teorien og datamaterialet benytte hankjønnspronomen ettersom eleven er et hankjønnsord. For ordens skyld vil jeg derfor benytte hunkjønnspronomen i forbindelse med læreren, for å unngå misforståelse. Når det gjelder Nonverbale lærevansker, er det oversatt fra Nonverbal Learning Disabilities og vil bli gjort rede for i undersøkelsens teoretiske referanseramme. Jeg vil for det meste benytte meg av forkortelsen NLD.

## 1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgavens første del består av undersøkelsens teoretiske referanseramme og innleder med en redegjørelse av funksjonsbeskrivelsen NLD. Videre omtales relevante elementer av Lev Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori, og jeg ser deretter problemstillingen i lys av dagens læreplan og lovverk. Neste del tar for seg den metodiske tilnærmingen i undersøkelsen og jeg redegjør da for mine valg i forskningsprosessen knyttet til forberedelser, gjennomføring og bearbeiding av datamaterialet. Denne delen inneholder i tillegg en utdyping av undersøkelsens kvalitet, samt refleksjoner over etiske implikasjoner. Videre følger en presentasjon av datamaterialet der jeg analyserer og tolker de deler av kontaktlærernes uttalelser som er i posisjon til å belyse undersøkelsens problemstilling, og drøfter hvordan informantenes analytiske og normative beskrivelser har relevans for undersøkelsens formål. Avslutningsvis vil jeg oppsummere hovedfunn og reflektere over hvorvidt kunnskapen som har fremkommet i undersøkelsen har relevans for spesialpedagogisk virksomhet i tråd med undersøkelsens intensjoner.

## 2 Teoretisk referanseramme

I dette kapittelet følger en redegjørelse av problemstillingens teoretiske referanseramme, da jeg ønsker å presentere en strukturert fremstilling av min teoretiske tilnærming til undersøkelsen. Jeg starter med å gi en innføring i funksjonsbeskrivelsen NLD, der jeg både omtaler NLD generelt, ser nærmere på hvordan funksjonsbeskrivelsen manifesterer seg i skolehverdagen, og beskriver ulike implikasjoner for tilretteleggingen. Videre har jeg valgt å trekke inn deler av Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori, med den hensikt å hente frem interessante perspektiv på tilrettelegging for elever med NLD i skolen. Avslutningsvis har jeg inkludert problemstillingens juridiske aspekt, og ser begrepene tilpasset opplæring og personlig utvikling i lys av lovverk og læreplan.

### 2.1 Nonverbale lærevansker

Nonverbale lærevansker kan oversettes til ikke-språklige lærevansker, eller forklares som vansker med å lære mye av det som ikke er språklig. For å forstå denne beskrivelsen trengs en inngående forklaring av funksjonsprofilens styrker og svakheter. Her følger en utdyping av beskrivelsen og en innføring i forskning på feltet, samt typiske trekk ved NLD med implikasjoner for skolehverdagen. Ulike forutsetninger og prinsipper for tiltak vil også bli belyst.

#### 2.1.1 Hva er Nonverbale lærevansker?

Selv om begrepet Nonverbale lærevansker dekker deler av funksjonsprofilen, er det bred enighet om at navnet ikke forklarer hele bildet (Tanguay, 2002; Jarlsbo, 2010a; NLD-foreningen, 2010). Både foreldre, fagfolk og ungdom som selv har NLD, uttrykker at navnet Nonverbale lærevansker er misvisende. De mener at det handler om mer enn lærevansker, hvilket ofte forbindes med skolefaglige vansker, og at vanskene derimot kan forklares som livsvansker eller en utviklingsforstyrrelse. Slike innspill er med på å forklare omfanget av vanskenes implikasjoner, og hvor dramatisk utfallet kan bli dersom vanskene ikke blir tatt på alvor. Nonverbale lærevansker er ingen offisiell medisinsk eller psykiatrisk diagnose, verken i diagnosemanualene ICD10 eller DSM-IV, men betegnes som et syndrom, hvilket indikerer en samling av bestemte symptomer (Rourke, 1989). Et sentralt kjennetegn ved NLD er en skjev funksjonsprofil med bestemte styrker og vansker, der verbale ferdigheter utpeker seg på

bekostning av utføringsferdigheter. Jeg vil komme nærmere inn på typiske trekk ved NLD, men vil først se på antatte årsaker til denne funksjonsprofilen.

Allerede på 1970-tallet ble det antydning av en type lærevansker som rammet de nonverbale områdene, ved professor Helmer R. Myklebust (Rourke, 1989). Han beskrev vansker ved ikke-språklig skolearbeid, og vansker med å delta i sosial samhandling, som å forstå ansiktsuttrykk og andre former for nonverbale kommunikasjon. Det ble antatt at tilstanden var medfødt og hadde bakgrunn i en svikt i høyre hjernehalvdel (Rourke, 1989). Beskrivelsen samsvarer med nyere hjerneforskningen som viser at skader i høyre hemisfære kan forårsake forstyrrelser i blant annet nonverbal kommunikasjon, problemløsning, visuomotorisk innlæring og visuospatial orientering (Urnes, 2009a). Videre på 1980-tallet er det den canadiske nevropsykologen Byron Rourke og hans forskerteam ved University of Windsor, som står i front for forskningen på Nonverbale lærevansker. Rourke lanserte teorien om sviktende utvikling av hvit substans i hjernen som en nevrobiologisk årsaksfaktor til forstyrrelsen i høyre hemisfære, hvilket kan oppstå både ved medfødte og ervervede skader (Rourke, 1989; 1995). Hvit substans i hjernen er de lange nervefibrene som er dekket med lipoproteinet myelin, og det er myelinen som gjør at nervefiberbuntene ser hvite ut, derav navnet (Rourke, 1989; Urnes, 2009a). Myelinlaget på nervefibrene sørger for å sende nerveimpulser i hjernen på en rask og presis måte, og ubalanse i myeliniseringen vil resultere i synkende prosesseringshastighet og signaler vil ikke alltid bli sendt til riktig destinasjon (Tanguay, 2001; Eckhoff & Handorff, 2005). Det vil med andre ord si at det i utgangspunktet ikke er noe galt med informasjonen som sendes i hjernen, men at svikten ligger i overføringen av signaler, og det er spesielt høyre hemisfære som affiseres av denne svikten ettersom det der finnes store mengder hvit substans (Rourke, 1989). Grunnet ubalanse i denne delen av hjernen, påvirkes blant annet evnen til å bearbeide komplekse og koordinerende funksjoner, nye og sammensatte sanseintrykk, visuospatial informasjon og evnen til å se sammenhenger mellom helhet og deler, årsak og virkning (Eckhoff & Handorff, 2005). Forstyrrelsen i hvit substans i høyre hjernehalvdel kan også påvirke utviklingen i frontale hjerneområdene, som består av et komplekst nettverk av signaler fra ulike steder i hjernen og utvikles senere (Urnes, 2009a). Svikten vil av den grunn også ha betydning for ulike funksjoner som administreres av frontale hjerneområder, som eksekutive funksjoner og oppmerksomhet. Når det gjelder mulige årsaker for svikten i myeliniseringen og dysfunksjon i den hvite substans, antydes det at følgende faktorer kan ha innvirkning: genetisk arvelig komponent, hormonell

ubalanse gjennom påvirkning på stoffskifte, rusmisbruk eller forgiftninger i svangerskapet eller ulike former for hjerneskade (Eckhoff & Handorff, 2005).

Det kan se ut til at NLD ikke har fått så stort fokus i det norske forskningsfeltet. I 2009 kom den første norske boken om temaet, ved redaktørene Anne-Grethe Urnes og Gro Eckhoff. Her kan man lese om både utredning og tiltak, og boken gir en grundig og god forståelse av tilstanden. Torshov kompetansesenter, et senter innenfor det statlige spesialpedagogiske støttesystemet, tilbyr kurs for foreldre, fagpersonell og andre interesserte, og har også utgitt ulike artikler og faktaark om NLD (Torshov, 2011). Det er trolig et godt stykke igjen å gå for å gjøre kunnskapen om denne utviklingsforstyrrelsen allmennkjent, men prosessen er iverksatt.

### 2.1.2 Typiske trekk ved NLD

For å redegjøre for typiske trekk ved NLD vil jeg ta utgangspunkt i Rourkes (1989) modell for sterke og svake sider, oversatt av Urnes (2009a). Denne modellen legger et solid grunnlag for både kartlegging og tiltak, og ikke minst gir den et godt utgangspunkt for forståelse av funksjonsprofilen. Det skal også nevnes at de typiske trekkene som omtales her er trekk som ofte forekommer, men ikke nødvendigvis er tilstede i enhver elevs funksjonsprofil, da det er stor individuell variasjon innen elevgruppen. Noen av kjennetegnene vil også være sammenfallende med Asperger Syndrom, og enkelte med ADHD (Eckhoff & Handorff, 2005). Slike sammenfallende kriterier vil ikke bli utdypet i denne oppgaven, men ved utredning vil det være viktig å se etter komorbiditet i forhold til disse to diagnosene spesielt.

Figur 1. Modell for Nonverbale lærevansker (Rourke, 1989; Urnes, 2009a).

<b>Primære sterke nevropsykologiske funksjoner:</b>	<b>Primære svake nevropsykologiske funksjoner:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auditiv persepsjon</li> <li>- Enkel motorikk</li> <li>- Mekanisk innlæring</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taktil persepsjon</li> <li>- Visuell persepsjon</li> <li>- Kompleks psykomotorikk</li> <li>- Nye situasjoner</li> </ul>
<b>Sekundære sterke funksjoner:</b>	<b>Sekundære svake funksjoner:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auditiv oppmerksomhet</li> <li>- Verbal oppmerksomhet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taktil oppmerksomhet</li> <li>- Visuell oppmerksomhet</li> <li>- Eksplorerende atferd</li> </ul>

<b>Tertiære sterke funksjoner:</b>	<b>Tertiære svake funksjoner:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auditiv hukommelse</li> <li>- Verbal hukommelse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taktil hukommelse</li> <li>- Visuell hukommelse</li> <li>- Begrepsdannelse</li> <li>- Problemløsning</li> </ul>
<b>Sterke verbale nevropsykologiske funksjoner:</b>	<b>Svake verbale nevropsykologiske funksjoner:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fonologi</li> <li>- Verbal oppfatning</li> <li>- Verbal gjentakelse</li> <li>- Verbal lagring</li> <li>- Verbale assosiasjoner</li> <li>- Verbal produksjon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oralmotorisk praksis</li> <li>- Prosodi</li> <li>- Semantikk</li> <li>- Pragmatiske funksjoner</li> </ul>
<b>Skolefaglig sterke sider:</b>	<b>Skolefaglige svake sider:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Skrivemotorikk (eldre)</li> <li>- Ordavkoding</li> <li>- Staving</li> <li>- Verbal hukommelse (ofte ordrett, mekanisk)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Skrivemotorikk (yngre)</li> <li>- Leseforståelse</li> <li>- Matematikk, mekanisk aritmetikk</li> <li>- Naturfag</li> </ul>
<b>Sosioemosjonell/adaptiv styrke:</b>	<b>Sosioemosjonelle/adaptive svakheter</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gode til å lære regler for sosial atferd (tilføyd av Urnes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tilpasning til nye situasjoner</li> <li>- Sosial kompetanse</li> <li>- Emosjonell stabilitet</li> <li>- Aktivitetsnivå</li> </ul>

Rourke deler inn i sterke og svake primære nevropsykologiske hovedfunksjoner, som er utgangspunktet for både sekundære, tertiære, verbale, skolefaglige og sosioemosjonelle/adaptive styrker og svakheter. De tre sterke funksjonene han trekker frem er auditiv persepsjon, enkel motorikk og mekanisk innlæring, mens de fire svake funksjonene er taktil og visuell persepsjon, kompleks psykomotorikk og nye situasjoner. De primære funksjonene kan regnes som årsaker for de andre funksjonene i modellen, som da blir virkninger av årsaksfaktorene (Eckhoff & Handorff, 2005).

Den første av de primære sterke nevropsykologiske funksjonene er auditiv persepsjon. Den auditive sansen er godt utviklet, og dermed også auditiv oppmerksomhet og hukommelse. Bruk av denne sansen foretrekkes fremfor andre, og gjør at barnet liker å høre og samtale, og har gode forutsetninger for å tilegne seg ferdigheter på det auditive og verbale området. Neste sterke

funksjon er enkel motorikk. Fra rundt 9-årsalderen kan enkle ferdigheter både innen fin- og grovmotorikk være godt utviklet (Eckhoff & Handorff, 2005). Videre vil styrker innen mekanisk innlæring føre til at staving, ordavkoding og verbal hukommelse er områder eleven ofte mestrer godt. Pugging blir av den grunn en effektiv læringsmetode, fortrinnsvis via den auditive kanalen. Som Urnes (2009a) har lagt til i Rourkes modell, er memorering av sosiale regler en styrke, hvilket også kan gjelde for fagrelaterte regler.

Av de primære svake nevrologiske funksjonene nevnes først taktil persepsjon, som er en viktig del av barns måte å møte og bli kjent med verden på. Svakheter på dette området kan derfor resultere i kunnskapshull i det mange vil oppleve som selvsagt erfaring. Evnen til å identifisere eller orientere seg etter berøringssansen er ikke en optimal innlæringsmetode for disse elevene, selv om Rourke (1989) skriver at denne svakheter kan avta med årene. Svakheter i visuell persepsjon gjør det komplisert å definere og kjenne igjen visuelle detaljer og skille ut det som er relevant (Eckhoff & Handorff, 2005). Det å forstå ansiktsuttrykk med følelser, kroppsspråk og annen nonverbal kommunikasjon er veldig vanskelig. Forskning indikerer at mindre enn 35 % av mellommenneskelig kommunikasjon er språklig, det vil altså si at ca 65 % av all kommunikasjon kan være vanskelig eller umulig for elever med NLD å forstå (Tanguay, 2001). Disse barna kommer derfor på etterskudd på det sosiale området ettersom de bruker så mye energi på å tolke visuelle inntrykk. Den visuelle persepsjonen inkluderer også evnen til å bearbeide spatial informasjon, hvilket gjør det vanskelig å lære seg klokken, orientere seg geografisk, forstå romlige begreper, anta avstander, tid og kraft (Urnes, 2009a). Kompleks psykomotorikk er også en primær vanske. Det kan være vanskelig å få kroppen til å gjøre *det* man vil, *når* man vil det og på akkurat den *måten* man vil det, forklarer Pamela Tanguay (2002). Dette kan være tilfellet både ved bevegelse og koordinasjon, men også ved mental-operative funksjoner som blant annet konsentrasjon, planlegging og organisering (Eckhoff & Handorff, 2005). Som tidligere nevnt skaper svakheter i visuell persepsjon vansker med å lese og forstå andres følelser og holdninger, og det kan være tilsvarende vanskelig for barn med NLD å uttrykke egne følelser og holdninger gjennom kroppen grunnet svikt i psykomotorisk funksjon (Tanguay, 2002). Vansker innen psykomotorikk kan også gi seg utslag i dyspraktisk tale, der tunge- og leppebevegelser ikke er godt nok kontrollerte slik at lyder blir utydelige og talen kan bli vanskelig å forstå (Eckhoff & Handorff, 2005). Nye situasjoner, både faglige og sosiale, krever tilpasning og organisering av flere sanser samtidig. Generalisering fra tidligere opplevelser er vanskelig, og situasjonen kan raskt bli overveldende og håndtert på en lite adekvat måte. Som følger av vansker med

nye situasjoner og svakheter innen taktil og visuell persepsjon, blir eleven lite eksplorerende i sin atferd (Rourke, 1989). Dette påvirker igjen evnen til abstrakt begrepsdannelse og problemløsning (Urnes, 2009a). Utfordringene knyttet til vanskene blir ekstra store etter hvert som det stilles større krav når eleven blir eldre. Det er da ikke uvanlig at disse elevene blir mer passive (Handorff, 2009). Rourke (1989) skriver at med god tilrettelegging fra primærforsørgere vil det kunne være gode prognoser. Det er likevel ikke uvanlig at voksne med NLD har psykiske tilleggsvansker som angst og depresjon, og lever et isolert liv (Handorff, 2009).

Etter en gjennomgang av typiske trekk ved NLD er det naturlig å spørre seg om alle kriteriene må innfris for at man skal ha denne utviklingsforstyrrelsen. Ifølge Rourke (1989) er det slik at hovedområdene må stemme overens med styrkene og vanskene skissert i hans modell. Han har i tillegg, på sin hjemmeside om NLD, publisert et forslag til diagnosekriterier i håp om at NLD skal bli en egen medisinsk/psykiatrisk diagnose i fremtidige internasjonale diagnostiske manualer (Rourke, 2011). Ettersom diagnoser i dag settes utifra diagnosemanualen, forteller Jan Arne Handorff på kurs om NLD i regi av Torshov kompetansesenter, at mange av disse barna i Norge får en diagnose innunder akse II i ICD 10, hvilket gjerne utdypes som blandet utviklingsforstyrrelse av spesifikke ferdigheter. Forekomsten av NLD er noe usikker, men antas ifølge Rourke å ligge mellom 2 og 3 % av befolkningen, og er likt fordelt mellom gutter og jenter (Rourke, 1995). Fordi mange ikke har nok kunnskap om dette syndromet er det nærliggende å tro at mørketallene er store.

### **2.1.3 Implikasjoner av NLD for ulike områder av skolehverdagen**

Ettersom min problemstilling tar utgangspunkt i hvordan det kan tilrettelegges for elever med NLD i skolen, vil jeg nå se på hvilke implikasjoner funksjonsprofilen har for ulike områder av skolehverdagen, med den hensikt å belyse sentrale områder som utgangspunkt for tilretteleggingen. Jeg vil her legge hovedvekt på hvordan styrkene og vanskene manifesteres i faglige og psykososiale deler av skolehverdagen.

Matematikkfaget forutsetter evnen til å vurdere, resonnerer, organisere, samt tenke romlig, visuelt og abstrakt, og med flere tankerekker i hodet samtidig. Dette er vanskelig for elever med NLD, og geometri byr spesielt på store utfordringer, men det kan være vanskelig nok å sette opp enkle regnestykker. Kroppsøving er også et fag med mange utfordringer.

Uoversiktlig rom, mange visuelle inntrykk på samme tid, sosial samhandling, nye situasjoner,



taktil eksplorering av utstyr, og det settes krav til motorikk og visuospatial orientering i ulike aktiviteter. En kombinasjon av disse vanskene gjør naturlig nok lagspill til en stor utfordring, der det i tillegg kreves oversikt, presisjon, organisering og effektivitet. Individuelle aktiviteter vil gi større forutsetning for å lykkes, som blant annet svømming (Urnes, 2002).

Norsk kan derimot være et fag som elever med NLD har gode forutsetninger for å trives med. Godt ordforråd, god leseteknikk, styrker innen staving og fonologi, samt god auditiv og verbal hukommelse er med på å gi faglige mestringsopplevelser, hvilket eleven trolig ikke har for vane å få for mange av (Eckhoff & Handorff, 2005). Oppsetning av teaterstykker, der replikker skal memoreres, vil for eksempel være en god måte å fremheve elevens styrker på (Urnes, 2002). Man må likevel være klar over at gode verbale ferdigheter kan skjule andre vansker innen faget, spesielt svakheter innen semantikk og pragmatikk. Det at lærere kan oppfatte eleven som mer faglig og sosial kompetent enn det som er realiteten, kan gjøre at vanskene blir forstått som mangel på vilje fremfor mangel på evne (Handorff, 2009). Disse elevene tolker informasjonen konkret, og får ikke med seg tonefall, ironi, metaforer eller andre lignende virkemidler (Urnes, 2009a). Fordi de bruker mye energi på avkoding har de også vansker med leseforståelse, spesielt i lengre og abstrakte tekster (Handorff, 2009). Musikk kan også være et fag der elevens sterke sider kan komme tydelig frem ettersom faget innebærer mye lytting og læring ved repetisjon av sanger, rim og regler. Tanguay (2001) forteller at det å spille et instrument bidrar til å stimulere høyre hemisfære. Datteren hennes, som har NLD, ble bedre og bedre på trommer samtidig som moren registrerte positiv utvikling på andre områder som motorikk, koordinasjon, spatialfunksjon, problemløsningsevne og ikke minst selvfølelse (Tanguay, 2001). Det er ikke uvanlig at barn med NLD er musikalske (Eckhoff & Handorff, 2005).

Friminuttene er vanligvis ustrukturerte, uoversiktlige og fulle av uforståelige sosiale koder og nye situasjoner. Det kan også være geografisk utfordrende å finne frem på skoleområdet eller finne veien tilbake til klasserommet. Mens barn ofte observerer andre barns atferd og tilpasser seg sammenhengen, er ikke dette tilfellet for barn med NLD, som må lære atferd på andre måter. I motsetning til å løpe rundt i skolegården og utforske omgivelsene, kan eleven, grunnet svakheter i eksplorerende atferd, foretrekke å få det fortalt og heller snakke om det. Eleven kan ha vansker med å forstå når leken er ferdig dersom en medelev avslutter med et høyt sukk og risting på hodet eller annen nonverbal kommunikasjon. Kommunikasjon kjennetegnes ved at flere har samme fokus for oppmerksomheten og i tillegg er bevisst på at

man deler dette fokuset, hvilket byr på utfordringer fordi de nonverbale lærevanskene gjør det vanskelig å ta del i denne intersubjektiviteten (Tetzchner, 2001). Vansker med visuospatial og motorisk bedømmelse, kan eksempelvis gjøre at et lekeslag foran ansiktet til en medelev, plutselig treffer nesen med mer kraft enn beregnet. Misforståelser oppstår hyppig og kan gå begge veier, der eleven både misforstår og blir misforstått (Helset, Bjørge & Hjortset, 1998). Det kan være vanskelig å delta i fellesskapet, samt danne og beholde vennskap, men ønsket er likevel tilstede. Frustrasjon og aggresjon vil være vanlige tegn i tidlig skolealder, mens tilbaketrukkethet og isolasjon blir mer vanlig i ungdomsskolealderen (Eckhoff & Handorff, 2005).

Klasserommet kan være en trygg base for mange elever med NLD ettersom de er sårbare for nye situasjoner. Eleven vil ha stor nytte av å være plassert i nærheten av læreren for å kunne få hyppig veiledning, og måten rommet er organisert og dekorert på har innvirkning på elevens visuelle oppmerksomhet (Tanguay, 2002). Overveldende veggpynt med sterke farger kan være visuelt distraherende for elever med NLD. Noen har også motorisk vansker og en lett avledbar oppmerksomhet, og det kan derfor være avgjørende hvor i klasserommet elevens pult er plassert. Når eleven skal ut av klasserommet og på ekskursjoner, møter disse elevene ytterligere utfordringer i forhold til nye situasjoner, krav til visuell persepsjon og ikke minst orientering. I tidlig skolealder er det naturlig at læreren følger opp elevene tett, men når det forventes at elevene kan orientere seg selv, byr det på problemer for elever som har vansker med nettopp det (Tanguay, 2002).

Skoleveien kan for mange synes som et selvgående element ved skolehverdagen, men for elever med NLD er det viktig at også denne delen av dagen er forutsigbar og oversiktlig. Det er ikke alltid det er lærere eller foreldre/foresatte i nærheten, og selv om han har gått veien mange ganger før, kan det være utfordringer med geografisk orientering, trafikk og tidsaspektet. Når eleven kommer hjem etter en krevende skoledag, kan så leksene være noe disse elevene strever med. De vil naturlig nok bruke lengre tid enn mange medelever på ulike oppgaver, og tidsbestemte lekser kan være en hjelp, så ikke eleven sitter med leksene hele dagen eller blir så frustrert at de ikke blir gjort i det hele tatt. Disse elevene bruker mye energi på deler andre tar som en selvfølge, og som følge av det kan det bli lite overskudd igjen til selve oppgaven. Vansker med å sortere informasjon og skille ut det viktigste fra en sammenheng, og det at blyantgrepet er unaturlig og krevende, er momenter som gjør leksene til en ekstra utfordring (Jarlsbo, 2010a). Oppgaver på skolen i form av tester og prøver kan

også være utfordrende på den måten at elevene strever med å uttrykke det de allerede kan og vet (Tanguay, 2002). En god måte å legge forholdene til rette på, er å avstresse situasjonen og gi eleven anledning til å bruke sine styrker innen persepsjon for å få frem kunnskapen. Gjennomgang av mulige spørsmål ved testen, oversiktlig oppsett, samt verbale tester vil kunne være gode metoder for å tilpasse prøvesituasjonen (Tanguay, 2002).

Det er viktig å legge til rette for disse elevene gjennom både kompensering og trening av svakheter, samt benytte elevens styrker. I tidlig skolealder blir elevene fulgt opp tett, men ettersom de blir eldre, forventes det at de klarer seg mer selv, hvilket ikke er tilfellet på mange områder for elever med NLD. Sammenlignet med andre barn vil utviklingen av styrkene gå som normalt eller raskere, mens utviklingen av de svake sidene vil gå senere, og dermed blir spennet mellom vanskene og styrkene større med alderen (Rourke, 1989). Jo eldre man blir, jo større blir kravene og dermed blir også vanskene mer fremtredende. Sen skolealder vil kunne være en tid med mange nederlag og mye frustrasjon (Handorff, 2009). Tilretteleggingen i skolen får dermed en viktig funksjon og jeg vil nå belyse noen sentrale premisser for tilretteleggingen.

#### **2.1.4 Forutsetninger og prinsipper for tilrettelegging**

Her omtales forutsetninger som bør være tilstede for å oppnå optimal tilrettelegging, samt overordnede prinsipper som tilretteleggingen ideelt sett skal ta utgangspunkt i. Det er viktig at forutsetninger og prinsipper for tilrettelegging bygger på en grundig utredning av elevens funksjonsprofil, slik at iverksatte tiltak passer elevens evner, forutsetning og personlig utvikling. Retningslinjer for utredning vil ikke bli omtalt ytterligere i denne oppgaven. I tråd med undersøkelsens problemstilling er det en forutsetning at skolen oppfyller sine juridiske plikter, og at rektorene ser alvorret og støtter arbeidet med å utløse ressurser slik at tiltak kan iverksettes. I en artikkel hentet fra Dagbladet Magasinet (Jarlsbo, 2010a) forteller moren til 9 år gamle Gjertrud med NLD:

*Gjertruds skole oppfyller de kravene Kunnskapløftet stiller til en skole, og har bidratt til at hennes historie er en solskinnshistorie. Da hun begynte i første klasse fikk hun en klok og erfaren lærer som så at det var noe med henne. Det ble satt i gang utredning nesten med én gang.*

Et godt utgangspunkt for effektiv tilrettelegging er med andre ord en skole og lærere som ser elevens evner, forutsetninger og personlighet. Det kan man oppnå ved å sørge for god

informasjon og rådgivning til skoler og lærere, samt en utbredt forståelse av styrkene og vanskene hos disse elevene (Urnes, 2009c). På den måten kan man skape skolemiljøer som ikke ser NLD som en hemmende tilstand, men som fokuserer på hvor langt eleven kan komme med riktig tilrettelegging (Martin, 2007). Et miljø blant lærere og ledelse fundert på toleranse for ulikheter og inkludering, uten konkurransepreg og mobbing, men med gjensidig respekt, vil ofte smitte over på elevene og bidra til å gjennomføre et skolemiljø med gode holdninger (Roland, 2007). En annen god forutsetning for vellykket tilrettelegging er åpenhet med eleven om situasjonen (Rourke, 1989). Det er nyttig å hjelpe barnet til selvinnsikt slik at han lettere kan forstå sine egne styrker og vansker. På den måten kan man komme i en allianse med barnet og opparbeide en felles forståelse av at lærer og elev er sammen om tilretteleggingen.

Det første sentrale prinsippet for tilretteleggingen er å bygge på elevens sterke sider, som man finner i det verbale, det auditive og i mekanisk innlæring. Pugging og repetering kan være gode måter å inkludere styrkene i læringen på, og disse elevene er ofte i besittelse av gode faktakunnskaper (Handorff, 2005). Det kan være nyttig å bruke elevens auditive og verbale styrker til å gjennomgå ulike hendelser og forklare når ting har gått galt. Ved at eleven får hjelp til å snakke om hendelser, får han muligheten til å knytte egne følelser og uttrykk til opplevelsene (Urnes, 2002). En oversiktlig og verbal gjennomgang av dagen om morgenen, vil også kunne legge forholdene til rette for disse elevene (Martin, 2007). Det å tenke høyt og reflektere sammen med eleven, vil kunne bidra til å øke hans evne til selvinstruksjon i vanskelige situasjoner, både i fag og sosial samhandling (Eckhoff & Handorff, 2005). Når man bruker verbal veiledning og struktur, vil eleven få bedre oversikt over situasjonen og det gir muligheter for å ta i bruk de sterke sidene (Totland, 2006). Det er likevel viktig å være klar over at de sterke verbale sidene kan dekke over elevenes svake sider. Det å bli godt kjent med eleven er en fundamental del av tilretteleggingen, slik at man kan finne hans styrker og svakheter, og legge til rette for mestringsopplevelser.

Et annet prinsipp for tilretteleggingen går ut på å ta hensyn til elevens svake sider og kompensere for vanskene. Disse elevene bruker mye energi på funksjoner vi andre gjør automatisk. De blir raskere tappet for energi og vil gjennom kompenserende tilrettelegging få mulighet til å kanalisere energien på en mer effektiv måte. Tilretteleggingen bør bære preg av en forståelse av svakhetene og bruk av metoder for å unngå at eleven stadig møter nederlag som følger av vanskene. Konkret kan kompensering for svakhet i visuell persepsjon gjøres

ved å utelate overveldende visuell dekorasjon av klasserommet og oppgaveark med for mange oppgaver, figurer og farger (Rubinstien, 2005). Det er også fordelaktig om eleven har få lærere å forholde seg til og undervisning i små grupper, og Eckhoff trekker frem stasjonsundervisning som et godt tiltak (Jarlsbo, 2010b). Følgene av de spatiale vanskene kan begrenses dersom det er få dører fra klasserommet til utgangen og flest mulig timer foregår i det samme rommet (Martin, 2007). Psykomotorisk sett, er det vanskelig for eleven å uttrykke egne følelser gjennom kroppen, og lærer bør derfor være ekstra bevisst på å lese tegn på glede, tristhet, stress og angst for å kunne hjelpe eleven å reagere adekvat (Rubinstien, 2005). Videre har eleven vansker med å trekke ut viktige detaljer fra større sammenhenger og vansker med deduktiv forståelse (Eckhoff, 2009a). Det er derfor hensiktsmessig med en induktiv tilnærming i innlæringen, som tar utgangspunkt i deler før store sammenhenger. Disse elevene er i tillegg unimodale i innlæringen, hvilket betyr at de har vansker med å ta i bruk flere persepsjoner samtidig (Tanguay, 2002). For å kompensere for svikt i eksekutive funksjoner og legge til rette for nye situasjoner kan man i tillegg til verbal instruksjon, også benytte huskelister med punkter som utgangspunkt (Tanguay, 2002). Slike punkter kan enkelt memoreres og ta for seg alt fra møtet med nye personer til fremgangsmåten ved oppsett av et regnestykke. Andre tekniske hjelpemidler kan også tas i bruk, som kalkulator, PC og digital klokke (Urnes, 2002). For å kompensere for vanskene, bør man benytte metoder for innlæring som unngår å gjøre skolehverdagen ytterligere utfordrende for disse elevene. Det kan også være lurt å ha et trygt og forutsigbart sted, som muligens et grupperom, der eleven kan gå og være for seg selv når han blir overveldet og sliten (Tanguay, 2002).

Et tredje prinsipp for tilretteleggingen tar også utgangspunkt i elevens vansker, men i motsetning til å kompensere for dem, er målet å øve på de svake funksjonene. Så lenge funksjonene er under utvikling er øvelse hensiktsmessig, men senere bør de kompensatoriske tiltakene dominere (Anderson, Northam, Hendy & Wrennall, 2001). Urnes (2009b) utdyper at i tidlig skolealder kan tilretteleggingen stimulere elevene til å ta i bruk visuell og taktil persepsjon. Verbal forberedelse for eksplorerende situasjoner vil muligens øke elevens motivasjon for øvelsene. Semantiske og pragmatiske vansker ved språket er også en sentral svakhet, hvilket kan trenes ved å knytte erfaringer til opplevelser og øve seg i verbal presisering av begreper (Urnes, 2009c). Rourke (1989) støtter styrking av svake funksjoner, og begrunner det blant annet med at elevene tenderer til å bruke sine sterke funksjoner som kompensasjon for de svake, også der det ikke passer i situasjonen. Det er viktig å presisere at

uansett hvilke av de nevnte prinsippene tilretteleggingen tar utgangspunkt i, bør mestringsopplevelser være den sentrale drivkraften.

### **2.1.5 Avsluttende kommentar**

Eckhoff (2009a) skriver at den tilrettelagte opplæringen for elever med NLD skal bygge på deres kognitive profil, individuelle særtrekk, interesser og funksjonsprofil, hvilket er sammenfallende med problemstillingen for denne oppgaven, som tar utgangspunkt i elevens evner, forutsetninger og personlig utvikling. En lærer som har forståelse for både funksjonsbeskrivelsen og eleven, er i god posisjon til å yte effektiv og hensiktsmessig tilrettelegging. Enkelte av vanskene ved syndromet kan ifølge Eckhoff være vanlige blant mange elever, og styrkene gjør det derfor vanskelig å oppdage at noe ikke stemmer (Jarlsbo, 2010a). Handorff (2005) understreker at tilretteleggingen må bygges på det eleven gjør, fremfor det han sier og at det er stor variasjon innen elevgruppen. Tilretteleggingen må utformes med bakgrunn i grundig observasjon av eleven, samt realistiske holdninger og forventninger (Rourke, 1989). Realistiske forventninger ble for meg godt konkretisert av Tanguay (2002) som skriver at likesom vi ikke kan kreve at et blindt barn skal se, kan vi heller ikke kreve at et kommunikasjonshandikapt barn skal forstå hva vi mener uten at vi uttrykker det klart og tydelig. Vi kan heller ikke forvente at han skal ta seg sammen når han er forvirret fordi han ikke forstår. Til slutt er det viktig å nevne at resultater av tilrettelegging ikke kommer umiddelbart. Tar man derimot tiden til hjelp, har realistiske forventninger til eleven og mestringsfølelse i fokus, er det likevel gode muligheter for at tilretteleggingen vil gi resultater.

## **2.2 Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori**

En sentral del av utviklingsforstyrrelsen NLD omhandler vansker med kommunikasjon, enten den er kompleks verbal eller nonverbal, og vanskeliggjør dermed tilgangen til sosial samhandling og utvikling. Den russiske psykologen Lev Semyonovich Vygotskij har hatt stor betydning for pedagogikken og utviklingspsykologien gjennom å fremheve den sosiale samhandlingens betydning for den kognitive utviklingen (Strandberg, 2008). Vygotskij omtaler i tillegg skolen som den viktigste arenaen for utvikling av tanken og sosiokulturell aktivitet (Krokmark, 2006). Dette kapitlet har til hensikt å gjøre rede for de elementer av hans sosiokulturelle læringsteori som har relevans for denne undersøkelsen, deriblant hans

syn på sammenhengen mellom språk og tanke og språkets kulturelle funksjon, samt de sosiale interaksjonenes betydning for den kognitive utviklingen. For å belyse Vygotskijs tanker i en historisk kontekst, vil jeg se dem i forhold til psykologen Jean Piagets tanker, for så å trekke ut Vygotskijs særegne ideer og videre se på hvilke implikasjoner disse har for tilrettelegging i skolen for elever med NLD.

### **2.2.1 Språket som kulturelt verktøy**

Vygotskij (1978) tillegger språket en viktig funksjon i den sosiale samhandlingen og kognitive utviklingen i den enkelte kulturen. Gjennom verktøy, både konkrete verktøy (internett, kalkulator, bøker) og tankeverktøy (tall, symboler, tegn, ord) får vi tilgang til kulturen og den sosiale konteksten, der læring og utvikling finner sted (Strandberg, 2008). Ifølge Vygotskij er språket det viktigste tegnet og verktøyet, fordi det er utgangspunkt for tilegnelse av andre verktøy, samt utgangspunktet for den kognitive utviklingen. For å presisere hva Vygotskij legger i begrepet språk, går vi til hans kjente verk, *Mind in Society* (1978), der han beskriver ulike tegn vi benytter for å kommunisere. Språket er det fundamentale tegnet, da vi bruker det både som kommunikasjonsverktøy, for å organisere egen oppfatning av verden, kontrollere egen atferd og utvikle kognitive områder (Vygotskij, 1978; Imsen, 1998). Språket er en tilnærmet lik gjengivelse av tanken, som uttrykkes både gjennom symboler og tegn, både verbalt og nonverbalt. Språket er både et uttrykk for tanken, men også en skapelse og en videreutvikling av tanken, der de former hverandre i en gjensidig prosess (Vygotskij, 2001). Gjennom tegn og språk er vi utstyrt til sosial kontakt med andre mennesker og tar del i kulturen (Vygotskij, 1978).

Vygotskij omtaler språket i form av en ytre og en indre funksjon, og mens språkets ytre funksjon er kommunikasjon og sosial deltagelse, er den indre talens hovedfunksjon individuell tilpasning og planlegging (Vygotskij, 2001). Den indre talen er når barnets ytre språk internaliseres og går over til stille tale i barnet (Woolfolk, 2004). Kognitiv bearbeiding av barnets interaksjoner defineres som tankeprosesser, og er sammenfallende med den indre talen (Strandberg, 2008). Eksemplifisert ved en klasseromssituasjon vil eleven i første omgang få verbal tilrettelegging fra læreren, hvilket er i tråd med primær innlæringsmetodikk for elever med NLD. Gjennom kognitiv bearbeiding vil interaksjonen internaliseres i eleven, gå over til indre tale i barnet og føre til at eleven kan tilrettelegge for seg selv i lignende situasjoner. For elever med NLD innebærer dette blant annet repetisjon og trening i

generalisering. Den indre talen blir et resultat av den ytre sosiale virksomheten, ettersom Vygotskij (1978) hevder at alt i den kulturelle utviklingen foregår på to områder. Første trinn i utviklingen av høyere mentale prosesser skjer på det sosiale nivået mellom mennesker (interpsykologisk), mens det andre trinnet forekommer på det individuelle nivået i barnet (intrapsykologisk) (Vygotskij, 1978). Den kulturelle påvirkningen resulterer i interpsykologisk samhandling som ifølge Vygotskij manifesterer seg i intrapsykologiske prosesser. Når disse prosessene internaliseres i barnet skjer den kognitive utviklingen (Woolfolk, 2004).

Det er interessant å se slike gjennomgripende tanker om språkets betydning i forhold til utviklingsforstyrrelsen NLD, ettersom språket favner både styrker og svakheter ved syndromet. Som gjennomgått i kapittelet om NLD, er den verbale delen av språket en styrke, så lenge det er på et tilpasset nivå. Blir språket mer abstrakt og uklart, s er det vanskelig for disse elevene både å forstå og uttrykke egne tanker verbalt og nonverbalt. Svakheter i bruk av språkverktøyet og dermed tilgang til andre verktøy, vanskeliggjør både sosial deltagelse, kommunikasjon og utvikling, hvilket er tilfellet for disse barna. Vygotskijs syn på språket får derfor implikasjoner for hvordan lærere kan tilrettelegge for tilpasset opplæring og personlig utvikling i skolen. Både språklig innlæring og tilrettelegging gjennom sosiale interaksjoner blir sentrale bidrag til den kognitive utviklingen. På den andre siden vil disse elevenes utfordringer knyttet til funksjonsprofilen, påvirke evnen til å benytte seg av den indre talen på en effektiv måte, hvilket ifølge Vygotskij (1978) påvirker den kognitive utviklingen.

### **2.2.2 Sosial interaksjon og kognitiv utvikling**

Jeg har nå omtalt språkets sentrale funksjon som kulturelt verktøy i sosialiseringen, og vil videre utdype den sosiale interaksjonens betydning for den kognitive utviklingen. Vygotskij (1978) forener den praktiske aktiviteten i sosialiseringen med språkets betydning når han beskriver dette møtet som det viktigste punktet i barnets intellektuelle utvikling. Det er når språket og aktiviteten sammen gir mening at læring og utvikling skjer, og han hevder med det at all innlæring og utvikling har sitt opphav i sosiale relasjoner (Kroksmark, 2006). Gjennom det kulturelle samspillet utvikles uttrykket for tanken, først og fremst gjennom det språklige verktøyet. Som følge av denne prosessen videreutvikles også selve tanken og intellektet. Den kulturelle interaksjonen internaliseres gjennom det sosiale språket og den indre talen, og bidrar på den måten til kognitiv utvikling (Vygotskij, 1978). Vygotskij mener at sosiale



relasjoner er fundamentet for utviklingen av alle barnets evner, og at barnets forhold til både seg selv og verden utvikles gjennom denne sosiale interaksjonen (Strandberg, 2008). Når barnet deltar i produktive samspill vil det da resultere i produktiv tankevirksomhet og utvikling, ettersom barns kulturelle påvirkning først skjer på det interpsykologiske planet for deretter å skje på det intrapsykologiske (Vygotskij, 1978). Vygotskijs påstand om viktigheten av sosial interaksjon for den kognitive utviklingen er svært relevant for elever med NLD. Ettersom disse barna ikke tar del i den sosiale samhandlingen på lik linje med de fleste andre barn, vil det kunne få negative konsekvenser for sosial og intellektuell utvikling. Samtidig fremmer Vygotskijs ideer et positivt syn på utviklingsmuligheter gjennom tilrettelegging.

Når man omtaler Vygotskijs syn på sosial interaksjon og kognitiv utvikling i sammenheng med tilrettelegging i skolen, vil mange trolig knytte assosiasjoner til den proksimale utviklingssonen. Denne sonen defineres av Vygotskij (1978) som avstanden mellom elevens selvstendige utviklingsnivå og det potensielle utviklingsnivået gjennom samarbeid med støtte utenfra. Ifølge Vygotskij er det i sonen der elever løser oppgaver med tilpasset støtte fra en voksen person eller en mer kompetent jevnaldrende, at læring og utvikling skjer (Woolfolk, 2004). Tilrettelegging får med andre ord fundamental betydning for å optimalisere læringseffekten. Ved bruk av den proksimale utviklingssonen blant elever med NLD, konkretiseres elevens utvikling gjennom tilrettelegging, både ved kompensering for vansker og trening på svake områder, og med inkludering av elevens sterke sider. Denne metoden å lære på, legger gode føringer for hvordan tilretteleggingen kan praktiseres, men vil ikke bli utdypet i denne oppgaven, da hovedfokus vil ligge på språket og den sosiale interaksjonens betydning for den kognitive utviklingen.

Av de som har ført Vygotskijs tanker videre vil jeg trekke frem Barbara Rogoff, som også ser den sosiale samhandlingens viktighet i barnets kognitive utvikling. Hun vektlegger en mer aktiv deltakelse fra barnets side, gjennom sitt begrep ”guided participation”, der læring og utvikling er basert på barnets egen deltagelse, men supplert ved andre menneskers og samfunnets varierte former for veiledning (Rogoff, 1990; 2003). Utvikling skjer gjennom interaksjoner som igjen påvirker andre interaksjoner i den kulturelle konteksten vi lever i. Læring i et samspill mellom for eksempel elev og lærer vil ifølge Rogoff (1990) føre til utvikling i eleven, men også utvikling ved at eleven tar med seg denne læringen i nye samspill. For barn med NLD er det en stor utfordring å generalisere læring fra én interaksjon til en annen, men gjennom systematisk trening over tid, kan det gi positive følger for barnets

kognitive utvikling. Både Vygotskij og Rogoff bringer viktige synspunkt på banen angående sosiale interaksjoners innvirkning på barns utvikling, hvilket også underbygger muligheter for påvirkning på denne utviklingen gjennom systematisk tilrettelegging i sosial kontekst.

### **2.2.3 Vygotskij og Piaget**

Vygotskijs syn på sosial interaksjon som utgangspunkt for utvikling av tanke og intellekt, var en kontroversiell påstand sett i forhold til samtidens syn på utviklingen som et anliggende i barnets eget hode, og ofte som et resultat av behavioristisk påvirkning (Strandberg, 2008). Det at den biologiske utviklingen i så stor grad blir påvirket av samfunnet, slik Vygotskij hevdet, var motstridende de rådende ideene om hvordan barnet utviklet seg både sosialt og intellektuelt. Tanken ble ifølge Vygotskij et sosialt produkt i motsetning til et resultat av biologi, der det sistnevnte var i samsvar med Jean Piagets teori om barns kognitive utvikling (Piaget, 1953; Rogoff, 1990). De to psykologenes teorier sees ofte i forhold til hverandre i sammenheng med læring og utvikling, og har mange sammenfallende tanker. De skiller seg også fra hverandre på essensielle punkter, og jeg vil derfor ta for meg relevante deler av begge teoriene for å se Vygotskijs ideer i forhold til Piagets fremtredende teorier i samtiden.

Slik som Vygotskij gjør, inkluderer også Piaget sosiale erfaringer og kulturell samhandling i sitt syn på den kognitive utviklingen, men Piaget ser på biologisk modning som den viktigste faktoren (Woolfolk, 2004). Den biologiske modningsprosessen følger bestemte stadier for den kognitive utviklingen, basert på aldersinndelinger (Piaget, 1953). Mens Vygotskij ser den sosiale samhandling som utgangspunkt for den individuelle tanken, ser altså Piaget den individuelle tanken som utgangspunktet for den sosiale samhandlingen (Rogoff, 1990). Læring og utvikling er ifølge Piaget noe som skjer i individet på bakgrunn av en genetisk betinget ubalanse i barnets forståelse av verden (Woolfolk, 2004). Barnet søker svar gjennom sosialisering, og helst hos jevnaldrende med samme ubalanserte forståelse, mens selve læringen og utviklingen foregår i barnets intellekt når barnet omorganiserer sin egen forståelse (Rogoff, 1990). I Vygotskijs forståelse skjer derimot selve læringen og utviklingen gjennom kulturelle verktøy i sosial interaksjon, helst med voksne eller jevnaldrende med mer kunnskap, og blir videre internalisert i barnet gjennom indre tale. Selv om begge, på hver sin måte inkluderer sosial samhandling, er de altså motstridende i hvilken betydning den har for den kognitive utviklingen og hvem som er den ideelle samhandlingspartneren. Det er også uenigheter om når i barnets utvikling sosialisering er av betydning. Piaget hevder at det ikke

er essensielt før barnet er omkring 7-11 år, når det når det konkret-operasjonelle stadiet for utvikling, ettersom det tidligere i den kognitive utviklingen har vansker med å se verden gjennom andres øyne (Tetzchner, 2001). Vygotskij påstår derimot at med det samme barnet er i sosial interaksjon, er det av betydning for utviklingen, hvilket vil si allerede fra fødselen av (Rogoff, 1990). Et annet punkt som skiller de to, er teoriens forståelse av barnets prat med seg selv. Piaget omtaler barnets tale med seg selv som egosentrisk, hvilket er et uttrykk for barnets manglende evne til å se verden fra andres synspunkt (Piaget, 1953). Den egosentriske talen avtar ifølge Piaget med alderen, mens Vygotskij ser på den som forstadiet til den indre talen (Vygotskij, 2001). Når barnet blir eldre vil den egosentriske talen internaliseres som indre tale og bli en viktig del av den intellektuelle utviklingen.

Det som fremhever Vygotskijs teori som særegen i forhold til Piaget i forbindelse med denne oppgaven, er hans syn på sosiale interaksjoner og språket som sentrale bidragsfaktorer for den kognitive utviklingen. Det vil jeg omtale nærmere i neste kapittel ved å se på konsekvensene av Vygotskijs tanker for skolehverdagen for elever med NLD.

#### **2.2.4 Implikasjoner for tilrettelegging i skolen for elever med NLD**

Vygotskij hevder at utgangspunktet for og videreutvikling av tenkning og læring finnes i sosial interaksjon. Piaget tillegger på sin side den sosiale samhandlingen liten påvirkningskraft på barnets kognitive utvikling, hvilket gjør at tilrettelegging nærmest begrenses til kompensering for vanskene. Vygotskijs syn gir økte muligheter i tilretteleggingen for elevene med NLD gjennom styrking av svakheter, både gjennom sosial samhandling og arbeid med bruk av den indre talen. Det at utgangspunktet for den kognitive utviklingen ikke kun er gitt ved genetiske forutsetninger, men lar seg påvirke av sosialisering, gjør at tilrettelegging i skolen får en fundamental funksjon.

Ifølge Vygotskij (1978) bør skolen gjøre en innsats for å legge til rette for å utvikle svake sider ved elevenes egen utvikling. Skolen bør derfor ikke utelukkende bedrive kompenserende tiltak, men også tilrettelegging som øver på elevenes vanskeområde, gjerne i tillegg til å bygge på elevens egne styrker. Vygotskij (2001) understreker betydningen av bevisst bruk av språket i skolen og spesielt gjennom dialogen, hvilket er sammenfallende med et viktig prinsipp om å bygge på styrker hos elevene med NLD i tilretteleggingen. Bruk av språket gjennom dialog og indre tale gjenspeiler hans påstand om at barnets kulturelle utvikling først skjer interpsykologisk, deretter intrapsykologisk (Kroksmark, 2006). En sentral utfordring for

elevene med NLD oppstår gjennom vansker på det interpsykologiske planet, som manifesterer seg i det intrapsykologiske og påvirker den kognitive utviklingen i negativ forstand. Vygotskij ser skolen som en viktig arena for sosiokulturell læring, med aktiviteter som kan bidra til harmoni på det intrapsykologiske planet (Kroksmark, 2006). Tilretteleggingen må fremme ulike læringssituasjoner, der både egenaktivitet og interaksjoner står sentralt, og oppfordre eleven til å rette læringen inn i seg selv ved at de snakker med seg selv om det som skjer (Strandberg, 2008). En lærer jobber etter Vygotskijs ideer når hun i dialog ber eleven forklare og reflektere over læringen, slik at elevens tankeprosesser aktiveres og påvirker den kognitive utviklingen (Berk, 2006). Konsekvensen blir lærere som tilrettelegger for tilpasset opplæring og assisterer eleven, som på sin side deltar aktivt og stimuleres til personlig utvikling.

### **2.2.5 Avsluttende kommentar**

Skolen har mange muligheter for positiv påvirkning i tilrettelegging for tilpasset opplæring og personlig utvikling for elever med NLD i henhold til Vygotskij. God tilrettelegging gjennom sosiale interaksjoner i skolen vil gi positive følger for elevens sosiale kompetanse og intellektuelle utvikling, og den indre talen er et viktig element i denne utviklingen. Ved å effektivisere bruken av denne talen for disse elevene, vil det være en effektiv hjelp til selvhjelp. Et mål med tilretteleggingen bør være at eleven ikke skal forbli avhengig av kontaktlærerens tilrettelegging, men steg for steg utvikle sin egen selvstendighet. Nettopp fordi verbal tilrettelegging er en så god metode for tilpasset opplæring for disse elevene, vil bevisst utvikling av den indre talen, være til stor nytte for personlig utvikling. Implikasjoner av Vygotskijs tanker blir at lærerne kan yte både kompenserende tilrettelegging, samt trene på svake områder og bygge på elevens styrker. Hans tanker om sosiokulturell påvirkning gir tilretteleggingen både mening og en fundamental funksjon for den kognitive utviklingen hos elevene med NLD. Selv om Vygotskij i motsetning til Piaget, får anerkjennelse for å ta utgangspunkt i den enkelte kulturen, vil det likevel være variasjoner innen individene og de sosiale kulturene. I tilrettelegging for elever med NLD er det viktig å ta med at disse barna ikke er like mottakelige for de sosiale interaksjonene som barn uten denne utviklingsforstyrrelsen. Tid og repetisjon er derfor viktige momenter, i tillegg til tidligere nevnte forutsetninger og prinsipper for tilrettelegging. Det er likevel et essensielt moment at Vygotskijs syn kaster skygge over et deterministisk syn på disse elevenes funksjonsprofil, og fremhever et optimistisk syn som gir gode muligheter for utvikling gjennom effektiv og adekvat tilrettelegging.

## **2.3 Lov og læreplan om tilpasset opplæring og personlig utvikling**

Jeg ønsker å inkludere juridiske aspekt i denne undersøkelsen, ettersom det bidrar til å legge grunnlaget for både temaets aktualitet og problemstillingens relevans. For å utdype begrepsoperasjonaliseringen vil jeg nå se på hva den juridiske konteksten sier om begrepene ”tilpasset opplæring” og ”personlig utvikling”, og hvilke føringer som gis for hvordan tilretteleggingen skal utføres. Utgangspunktet for dette aspektet vil være styrende dokumenter for den norske grunnopplæringen, nærmere bestemt Opplæringsloven (1998) og Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) (Utdanningsdirektoratet 2006a; 2006b). Her understrekes begrepenes viktige posisjon i lov og læreplan, hvilket er grunnlaget for deres eksistens i undersøkelsens problemstilling.

### **2.3.1 Opplæringslovens juridiske krav til skolen**

Ifølge Opplæringslovens formålsparagraf (1998) skal opplæringen åpne dører til verden og fremtiden for elevene. Skolen skal altså legge et grunnlag som kan bidra til en bærekraftig utvikling med gode muligheter for elevens fremtidsutsikter. Et av de meste gjennomgripende momentene ved Opplæringsloven (1998), for å styre denne utviklingen i riktig retning, er prinsippet om tilpasset opplæring, både på det fysiske, faglige og psykososiale området. Alle elever har krav på tilpasset opplæring, og den skal ta utgangspunkt i deres evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998). De elever som ikke har eller vil få utbytte av det ordinære opplæringstilbudet på en tilfredsstillende måte, vil med hjemmel i Opplæringsloven § 5-1 (1998) ha rett til spesialundervisning. Kravet om tilpasset opplæring innebærer både ordinær undervisning og spesialundervisning, og sistnevnte gis formelt sett når eleven har fått innvilget vedtak knyttet til opplæringen basert på sakkyndig vurdering (Tangen, 2008a; Ekeberg & Holmberg, 2004). Spesialundervisningen bidrar til å oppfylle kravet om tilpasset opplæring for de elevene som har et forsterket behov for støtte, noe som ofte inkluderer elever med NLD (Nilsen, 2008). Uansett evner og forutsetninger, skal både faglig, fysisk og psykososial tilrettelegging bidra til trygghet, helse, trivsel og læring og sosial tilhørighet (Opplæringsloven, 1998).

Tilpasset opplæring er en lovpålagt forutsetning i dagens skole, og et prinsipp som legger et godt grunnlag for personlig utvikling for eleven. Prinsippet vil være et viktig bidrag i denne

utviklingen, samtidig som den personlige utviklingen vil kunne være en virkning av den tilpassede opplæringen. Den personlige utviklingen tar på lik linje med den tilpassede opplæringen utgangspunkt i elevenes evner, forutsetninger og identitet. Personlig utvikling omtales ikke direkte i Opplæringsloven, men er etter mitt syn inkludert i kravet om skolens systematisk arbeid med å fremme et godt psykososialt miljø med trygghet for den enkelte elev (Opplæringsloven, 1998). Ansvar for at disse kravene oppfylles i den daglige driften ligger ifølge Opplæringsloven § 9a-4 (1998) hos skoleledelsen. Videre finner vi skoleeieren, hvilket i grunnskolens tilfelle er kommunen, som juridisk ansvarlig for kompetanseutviklingen av skolens ansatte, blant annet gjennom Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) (Tangen, 2008a). Kompetanseutviklingen skal samsvare med den enkeltes skoles utfordringer, og for at elevene med NLD skal få den tilpassede opplæringen og støtten til personlig utvikling de har krav på, kreves det at skoleeier og skoleledelse tar disse juridiske pliktene på alvor (Skogen, 2008).

### **2.3.2 Læreplanen for Kunnskapsløftets føringer for skolen**

I Læreplanen for Kunnskapsløftet finner vi Den generelle delen (Utdanningsdirektoratet, 2006a) og Prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006b) som utdyper og presiserer Opplæringslovens krav om tilpasset opplæring og personlig utvikling. Læreplanen omtales juridisk sett som forskrift til loven, og her understrekes de ansvarliges plikt til å handle i samsvar med lov, forskrift og menneskerettigheter (Tangen, 2008a). Tanken om ulikheter som et bidrag til mangfoldet gjennomsyrrer dokumentet og sikringen av elevenes faglige, fysiske og psykososiale arbeidsmiljø står sentralt. Opplæringen skal ta sikte på å fremme tilpasset opplæring gjennom variasjon og stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet (Utdanningsdirektoratet, 2006a; 2006b).

Tilpasset opplæring skal føre til at alle elever kan bidra til fellesskapet og oppleve gleden av mestring gjennom å nå sine mål (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Elevene skal få møte utfordringer, og skolen skal legge til rette for mestring, enten gjennom selvstendig arbeid eller med støtte. Det understrekes at dette også er tilfellet for elever med særlig vansker og at læreren skal ha følsomhet for elevenes ulike forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Ifølge Imsen (2006) gir nåværende læreplan bedre muligheter for tilpasset opplæring enn den forrige, da de faglige målene er mindre detaljerte og angitt i kompetansemål som inkluderer flere trinn. I Prinsipper for opplæringen heter det at den tilpassede opplæringen skal kjennetegnes ved variasjon i arbeidsmåter, lærestoff og læremidler, samt organisering og

intensitet i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Personlig utvikling, både faglig, fysisk og psykososialt sett, vil være et naturlig resultat av tilpasset opplæring. Jeg ser det slik at personlig utvikling både er å fremheve det unike og tjenelige med personligheten, men også å tilegne seg kompetanse som kan videreutvikle denne delen av eleven. Et sentralt aspekt ved den personlige utviklingen for elever med NLD handler om å fremme positive egenskaper og trene på sosial kompetanse. Faglig og fysisk utvikling gjennom mestring vil være en viktig faktor for personlig utvikling, men ved å trene eleven i sosial interaksjon vil det også legges et godt grunnlag for mestring og utvikling på det personlige planet. Sosial kompetanse kan utvikles gjennom ulike former for samhandling og konflikthåndtering, og læreplanen legger vekt på at et inkluderende fellesskap består av respekt for og anerkjennelse av ulikheter og mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Det understrekes videre at elevene lærer gjennom sosial samhandling, og i møte med verden utvikles evnene til å tenke, tale, skrive, handle og føle (Utdanningsdirektoratet, 2006a). I disse tankene forenes læreplanens intensjoner med Vygotskijs tanker om sosial samhandlings betydning for personlig utvikling, hvilket har stor aktualitet for tilretteleggingen for elevene med NLD. Læreplanen skriver at klassene som har godt sosialt miljø ofte har et godt læringsmiljø, både for sterke og svake elever, og at deltagelse i et slikt sosialt fellesskap bidrar til personlig vekst (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Det er av betydning for tilpasset opplæring og personlig utvikling hvordan læreren forholder seg til den enkelte elev, men også hvordan hun påvirker elevenes forhold til hverandre.

Som nevnt i kapittelet om forutsetninger og prinsipper for tilrettelegging for elever med NLD, skrives det også i læreplanen at det er viktig at lærerne ser den enkelte elev som et individ, ikke bare én i mengden, for å kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring og personlig utvikling på en trygg og god måte (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Læreplanen fremhever et likeverdig og ukrenkelig menneskesyn der alle er unike og skal utvikle seg fra sitt eget utgangspunkt, og der skolen ifølge Den generelle delen av læreplanen side 4 (Utdanningsdirektoratet, 2006a), skal ”fremme likeverd og solidaritet overfor dem som har andre forutsetninger enn flertallet”.

### **2.3.3 Avsluttende kommentar**

Skolen er juridisk pålagt å fremme tilpasset opplæring og personlig utvikling for hver enkelt elev, hvilket ikke gjennomføres ved alle dagens skoler. Lærere, ledelse og skoleeier har mange oppgaver og ofte mangel på tid og ressurser, men det finnes likevel ingen

unnskyldning for forsømmelse. Ifølge den første nasjonale tilsynsrapporten utført av utdanningsdirektørene hos landets fylkesmenn, er det avdekket til sammen 237 lovbrudd på elevenes arbeidsmiljølov i § 9a-3, som skal fremme helse, trivsel og læring gjennom et godt psykososialt miljø (Ertesvåg, Andersen, Bugge, & Berg, 2011a; Opplæringsloven, 1998). Rapporten ble offentliggjort i februar 2011 i forbindelse med en mobbekampanje, men skolens forsømmelse av de juridiske kravene har også relevans for denne undersøkelsen, da elevenes psykososiale miljø er en viktig komponent i tilretteleggingen. Er det en sammenheng mellom mangelfull tilrettelegging og mobbing? Mangelfull eller fraværende tilrettelegging fører ikke nødvendigvis til mobbing, men der mobbing forekommer vil jeg påstå at tilretteleggingen ikke er tilfredsstillende. Elever med NLD er ofte ekstra utsatt for mobbing, og mangelfull tilrettelegging for disse elevene kan med andre ord få alvorlige følger (Eckhoff, 2009b). Ifølge Opplæringsloven (1998) er brudd på kravet i § 9a-3 straffbart med hjemmel i § 9a-7 med bøter og/eller fengsel inntil 3 måneder. Kanskje burde straffeparagrafen håndheves flittigere ved brudd på elevenes arbeidsmiljølov. Kanskje burde skolene ansvarliggjøres i mer konkret forstand og pålegges bøter der de ikke overholder sine juridiske plikter, slik som Barneombudet Reidar Hjermann foreslår i forbindelse med denne tilsynsrapporten (Ertesvåg et al., 2011b). Det er ikke en debatt som skal tas her, men det er interessant å peke på ulike virkemidler som kan tas i bruk for å understreke alvoret i saken. Fordi prinsippet om tilpasset opplæring står så sentralt i lov og læreplan, har jeg valgt å la det være et viktig moment for tilretteleggingen i denne oppgavens problemstilling. Da jeg på bakgrunn av lov og læreplan ser personlig utvikling som et resultat av tilpasset opplæring, og en av skolens mest sentrale oppgaver gjennom elevenes arbeidsmiljølov, inkluderes også dette begrepet i problemstillingen som et viktig mål for tilretteleggingen.

Jeg har her redegjort for undersøkelsens teoretiske referanseramme med den hensikt å inkludere leseren i min tilnærming til oppgavens problemstilling. Videre ønsker jeg å presentere hvordan jeg med utgangspunkt i dette teorikapittelet har tilnærmet meg forskningsfeltet og datamaterialet, gjennom å belyse mine metodiske refleksjoner.



## 3 Metode

Dette kapittelet har til hensikt å presentere mine metodiske valg og vurderinger i forskningsprosessen. Det innebærer en utdyping av metodisk og vitenskapsteoretisk tilnærming, samt gjennomføring og bearbeiding av datamaterialet. Jeg ønsker her å gi en fremstilling som guider leseren gjennom mitt arbeid knyttet til undersøkelsens problemstilling. Avslutningsvis gjør jeg en vurdering av undersøkelsens kvalitet sett i lys av idealene knyttet til validitet, reliabilitet og etisk refleksjon.

### 3.1 Metodisk og vitenskapsteoretisk tilnærming

Valg av metodisk tilnærming er gjort på bakgrunn av undersøkelsens problemstilling, som også har lagt føringene for vitenskapsteoretisk referanseramme og refleksjoner over forskerens rolle: *Hvordan mener kontaktlærere at det kan tilrettelegges for tilpasset opplæring og personlig utvikling for elever med Nonverbale lærevansker i skolen?*

#### 3.1.1 Kvalitativ metode og det kvalitative forskningsintervjuet

Med bakgrunn i valgte problemstilling har mitt mål for undersøkelsen vært å hente frem kontaktlæreres analytiske og normative beskrivelser av tilrettelegging for elever med NLD. I min funksjon som forsker, har jeg søkt etter informantenes opplevelser av bestemte områder ved tilretteleggingen, og samtidig ønsket å hente frem deres erfaringer på områder de selv definerer som sentrale i tilretteleggingen. For å oppnå dette har jeg valgt å ta i bruk kvalitativ forskningsmetode, der målet er å gå i dybden på informantenes beskrivelser, hvilket samsvarer med problemstillingens formål (Dalen, 2004). Med bruk av denne metoden kommer jeg, på tross av et lite utvalg, i posisjon til å hente frem kontaktlæreres meninger og få en dypere forståelse av kontaktlærernes erfaringer (Gall, Gall & Borg, 2007). Da jeg ønsker å tilegne meg forståelse av hvordan informantene forholder seg til et bestemt fenomen, i dette tilfellet tilrettelegging for elever med NLD, vil en kvalitativ tilnærming være hensiktsmessig (Merriam, 2009). Mitt formål har vært å hente frem fyldige beskrivelser og danne et forståelsesgrunnlag for lærernes tanker om og erfaringer av tilretteleggingen, hvilket samsvarer med det et kvalitativt forskningsintervju søker å oppnå (Dalen, 2004). For å besvare problemstillingen og innhente materialet gjennom en fleksibel og tilpassningsdyktig tilnærming til informantens beskrivelser, valgte jeg å benytte meg av et semistrukturert

forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Et slikt intervju innebærer forhåndsbestemte temaer og spørsmål, men også frihet til å gå i dybden og følge opp kontaktlærernes utsagn gjennom spontane spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg la på den måten til rette for at lærerne kunne svare på spørsmålene om tilretteleggingen gjennom frie uttrykksformer, og det er forenelig med kvalitativ forskning, samt mitt formål med undersøkelsen (Befring, 2007).

### **3.1.2 Vitenskapsteoretisk referanseramme**

Det kvalitative forskningsintervjuet er inspirert av fenomenologisk filosofi og den sammenfallende interessen består i å hente frem menneskers opplevelse av fenomener i sin livsverden, hvilket begrunner mitt valg av tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2009). Fenomenologiens bidrag til kvalitativ forskning kan ifølge Kvale og Brinkmann (2009) oppsummeres i ønsket om å forstå og beskrive fenomener fra informantens perspektiv og oppfattelse av virkeligheten. En fenomenologisk forståelse i denne undersøkelsen uttrykkes gjennom idealet om å hente frem og forstå lærernes perspektiv på tilretteleggingen, og beskrive tankene så nært opp mot deres virkelighetsopplevelse som mulig. Fenomenologien legger vekt på å få frem helheten i menneskets forståelse, og jeg har forsøkt å legge til rette for det gjennom åpenhet og fleksibilitet i intervjuet med hovedfokus på lærerens ulike synspunkt på temaet (Gall et al., 2007). Etersom oppgavens problemstilling omhandler lærerens mening om tilretteleggingen, vil en fenomenologisk tilnærming være nyttig for både innsamlingsprosessen og behandlingen av datamaterialet, da hovedfokus i undersøkelsen er å legge et fyldig grunnlag for min tolkning av mening bak beskrivelsene av fenomenet tilrettelegging. På den måten knyttes fenomenologien opp mot en hermeneutisk tilnærming til datamaterialet, som på sin side er opptatt av å tolke meningen i både deler og helheter med den hensikt å tillegge informantens uttrykk gyldig mening i forhold til problemstillingen (Repstad, 2007). Gjennom en hermeneutisk analyse av materialet har min fortolkning ført informantenes aktørforståelse inn i et samspill med undersøkelsens teoretiske perspektiv (Befring, 2007). Det betyr i praksis at jeg tolker lærernes beskrivelser så de gir mening i forhold til oppgavens problemstilling og teoretiske referanseramme, og formålet er ifølge Wormnæs (2009) å finne en dypere mening enn den åpenbart innlysende. Både fenomenologien og den hermeneutiske tilnærmingen til fenomenet er grunnlaget for sentrale tanker i kvalitativ forskning, da henholdsvis beskrivelsen og tolkningen er avhengige av hverandre (Malterud, 2003). Kontaktlærernes beskrivelser farges av min tolkning som forsker, og min tolkning tar utgangspunkt i deres beskrivelser. Det gjør at både en

fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming vil være fruktbart for datamaterialet og uunnværlige metodiske elementer i denne undersøkelsen.

### **3.1.3 Forskerens rolle og forforståelse**

Før jeg gjennomførte undersøkelsen og analyserte resultatene, så jeg det som hensiktsmessig å heve bevisstheten omkring egen rolle og forforståelse i forskningssituasjonen. Som forsker kreves det at jeg vurderer hvorvidt min inngripen i ulik grad påvirker omgivelsene, og at jeg på forhånd har reflektert over andre løsninger dersom forskningsmaterialet påvirkes i for stor grad (Fog, 1994). Kvale og Brinkmann (2009) omtaler forskningsintervjuet som en kunnskapsproduserende aktivitet, der materialet påvirkes av hvilken rolle forskeren inntar. Jeg kan som intervjuer sees på som en som innhenter eller en som konstruerer kunnskapen som fremkommer. I min funksjon som forsker har jeg forsøkt å inneha en kritisk holdning som kombinerer utfordringer som ligger i å beskrive disse rollene. Jeg innhenter den kunnskapen informanten uttrykker, og er samtidig med på å konstruere kunnskapen gjennom interaksjonen som foregår i intervjusituasjonen og ved å analysere kunnskapen i lys av teori, for dermed å videreformidle kunnskapen gjennom nye konstruksjoner (Kvale & Brinkmann, 2009). Min rolle i forskningsprosessen innebærer etter min forståelse å hente frem, utforske, bearbeide og bidra til å konstruere kunnskap om tilrettelegging for elever med NLD.

Den forståelsen jeg som forsker søker å oppnå gjennom en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming i undersøkelsen, påvirkes ifølge Wormnæs (2009) av den forforståelsen jeg allerede innehar. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer så bevissthet rundt egen forforståelse som viktig for å gjøre forskeren sensitiv overfor tolkningsmuligheter av eget datamateriale (Gadamer, 1984, ref. i Dalen, 2004). Min forforståelse er preget av kunnskap om den normative siden av tilrettelegging for elever med NLD. Den er i tillegg preget av erfaring av utfordringer i forbindelse med gjennomføring av tilretteleggingen i skolen, som blant annet mangel på tid og ressurser eller ansvarsfraskrivning fra ledelse og lærere. Da NLD er en forholdsvis ny og ukjent beskrivelse, har jeg også vært forberedt på å møte ulik grad av kunnskapsmangel knyttet til optimal tilrettelegging for disse elevene. Det har på den ene siden vært viktig å legge vekk min forforståelse til fordel for en åpen og objektiv tilnærming til informantene. På den andre siden har jeg forsøkt å inkludere forforståelsen i arbeidet med å forstå lærernes situasjon og utsagn. Jeg vil komme tilbake til hvilke implikasjoner forskerens rolle og forforståelse kan ha for undersøkelsens gjennomføring og kvalitet.

## 3.2 Gjennomføring av undersøkelsen

Her beskrives undersøkelsens praktiske gjennomføring, med mål om å gjøre forskningen transparent og forståelig. Denne delen av prosessen presenteres ved gjennomgang av undersøkelsens utvalg, intervjuguide, prøveintervju og intervjusituasjon.

### 3.2.1 Utvalg

Det har vært viktig å finne et utvalg som er i posisjon til å gi relevant informasjon om oppgavens tema og problemstilling. For å oppnå det har jeg benyttet meg av et kriteriebasert utvalg der informantene har innfridd hovedkriteriet om at de skal være kontaktlærer for en elev med NLD, og har dermed et utgangspunkt for å kjenne eleven godt (Dalen, 2004). NLD-beskrivelsen manifesterer seg på ulike måter, avhengig av blant annet elevens alder, og jeg har av den grunn forsøkt å presentere litt aldersspredning blant informantenes elever med den hensikt å se flere sider ved tilretteleggingen. Jeg har ikke satt noe krav til informantens erfaring med NLD, da det er begrenset kunnskap om utviklingsforstyrrelsen i skolen. Det ville vært fordelaktig for undersøkelsen med elever som har en NLD-beskrivelse uten komorbiditet slik at tilretteleggingen tar utgangspunkt i kjernevanskene ved denne utviklingsforstyrrelsen, men det er ikke alltid man kjenner alle årsaksfaktorer for funksjonsprofilen og det har derfor ikke vært et krav. Dalen (2004) skriver at man gjennom informant til prøveintervju, kan drive oppsøkende virksomhet for å nå de riktige informantene, hvilket har vært tilfellet for denne undersøkelsen. Min prøveinformant benyttet sine gode kontakter i fagmiljøet og satt meg i kontakt med to av informantene via sosiallærerne ved de aktuelle skolene. Den tredje informanten kom jeg i kontakt med gjennom henvendelse til Torshov kompetansesenter. Fjerde informant møtte jeg på et kurs om NLD i regi av samme kompetansesenter. De fire informantene er kontaktlærere for elever på 1., 5., 6. og 9. trinn og vil i analyse- og drøftingsdelen refereres til ved nummerering. Jeg kunne valgt å knytte dem til fiktive navn, hvilket hadde gjort det enklere å tillegge kontaktlærerne ulike egenskaper eller holdninger, men så det ikke som hensiktsmessig for undersøkelsen. Da informantgruppens samlede utsagn om temaet har vært fruktbart for problemstillingen, så jeg nummerering som mindre styrende. Jeg kjenner til elevenes alder og kjønn, men har ikke innblikk i øvrig informasjon om elevenes situasjon, annet enn foreldre/foresattes signatur som godkjenning for gjennomføring av undersøkelsen. Samtlige kontaktlærere har enten fått direkte veiledning fra fagfolk eller vært på kurs. Jeg ser kontaktlærerne som troverdige informanter i forhold til min

problemstilling ettersom de er innhentet ved hjelp av fagpersoner med kompetanse innen NLD, som har hatt god innsikt i undersøkelsens formål og som jeg har tillit til. Jeg hadde ikke kjennskap til verken skolene, kontaktlærerne eller elevene i forkant av undersøkelsen og hadde derfor ikke kunnskap om deres tilretteleggingssituasjon. Det ga meg gode forutsetninger for å innhente informantenes beskrivelser gjennom en objektiv tilnærming. I løpet av innsamlingsprosessen ble det i et ansvarsmøte vedrørende den ene informantens elev, stilt spørsmål om hvorvidt kontaktlæreren ble anbefalt å delta i undersøkelsen. Jeg avskrev kontaktlæreren fra informantgrunlaget, men i løpet av analyseprosessen mottok jeg en kontrabeskjed fra kontaktlæreren om at hun likevel ønsket å delta. Ettersom innsamlingens formål var å innhente kontaktlærernes beskrivelser, og ikke direkte involverte elev, og heller ikke foreldre/foresatte på annen måte enn spørsmål om godkjenning til å intervju kontaktlæreren, ga elevens foreldre sitt samtykke og læreren fikk delta. Etter min vurdering er det ingen av informantene som har forhold ved seg som gjør at deltagelse er en trussel mot troverdigheten i undersøkelsen.

Jeg kunne valgt å intervju elevene om deres syn på tilretteleggingen, men ville trolig hatt vansker med å få frem reflekterte tanker om temaet, da disse elevene kan ha vansker med å se saker fra ulike sider og har ofte begrenset innsikt i egen situasjon (Eckhoff & Handorff, 2005). Jeg kunne også risikert å bidra til en stigmatiserende effekt på eleven, hvilket jeg ville unngå. Det hadde vært interessant å observere tilretteleggingen i klassen, men prosjektets omfang ga ikke rom for slik metodetriangulering. Jeg valgte derfor å intervju kun kontaktlærerne. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Bekreftelsen fra NSD og godkjente informasjonsskriv/ samtykkeerklæringer til foreldre/foresatte og kontaktlærere/rektorer er vedlagt oppgaven (Vedlegg 1, 2 og 3).

### **3.2.2 Intervjuguide**

Som et verktøy for det semistrukturerte forskningsintervjuet, utarbeidet jeg med bakgrunn i teorikapittelet en intervjuguide med temaer og forslag til spørsmål (Vedlegg 4). Her er undersøkelsens problemstilling presisert i fenomenologiske rammer, gjennom spørsmål som har til hensikt å hente frem et anvendelig materiale av informantens beskrivelser om temaet. Jeg ønsket å innlede intervjusituasjonen på en måte som la føringer for en trygg atmosfære og en god dialog med informanten. Ved å starte intervjuguiden med informasjon om

undersøkelsen og åpne spørsmål om kontaktlærerens bakgrunn og erfaring, tok jeg sikte på å oppnå at informanten skulle føle seg komfortabel og avslappet i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009; Dalen, 2004). Neste del av intervjuguiden omhandlet eleven og lærerens opplevelser av elevens funksjonsprofil og behov. Dette ville jeg undersøke for å kunne opparbeide en forståelse av hvilke faktorer informanten la til grunn for god tilrettelegging. Videre søkte intervjuguiden å hente frem konkrete eksempler på da tilretteleggingen hadde vært mer eller mindre vellykket. Her var hensikten å få frem både den analytiske siden ved tilretteleggingen gjennom beskrivelser av hvordan den ble praktisert ved den aktuelle skolen, og den normative siden, ved å se på hvordan lærerne mente tilretteleggingen ideelt sett kunne gjennomføres. Jeg hentet så frem konkretiseringer av tilretteleggingen ved ulike deler av elevenes skolehverdag. For å unngå å legge for mange føringer fra min side, spurte jeg ikke eksplisitt om tilrettelegging i de ulike fagene der elever med NLD viser spesielle styrker og svakheter (norsk, musikk, matematikk, kroppsøving etc.). Jeg ville la den enkelte læreren komme frem med sine beskrivelser og erfaringer, men ser i ettertid at jeg kunne nevnt fagene eksplisitt for å få større innsikt i tilretteleggingen. De ulike kontaktlærerne var likevel ikke elevenes faglærere i alle disse fagene, men har omtalt skolefag som fremhever elevens funksjonsprofil. I påfølgende del av intervjuguiden trakk jeg frem juridiske aspekt ved problemstillingen og ba læreren utdype hvordan de la til rette for tilpasset opplæring og personlig utvikling ved skolen. Her ønsket jeg at informantene skulle komme med analytiske og normative beskrivelser både av generell og konkret art, for å få innblikk i informantenes forhold til de juridiske målene for tilretteleggingen. Deretter inkluderte jeg en systemisk tenkning i intervjuet ved at jeg spurte om synspunkt på tverrfaglig samarbeid og om hvem som har ansvar for tilretteleggingen. Jeg ønsket å belyse informantenes beskrivelser av hvem som står ansvarlig for de ulike delene av tilretteleggingen, da jeg ser det som en sentral komponent ved problemstillingen. Intervjuguiden ble avsluttet med generelle og reflekterende spørsmål knyttet til lærerens behov, skolen potensiale, fremtidsutsikter for eleven og overordnede mål for tilretteleggingen. Jeg søkte å utarbeide spørsmål som ikke var ledende, og informantene fikk mulighet til å supplere om det var ønskelig. Temaene i intervjuguiden har vært sentrale i utarbeidelsen av kategoriene for kodingen av datamaterialet.

### **3.2.3 Prøveintervju**

Etter utarbeidelsen av intervjuguiden fikk jeg anledning til å utføre et prøveintervju. Det var et viktig ledd i prosessen med å formulere presise spørsmål knyttet til problemstillingen, og

en god trening i å holde fokus på informantens beskrivelser. Intervjuguiden ble noe revidert i etterkant av prøveintervjuet, men er i all hovedsak basert på de samme temaene.

Prøveinformanten har en veilederstilling overfor lærere og ga mange interessante innspill og refleksjoner. Vedkommende jobber ikke som kontaktlærer, men har god innsikt i kontaktlæreres situasjon. På tross av at prøveinformanten ikke oppfyller hovedkriteriet for utvalget, velger jeg likevel å inkludere prøveintervjuet i datamaterialet på lik linje med de fire kontaktlærerne, da jeg ikke finner noen forhold som kan undergrave vedkommendes habilitet i posisjon som informant i forhold til undersøkelsens problemstilling.

### **3.2.4 Intervjusituasjonen**

Jeg møtte samtlige av informantene på deres arbeidsplass. Ettersom de sa seg villige til å stille til intervju, var det naturlig at det ble minst mulig ekstraarbeid for dem, samtidig som skolen er en trygg og kjent arena. I forkant av intervjuet fikk informantene informasjonsskrivet, samt spørsmål om de kunne tenke på noen konkrete eksempler på når tilretteleggingen hadde gått bra og mindre bra. Før selve intervjuet startet, gjennomgikk jeg formålet med intervjuet og problemstillingen, minnet om bruk av lydopptaker og at alt som kom frem under intervjuet ville bli anonymisert. Jeg opplevde atmosfæren i intervjusituasjonen som svært god, og fikk inntrykk av at informantene følte seg trygge, var åpne, interesserte og tilstede i situasjonen. Ved et par anledninger følte jeg at enkelte av informantene oppfattet meg som allvitende om temaet og som følge av det ble noe usikre i sine utsagn. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at det asymmetriske maktforholdet i et kvalitativt forskningsintervju mellom forsker og informant lett kan overses. Jeg forsøkte å gjøre informanten til eksperten ved å fokusere på at hun selv kjenner sine egne meninger og erfaringer best. I min rolle som forsker søkte jeg på den måten å skape og opprettholde en fenomenologisk tilnærming og holdning overfor informantene. Usikkerheten bestod trolig mest av spørsmål om selve funksjonsbeskrivelsen NLD, hvilket ikke er unaturlig ettersom lærerne ikke visste like mye om den, og tenkte da at jeg hadde større kunnskap om temaet. I henhold til intervjuguiden ble informantene stilt omtrent like spørsmål, men gjennom oppfølgingsspørsmål ble ulike sider av hver informants synspunkter belyst. På grunn av mitt personlige engasjement eller ønske om bestemte svar, kunne det være en utfordring å ikke stille ledende spørsmål, hvilket jeg forsøkte å unngå ved å være bevisst slike forhold. Spørsmålene ble omformulert og tilpasset situasjonen for å få flyt i samtalen og spørreordene ble ofte utelatt da de kunne virke truende overfor informantene. Jeg erfarte gjentatte ganger at det kom verdifulle utsagn ved at jeg ventet med nye spørsmål og

oppretholdt pauser slik at informantene fikk reflektere ytterligere. Svar på spørsmålene kom ikke alltid på forventede plasser i henhold til intervjuguiden, da flyt i dialogen var en prioritet. I etterkant av intervjuene fikk informantene anledning til å supplere dersom de følte det var nødvendig, og samtlige informanter uttrykte glede for å kunne bidra i undersøkelsen.

### **3.3 Bearbeiding av datamaterialet**

Etter innsamlingen av data fulgte bearbeidingsprosessen av materialet, som her utdypes ved å se på ulike aspekt ved transkripsjon, samt analyse, tolkning og drøfting av datamaterialet.

#### **3.3.1 Transkripsjon**

Transkribering av de muntlige intervjuene til skriftlig form er gjort med tanke på å strukturere materialet og forenkle analyse- og tolkningsprosessen. Målet er å overføre kontaktlærernes tanker og meninger fra sin opprinnelige muntlige tilstand til et tilsvarende skriftlig dokument, men det er mye som går tapt i denne fortolkningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det sosiale samspillet mellom kontaktlærer og jeg som intervjuer, inneholder i tillegg til ord, en mengde nonverbal kommunikasjon som blant annet ansiktsuttrykk og stemmeleie. Det er vanskelig å inkludere det i en dekontekstualisert og skriftlig gjengivelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Med den hensikt å motarbeide dette har jeg i etterkant av intervjuene skrevet ned opplevde inntrykk, holdninger og stemninger som kan påvirke materialet. Jeg har gjort transkripsjonene så virkelighetsnære som mulig, ved å ta med gester der det er funksjonelt, i tillegg til ”hm”, ”eh” og tenkepauser. Mot slutten av det tredje intervjuet ble lydopptakeren full, men informanten ettersendte mail med svar på de to spørsmålene som gikk tapt. Som tidligere nevnt, vil jeg omtale eleven i hankjønnsform og læreren i hunkjønnsform, på tross av at dette ikke er tilfellet i alle sakene. Jeg ser det som et ledd i sikringen av anonymiteten og min vurdering er at tolkningen av materialet ikke avhenger av elevens kjønn, og velger på den måten å fremstille tilretteleggingen som personavhengig fremfor kjønnsavhengig. Dialekter hos kontaktlærerne er omgjort til bokmål og stedsnavn som knyttes til informantene er utelatt.

#### **3.3.2 Analyse, tolkning og drøfting av datamaterialet**

Som første ledd i analyse- og tolkningsfasen har jeg fokusert på undersøkelsens innhold og formål som et utgangspunkt for valg av fremgangsmåte (Kvale & Brinkmann, 2009). Mitt



formål har vært å undersøke hvordan kontaktlærere mener det kan tilrettelegges for tilpasset opplæring og personlig utvikling for elever med NLD i skolen, og bakgrunnen for denne undersøkelsen har vært mitt ønske om å bidra til å bedre skolehverdagen for disse elevene. På bakgrunn av mine tanker om innhold og formål, har jeg analysert og tolket de delene av informantenes utsagn som har vært i posisjon til å belyse undersøkelsens problemstilling. Med et fenomenologisk utgangspunkt danner den teoretiske referanserammen, intervjuguiden og det empiriske datamaterialet grunnlaget for en hermeneutisk tilnærming til problemstillingen og fenomenet tilrettelegging.

I arbeidet med analyse og tolkning har jeg forsøkt å presentere en forståelse som får frem informantenes rike og nyanserte beskrivelser av tilretteleggingen. For å oppnå dette, har jeg benyttet meg av tanker fra fenomenologisk basert meningsfortetting og hermeneutisk meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2009; Dalen, 2004; Langdridge, 2006). Jeg startet med å danne meg et helhetsinntrykk av informantenes beskrivelser av fenomenet slik det fremstod for dem. Deretter gikk jeg i dybden for å hente frem meningsenheter som belyste fenomenet i henhold til problemstillingens formål, intervjuguiden og undersøkelsens teoretiske referanseramme (Langdridge, 2006). Jeg gjennomgikk intervjuene flere ganger og ved bruk av fargekoding hentet jeg frem kontaktlærernes normative og analytiske beskrivelser av tilretteleggingen. Fordi hovedfokus for undersøkelsen har vært å belyse tilrettelegging for tilpasset opplæring og personlig utvikling, fant jeg det interessant å starte med å fremheve informantenes uttalelser om kvalitet og utfordringer som to sentrale meningsenheter knyttet til dette. Jeg har på den måten benyttet meg av en fenomenologisk tilnærming gjennom å definere temaer som griper fenomenet man søker å forstå gjennom lærerens beskrivelser (Befring, 2007). På den ene siden har jeg dekontekstualisert materialet ved å trekke ut biter som er relevante for problemstillingen, mens på den andre siden har jeg forsøkt å rekontekstualisere, ved å skape en helhetlig forståelse av informantens opplevelse av fenomenet tilrettelegging (Malterud, 2003). De nevnte tilnærmingene til materialet er elementer hentet fra fenomenologisk basert meningsfortetting, og ved å ta i bruk disse fikk jeg relevante og innholdsrike beskrivelser av tilrettelegging fra kontaktlærerne (Kvale & Brinkmann, 2009). Slik ble ulike tema dannet på bakgrunn av både mine forhåndsbestemte kategorier i intervjuguiden og informantenes beskrivelser. I analysen og drøftingen av datamaterialet har jeg lagt vekt på å forstå kontaktlærernes uttalelser i den tematiske konteksten de er hentet fra, samtidig som de også kan skape mening i forhold til andre tema. Som et eksempel kan informantenes tanker om ansvaret for tilretteleggingen også ha

innvirkning på de konkrete områdene av elevens skoledag. Ved å se deler og helheter av kontaktlærernes utsagn i et slikt dynamisk perspektiv, er man i posisjon til å hente frem ulike meningselementer. Min tolkning av utsagn avhenger både av hvordan jeg tolker det i konteksten, isolert fra kontekst og i lys av min egen forforståelse. Denne gjensidige påvirkningen omtales som den hermeneutiske sirkelen, hvilket er et element i hermeneutisk meningsfortolkning (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2010). På den måten har jeg oppnådd en dypere innsikt i kontaktlærernes beskrivelser om tilrettelegging for elever med NLD. Det har også vært et sentralt prinsipp å være bevisst min rolle som fortolker av materialet og på den måten begrense styring av informantens beskrivelser gjennom min forforståelse og mine formuleringer. Disse ideene er sentrale i min hermeneutiske meningsfortolkning av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009).

I utviklingen av kategoriene har jeg reflektert over forholdet mellom teori og empiri. Oppgavens teoretiske referanseramme og empiriske materiale vil i analysen, tolkningen og drøftingen forholde seg til hverandre gjennom gjensidig påvirkning. Empiri uten teoretisk forankring kan få begrenset verdi i forhold til problemstillingen, mens teorier uten empirisk belegg kan bli hypotetiske og grense mot spekulasjoner (Johannessen et al., 2010). Dersom en av mine informanter hadde uttalt andre former for fungerende tilrettelegging enn det som var omtalt i undersøkelsens teorigrunnlag, kunne jeg sett på det som lærerens egne utprøvinger uten relevans for problemstillingen og andre elever med NLD. Jeg kunne valgt å ikke ta innspillet til etterretning ettersom det ikke var i samsvar med eksisterende teori, men jeg kunne også inkludert det som et interessant funn som kunne gitt nye perspektiv. På den andre siden kunne teori om gode metoder for tilrettelegging for elever med NLD synes virkelighetsfjerne dersom de var utarbeidet kun ved teoretisk tilnærming og uten empirisk belegg. I forskning er det et mål å integrere teori og empiri, hvilket jeg har forsøkt å oppnå i denne undersøkelsen ved en pragmatisk tilnærming der min gjennomføring tar sikte på å besvare problemstillingen på best mulig måte (Johannessen et al., 2010). Informantenes beskrivelser har blitt trukket frem i forhåndsbestemte kategorier i henhold til teoretisk referanseramme og intervjuguide, og kategorier utarbeidet på bakgrunn av innspill og refleksjoner som har kommet frem underveis. Johannessen et al. (2010) beskriver en deduktiv tilnærming som går fra generell teori til konkrete beskrivelser, og induktiv tilnærming som går fra empiri til teori, hvilket jeg vil eksemplifisere nærmere i kategoriutredningen. Denne undersøkelsen har både deduktive og induktive elementer i seg, da analysen er et resultat av

både teori- og empiriforankrede kategorier. I løpet av analyseprosessen var det syv hovedtemaer som utpekte seg som kategorier:

1) Tilretteleggingens kvalitet. Denne kategorien omhandler i hovedsak informantenes beskrivelser av momenter som styrker og svekker kvaliteten i tilretteleggingen. På bakgrunn av teori om god tilrettelegging i skolen for elever med NLD, benyttes en deduktiv tilnærming til informantenes beskrivelser, og kategorien kan sies å være teoribasert. En slik tilnærming til kategoriene er tilfellet også for nr. 2) Tilpasset opplæring og personlig utvikling og nr. 3) Konkretiseringer av tilrettelegging for tilpasset opplæring og personlig utvikling i skolehverdagen. Kategori 4-7 har også teoretiske referanser, men her har informantenes beskrivelser vært styrende for kategoriernes sterke relevans og gyldighet i arbeidet med problemstillingen. Kategoriene kan dermed sies å være empiribaserte: 4) Hvordan legge til rette for et godt skole-hjemsamarbeid?, 5) Åpenhet om funksjonsprofilen, 6) Hvem har ansvaret for tilretteleggingen? og 7) Refleksjon over elevens fremtidsutsikter. Alle kategoriene har blitt til i sammensmeltningen mellom en deduktiv og induktiv tilnærming til materialet, selv om utgangspunktet har variert. Jeg har fremhevet både likheter og forskjeller ved de ulike intervjuene, og forsøkt å peke på den enkelte kontaktlærers meninger for å legge et så systematisk fundament for tolkning og drøfting som mulig.

## **3.4 Kvalitet i undersøkelsen**

I min rolle som forsker, ønsker jeg at undersøkelsen skal oppfylle de ideelle kravene knyttet til troverdighet, pålitelighet og personvern. Med den hensikt, følger her en redegjørelse av ulike forhold som kan knyttes til undersøkelsens kvalitet, som validitet, reliabilitet og etikk.

### **3.4.1 Validitet**

For å kunne drøfte validiteten i undersøkelsen vil jeg først definere begrepets innhold i kvalitativ forskning, og stiller meg bak Kvale og Brinkmanns (2009) redegjørelse som omtaler validiteten som en vurdering av hvorvidt undersøkelsens formål blir oppnådd. Validitet i min undersøkelse dreier seg derfor om hvorvidt jeg har lyktes med å presentere kontaktlærernes meninger om hvordan det kan tilrettelegges for tilpasset opplæring og personlig utvikling for elever med NLD. Ved å belyse validiteten i undersøkelsen ønsker jeg å vurdere i hvilken grad resultatene kan sees på som troverdige i forhold til mitt formål med

undersøkelsen. Med den hensikt å presentere en strukturert fremstilling av de ulike validitetskrav jeg har tatt hensyn til for å underbygge kvaliteten i denne undersøkelsen, har jeg valgt å benytte meg av Joseph A. Maxwells (1992) anerkjente validitetskriterier.

Det første validitetskriteriet betegnes som deskriptiv validitet og omhandler en vurdering av mine metoder for innsamling av data, og hvorvidt de har lagt til rette for at jeg har fått resultater i henhold til formålet (Maxwell, 1992). Jeg valgte kontaktlærere som informanter, ettersom de har gode forutsetninger for å kjenne eleven i ulike tilretteleggingssituasjoner. Informantene ble innhentet fra ulike skoler, hadde ulike erfaringer med tilrettelegging og ga bredde i datamaterialet. Guiden ble utarbeidet i samarbeid med veileder for å legge til rette for en trygg intervjusituasjon og gode rammer, slik at informantene kom i posisjon til å gi sine beskrivelser i tråd med undersøkelsens formål. Ved hjelp av et prøveintervju fikk jeg mulighet til å prøve om jeg fikk relevante svar, samt redigere intervjuguiden for å tilpasse den ytterligere til informantene og problemstillingen. Jeg benyttet meg av lydopptaker som var forhåndstestet og transkriberte intervjuene kort tid etter at de ble utført, med den hensikt å sikre at informantenes beskrivelser ble nedtegnet tilnærmet lik den muntlige formen og gjøre dem tilgjengelige for analyse og tolkning. Som tidligere nevnt, hadde det vært ønskelig å benytte metodetriangulering ved å observere, og om mulig intervju elever som et ledd i å styrke validiteten, men undersøkelsens rammer ga ikke rom for dette. Kvale og Brinkmann (2009) skriver om hvorvidt benyttede metode er velegnet for undersøkelsens formål, og jeg betegner det semistrukturerte forskningsintervjuet som best egnet i denne sammenheng. På bakgrunn av den metodiske redegjørelsen av undersøkelsen, ser jeg det slik at kravene til den deskriptive validiteten er ivaretatt så langt det lar seg gjøre. Jeg har forsøkt å inneha en grunnholdning der validitet er i fokus i løpet av hele forskningsprosessen, hvilket jeg har referert til i de ulike delene av metodekapittelet.

Gjennom tolkningsvaliditet er formålet ifølge Maxwell (1992) å komme frem til indre sammenhenger og informantens subjektive forståelse i materialet, og jeg har styrket denne validiteten ved å legge til rette for fyldige og omfattende svar gjennom utformingen av intervjuguiden. Gode oppfølgingsspørsmål og fokus på å hente frem ulike synspunkt ved kontaktlærernes erfaringer har vært sentralt. Trygg og tydelig kommunikasjon legger også til rette for å styrke denne formen for validitet, hvilket jeg opplevde var tilfellet i intervjusituasjonene. En objektiv og fullstendig deskriptiv forståelse av informantenes beskrivelser har jeg ikke vært i posisjon til å innhente, da min forforståelse har preget min

tolkning av informantenes utsagn. For å begrense innvirkning på materialet, har jeg gjort greie for for forståelsen og synet på egen forskerrolle, samt beskrevet intervjusituasjonene, slik at man kan ta høyde for dette når resultatet blir presentert. Jeg har eksplisitt uttrykt min tilknytning til fenomenet som her undersøkes. Med det er mitt formål å unngå at subjektiviteten i undersøkelsen blir en reell fare for troverdigheten av fremstillingen. Dalen (2004) skriver at intersubjektivitet er en forutsetning i et kvalitativt forskningsintervju og at datamaterialet skapes i en felles tolkning av situasjonen mellom meg som forsker og kontaktlærerne. Som kontrollør av egen subjektivitet i forskningsarbeidet, har veileders innspill vært til stor nytte. For å kunne hente frem informantenes subjektive forståelse og indre sammenhenger i materialet, har jeg som tilnærming til analyse og tolkning valgt å ta utgangspunkt i fenomenologisk meningsfortetning og hermeneutisk meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette fordi undersøkelsens formål er å presentere kontaktlærernes beskrivelser og fortolke meningen i deres utsagn i forhold til problemstillingen, og på den måten sikre at jeg undersøker i tråd med mine intensjoner.

Den teoretiske validiteten dreier seg om i hvilken grad de benyttede begrepene og teoriene gir en grundig forståelse av det fenomenet undersøkelsen tar sikte på å gjøre rede for (Maxwell, 1992; Dalen, 2004). For å forstå NLD-beskrivelsen så jeg det som naturlig at første del av min teoretiske referanseramme tok for seg den og ga et fundament for å forstå undersøkelsen. Jeg så det deretter som interessant å trekke inn elementer fra Vygotskijs sosiokulturelle teori for å inkludere en pedagogiskpsykologisk vinkling på tilretteleggingen, på de områdene som er sentrale i tilretteleggingen for elever med NLD. Bruk av elevenes verbale og auditive styrker sammenfaller med det Vygotskij beskriver som utgangspunkt for kognitiv utvikling, som et resultat av internalisering av sosiale interaksjoner gjennom den indre talen. Videre har jeg også valgt å ta med relevante utdrag av lovverk og læreplan, ettersom jeg har definert tilpasset opplæring og personlig utvikling som mål for tilretteleggingen og ser det som en forutsetning å omtale begrepene juridiske rammer. Da validitet er et mål på om jeg i realiteten undersøker det jeg ønsker å undersøke, er det også et spørsmål om teorien belyser undersøkelsens formål, hvilket jeg mener å ha belegg for å hevde er tilfellet i min undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Med bakgrunn i nevnte valg av teoretisk referanseramme mener jeg å ha valgt teori som setter et interessant fokus på datamaterialet og fremhever de deler som belyser min problemstilling. Alle tre komponentene i den teoretiske referanserammen har vært nyttige for å kunne hente frem og belyse kontaktlærernes svar på min problemstilling.

For di jeg vurderer resultatene som pålitelige og gyldige, kan det diskuteres om, og eventuelt i hvilken grad, de kan generaliseres utover situasjonen de er hentet fra (Dalen, 2004). I forbindelse med denne kvalitative undersøkelsen er det vanskelig å generalisere resultatet, men man kan derimot snakke om overføring av kunnskap (Johannessen et al., 2010). Kontaktlærernes meninger lar seg ikke generalisere, men de gir signaler om noe, signaler jeg ønsker skal få betydning for skolehverdagen til andre elever med NLD. For å oppfylle kravet om generaliseringsvaliditet er det altså snakk om hvorvidt resultatene i denne undersøkelsen gir muligheter for å overføre kunnskap til lignende situasjoner (Maxwell, 1992). Når det gjelder elever med NLD, er det stor individuell variasjon og resultatet av denne undersøkelsen preges derfor av generelle tanker om tilrettelegging og konkrete tips som ikke nødvendigvis kan overføres direkte, men må tilpasses den enkelte elev. Det er også store variasjoner på ulike forhold ved tilretteleggingen ved de forskjellige skolene, enten det er snakk om lærere, foreldre, ledelse, tilgang på ressurser eller annet. Det er likevel et ønske for undersøkelsen at resultatene skal kunne ha betydning for andre elever med NLD. Jeg har ivaretatt dette formålet gjennom å ha en pragmatisk tilnærming i fremstillingen av resultatene, ved å legge vekt på å presentere erfaringer av funksjonell tilrettelegging som har en mulig nytteverdi for andre i lignende situasjoner. Dalen (2004) omtaler pragmatisk validitet som graden av anvendelighet av resultatet for forskningsfeltet materialet er hentet fra. Det at undersøkelsen presenterer kunnskap om tilrettelegging for elever med NLD i ulike situasjoner i skolehverdagen er med på å gi bredde i undersøkelsen og styrke validiteten både med tanke på pragmatikk og kvalitativ generalisering. Kanskje kan denne undersøkelsen være et bidrag i arbeidet med å opplyse lærere og andre fagfolk, og aktualisere NLD-beskrivelsen både gjennom konkrete tiltak og overføring av generell kunnskap. Sentralt i forhold til dette, er i hvilken grad utvalget er representativt for feltet man ideelt sett ønsker å overføre kunnskapen til (Schofield, 1990). Jeg har intervjuet kontaktlærere og gjort rede for utvalget i metoddelen med den hensikt å styrke overføringsverdien til andre lærer, men også eventuelle andre som er i samspill med barn med NLD. Andenæs (2000) skriver at det i hovedsak er mottakeren av informasjonen som avgjør hvorvidt resultatet er relevant for andre situasjoner, og det er i den sammenheng min oppgave å presentere tilstrekkelig med informasjon i tillegg til å ha et bevisst forhold til de ulike felt resultatet kan ha betydning for. Min forforståelse er som tidligere nevnt knyttet til erfaringer på dette området og kan som følge av det bidra til å styrke generaliseringsvaliditeten.

Maxwells (1992) siste kriterium omhandler evalueringsvaliditet og har liten relevans for til denne undersøkelsens problemstilling, da den ikke har til hensikt å evaluere. Jeg har derimot tilstrebet en objektiv fremstilling av resultatene for å unngå evalueringer av kontaktlærernes beskrivelser. Det har jeg gjort ved å reflektere over min egen forforståelse og forskerrolle, og ved å detaljert gjøre rede for den fenomenologiske tilnærmingen i de ulike leddene i forskningsprosessen.

I behandlingen av undersøkelsens validitet skriver Dalen (2004) at datamaterialet må, i tillegg til å sees i forhold til situasjonen informantene står i, også sees i relasjon til samfunnets debatt omkring fenomenet som undersøkes. Mitt inntrykk er at debatten knyttet til NLD-beskrivelsen knapt er tilstedeværende i enkelte miljøer, da jeg har møtt mye uvitenhet. Man kan derfor kanskje ikke forvente at informantene har ekspertkunnskap om utviklingsforstyrrelsen. På en annen side eksisterer det juridisk krav knyttet til skolens opplæringsansvar, som da krever kunnskap om elevens situasjon. Når validiteten søker å vurdere om undersøkelsen har gitt svar på problemstillingen, kan man spørre seg om jeg kunne fått andre svar av kontaktlærerne, om debatten om NLD i samfunnet hadde vært mer aktuell. Tilpasset opplæring kan derimot se ut til å være et begrep som har større plass i samfunnsdebatten, hvilket jeg opplevde gjenspeilet aktualiteten og kunnskapen i informantenes beskrivelser. Mine informanter ga meg mye nyttig informasjon og interessante vinklinger relevante for min problemstilling, både i henhold til NLD, tilpasset opplæring og andre momenter. Med bakgrunn i redegjørelse av omtalte tiltak, som tar sikte på å sikre troverdighet og gyldighet i tråd med Maxwells validitetskriterier, vil jeg hevde at validitetskravene i undersøkelsen i rimelig grad må kunne sies å være ivarett.

### **3.4.2 Reliabilitet**

Mens validiteten er et mål på hvorvidt mine resultater er i tråd med intensjonen, henviser reliabiliteten til påliteligheten ved resultatene og spør seg om hvorvidt undersøkelsen kan gjentas av en annen forsker, på et annet tidspunkt og ved bruk av den samme metoden (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har gjennom detaljerte beskrivelser av de ulike leddene i forskningsprosessen forsøkt å gjøre min undersøkelse så transparent som mulig, med det formål å guide leseren gjennom mine valg og fremgangsmåter slik at vedkommende skal kunne komme i posisjon til å vurdere i hvilken grad mitt arbeid er pålitelig. I kvalitativ forskning er reliabilitet vanskelig å måle ettersom man ikke benytter seg av strukturerte

innsamlingsteknikker på samme måte som kvantitativ forskning, men der jeg som forsker selv er det sentrale målingsinstrumentet (Johannessen et al., 2010). Det vil derfor være umulig å gjennomføre en identisk gjentakelse av undersøkelsen, men for å styrke reliabiliteten har jeg gjort rede for de ulike sidene, fra forberedelse før undersøkelsen og komponenter i gjennomføringen, til bearbeiding av resultatene. Min forberedelse før undersøkelsen bestod i valg av metodisk og vitenskapsteoretisk tilnærming, samt redegjørelse av min egen forforståelse og min rolles mulige implikasjoner for datamaterialet. Underveis i gjennomføringen har mine valg og fremgangsmåter blitt presentert i forbindelse med beskrivelse av kriterier for utvalg, og ellers rammer for intervjuguide. Prøveintervjuet ble også en viktig arena der jeg fikk mulighet til å prøve meg som intervjuer og teste ut intervjuguiden. Intervjusituasjonen har blitt nøye beskrevet, ettersom den rammen resultatene har fremkommet i, avhenger både av kontaktlærernes situasjon, min situasjon og samspillet oss i mellom, og lar seg derfor ikke gjenta med identiske resultater, da både den enkelte informant og situasjonen forandrer seg (Dalen, 2004). Metode for bearbeidingen av materialet har også blitt presentert ved å beskrive transkripsjonsprosessen, samt definere rammene for min fenomenologiske og hermeneutiske tilnærming i analysen og drøftingen av resultatet.

På tross av at reliabilitet er et vanskelig begrep i kvalitativ forskning, har jeg likevel arbeidet reflektert med det formål å kunne gjennomføre en pålitelig undersøkelse (Andenæs, 2000). For å gjøre min undersøkelse så reliabel som mulig, har jeg forsøkt å gi en presentasjon som gjør det mulig å spore mine valg og metoder under innhenting, bearbeiding og presentasjon. På den måten søker jeg best mulig å ivareta reliabiliteten i undersøkelsen ved at deler av prosessen så nært som mulig skal kunne gjentas. For de deler av forskningen der etterprøving ikke er mulig, søker jeg gjennom nøyaktige beskrivelser av mine valg og metoder å sikre reliabiliteten (Dalen, 2004).

### **3.5 Etske refleksjoner**

Jeg har i mitt arbeid som forsker bestrebet å følge etiske retningslinjer og ivareta informantenes personvern, og vil her gjøre rede for hvordan jeg har overholdt disse kravene. Først vil jeg utdype mine valg og metoder knyttet til informert samtykke og konfidensialitet, før jeg videre tar for meg ulike etiske betraktninger omkring noen av undersøkelsens øvrige utfordringer. Jeg ønsker med dette å bidra til å ivareta kvaliteten i undersøkelsen og styrke respekten overfor gruppen som min forskning skal tjene (Befring, 2007).



Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora sine etiske retningslinjer (NESH, 2006) har vært styrende for mine etiske valg i forskningsprosessen, og jeg har i tråd med disse utarbeidet et informasjonsskriv/samtykkeerklæring til elevens foreldre/foresatte og et til elevens kontaktlærer/rektor (Vedlegg 2 og 3). Deretter fikk jeg prosjektet godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (Vedlegg 1), og kunne dermed starte undersøkelsen. Så snart jeg opprettet direkte kontakt med informantene, sendte jeg dem skrivet med informasjon om undersøkelsen og samtykkeerklæringen, og de fikk på bakgrunn av det valget om å delta i undersøkelsen. Kontaktlærerne hadde krav på nok informasjon om undersøkelsen til å kunne ta stilling til om de ønsket å delta, før jeg møtte dem til intervju (Dalen, 2004). I skrivet fikk de informasjon om undersøkelsens formål, samt metoder for innhenting og presentasjon av resultatene. Her fikk de også vite at eventuell deltagelse var frivillig og at de kunne trekke seg fra undersøkelsen når de måtte ønske uten å oppgi årsak, hvilket jeg praktiserte i forbindelse med en av informantene, som tidligere omtalt (NESH, 2006). Selv om elevens identitet ikke er en del av undersøkelsen, ønsket jeg likevel å formidle informasjon til og innhente samtykke fra elevens foreldre/foresatte. Jeg utarbeidet derfor både et skriv til kontaktlærere, som jeg videresendte til de respektive rektorene, i tillegg til at jeg sendte et eget skriv til elevens foreldre/foresatte via kontaktlærerne. Begge skrivene inneholdt informasjon om at ettersom det ble innhentet samtykke fra foreldre/foresatte, ville ikke taushetsplikten være til noe hinder for behandling av personopplysninger dersom det skulle fremkomme i intervjuet. Skrivene informerte også om at all informasjon behandles konfidensielt og materialet makuleres ved prosjektslutt. For å være sikker på at både foreldre/foresatte og kontaktlærer var inneforstått med informasjonen og var villige til å delta i prosjektet, skrev de under på samtykkeerklæringen.

Slik som skrivet lovet, har materialet blitt behandlet konfidensielt. Transkripsjonene har blitt anonymisert og lagret på personlig låst PC, sammen med lydfilene fra intervjuene. Det er spesielt viktig å sikre informantens identitet i denne undersøkelsen, da det er en lav synlig forekomst av elever med NLD, og det kan derfor være enkelt å identifisere mine informanter. I presentasjonen av materialet er både lærere og elever anonymisert ved at samtlige lærere omtales som kvinner og elevene som gutter, selv om dette ikke er tilfellet for alle. Det at elever med NLD kan sees på som en sårbar gruppe, gjør at det stilles spesielle krav til forskning som påvirker denne gruppen (NESH, 2006; Dalen, 2004). Jeg har som forsker et spesielt ansvar når jeg belyser situasjonen for disse elevene, deres familie og kontaktlærere, ettersom min undersøkelse kan ha både positiv og negativ innvirkning på deres situasjon. Jeg

har beveget meg varsomt for å unngå stigmatiserende effekt, og mitt formål har vært å skape en positiv aktualisering av funksjonsbeskrivelsen og bidra til kunnskapsformidling. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at kunnskapen som fremkommer i intervjuet, påvirker vårt syn på de involverte menneskenes situasjon, og jeg har derfor forsøkt å fokusere på muligheter i stedet for begrensninger i tilrettelegging for disse elevene, med den hensikt å fremme et positivt læringsyn på situasjonen i skolen for elever med NLD.

Man kan spørre seg om det er etisk forsvarlig å intervju kontaktlærere om tilrettelegging for elever med NLD uten å få elevenes perspektiv, men som tidligere nevnt har jeg grunnet undersøkelsens omfang ikke hatt mulighet til å benytte meg av metodetriangulering. Det er likevel viktig å ha i minnet at når man omtaler en tredjepart som ikke er tilstede for å kunne belyse sin side av saken, enten det er eleven selv, foreldre/foresatte, ansatte i PPT, BUP eller andre, må man være ytterligere reflektert rundt informantenes uttalelser (NESH, 2006). Etersom jeg er relativt fersk i rollen som forsker, har jeg brukt mye tid på å sette meg inn i forskningsetiske normer i håp om å kunne gjennomføre både innsamling, bearbeiding og presentasjon av materialet i tråd med etiske retningslinjer. I en slik undersøkelse vil min for forståelse og mitt syn på forskerrollen påvirke min tilnærming til materialet, og jeg har derfor gjort rede for disse momentene tidligere i metodekapittelet med den hensikt å gjøre mitt forhold til undersøkelsen transparent for leseren og unngå at min inngripen påvirker materialet i for stor grad. Som et eksempel på at min etiske refleksjon har vært en del av alle ledd i forskningsprosessen, vil jeg trekke frem noen etiske betraktninger knyttet til utarbeidelsen av problemstillingen. For å unngå at undersøkelsen utelukkende skulle omhandle de utvalgte kontaktlærerne og elevene, har jeg formulert problemstillingen deretter. Jeg kunne valgt å fokusere kun på hvordan de tilrettelegger i deres isolerte skolehverdag, men jeg ville sett på det som en for stor inngripen i deres sårbare situasjon om jeg bare skulle konsentrere meg om den analytiske siden i hvert spesielle tilfelle som gjenstand for diskusjon. Jeg valgte derfor å innhente både informantenes analytiske og normative beskrivelser med den hensikt å fremme tilrettelegging i et perspektiv som kan inkludere alle elever med NLD, og formulerte dermed problemstillingen med ”hvordan det kan tilrettelegges” i stedet for ”hvordan de kan tilrettelegge”. Med dette ønsker jeg å oppnå både vitenskapelig verdi for forskningsfeltet rundt NLD og pragmatisk verdi for elever og lærere i lignende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009). Da jeg nå har redegjort for mine metodiske valg og refleksjoner, vil jeg følgende presentere resultatet av undersøkelsen og parallelt knytte materialet til problemstillingen og den teoretiske referanserammen.

## 4 Analyse og drøfting av resultater

Jeg vil følgende presentere og analysere de utdrag av informantenes analytiske og normative beskrivelser som belyser undersøkelsens problemstilling. Parallelt vil jeg tolke og drøfte kontaktlærernes utsagn i henhold til oppgavens teoretiske referanseramme, med det formål å belyse resultatenes implikasjoner for fremtidig tilrettelegging i skolen for elever med NLD. De fem informantene refereres til ved nummerering og har elever i henholdsvis 5., 9., 1., 5. og 6. klasse. Gjennom syv hovedkategorier tar jeg for meg de beskrivelser som på ulike måter er i posisjon til å utdype problemstillingen, og jeg innleder med å fremheve kontaktlærernes uttalelser knyttet til tilretteleggingens kvalitet gjennom å drøfte kjennetegn på god kvalitet og trusler mot denne kvaliteten. Videre omtales informantenes refleksjoner over tilpasset opplæring og personlig utvikling som mål for tilretteleggingen. Informantene beskriver så hvordan de nevnte juridiske målene for tilretteleggingen konkretiseres i de ulike delene av elevenes skolehverdag. Deretter ser jeg nærmere på viktigheten av et godt skole-hjemsamarbeid, og hvordan åpenheten om elevens vansker kan ha innvirkning på tilretteleggingen. Avslutningsvis tar jeg for meg ansvarsfordelingen i tilretteleggingen, samt reflekterer over hvorvidt tanker om elevenes fremtidsutsikter påvirker tilretteleggingen. Fremstillingen gjennomsyses av en pragmatisk tilnærming til datamaterialet, da jeg ser det som en ønskelig funksjon for oppgaven å sette resultatet inn i en sammenheng som kan være av betydning også for andre enn de direkte involverte. Jeg ønsker at analysen og drøftingen av datamaterialet skal bidra til aktualisering og engasjement knyttet til temaet, og være tjenelig for tilrettelegging for tilpasset opplæring og personlig utvikling for øvrige elever med NLD.

### 4.1 Tilretteleggingens kvalitet

For å komme i posisjon til å belyse kontaktlærernes beskrivelser av hvordan det kan tilrettelegges for tilpasset opplæring og personlig utvikling, vil jeg først se nærmere på hvordan informantene har omtalt kjennetegn på god tilrettelegging for elever med NLD. Utgangspunktet for analysen vil være hovedtrekk ved kontaktlærernes generelle tanker og konkrete eksempler om både psykososial og faglig tilrettelegging av god kvalitet. Jeg vil deretter se nærmere på hvilke utfordringer kontaktlærerne beskriver som trusler mot denne kvaliteten i tilretteleggingen.

### 4.1.1 Hva kjennetegner god tilrettelegging for elever med NLD?

Et element samtlig av informantene trekker frem som sentralt i god tilrettelegging, er bruk av elevens auditive styrker, hvilket er i samsvar med tidligere omtalt evidensbasert teori om tilrettelegging for elever med NLD. Kontaktlærerne beskriver muntlig gjennomgang av faglige, fysiske og psykososiale deler av skolehverdagen som effektiv tilrettelegging, gjennom tydelige og konkrete beskjeder. Dette samsvarer også med Vygotskijs ideer om at kulturell interaksjon gjennom språket fører til kognitiv utvikling. Ved bruk av elevens sterke sider i tilretteleggingen kan man både trene på og kompensere for svake områder, og muntlig tilrettelegging kan benyttes både før, underveis i og i etterkant av den faktiske situasjonen. Jeg vil først trekke frem et eksempel fra informant nr. 5, der hun beskriver muntlig gjennomgang i forbindelse med faglig tilrettelegging, da jeg spurte om hennes tanker om hva som er god tilrettelegging: ”Og også at en sitter med han når han skal gjøre oppgavene sine, altså, han må snakkes igjennom oppgavene. Han hadde nok hatt mye bedre av om vi snakket mye mer enn vi leste og skrev.” Gjennom en slik form for tilrettelegging underveis i situasjonen, kompenserer læreren for elevens svake sider innen lesing og skriving ved å bygge på de sterke auditive ferdigheter. Språket internaliseres i eleven gjennom sosial samhandling og Vygotskij definerer dette som utvikling av mentale prosesser. Tilretteleggingen går fra det interpsykologiske til det intrapsykologiske planet og fører til kognitiv utvikling. Informant nr. 3 gir videre et eksempel på psykososial tilrettelegging ved forklarende samtale i etterkant av hendelsen.

*Vi har snakket veldig mye om det, da. Sånn, hva er vennskap, hva er god atferd. Da forstår han det, og gjerne sånn at, snakker sammen flere, altså jeg tar litt sånn møte hvor vi setter oss ned og sier hvorfor, hvorfor skjer det konflikter. Da tar jeg de ut av klasserommet, så sitter vi kanskje tre-fire stykker. Hvis det har vært en konflikt i friminuttet, prøver å analysere.*

Selv om eleven kan ha vansker med å analysere og reflektere, gir muntlig gjennomgang av hendelser de beste forutsetninger for at denne eleven kan forstå situasjonen. Vygotskij fremhever virkningen av å bruke språket for å internalisere hendelser slik at tankeprosesser blir iverksatt, og bruk av språket på denne måten er spesielt relevant for elever med NLD. Her brukes elevens sterke sider som en faktor for å trene opp hans svake områder, et sentralt element i Byron Rourkes beskrivelse av god tilrettelegging for elever med NLD. Beskrivende gjennomganger kan også benyttes i forkant av hendelser, noe informant nr. 1 gir et eksempel på, ved å forklare eleven de fysiske rammene i forbindelse med svømmeundervisningen.

*Også bruker vi tale som inngangsport, eller det auditive som inngangsport til absolutt alle ting. Forklarer hele tiden. (...) Og forklaringer når det gjelder nye situasjoner, sånn, sånn. En ting som var veldig krevende, var svømmeundervisning. Han kom seg ikke på svømming kanskje de fem første gangene, men så viste det seg at når vi fikk forklart igjennom alt som skjer i en svømmehall, litt sånn, vi skal gå dit, og. På denne skolen så går de et ganske godt stykke i bygater for å komme til svømmehallen. Så da, gå dit, kle av oss, dusje, alt. Hva alt innebar, så ble det mye enklere for ham og til slutt så klarte han det ganske bra, men man må hele tiden huske å minne ham på at nå er vi ferdige med det, også skal dette skje.*

Fordi nye situasjoner ofte oppleves som overveldende for disse elevene, er det svært virkningsfullt med verbale forklaringer i forkant. Det tok også informant nr. 3 hensyn til da hennes elev skulle begynne på skolen. Da fikk eleven, sammen med foreldrene, en omvisning i skolebygget og de gjennomgikk prosedyren for hvordan elevene kom til å hilse på rektor i skolegården første skoledag. En slik gjennomføring benyttet elevens verbale styrker ved å kompensere for vanskene med å orientere seg og forholde seg til nye situasjoner. Viktig å ta med i dette eksempelet, fordi det bygger på en visuell gjennomgang av det fysiske miljøet, er at orienteringen ikke vil hatt samme effekt på eleven dersom den ikke inkluderte verbal forklaring. Informant nr. 2 bekreftet viktigheten av å bygge på elevens styrker da jeg spurte hvor hun hentet tips til tilrettelegging fra.

*Som, som, der jeg har hentet ideer som at man skal fokusere på de sterke sidene til eleven, og hvis man har en god dialog med han, så når det skjer uforutsette ting så må en snakke med han, forberede han på det, og ikke snakke i lange og komplekse setninger, for da faller han ut.*

Det å bygge på elevens sterke sider i tilretteleggingen, omtales som et av de viktigste prinsippene i litteratur om NLD, og samtlige kontaktlærere nevner elevens auditive styrker som fundamentet i tilretteleggingen. Det er i samsvar med lovverk som plikter skolen å bygge opplæringen på elevens evner, forutsetninger og personlighet, noe informant nr. 4 trekker frem. Språket bidrar til å forklare situasjonen for eleven og gjennom internalisering av verbal tilrettelegging påvirkes elevens utvikling og forutsetning for adekvat håndtering av situasjonen. Gjennom dette fokuset har man mulighet til å både trene eleven på sine svake områder og kompensere for svakhetene der det trengs. Ved å arbeide med tilrettelegging som inkluderer elevens styrker og svakheter, kan man bidra til at eleven utvikler et mer realistisk selvilde enn det som ofte er tilfellet for elever med NLD. Det kan gjøre eleven bevisst egne muligheter og begrensninger, noe flere av informantene nevnte som en sentral kvalitetsfaktor. Informant nr. 1 forteller at hennes elev har en forståelse av seg selv som normalfungerende og

som følge av det, setter han for høye krav til seg selv og opplever mange nederlag, men de jobber mye med erkjennelse av egne vansker:

*Men også mye fokus på dette med at jeg er noe helt spesielt, altså det å akseptere sin egen annerledeshet. Fordi, hvis han klarer å bruke mindre energi på å protestere mot sine, sine vansker, hvis han ikke behøvde å protestere så følt på at han kommer til kort, så kunne han brukt mer av energien sin på å øve seg videre. Så det er både sånn faglig og sosialt. (...) Å akseptere at det er noen ting han kan veldig godt, også er det noen ting han ikke får til så godt. Å på en måte klare å akseptere at du avviker littegranne.(...) Og god tilrettelegging for han er å bevisstgjøre ham på egne muligheter og tilkortkommenhet.*

Informanten forteller om hennes elev og hans urealistiske bilde av seg selv som veldig godt fungerende og mestrende, mens informant nr. 5 forteller om hennes elev som derimot har et bilde av seg selv som ligger langt under det realistiske. Det er et omfattende arbeid, men når eleven gradvis blir mer inneforstått med egne styrker og svakheter, kan man oppnå en felles forståelse av tilretteleggingen mellom lærer og elev. Det er hensiktsmessig å realitetsorientere eleven i forhold til sin egen funksjonsprofil, samt legge til rette for realistiske mestringsopplevelser og styrking av et realistisk selvbylde. Vygotskij hevder at barnets forhold til både seg selv og verden blir utviklet gjennom sosiale interaksjoner, og for at eleven skal opparbeide seg et realistisk selvbylde er det derfor sentralt med sosial samhandling som legger til rette for det. Informant nr. 4 svarer på spørsmålet om overordnet mål for tilretteleggingen: ”Det er viktig at han får fremgang, og at han skjønner det selv, det er det viktigste.” God tilrettelegging innebærer dermed mestringsopplevelser basert på et realistisk selvbylde og informant nr. 5 definerer det å øke elevens selvfølelse som et overordnet mål for tilretteleggingen. Det må samtidig være en balanse mellom mestringsopplevelser og det realistiske selvbylde. Vil beskyttelse fra alle nederlag være et hensiktsmessig bidrag til utviklingen av et realistisk selvbylde? Bygger man et realistisk selvbylde dersom eleven mestrer alle utfordringer og skjermes fra nederlag? Det er nok ikke gjennomførbart i absolutt forstand, men er tanker det er verdt å reflektere over. Informant nr. 1 oppsummerer disse tankene på en god måte ved å beskrive at tilretteleggingen ideelt sett bør bestå av minimalt med tap, samtidig som eleven må lære seg å håndtere det å tape.

Informantene har i materialet trukket frem mange ulike kjennetegn på god tilrettelegging, hvilket vil gjennomsyre hele analysen. Tilrettelegging som bygger på elevens auditive og verbale styrker, som søker å styrke selvbylde og som bidrar til realistiske mestringsopplevelser, legger ifølge informantene et kvalitetsgrunnlag for elevens utvikling.

Som en kvalitetssikring, kan man spørre seg hvordan man kan være sikker på at kontaktlærernes oppfatninger av kvalitet i tilretteleggingen er tilfellet for den enkelte eleven. Min tanke har vært at god tilrettelegging vises ved positiv utvikling hos eleven, i tråd med Vygotskijs ideer om at sosial samhandling vises ved kognitiv utvikling. Han hevder at all innlæring og utvikling har sitt opphav i sosial interaksjon, hvilket indikerer at tilrettelegging har stor betydning for hvilken retning elevens utvikling tar. God tilrettelegging kan da vise seg ved positiv respons og utvikling fra elevene, hvilket informant nr. 2 beskriver hos sin elev da jeg spurte hvordan eleven responderte på det kontaktlæreren beskrev som god tilrettelegging: ”Jeg kan se at han blir sånn mer interessert. Ja, han blir litt, han virker liksom så fornøyd når han har fått til noe, da. Blir blid og litt sånn småstolt, liksom.” For å opprettholde kvaliteten i tilretteleggingen og utviklingen hos eleven er det videre av interesse å se hva som kan true denne kvaliteten.

#### **4.1.2 Hvilke trusler mot tilretteleggingens kvalitet beskrives?**

Lærerne møter mange utfordringer i hverdagen som kan true kvaliteten i tilretteleggingen, og jeg vil her belyse hovedtrekk ved mine informanternes beskrivelser av slike utfordringer. Den første utfordringen jeg vil trekke frem, er mangel på kunnskap om tilrettelegging for elever med NLD, hvilket er et moment som i ulik grad går igjen hos samtlige informanter. Ettersom NLD-beskrivelsen er forholdsvis ny og ukjent, etterlyser de informasjon og kunnskap i skolen. Hvor ansvaret ligger i forhold til denne utfordringen vil jeg komme tilbake til, men mangel på kunnskap vil uansett være en stor trussel mot god tilrettelegging, slik informant nr. 5 her uttaler. Hun har vært på kurs og fått informasjon fra utredningsinstanser, men forteller at det er vanskelig å overføre kunnskapen til klasserommet.

*Det er jo så omfattende at det er vanskelig å vite hvor man skal ta tak. (...) Så det er på en måte, jeg tror ikke det er så mange som vet noe om det. Altså, de kan tenke seg noe i ordet liksom, men allikevel så er det jo veldig mye greier, og jeg kan jo ikke nok i det hele tatt. (...) Altså, det var han nevropsykologen som sa en del om det på det møtet, men det var jo utrolig vanskelig å forstå noe av, for det var jo så mye, altså, sånn nevrobetegnelser som var liksom veldig. Så der satt vi jo litt som noen spørsmålsteget alle sammen egentlig. For det er jo veldig sånn fagspråk.*

Det er altså viktig at informasjonen og kunnskapen er tilpasset mottakerne for å sikre full forståelse og god kvalitet i tilretteleggingen. Og ettersom NLD-beskrivelsen er kompleks, kan det være vanskelig å vite hvor man skal begynne og hvilke områder man skal prioritere. Her

er det, i tillegg til kunnskap om NLD, viktig å bli godt kjent med eleven gjennom en grundig utredning slik at man kan ta utgangspunkt i elevens evner, forutsetninger og personlighet.

Man vil likevel møte utfordringer underveis, slik som informant nr. 4 her beskriver:

*Det er det som er vanskelig, for man vet ikke helt hva som er rett, ikke sant. (...) Eh, jeg føler på en måte at vi har såpass tette møter og, og revurdere, vurdere, analysere, gjøre om, eh, at vi har gjort mye av det underveis. Jeg føler liksom vi har god kontroll på nå hva som føles riktig, men har vært mye prøving og feiling. Ja, ja, det har vært mye prøv og feil.*

Informant nr. 4 mener å ha fått god og omfattende informasjon om både utviklingsforstyrrelsen og eleven, men forteller at kjennskap til elevens svingende dagsform også er viktig for å yte optimal tilrettelegging. Hun forteller at tilretteleggingen bør være dynamisk og fleksibel i forhold til elevens personlighet og væremåte, men også forutsigbar og stabil. Tilretteleggingen bør altså tilpasses hans evner, forutsetninger og personlighet, og samtidig vise at det er læreren som bestemmer. Informanten forteller at det er når de voksne er inkonsekvente i sin tilnærming til eleven at utfordringene kan ta overhånd og true kvaliteten i tilretteleggingen. Her beskriver hun noen faste rammer hun mener må være tilstede for å opprettholde kvaliteten:

*Så i høst har han bare hatt forutsigbare lærings situasjoner med klare og tydelige, altså, hvis vi sier noe så viker vi ikke fra det, vi kan ikke, på en måte, vi er nødt til å stå i det. Hvis vi mener han skal sitte der og jobbe med det nå så er det ikke noe slingringsmonn uansett om han blir emosjonell eller blir utagerende eller sint eller. Eh, klare mål.*

Mangel på slike tydelige rammer vil ifølge informant nr. 4 true kvaliteten i tilretteleggingen. Informant nr. 1 forteller også at det kan by på utfordringer når eleven ikke følger lærers beskjeder, og hun har opplevd at enkelte lærere kan bli ettergivende fordi de synes synd på ham når han stadig kommer til kort i skolehverdagen. Ettergivenhet er ikke sammenfallende med en konsekvent tilnærming til eleven, og kan på mange måter senke kvaliteten i tilretteleggingen. En annen utfordring som ble tatt opp av flere av kontaktlærerne var mangelen på ressurser, slik informant nr. 5 her refererer til:

*Noen fra ledelsen, helst da, burde jo sagt på en måte at vi har funnet, han må jo ha noe mer, han får timer derfra så og så mye, men det er økonomi igjen. Altså, alt her bunner jo i økonomi. (...) Så det er jo på en måte litt sånn alene, og jeg kjemper ikke så sykt hardt heller, for at jeg vet jo at det på en måte sånn sett ikke kommer noen ressurser nå, for at det er ikke penger til det.*



Selv om pengemangel er et kjent problem i dagens skole, er det likevel en realitet vi må forholde oss til, og ikke en unnskyldning for mangelfull tilrettelegging. Både inkonsekvent tilnærming til eleven og mangel på kunnskap og ressurser er trusler vi til en viss grad kan motarbeide med egne grep. Det er likevel viktig å få frem at kontaktlærer ikke står alene med dette ansvaret, hvilket jeg vil komme tilbake til senere, men kontaktlærer har naturlig nok en viktig rolle. Jeg vil i denne sammenhengen fremheve kontaktlærernes gode og realistiske ønsker for eleven sin, som gjennomsyrer materialet. Disse ønskene er viktige og effektive virkemidler som kan redusere truslene mot kvaliteten i tilretteleggingen, og det er her man må hente motivasjonen når tilretteleggingen kan synes håpløs og utfordringene mange. Samtlige informanter har et syn på tilretteleggingen preget av optimisme og muligheter, noe som trolig påvirker kontaktlæreren i hennes tilnærming til eleven. Biologiske forutsetninger er en faktor i elevens utvikling som setter visse betingelser, men ingen av informantene virket å ha et deterministisk syn på elevens utvikling av den grunn, noe Piagets tanker tenderer mot. Vygotskij legger derimot føringer for et positivt syn på elevens utvikling gjennom muligheter ved sosial samhandling, hvilket samsvarer med kontaktlærernes meninger om tilrettelegging. Et deterministisk syn på elevens situasjon ville helt klart vært en trussel mot kvaliteten i tilretteleggingen. Informant nr. 3 forteller at med god tilrettelegging har hun tro på at eleven vil klare seg fint, og beskriver sine gode og realistiske ønsker for sin elev: ”Mitt overordnede mål med tilretteleggingen er å få eleven til å fungere i skolehverdagen. Forstå hva som forventes i forskjellige faglige og sosiale situasjoner. Jeg ønsker også at eleven får optimalt læringsutbytte.” Det er slike ønsker som etter mitt syn gjør læreren bevisst og kapabel i tilretteleggingen, og hadde det ikke vært for slike tanker, så kunne man risikert at ingen hadde tatt tak i utfordringene og tilretteleggingen. Disse ambisjonene brytes av kontaktlærerne ned til konkrete mål, som også er juridisk regulerte gjennom lovverk, og jeg vil følgende se på informantens overordnede tanker om disse juridiske begrepene som mål for tilretteleggingen.

## **4.2 Tilpasset opplæring og personlig utvikling**

Ettersom min problemstilling tar utgangspunkt i tilrettelegging for tilpasset opplæring og personlig utvikling, vil jeg her se på hvordan informantene omtaler slik tilrettelegging for elever med NLD. Gjennom lovverk og læreplan er føringer lagt for skolen, men det er likevel stor variasjon i de ulike skolers forutsetning og praksis. Jeg vil trekke frem kontaktlærernes overordnede tanker og konkrete eksempler på hvordan man kan oppfylle de juridiske kravene

som mål for tilretteleggingen. Ulike sider ved tilrettelegging for tilpasset opplæring vil først bli omtalt, etterfulgt av tanker omkring tilrettelegging for personlig utvikling. Begge mål for tilretteleggingen inneholder faglige og psykososiale komponenter. Fordi jeg forstår og omtaler tilpasset opplæring og personlig utvikling som nært knyttet til hverandre, vil jeg avslutningsvis se nærmere på hvordan informantene omtaler denne sammenhengen.

#### **4.2.1 Hvordan legge til rette for tilpasset opplæring?**

Som i teorikapittelet, vil jeg ta utgangspunkt i den samme inndelingen av tilpasset opplæring som benyttes i Prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Her omtales følgende kjennetegn på tilpasset opplæring: variasjon i arbeidsmåter, lærestoff og læremidler, organisering og intensitet. Variasjon forstår jeg her som å gjøre opplæringen dynamisk og utforskende med søken etter å finne ulike ideelle tilnærminger. Det syntes hovedsakelig å være et faglig fokus blant informantene da begrepet tilpasset opplæring ble benyttet i intervjuene, selv om begrepet også inneholder psykososiale komponenter. Denne fokuseringen virket å øke i takt med elevens klassetrinn, hvilket er en naturlig konsekvens av læreplanens faglige føringer. Jeg vil følgende presentere kontaktlærernes beskrivelser av tilrettelegging for tilpasset opplæring for elever med NLD.

Når det gjelder arbeidsmåter, forteller flere av informantene at eleven har behov for tett oppfølging av en lærer eller assistent, og informant nr. 1 understreker at verbal innlæringsmetodikk er en effektiv metode:

*”Det brukes jo spesialundervisning mye til å tilrettelegge det faglige nivået til han og til å bruke verbal innfallsport på ting som han ellers skulle lest seg til eller forstått på annet vis. (...) Eh, så, litt sånn Vygotskij. Faglig krav innenfor neste utviklingszone i og med at han har en voksen ved siden av seg, som kan støtte.”*

Her trekker informanten frem flere aspekt ved Vygotskijs tanker om de sosiale interaksjoners betydning for utviklingen. For det første nevnes den verbale innfallsporten som effektiv i opplæringen, hvilket ifølge Vygotskij støtter elevens indre tale og den kognitive utviklingen. Deretter nevnes den proksimale utviklingssonen som stedet hvor læring og utvikling oppstår gjennom tilrettelegging. Sitatet forteller om elevens behov for tilrettelegging, der de sosiale interaksjonene har en fundamental betydning for elevens utvikling, og er et godt eksempel på bruk av elevenes evner og forutsetninger i tilretteleggingen. Videre vil jeg trekke frem informantens bruk av én arbeidsmåte som fungerer godt for elever med NLD, og én som

fungerer mindre godt. Informant nr. 5 beskriver stasjonsundervisning som en god metode, hvilket er i samsvar med Gro Eckhoff sine erfaringer fra tilrettelegging for elever med NLD (Jarlsbo, 2010b).

*Sånn stasjonsundervisning som har vært veldig heldig for han. Det er sånn at de har tolv minutter på forskjellige stasjoner med, en datastasjon, en lesestasjon, en byggeklosstasjon, og for han er det helt perfekt. For det er ikke lenge, sånn som i samlingsstunder så faller han litt ut, bare blir borte, hvis vi sitter for lenge på pulten så kan han falle bort rett og slett, følger ikke med. Men det er en sånn aktiv måte, og når han blir lei, ikke fått det til, så er det nye muligheter på neste. Så det tenker jeg har vært veldig bra for han. Også er de sammen med andre så de kan se hva gjør de andre, også er det forutsigbart, vi har gjort mye av dette. Hver dag. Blåser i fløyten og så går de videre til neste stasjon, fire-fem elever.*

Stasjonsundervisning virker ifølge kontaktlæreren på 3. trinn, å være en arena for både faglig og sosial mestring for eleven, og er en arbeidsform med strukturerte former og tett oppfølging. Metoden kan tilpasses elevenes alder og er i samsvar med opplæring etter elevens evner og forutsetninger. Prosjektarbeid derimot, er en arbeidsform som er lite oversiktlig og der man i stor grad selv er ansvarlig for egen læring. En slik arbeidsform strider mot prinsippet om å legge til rette for opplæring etter en elev med NLD sine evner og forutsetninger. Informant nr. 5 forteller om hennes erfaringer med prosjektarbeid, som en lite egnet arbeidsmetode for eleven.

*Men nå så er det ofte sånn at han kan jo ofte til og med få de vanskeligste oppgavene, fordi at, lederen i gruppa sant, som ofte er litt smart, den kommer jo unna kanskje med noe annet, da. Så han har blitt satt til å finne og skrive noe fakta, skrive noen setninger fra en bok, ikke sant, og det å finne det, ikke sant, det blir jo sånn at enten så skriver han av eller så blir det på en måte ingenting.*

I tillegg til arbeidsmåter legger læreplanen også føringer for tilpassing av lærestoffet og læremidler i opplæringen. Det kan være en utfordring for lærerne å tilpasse både lærestoffet og læremidlene til eleven, og informant nr. 3 forteller om sine erfaringer på det området:

*Og hvis det kommer for mange, kommer sånn, ikke skjønner oppgaveteksten, og alle de andre får det til og han ikke får det til, så blir han utagerende og kan begynne å hoppe og slå og litt sånne ting, da. Og da må jo han få lettere oppgaver.*

Informanten forteller også at eleven raskt får det med seg når han ikke klarer oppgaver som de andre i klassen klarer, og at det er viktig å legge til rette for mestringsfølelsen. Informant nr. 2 deler sin frustrasjon over vansker med å finne egnet lærestoff og tenker at hun må gå ned i

nivå for å tette igjen kunnskapshull fra tidligere i skoleløpet. Samtidig opplever informant nr. 1 at problemet ikke løses ved å benytte det ordinære læreverket fra tidligere klassetrinn, men at man må plukke litt her og der for å tilpasse opplæringen. Dette er krevende arbeid og selv om man gjør en innsats for å tilrettelegge lærestoffet, er det også en forutsetning at eleven er i posisjon til læring, hvilket ikke var tilfellet for denne informantens elev:

*Men for han er den største utfordringen å jobbe med et annet verk enn de andre. Vi har til og med byttet ut innmaten i en bok, men han så det. Så den hadde samme cover som de andre, men han så det, ikke sant. Den ble litt sånn hjemmelaget. Har også forklart til de andre elevene at han jobber med andre oppgaver, men for dem er det ikke noe problem, men for ham er det et stort problem.*

Her kan det være hensiktsmessig å trene på å realitetsorientere eleven, som tidligere omtalt. Den neste komponenten i tilpasset opplæring tar for seg organiseringen av tilretteleggingen, og det samtlige informanter trekker frem her er hvorvidt tilretteleggingen skal foregå i klassen eller om eleven skal tas ut av klassen. Informant nr. 2 forteller om hvordan hun tilrettelegger innenfor klassens rammer, i tråd med PPT sine anbefalinger:

*Det er ikke noe sånn hokus pokus, det er bare at vi lærerne må hjelpe ham litt i hverdagen også, så går det litt ut på det i timene også da, når elevene gjerne setter i gang med et eller annet så blir han ofte sittende igjen uten å komme i gang. (...) Så det handler om å bare gå forbi også gi et sånn bittelite dytt eller bare, bare se han i øynene, eh, få øyekontakt også vise han, kanskje hjelpe han å bla opp i boka på den siden han skulle være eller, ja, hjelpe han til å komme i gang, rett og slett.*

Når det trengs tettere oppfølging, forteller kontaktlæreren at han blir tatt ut i en gruppe, men han fungerer generelt godt i klassen. Informant nr. 3 forteller om sin elev som går i 1. klasse og at hun i samråd med foreldrene velger å ha eleven mest mulig inne i klassen, både for å inkluderes i miljøet og for å lære rutinene. Eleven blir for det meste hjulpet inne i klasserommet, men også her blir eleven tatt ut dersom han ikke har utbytte av den ordinære undervisningen. Informant nr. 4 beskriver en elev som har andre behov enn sine medelever og som ser ut til å profittere på tilpasset opplæring organisert utenfor klasserommet. Eleven har ikke vært mottakelig for læring i en undervisningssituasjon med over 20 andre elever, da det har vært uoversiktlig og mye som har avledet hans oppmerksomhet. Kontaktlæreren forteller at det ofte har ført til sinne og frustrasjon hos eleven.

*Det er viktig at han får faglig fremgang og får en undervisning i samsvar med evner og forutsetninger. Det ligger jo litt i våre, lovene våre og. Jeg vil si at det er viktig at han, at han blir skjermet litt, får lov til å komme litt ut i mindre undervisning, altså, der hvor det er*

*mindre forhold i undervisningen. Gjerne der hvor det bare er en eller to elever og en voksen, eller assistent. Får tid til å slappe av liksom, for han blir strekt mye. Altså, bare det å være i sosial setting med mange barn kan være krevende for ham, han blir veldig sliten av det, så det er viktig at han får kommet ut av en sånn type, ja, klasseromsundervisning og sånn fordi, ja, kommet ned med et lite antall elever rundt seg og stor grad av forutsigbarhet og voksentetthet. Det er viktig.*

Det er ikke alltid enkelt å gjennomføre den organiseringen man som kontaktlærer kanskje ser på som best egnet, ettersom enkelte elever kan nekte tilpasset opplæring utenfor klassen, selv om de ikke får optimalt utbytte av den ordinære undervisningen. Informant nr. 1 beskriver en elev som har sterke meninger om opplæringens organisering.

*Altså, hvis vi hadde tatt ham ut og kjørt egne kurs og ja, bare kjørte eget opplegg for ham så hadde han opplevd det som ekstremt negativt. Og da hadde han brukt all sin energi på å protestere og ikke fått med seg noen ting, og ikke vært sånn tilgjengelig for læring. Så god tilrettelegging er tilpasning i klassen innenfor klassens temaer, altså tilpasning i nivå og mengde, men, men at man holder seg innenfor det som er klassens.*

Her viser det seg altså at elevene får tilpasset opplæring organisert både i og utenfor klasserommet, hvilket er i tråd med læreplanens føringer om variasjon slik at man kan organisere det best egnede tilbudet for eleven til enhver tid. Informant nr. 5 forteller at hun har fått en sakkyndig vurdering som sier at eleven ikke har utbytte av den ordinære undervisningen, men sier at hun gjerne vil ha eleven noe inne i klassen også, slik at han kan øve på sosiale ferdigheter. Hun fortviler derimot over manglende handlekraftighet fra ledelsen, hvilket fører til en inkonsekvent og uforutsigbar opplæring.

*Sånn jeg lærte på kurs, at de må ha det litt forutsigbart og sånn, så jeg har jo egentlig ikke ville ha tatt han helt ut før det var klart at det ble noe de timene, at det var fast de timene, sånn at han ikke bare ble røsket ut her og der. For han blir jo veldig forvirret av det.*

Samtidig trekker hun frem at det ikke er nok at eleven får tildelt ekstra ressurser, men at tilretteleggingen må være av kvalitet: ”For det betyr jo ikke at han får det tilbudet han trenger bare at vi har noen som har noen timer med han. For det er jo ikke alle som er egnet til å ha en sånn type elev heller. Og de er jo ikke utdannet i noe Nonverbale læreviser akkurat, de folkene som har ham.” Det å kjenne elevens evner og forutsetninger godt nok til å kunne legge til rette for tilpasset opplæring gjennom optimal organisering for eleven, og samtidig ha en forutsigbar og klar struktur på denne organiseringen, er elementer informantene trekker frem som sentrale for å oppfylle de juridiske kravene til den tilpassede opplæringen.

Som siste komponent innenfor tilpasset opplæring vil jeg trekke frem informantenes tanker om variasjon av intensitet som et kjennetegn ved tilretteleggingen. I sammenheng med NLD kan dette eksemplifiseres ved at den tilpassede opplæringens intensitet bør variere mellom fokus på å bygge på styrker, trene på svakheter og kompensering, ettersom ensidig intensitet i tilretteleggingen kan være lite hensiktsmessig for utviklingen og mentalt krevende for eleven. Intensiteten kan varieres i blant annet tid, som når informant nr. 3 trener tunggymnastikk og munnmotorikk med sin elev i intensive økter på ti minutter. Flere av informantene forteller også at intensiteten varieres ved at elevene får lekseplaner og prøver der mengde og tempo er tilpasset elevens evner og forutsetninger. Det er viktig med balanse mellom å trene og kompensere for å unngå at han blir overveldet. Intensiteten i matematikkopplæringen kan praktiseres slik som informant nr. 1 forteller om, gjennom å velge en bredere tilnærming.

*Eh, vi ser også at han trenger ganske variasjon, og at han trenger, og kan jobbe litt med matte hvis vi tar litt matte stadig vekk. Men han klarer ikke holde på med noe som han opplever som veldig krevende over en hel skoletime. Så det å ta, på en måte blande fag, er fornuftig når det gjelder ham. Å blande matte inn, for eksempel inn i litt ADL-trening, altså aktivitet for dagliglivet, sånn type penger og den type ting.*

Jeg har nå presentert utdrag av informantenes analytiske og normative beskrivelser av tilrettelegging for tilpasset opplæring for elever med NLD. Beskrivelsene har inkludert både faglige og psykososiale momenter, hvilket også er tilfellet for problemstillingens andre mål for tilretteleggingen: elevens personlige utvikling.

#### **4.2.2 Hvordan legge til rette for personlig utvikling?**

Den delen av oppgavens problemstilling som følgende vil bli utdypet, omhandler kontaktlærernes rolle i tilrettelegging for den personlige utviklingen hos elever med NLD. Som ordet viser, tar denne type utvikling utgangspunkt i elevens personlighet, og det er viktig å være inneforstått med at det er store variasjoner innad i denne elevgruppen. I teoridelen har jeg med utgangspunkt i læreplanen utpekt blant annet sosial kompetansetrening, deltagelse i et inkluderende klassemiljø og bygging av gode relasjoner som sentrale i personlig utvikling for elever med NLD, hvilket også er forenelig med Vygotskijs ideer om sosiale interaksjoners betydning for utvikling. Jeg vil nå trekke frem utdrag av informantenes generelle tanker og konkrete beskrivelser av hvordan det kan tilrettelegges for personlig utvikling for elever med NLD.

Jeg opplevde at informantene syntes det var vanskelig å beskrive konkret hva de gjorde for å tilrettelegge for personlig utvikling for deres elev, men det kom likevel frem interessante perspektiv. Informant nr. 2 har en elev som går i 9. klasse, og den personlige utviklingen har naturlig nok et aspekt ved seg som omhandler forberedelse til livet etter ungdomsskolen. Hun forteller at de har hatt gode samtaler om elevens ønsker, noe hun tenker har inspirert hans egen utvikling.

*Jeg tenker litt på det å ha den gode samtalen med ham, da, tror jeg har en del å si for personlig utvikling. Eh, og det har kommet mer og mer, rett og slett. Fordi han var veldig sånn avvissende i starten, også har han blitt mer trygg nå. Å få han til å snakke og åpne seg littegranne mer, det tror jeg har litt å si for han, da. (...) Også har vi jo tenkt litt på det å peile han inn på riktig miljø, da. Altså, det miljøet han er i, det har ikke skjedd noe sånn veldig negative ting, men du ser bare det at det er ikke det beste miljøet.*

Informanten forteller også at elevens personlige utvikling avhenger av hvilket miljø han oppholder seg i, og hun bidrar med å gruppere klassen slik at han kan være i mindre kontakt med dem hun mener har en negativ påvirkning på hans personlighet og utvikling. Vygotskij mente at sosiale interaksjoner var fundamentet for utvikling av barns evner, noe som viktiggjør lærerens arbeid for å gi denne eleven mulighet til å skape positive relasjoner. Med bakgrunn i teori om NLD vet vi at ikke alle har like gode forutsetninger for å skape gode sosiale relasjoner, og derfor trenger disse elevene ekstra tilrettelegging på dette området. Denne eleven har tilsynelatende hatt lite problemer med å få seg venner, mens eleven til informant nr. 1 har hatt vansker på dette området. Elevens svakheter med å tolke sosiale koder og lave mestringsfølelse grunnet utallige nederlag, er trolig elementer som har bidratt til ubalanse i hans adekvate selvhevdelse.

*Han har et sinnereguleringsproblem. Altså, han blir veldig frustrert over å komme til kort i klassesammenheng, og opplever at han ikke får til ting eller at han ikke forstår ting, så da blir han veldig sånn uregulert i sinnet sitt, blir utagerende. (...) Noen av de som er veldig glad i å danse og synge vil gjerne være sammen med han når de holder på med det, men ikke ellers. Og da får han en opplevelse av at nå godtas jeg, men i neste friminutt godtas jeg ikke. Da blir han enda mer forvirret. Ganske krevende. (...) Han har lett for å bli stående helt stille og bare se. Han står ofte oppe på toppen av et sånt leketårn, og står der og ser, helt alene for seg selv. Også vil han gjerne ha venner, så det er vanskelig for han.*

Han mestrer og har sterk selvhevdelse når det gjelder dans og sang, mens på andre områder blir han gående mer alene uten å ta initiativ. Her er planen at eleven skal begynne på ART som et ledd i arbeidet med adekvat selvhevdelse. ART står for aggression replacement

training og er et program for trening av sosial ferdigheter, sinnekontroll og moralsk resonnering (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Slik sosial kompetansetrening kan være svært nyttig for disse elevenes personlige utvikling, men deres utfordringer med å generalisere kunnskap og forholde seg til nye situasjoner blir fremtredende når ART-kunnskapen skal praktiseres. Barbara Rogoff (1990; 2003) omtaler elevenes veiledede deltagelse som sentral i deres utvikling og læring, og underbygger dermed slike programmer for sosial kompetansetrening. Hun hevder at sosiale interaksjoner legger føringer for at barnet generaliserer kunnskapen til andre relasjoner, hvilket trolig også er tilfellet for elever med NLD, så lenge man er inneforstått med at det krever tid og trening. Informant nr. 4 trekker frem at de har et samarbeid med sosiallærer der de arbeider med sosial ferdighetstrening, og nevner at en del av tilretteleggingen for den personlige utviklingen går ut på å samtale grundig om hendelser som oppstår, bygge på elevens kreative evner og legge til rette for faglige mestringsopplevelser. Eleven har et eget punkt i sin individuelle opplæringsplan som omhandler selvstendighetstrening. ”Det å jobbe med sånn, skifte i garderobe, høre på ringeklokka, møte og der, altså fungere på noen områder som altså, de andre medelevene hans greier, da.” Denne formen for tilrettelegging for personlig utvikling blir en måte å yte hjelp til selvhjelp på, hvilket er i tråd med mine innledende tanker om et av de mest sentrale målene for tilretteleggingen. En motsetning til tilrettelegging som hjelp til selvhjelp, kan være det informant nr. 1 betegner som lært hjelpsløshet. Den tilretteleggingen eleven fikk da han var yngre, er trolig ikke den beste tilretteleggingen oppover i alder, og kan føre til stagnering i elevens personlige utvikling. Det er en viktig del av tilretteleggingen å realitetsorientere eleven gjennom å ha øye for hva eleven kan mestre på egen hånd, slik at han ikke venner seg til at noen kler på ham når han har mulighet til å klare det selv. På den måten kan man legge til rette for mestringsopplevelser. Som tidligere nevnt kan den personlige utviklingen også omhandle mestringsopplevelser av faglig art, noe informant nr. 5 trekker frem. Hun forteller om negativ utvikling hos eleven sin, som tidligere var glad i skolen, men som nå har mindre interesse for skolen. Han ser ut til å ha færre faglige mestringsopplevelser og mener han er dum fordi han ikke følger opplæringen på linje med sine medelever.

*Jeg hadde en periode, det var i fjor, hvor jeg gullet ut noen lekser til ham, og spurte om han ville, om han kunne gjøre det, for det var sånne ting som jeg så at det kan han klare. Da ville han ha alle leksene som de andre hadde og, fordi han lurte på det var fordi han var dum. Eh, jeg har prøvd å forklare det litt, men han er veldig, var veldig opphengt i det at han var dum i fjor.*



Kontaktlæreren forteller om en elev som har blitt veldig passiv, ikke vil gjøre skolearbeid og heller ikke viser noen glede ved mestring. ”Men han synes det er kjedelig det han gjør, da. Han synes det er kjedelig og at han da, bare liksom vil sitte, og det er jo egentlig helt forferdelig.” Det kan være ulike grunner til elevens atferd, men mangel på faglige mestringsopplevelser er trolig en sentral faktor for egen opplevelse av seg selv og den personlige utviklingen. Hun forteller videre at hun forsøker å finne elevens interesser og legger opp til mestringsopplevelser der eleven kan vise glede, men at det er vanskelig. For å bidra til elevens personlige utvikling sier informant nr. 3 at forholdene må være lagt til rette, og hun trekker frem utfordringer i forbindelse med elevens vansker innen munnmotorikk.

*De gangene han rekker opp hånden, at han har fått lov til å snakke og at det har vært rom for det. Da er det greit at vi er flere i klasserommet. For da, er det noen som prøver å ikke la han få snakke, så slår vi ganske hardt ned, eller sånn stopper ting, sånn annen uro, sånn at han blir usikker, da.*

Kontaktlæreren forteller at de i tråd med lovverket arbeider for et romslig og inkluderende klassemiljø der alle elevene kan føle seg trygge og få gode forutsetninger for personlig utvikling. Som informantene har trukket frem er også samtaler, sosial ferdighetstrening og fokus på mestringsopplevelser gode bidrag. Jeg vil følgende se nærmere på denne utviklingen i forhold til den tilpassede opplæringen.

#### **4.2.3 Forholdet mellom tilpasset opplæring og personlig utvikling**

Som jeg har beskrevet tidligere, er det en tett sammenheng mellom den personlige utviklingen og den tilpassede opplæringen. I en tilrettelegging som er i samsvar med lov og forskrift ser jeg den tilpassede opplæringen som en forutsetning og den personlige utviklingen som et resultat. Det er ikke nødvendigvis slik at den tilpassede opplæringen utelukkende favner de faglige områdene av opplæringen, mens den personlige utviklingen favner de psykososiale områdene. Informant nr. 1 eksemplifiserer her sammenhengen mellom tilpasset opplæring og personlig utvikling:

*Det henger jo sammen, da. For hvis vi klarer å tilrettelegge godt nok så han ikke får opplevelse av nederlag, så er han bedre, fungerer bedre sosialt. (...) Også kan vi bli enda flinkere til å finne faglig det nivået som skal til, altså, å treffe ham sånn at han får det til med litt hjelp, og uten at han blir så trist og oppgitt over at han mislykkes. Og det er en sånn kontinuerlig utviklingsoppgave som ikke er enkel.*

Denne sammenhengen møter jeg igjen flere steder i informantenes tanker om tilrettelegging. Tilpasset opplæring ved bruk av stasjonsundervisning, gir rom for personlig utvikling både på faglige og psykososiale områder, og samtaler om elevens ønsker for fremtiden er med å gi en bevisstgjøring både hos lærer og elev om behov i forhold til den tilpassede opplæringen og personlige utviklingen. Om den tilpassede opplæringen organiseres i klassen eller i grupper, vil den i tillegg til å påvirke den faglige utviklingen også ha en innvirkning på elevens psykososiale utvikling, slik informant nr. 3 her beskriver: ”Vi har vært veldig bevisste på at han ikke skal tas for mye ut, da. For det er mange som blir tatt ut hele tiden, også mister de så mye av det som skjer i klasserommet. Det er liksom, 1. klasse er bare å skjønne dagen litt, da.” Sitatet forteller at hun vil ha eleven i klassen slik at han kan utvikle sin forståelse av verden gjennom sosiale interaksjoner. Det at tilpasset opplæring, personlig utvikling, faglig, fysisk og psykososial tilrettelegging er så nært knyttet opp til hverandre, gir ulike føringer for den generelle tilretteleggingen. Er det likeverdig for utviklingen hvor man legger hovedtyngden i tilretteleggingen? Informant nr. 5 reflekterer over den tanken. ”Det er jo så omfattende at det er vanskelig å vite hvor man skal ta tak. Skal vi da begynne på de sosiale tinga, eller skal man da ta å få noen grunnleggende ferdigheter på noen fag?” Det kan være vanskelig å se hvor man kan begynne, men samtidig finnes det kanskje mange muligheter og flere veier til samme mål utifra den enkelte elevs funksjonsprofil. Sammen er tilretteleggingen for tilpasset opplæring og personlig utvikling med på å skape et helhetlig skoletilbud for eleven. I den anledning kan man spørre seg om det tilbudet den enkelte skolen gir eleven er tilfredsstillende og oppfyller de juridiske kravene knyttet til skolens opplæringsplikter. Flere av informantene belyste spørsmålet om skolen nødvendigvis gir det beste opplæringstilbudet for eleven, slik som informant nr. 5 her omtaler utsiktene for elevens videre skolegang:

*Det rektor sa, var at når det er en med så omfattende vansker, så har jo vi egentlig ikke et tilfredsstillende tilbud. Og at det egentlig da er snakk om en overgang til en annen, type spesialskole da, eh, videre oppover. (...) Jeg synes det er veldig vanskelig, det er jo helt sånn ærlig sånn at jeg tenker jeg skulle ønske at han hadde, hadde et annet tilbud på en sånn mer spesialskole. For han blir ikke ivaretatt godt nok, altså, man kan jo ikke føle mestring sånn som han går nå.*

Informant nr. 3 forteller at hun mener skolen har en god oppfølging av eleven, men trekker frem et kort opphold på spesialskole for eleven som en god mulighet til å få synspunkter fra lærere som har mer erfaring på området. Informant nr. 4 forteller at det er vanskelig å finne gode alternativer eller vite hva som er rett, men at kompetansemålene og det sosiale samspillet gjør det vanskelig for eleven å være i normalskolen. Det ligger ikke innenfor

oppgavens omfang å definere eller tilrettelegge for de enkelte elevens videre skolegang, så oppfølging av denne saken i de konkrete tilfellene vil ikke bli omtalt. Skal man gi elevene den opplæringen de har krav på, er det likevel viktig at skolen tar stilling til om deres tilbud er i samsvar med de juridiske pliktene skolen er pålagt. Informant nr. 1 viser at skolen tar disse pliktene på alvor i arbeidet med å finne det beste opplæringstilbudet, når hun beskriver at det foregår en kontinuerlig diskusjon om eleven ville hatt det bedre på spesialscole.

I denne delen har jeg presentert informantenes beskrivelser av hvordan de analytisk og normativt arbeider med tilrettelegging for tilpasset opplæring og personlig utvikling. Jeg har trukket frem generelle tanker og presiserende eksempler fra kontaktlærernes utsagn, og vil videre konkretisere tilrettelegging for tilpasset opplæring og personlig utvikling ved å se på ulike deler av skolehverdagen for elever med NLD.

### **4.3 Konkretiseringer av tilrettelegging for tilpasset opplæring og personlig utvikling i skolehverdagen**

Jeg ønsker med denne undersøkelsen å fokusere på hva kontaktlærernes erfaringer og kunnskap kan bidra til for videre tilrettelegging, og har derfor forsøkt å legge frem de beskrivelser som tar sikte på å finne løsninger på problemer og ser muligheter, fremfor å stanse ved utfordringene. Kontaktlærerne har beskrevet hvordan elevens funksjonsprofil manifesterer seg i ulike deler av skolehverdagen, samt hvilke implikasjoner det får for tilretteleggingen og hvordan den ideelle tilretteleggingen kan være. Tilrettelegging for tilpasset opplæring og personlig utvikling tar utgangspunkt i elevens evner, forutsetninger og personlighet, og jeg vil følgende belyse kontaktlærernes beskrivelser av hvordan de praktiserer problemstillingens juridiske begrep som mål for tilretteleggingen.

#### **4.3.1 Hvordan legge til rette i det psykososiale miljøet?**

I Opplæringsloven § 9a-3 (1998) finner vi juridiske føringer for skolens plikter, med hensyn til elevenes psykososiale miljø, som sier at skolen aktivt og systematisk skal arbeide for å fremme et miljø der elevene kan føle seg trygge og inkluderte. Vygotskij omtaler den sosiale samhandlingen som fundamentet i den kognitive utviklingen, og begrunner dermed viktigheten av deltagelse i klassens sosiale miljø. Trygghet og sosial tilhørighet er viktige forutsetninger for elevens personlige utvikling, men er dessverre ikke en selvfølgelig del av

skolehverdagen for alle elever med NLD, slik informant nr. 4 her beskriver: ”I sosialt også, så skjer det så veldig sånn, han er ikke med på det sosiale samspillet, greier det ikke, det er for raske overganger så han detter veldig ut.” Informant nr. 5 opplever at hennes elev lever et passivt liv uten psykososial tilhørighet i klassen og frykter følgene det kan få for hans personlige utvikling. ”Han føler at han er dum i forhold til de andre og henger ikke med. (...) Men sånn som foreldrene sier, han vil helst stå i stua og se ut på det som skjer utenfor.” Vi vet med bakgrunn i kunnskap om NLD at disse elevene blant annet har vansker med å lese og forstå sosiale koder og forholde seg til nye situasjoner, hvilket er med på å vanskeliggjøre den sosiale samhandlingen.

Spørsmålet blir da hvordan man kan legge til rette for tilpasset opplæring og personlig utvikling i det psykososiale miljøet for disse elevene. Flere av informantene nevner ulike program innen sosial mestring, der elevene kan trene på sosial kompetanse med den hensikt å få innpass og føle tilhørighet i det psykososiale miljøet på skolen. Informant nr. 1 trekker frem ”Jeg er noe helt spesielt” (Vermeulen, 2008) og ART (Nordahl et al., 2005), mens informant nr. 4 nevner ”Steg for steg” (Ogden, 2009) og et eget opplegg de har ved skolen. Jeg vil ikke gå nærmere inn på de ulike programmene, men ønsker å viderefremme informantenes tro på at slike programmer kan være med å styrke elevenes svake områder innen psykososial samhandling. Informant nr. 1 nevner at programmene er effektive utgangspunkt for samtaler med eleven, og at man gjennom denne effektive innlæringsmetodikken kan bidra til å styrke elevens sosiale kompetanse. De sosiale mestringsprogrammene kan bygge på styrker og legge til rette for mestringsopplevelser, men det er også viktig å balansere mellom å trene og kompensere, for å hindre at eleven blir overveldet. Eleven har behov for pauser i treningen, der læreren i stedet må legge til rette for kompenserende tiltak. Informant nr. 4 nevner at eleven synes det er krevende og blir sliten av å være for lenge i sosiale settinger, hvilket kan resultere i at eleven blir emosjonelt overveldet og utagerende. Her beskriver hun noe av det han trenger: ”Hjelp til å hindre at han faller ut og blir emosjonell, han kan jo bli veldig sint eller frustrert. Han trenger hjelp til å på en måte få hjelp til å bli styrt inn på riktig spor igjen når han er på vei ut.” Dette riktige sporet finner eleven i den tilpassede opplæringen læreren legger til rette for, når hun tar utgangspunkt i elevens evner og forutsetninger. Med bakgrunn i omtalte teori om NLD innebærer det en dynamisk tilnærming til eleven gjennom å bygge på hans styrker, samt trene på og kompensere for hans svakheter i sosial samhandling. Det å unngå at eleven blir emosjonelt overveldet, er spesielt sentralt for eleven til informant nr. 1, som nevner at hennes elevs

utagerende atferd i klassen vanskeliggjør deltagelse i det sosiale miljøet. ”Men hvis han blir så overveldet at han begynner å hyle, at han begynner å bli utagerende, da taper han både læringsmessig og sosialt. Så hvis vi klarer å gjøre det sånn at han ikke opplever de store tapene sånn følelsesmessig, så blir han ikke så avvikende sosialt.” Det å hindre at eleven møter for mange nederlag i skolehverdagen, trene sosial kompetanse gjennom ulike program og styre eleven inn på riktig spor for å unngå at han blir frustrert, er eksempler på informantenes konkretiseringer av tilrettelegging for tilpasset opplæring og personlig utvikling på det psykososiale området. Informant nr. 2 nevner også lærerens mulighet til å sette eleven i grupper med andre elever som kan ha positiv effekt på hans utvikling. Hun nevner at klassemiljøets holdning til ekstra støtte for eleven kan ha en innvirkning på det psykososiale miljøet, en holdning læreren kan bidra til å styrke.

*Klassen han går i, er egentlig en veldig fin klasse, og det er stor forståelse for at mange av elevene trenger litt sånn ekstrahjelp fra lærerne, så det er ingen andre som har reagert noe på det, som vi lærerne ser, da. Jeg tenkte kanskje noen sosiale problemer kunne komme ut av det da, at han følte liksom at han ikke strakk til, og at han var dum, altså sånn, det er mange som kunne ha tenkt det, tenker jeg. Men det er ikke noe tegn til det i klassen eller på skolen.*

Hun forteller at han er godt likt blant de andre elevene, men at hun i det siste har blitt mer bevisst på at han muligens kan være på vei inn i en passiv rolle. Informant nr. 4 beskriver også en elev som kan være på vei inn i en negativ utvikling.

*Han har jo venner. Det hender at han har med noen hjem og han er i bursdager og sånn, og det er jo viktig for ham, det. Jeg tror han er egentlig ofte litt sånn ensom, han har det nok litt ensomt, han føler seg nok litt ensom.*

De jobber mye med å hindre at slike destruktive følelser skal ta overhånd og de fokuserer på å styrke elevens selvforståelse ved å gjøre ham trygg på det at hans annerledeshet gjør ham unik, samt sørge for at han registrerer egen fremgang. Informant nr. 3 forteller at hun ser trygge voksne som et sentralt element i arbeidet med å fremme et godt psykososialt miljø på skolen, og nevner at vennegrupper kan være et godt bidrag i hennes 1. klasse. Hun ser det også som viktig at det er noen i nærheten av eleven som forklarer situasjoner og på den måten legger til rette for at han blir inkludert og føler seg trygg.

*Nå har han jo fått venner, og de (foreldrene) var veldig opptatt av at vi skulle ha masse tiltak rundt det sosiale, de var veldig redde for at det skulle gå galt. Men nå har det*

*gått ganske bra, takket være mye assistenten i friminuttet, da. (...) Det er ganske viktig at han får nok bemanning opp gjennom årene, bemanning som tar tingene underveis.*

Hun nevner i tillegg at en god metode i tilretteleggingen for hennes elev, har vært å snakke mye sammen i klassen om ulike komponenter ved det psykososiale miljøet. De har snakket om hva som er god atferd, hva vennskap er og hvordan man kan bli med på lek.

*Men han får være med på andres lek, da. Og tar initiativ til å være med på leken, men det har vi jo trent ganske mye på, da. Også har vi liksom snakket om hvordan bli med på lek, da. (...) Vi snakket veldig mye om det å la andre få være med på leken, det å ha inkluderende lek, og hvor dumt det er å ikke få være med på leken, da.*

Jeg har her trukket frem sentrale punkter i det informantene nevner som viktig i deres psykososiale tilrettelegging. Gjennom de ulike tiltakene kan lærerne komme i posisjon til å oppfylle de juridiske kravene knyttet til elevens trygghet og sosiale tilhørighet. Jeg vil videre gå nærmere inn på kontaktlærernes tilrettelegging, ved å se på konkretiseringer av undersøkelsens problemstilling på det faglige området, først ved å ta for meg matematikk- og norskfaget og deretter øvrige fag informantene har trukket frem.

### **4.3.2 Hvordan legge til rette i matematikkfaget?**

Både teori og empiri understreker at matematikk er et krevende fag for elever med NLD ettersom det blant annet stilles krav til vurdering, resonnering og organisering, det å ha flere tankerekker i hodet samtidig, samt tenke både romlig, visuelt og abstrakt. At utfordringene i faget kan være mange og store, er det ingen tvil om, og jeg vil nå belyse kontaktlærernes beskrivelser av tilrettelegging for tilpasset opplæring og personlig utvikling i matematikkfaget. Informant nr. 2 forteller at hennes elev i 9. klasse strever. Hun sier at han gjerne vil få det til, men at det er vanskelig og at innlæringen går sakte.

*Ja, vi trener i matte, da. Så er han ofte med en liten gruppe ut akkurat i det faget der. (...) Men, men da trener vi på de forskjellige oppgavene i matematikken, og trener liksom på for å få ham til å huske systemer for hvordan man løser den og den oppgaven, da. Men det blir fort for voldsomt, synes jeg, for han faller veldig fort ut. (...) Det spør om vi kanskje må gå enda lenger ned på nivå, rett og slett. Tette igjen en del hull, ja, fra tidligere, da. For nå begynner den matten å bli ganske avansert med store likninger og algebra og litt av hvert, så det, så vil han så gjerne være som de andre også, merker jeg, og gjøre det som de andre gjør.*

Kontaktlæreren beskriver hvordan de forsøker å tilpasse matematikkundervisningen etter elevens evner og forutsetninger, og det er tydelig at eleven skulle ønske han hadde samme

matematikkunnskap som sine medelever. Dersom denne utviklingen fortsetter, kan han risikere å falle enda mer utenfor, hvilket kan påvirke hans personlige utvikling i svært negativ retning. Kanskje kan det oppleves som et større nederlag å streve med matematikk fremfor samfunnsfag eller historie. Den diskusjonen vil ikke bli videre omtalt her, men er et interessant synspunkt, og informantens utsagn understreker hvor viktig tilpasset opplæring i matematikk er for elevens personlige utvikling. Informant nr. 1 forteller også om hvordan de tar utgangspunkt i elevens evner og forutsetninger i matematikkopplæringen ved å bruke andre læreverk og andre oppgaver enn de andre i klassen, i tillegg til å bruke konkrete for å forklare mengdebegrep. Fordi eleven ikke liker å jobbe med matematikk, fant de også ut at det var en løsning å blande matematisk tankegang inn i andre deler av skoledagen for å få litt variasjon og unngå at han ble overveldet. Informant nr. 3 forklarer at matematikken for hennes elev i 1. klasse har gått greit selv om han ligger et godt stykke bak de andre nivåmessig, og hun forteller om bruk av hjelpemidler og konkrete som nyttig i opplæringen.

*Så bruker jeg kuleramme, at vi sitter og teller med tiervenner, at han må selv telle to pluss fem, dra bort de kulene. Så spiller vi kort, tar gjerne en gruppe på tre-fire, så sitter vi og spiller kort, kan spille Vri åtter, og sitter og teller de forskjellige, hvor mange. Også spiller vi Yatzi, Ludo også, og Domino og sånn, finne like. Også en del på dataen, da. Multi har bra ting og, ja. (...) Også tenker jeg det har gått veldig bra i matematikken med alle de spillene vi har holdt på med.*

Både de ulike spillene og læreverkets nettsider (Gyldendal, 2011) har ifølge kontaktlæreren vært med på å variere matematikkundervisningen og gjøre den lystbetont for eleven. Slik som informant nr. 3 nevner, trekker også informant nr. 5 frem bruk av hjelpemidler, men er bekymret for den manglende grunnleggende matematiske og abstrakte forståelsen.

*Typisk hvis de har et addisjonsstykke der tallene står ferdig oppsatt under hverandre, da klarer han jo det kjemp fint. Det er i alle de tilfellene hvor det går på forståelse, så er han desidert den som faller helt ut, da. Mens andre kan liksom klare å karre til seg en sånn "åh, yes, det må jo bli tre pluss fem". Men selv de enkleste stykker, som å gå på butikken og ha en bolle og en sjokolade, er veldig vanskelig. Så det er, altså når det blir noe abstrakt da, og det er jo det det blir mer og mer av, så sliter han kjempemye. (...) Og da hjelper det jo ikke noe med kalkulator egentlig. Du må lære deg å bruke den og da må du kunne lese tekststykker og, på en måte, veldig ofte, da, og vite hvilket tall du skal plusse og sånn, om du skal plusse eller gange.*

Undersøkelsens teoretiske referanseramme påpeker at hjelpemidler som kalkulator kan være nyttige for disse elevene, men det er som informanten sier, likevel et viktig moment å kunne forstå og lære hvordan man bruker redskapet. Når den grunnleggende forståelsen ikke er

tilstede og eleven stadig møter nederlag, vil det kunne få følger for elevens syn på seg selv og hans personlige utvikling, slik informant nr.1 her beskriver: ”Men, men særlig matematikkvanskene og det at han strever så med motivasjonen når han kommer til kort, det, det påvirker hele skolesituasjonen hans.”

Det er forståelig at motivasjonen ikke er på topp i et fag man ikke mestrer, og det krever god kunnskap om elevens evner, forutsetninger og personlighet for å kunne legge til rette i matematikkopplæringen. Kontaktlærerne har her skissert ulike metoder for å gjøre matematikk overkommelig for disse elevene, men faget vil trolig gi mange utfordringer i fremtiden også, noe informant nr. 1 bekrefter: ”Tror det at det å erkjenne at matten er et veldig vanskelig punkt hos ham, og kanskje legge ned kravene enda mer sann at han får følelsen av å lykkes med det han gjør.” Slik informantene fremstiller elevenes matematikkvansker, ser jeg på det å legge til rette for realistiske mestringsopplevelser som viktig for tilrettelegging for tilpasset opplæring og personlig utvikling, her eksemplifisert ved et utsagn fra informant nr. 4. Hun trekker frem faglig mestring som et av flere sentrale områder i tilretteleggingen for hennes elev på 5. trinn:

*Det er viktig at han får jobbe med oppgaver som er, ja, som gir ham mestring. Og oppgavene der må jo tilrettelegges, for noen, på noen områder så scorer han ikke noe bedre enn en 2. klassing, kanskje 1. eller 2. klassing i matte. Jobber fortsatt med enkel pluss og minus under tjue. Ja, veldig avhengig av konkrete (viser fingrene) for å kunne regne. (...) Så den faglige biten, da, at han får oppleve mestring ved tilrettelegging av fag.*

### **4.3.3 Hvordan legge til rette i norskfaget?**

De verbale og auditive styrkene hos elever med NLD kan bidra til å gjøre norskfaget til en arena med mange mestringsopplevelser, men på tross av styrker innen teknisk avkoding, ordforråd, staving, samt fonologisk og auditiv hukommelse, byr semantiske og pragmatiske vansker på mange utfordringer. Jo mer abstrakt lærestoffet blir, jo vanskeligere er det for disse elevene å forstå, hvilket er tilfellet når eleven når høyere klassetrinn. Det kan være lett å fokusere kun på problemene og ha vansker med å finne løsninger, men nettopp det å være løsningsorientert ser jeg på som et fundament i tilrettelegging, og jeg vil følgende trekke frem kontaktlærernes beskrivelser av hvordan man kan legge til rette for tilpasset opplæring og personlig utvikling i norskfaget.



Informant nr. 4 beskriver hvordan hennes elev strever i norskfaget: ”Han scorer jo langt under kritiske grense i norsk kartlegging for eksempel, i 5. klasse. (...) Og det de jobber med i bøkene også, altså fagtekster er også krevende for ham, å lese, forstå, tolke, lese mellom linjer, skjult budskap, sånne ting, det greier han ikke.” Kontaktlæreren forteller at hun ser det som viktig å skape motivasjon for læring gjennom mestringsopplevelser og tilpasset opplæring. ”Altså, vi må ikke jobbe med så omfattende målsetninger når det ikke er, hvor det ikke er, eh, står i samsvar med evner og forutsetninger,” sier kontaktlæreren. For høye målsetninger, mangel på motivasjon, vansker med å vite hvor man skal starte eller oppfatte beskjeder kan alle være utfordringer for disse elevene, og informant nr. 2 beskriver hvordan hun tilpasser opplæringen ved å gi hennes elev ekstra tett oppfølging i norskopplæringen.

*Når andre har fått beskjeder og setter i gang med ting, så sitter han der fortsatt og smiler, liksom. Han kommer ikke i gang, da, med arbeidet sitt. (...) Jeg ser jo at han profitterer veldig på å ha en som drar han i gang, for han blir sittende så ofte. Og ja, eh, kanskje han skriver et par-tre ord på første spørsmålet, og så er det noe annet som skjer, også ser han litt rundt omkring på det, også, han klarer liksom ikke å komme i gang ordentlig. Og man må jo hjelpe han med det.*

Informant nr. 5 forteller også om hvordan de har jobbet med å legge til rette for hennes elev i 6. klasse og beskriver hans norskfaglige vansker, samtidig som hun understreker at vanskene ofte kan skjules av de lesetekniske ferdighetene.

*De tenker nok at han leser helt ok i klassen. Så det er jo egentlig litt sånn, det kan han jo skjule seg litt bak, da. (...) Altså, han leser teknisk bra, så å avkode, der kan han være flinkere faktisk enn noen, å lese et ord. Men han skjønner jo ingenting av det, eller, veldig lite. Eh, han kan skjønne hvis det er sånne kjempeenkle bøker, med der er vi jo på en måte forbi. (...) Da jeg hadde en liten norskgruppe i fjor, da kunne det funke bra. Da jobbet vi jo mye med, altså, det kunne være tankekart, eller det kunne være leseforståelse, men da hang han stort sett ok med. Men da var det jo veldig klare rammer, hvor de skulle sitte og sånn, og det var veldig konkrete og greie oppgaver, litt enklere tekster og da brukte vi en 4. trinns bok. Da hang han nok relativt greit med. Og at det var, altså, jeg gikk jo rundt hele tiden. (...) Så det er vel, da fungerte det jo greit. Veldig tett oppfølging.*

Her ser vi hvordan norskopplæringen tas alvorlig ved å tilpasses elevens eget nivå. Læreren forteller at hun ønsker at eleven skal kunne utvikle norskferdigheter som gir ham muligheter til å lese og forstå hendelser i dagliglivet og nyheter på TV og internett. Hun nevner også at de fokuserer på å snakke ham igjennom oppgavene, og at det synes å øke hans forståelse og utvikling. Her er vi igjen inne på tilrettelegging som underbygger Vygotskijs teori om språkets betydning i opplæringen. Når man snakker med eleven om det han har lært, vil

kunnskapen internaliseres i eleven gjennom talen og føre til kognitiv utvikling både faglig og psykososialt. Når det gjelder det muntlige språket, så trekker både informant nr. 5 og nr. 3 frem at eleven har vansker med artikulasjon og talerelatert psykomotorikk, hvilket kan være en utfordring for barn med NLD. De beskriver utydelig tale og at elevene strever med å si ulike lyder og ord. Informant nr. 3 forteller at både hun og logopeden trener sammen med eleven. De jobber samtidig aktivt for å skape et trygt miljø, slik at pirking på hans språk fra medelever ikke skal bidra negativt til hans personlige utvikling, og slik at forholdene ligger til rette for utvikling av den muntlige delen av norskfaget.

*Også synes jeg jo at det har vært veldig sånn, i og med at han har et dårlig språk, altså han snakker jo, men kan ikke si mange lyder, da. Flink til å få han opp de gangene han rekker opp hånden, at han får lov til å snakke og at det har vært rom for det. Da er det greit at vi er flere i klasserommet. For da, er det noen som prøver å ikke la ham få snakke, så slår vi ganske hardt ned, eller sånn, stopper ting, sånn annen uro sånn at han blir usikker, da.*

Selv om norskfaget byr på mange utfordringer, er det viktig å praktisere tilpasset opplæring og personlig utvikling gjennom å bygge på elevens faglige styrker og ha fokus på mulighetene i stedet for problemene, slik informant nr. 1 her trekker frem.

*Og selv om han leser godt, kan han noen ganger streve med forståelse og det å holde det fremme, eh, huske det. Og særlig det å gjengi, altså skriftlig. Gjengi muntlig klarer han bra. Så litt sekretærhjelp er lurt for han, at noen skriver litt for ham. (...) Når alle jobber på PC og når hans struktur på oppgaven ligger inne fra før, sånn at alle får et ferdig dokument og at hans ligger ferdig med sånn stikkord og ord som drar han gjennom oppgaven, da kan han skrive på lik linje med de andre. Da føler han seg veldig lik de andre. Det er en veldig god opplevelse for han. Men da må vi for det første ha avtalt hva det skal skrives om, og så må lærerne ha satt opp de støtteordene. Og det er ingen stor jobb! Det gir ham en veldig god opplevelse av å lykkes og da skriver han godt.*

Det er interessant å spørre seg om lærere generelt har en forståelse av at tilrettelegging krever mye arbeid. Trolig krever det mer arbeid om man må rette opp igjen etter mangelfull tilrettelegging, enn å gjøre jobben i første omgang. Det er samtidig en aktuell problemstilling at lærerne kanskje har rundt 20 andre elever som har samme krav på tilrettelegging for tilpasset opplæring og personlig utvikling som eleven med NLD. Det må være en balanse mellom de juridiske kravene og den realistiske hverdagen for lærerne, og som informanten her forteller, så er det ikke alltid så mye som skal til, da enkle grep ofte kan resultere i svært effektiv tilrettelegging.

#### 4.3.4 Hvordan legge til rette i øvrige fag?

Kontaktlærerne har i tillegg til matematikk og norsk, trukket frem tilrettelegging i andre fag der funksjonsprofilen er fremtredende i form av styrker og svakheter. Gjennom kunnskap om elevens evner i ulike fag er lærerne i posisjon til å kunne tilrettelegge i tråd med lovverket, og jeg vil følgende presentere utdrag av informantenes beskrivelser vedrørende disse fagene.

Informant nr. 4 forteller om sin elev som viser lav motivasjon i teoretiske fag, trolig som et resultat av blant annet lav mestringsfølelse, og har derfor fokusert på å la eleven få vise sine gode ferdigheter innen musikk og drama. Ifølge lovverk og læreplan er det nettopp dette som karakteriseres som tilpasset opplæring og personlig utvikling, at det legges til rette for utvikling av hans evner og forutsetninger. Kontaktlæreren opplever at det å få mestringsopplevelser på arenaer som også er viktige for medelevene, har styrket elevens selvfølelse. Det har ført til positive tilbakemeldinger fra klassevenner, hvilket han ikke har hatt for vane å få for mange av.

*Ja, det er sånn teoretisk, motivasjon, være tilgjengelig for læring, mottakelig for læring, teoretisk undervisning. Eh, motivasjon, fokus, konsentrasjon, eh, å være positiv til læring. Veldig vanskelig, han er jo veldig negativ og, eh, det har nok litt sammenheng med at han har en litt, har nok en lav mestringsfølelse også på en del. (...) Hans styrke er for eksempel sånn dramaaktiviteter, det å gå i rolle, det å sette seg inn i roller, eh, huske replikker, han er veldig flink til, eh, musikalsk. Han spiller instrument og sånn, er veldig musikalsk.*

I dramaundervisningen ble eleven bedt om å spille en flink skoleelev og kontaktlæreren forteller at eleven var i besittelse av mye god kunnskap om hva det kunne innebære, men at han har vanskeligere for å praktisere disse ferdighetene når han selv er i affekt. Likevel kan denne treningen ha vært et viktig ledd å i bevisstgjøre eleven på hva som forventes av det å være en elev i en klasse med lærer og medelever, og det er et godt utgangspunkt å trene på personlig utvikling ved å ta i bruk elevens sterke evner. Trening i sosial kompetanse ved bruk av sterke verbale ferdigheter, er i tråd med undersøkelsens teoretiske referanseramme om hva som er et godt utgangspunkt for positiv utvikling hos slike elever. Det er heller ikke uvanlig at barn med NLD er musikalske, og deres sterke auditive sans, samt evne til å memorere sanger, rim og regler, gir gode forutsetninger for mestring i faget. Som nevnt i teoridelen er det også grunn til å tro at det å spille instrument kan stimulere høyre hemisfære og bidra til å styrke kognitive funksjoner. Grunnet den sterke auditive sansen og evnen til å pugge, trekker informant nr. 1 frem engelsk som et fag der hennes elev kan vise styrker. Både informant nr. 3

og nr. 4 fremhever derimot kroppsøving som et fag som byr på mange utfordringer for deres elever, hvilket er forståelig ettersom faget innebærer uoversiktlige og nye situasjoner, motoriske, taktile og visuospasiale utfordringer og sosial samhandling med raske overganger.

*Altså, gymtimene og sånn, i begynnelsen, altså, når det er nye ting, det virker som nye ting er veldig vanskelige, da. Så de første gymtimene og når det er nye ting så går vi ved siden av og viser øvelsene, for han er motorisk litt svak også. (...) Da kan han lett bli sånn, holder veldig mye i hånden og blir veldig redd og.*

Informant nr. 3 skisserer her at de har tett oppfølging av eleven i timene hvor de vet han har det ekstra vanskelig. I tillegg til å vise øvelsene, er det også nyttig å forklare det som lar seg forklare med ord. Informant nr. 4 forteller at eleven hennes også har assistent, og at de ser det som viktig å legge til rette for gode mestringsopplevelser der eleven strever. De er en del for seg selv i disse timene, men foreldrene har nå bedt om fritak fra kroppsøvingen og en god del annen fysisk aktivitet. Informant nr. 3 trekker også frem viktigheten av å bygge opp under mestringsfølelsen, være tilstede for å hjelpe eleven til å se situasjonen og beskrive med ord slik at han forstår.

*Han får med seg veldig fort at andre får med seg ting, men ikke at han får det til, da. Og da blir det sånn, ja litt utagering og slåing, og sånn på en måte, for at man ikke skal se at han egentlig ikke kan det, da. Så da må man liksom være der med én gang og prøve å forklare, og at det alltid er, at mestringsfølelsen er der hele tiden, da. (...) Så da får han det ofte til og da blir han litt sånn, da er det litt sånn atferdsendring, da oppfører han seg sånn kjempefint og veldig sympatisk, veldig hyggelig, da.*

Videre trekker informant nr. 1 frem naturfag og nr. 5 nevner samfunnsfag, av fag som oppleves som krevende for elevene. Det er nærliggende å anta at det er vansker med å forstå logiske sammenhenger og resonnere som er blant hovedutfordringene ved disse fagene. Det er likevel ikke enkelt å gi eleven den ønskede tette oppfølgingen når man har en hel klasse å følge opp i tillegg, noe informant nr. 5 er bekymret for. Hun forteller at det er en vond følelse de gangene hun bevisst må overse eleven med NLD fordi hun også har andre hun må ta hånd om, hvilket dessverre er en av de store utfordringene for lærerne. Lærer nr. 2 savner større tilgang på tid og ressurser for å kunne realisere den ideelle tilretteleggingen.

*Eh, jeg tenker da, sånn som jeg har nevnt littegranne, på tid og ressurser, de to der. Hvis de er tilstede så får en det til mye bedre, å bli enda bedre kjent med ham og få en bedre oversikt over skolehverdagen hans, hvor langt han har kommet i de enkelte fagene og hvordan man kan hjelpe ham videre, på en måte. Eh, lære hva som fungerer for han. Ja, det tror jeg har veldig mye å si, da.*

Hun nevner at det å starte morgenen med å snakke med eleven om hva som skal skje denne dagen og i de ulike fagene, og på den måten forberede ham på nye situasjoner, er noe hun ønsker å fokusere enda mer på. Informant nr. 5 og nr. 1 understreker betydningen av forberedelse som god tilrettelegging når de forteller om deres praksis med dagsplan:

*Han har etterlyst, hvis jeg ikke har skrevet opp, jeg pleier å skrive opp liksom dagen på tavlen, eh, fag og friminutter og sånn, eh, uten klokkeslett, bare en rekkefølge, og da, de gangene jeg ikke har gjort det, har han liksom spurte om jeg kan skrive opp. Men da virker det som at det er nok egentlig å forholde seg til.*

*Han har dagsplan som gjennomgås hver morgen før hver time. Det å si at i denne timen skal vi jobbe med disse tingene, og vi skal først gjøre det og så det og så det. Og så viser vi underveis, nå er vi ferdige med den biten og så krysser vi av der, eller, han krysser av sånn at han får en visuell progresjon, men det visuelle er på en måte en støtte til det verbale, for det går jo mest på at vi forklarer.*

Igjen ser vi hvordan bruk av elevens auditive sans er med på å gjøre ulike fag mer oversiktelige og håndterbare. Å ta i bruk elevens auditive og verbale styrker gjennom tett oppfølging, ble også av informant nr. 5 beskrevet som et godt tiltak for hennes elev.

*Hvis vi snakker om ting, så klarer han kanskje å gjengi bedre, det er liksom et sånt minne om en gang han klarte å svare på et spørsmål jeg liksom ikke hadde forventet i det hele tatt, og det var da jeg hadde lest noe, tror jeg, og hadde et spørsmål. Så det var jo fint, da.*

Informant nr. 3 tar også i bruk elevens sterke auditive ferdigheter, og hun er oppmerksom på å stoppe eleven og forklare situasjonen før frustrasjonen tar overhånd, i tillegg til at hun har fokus på å se og rose eleven.

*Og veldig sånn, hvis han ikke får til en oppgave, eh, så blir han veldig urolig og kan gjøre litt rare ting. Det er veldig viktig der og da, altså stoppe med én gang. "Hva er det du ikke forstår?" Altså, ta det med én gang, da. Og da jobber han veldig fint, altså det er sånn, det å få ros er veldig viktig, altså hvis han er flink, det å bli sett og få ros.*

På bakgrunn av undersøkelsens teoretiske referanseramme, er det grunn til å hevde at tydelig realistisk og verbal ros er den mest effektive metoden for at eleven skal oppfatte rosen. Verbal tilrettelegging er i tråd med både empiribasert teori om NLD, Vygotskijs tanker om språkets betydning for kognitiv utvikling og de juridiske krav til skolens opplæring, ettersom de gjør bruk av elevens sterke auditive og verbale forutsetninger. Jeg har nå presentert kontaktlærernes beskrivelse av hvordan det kan legges til rette for tilpasset opplæring og

personlig utvikling i både matematikk, norsk og andre fag, og vil følgende ta for meg øvrige deler av skolehverdagen.

#### 4.3.5 Hvordan legge til rette i øvrige deler av skolehverdagen?

Kvaliteten på en skoledag kan ofte avhenge av hvorvidt starten på dagen legger gode premisser, noe informant nr. 4 forteller at de arbeider spesielt med. Hun vet at tiden hjemme på morgenen kan være krevende og forteller at eleven ofte er svært sliten og trøtt når han kommer på skolen. Hun har derfor en avtale med eleven og foreldrene om at det er greit at han kommer noe senere, da de først og fremst fokuserer på å motivere eleven til å komme på skolen og få en best mulig start på skoledagen.

*Han er veldig, spesielt sliten på morgenen. De får ham ikke, altså, han greier ikke å stå opp, komme tidsnok om morgenen, så han får ofte dårlig start på morgenen. Jeg tror det er veldig krevende hjemme å få ham på skolen. (...) Men altså, hans historie, altså i fjor var han en elev, han likte seg ikke på skolen, det var mye, mye utagering, mye sinne og frustrasjon så i fjor var han, det skjærte seg veldig. Foreldrene fikk ham ikke på skolen heller. Så i vår har det egentlig vært et mål om å bare skape en forutsigbar og strukturert skolehverdag sånn at han er motivert for bare å komme.*

Det vil også være hensiktsmessig å forberede eleven på resten av dagen ved å ta en muntlig gjennomgang på morgenen av hva som skal skje og hva som forventes av eleven, som tidligere omtalt. Videre trekker samtlige informanter frem friminuttene som en arena hvor tilrettelegging er særdeles viktig, og beskriver hvordan de kan bidra til å forhindre misforståelser som lett fører til konflikter.

*Det er assistent på ham i friminuttene også, at hvis det skjer noen episode der han reagerer og der han blir, blir emosjonell og sint og sånn, så er det assistenter på ham som kan ta det med én gang. Det er viktig. Så at han på en måte slipper å bli så emosjonell og utagerende at han bare står sånn og freser på noen elever, ikke sant, skjeller dem ut, eller lærere kan han gjøre det på. Så er det viktig at han på en måte, at vi som er rundt ham, vi voksne, tar han ut eller bryter inn før han på en måte kommer så langt. For da blir han sliten, veldig sliten.*

*I friminuttene så har han assistent, eller en lærer som er innen hørevidde. Ikke helt på, men innen hørevidde. Og vi bytter på, at alle som har med ham å gjøre, har inspeksjon med ham. Det betyr jo ikke at vedkommende ikke tar seg av andre barn og, men har øyne på ham fordi han misoppfatter en del kroppsspråk og sånn i lek, og kan gå inn litt feil eller kan føle seg krenket av noe som ikke er ment å være en krenkelse, så. Og også når han blir krenket så*

*hyler han. Så for å på en måte hjelpe ham litt, sånn som vi kaller for sosial tolk. Og også for å sette ham i gang, for han har lett for å bli stående helt stille og bare se.*

Her betegner henholdsvis informant nr. 4 og nr. 1 tett oppfølging av eleven som sentralt, og uttalelsene om tilrettelegging i friminuttene underbygger påstander om hvor viktig sosiale interaksjoner er for barnets kognitive utvikling. Sosial samhandling byr på mange utfordringer for elever med NLD, og friminuttene er en effektiv arena for å få venner og en positiv personlig utvikling. Informant nr. 3 forteller også om hvordan assistenten bidrar med eksplisitte forklaringer som gjør friminuttene til lærerike og lystbetonte deler av elevenes skolehverdag, hvilket er i tråd med undersøkelsens teoretiske referanseramme.

*Og der har assistenten vært veldig flink, også finne leker, rett og slett, hva gjør vi i friminuttet. Eh, i friminuttet kan man huske, og hvordan er det å slenge seg med de andre? Så vi har liksom snakket mye om hva slags leker, hva gjør vi i friminuttet når vi går på skolen. Når vi går på skøyter så går du selv ned, tar på, og måter å komme i kontakt med andre på, da. (...) Hva kan man gjøre i en skolegård? Man kan leke gjemsel, nå kan man gå på skøyter. Så vi snakket jo liksom gjennom hva vi gjør, hva gjør de andre, også har de vært litt med fadderne sine. Men han har jo alltid en voksen på seg, kan du si da, som ser hvor de andre er.*

Kontaktlærerne forteller at det kan være nyttig med ulike hinderløyper i skolegården for å trene motorikk, og at det kan være trygt for eleven om læreren guider ham ut til friminuttet dersom han blir hengende etter sine medelever ut av klasserommet. Som tidligere omtalt så har mange av elevene med NLD vansker med å orientere seg geografisk, hvilket er en relevant problemstilling i friminuttene når medelever spontant utforsker nye situasjoner og nye deler av skoleområdet. Vanskene med geografisk orientering og romfølelse tok informant nr. 3 alvorlig da hun ved skolestart guidet eleven rundt på skoleområdet og forklarte hvor de ulike stedene var. Hun forklarte også hvor elevens faste plass i garderoben var, med det formål å gjøre skolehverdagen forutsigbar for eleven. Vansker med orientering kan også manifestere seg i navigasjonsvansker på internett og ulike læringsplattformer som It's learning, slik eleven til informant nr. 2 har fått erfare.

*Nå skal alt foregå på It's learning, så leksene blir skrevet inn på It's learning. Så skal elevene gå inn der og hente ut leksene sine. Det er kjempevanskelig for han. Der klarer han ikke å sondere seg frem i terrenget på en måte, det er faktisk litt avansert også. Der har skolen, eh, fått mye kritikk på en måte, så en vil tilbake til det gamle systemet med ukeplan, en sånn fysisk en. Men for han, og for en del andre så har vi en sånn leksebok, en sånn liten studiebok som de skriver leksene inn i, da. Men der trenger han hjelp til å få ting ned fra tavla og så ned i boka, der prøver vi så godt vi kan på fredagene, at jeg skriver inn leksene for han.*

Hun forteller at han får hjelp av foreldrene hjemme til å se på It's learning, og at de har en avtale om at han ikke trenger å gjøre alle leksene. Lekser er omtalt i litteraturen om NLD som et vanskelig område, da elevene naturlig nok kan være svært slitne etter en krevende skoledag. Både skoledagen og leksene byr derfor ofte på større utfordringer for eleven med NLD enn for hans medelever, hvilket er grunnen til at lekser ikke prioriteres i tilretteleggingen hos mine informanter. Kontaktlærer nr. 5 forteller at hennes elev ikke har lekser i det hele tatt, i tråd med sakkyndig vurdering fra PPT, og at tilretteleggingen derimot fokuserer på å øke elevens faglige motivasjon på skolen. Leksene er heller ikke prioritert hos informant nr. 4, og hun forteller at det er opptil foreldrene hva de klarer å ta tak i.

*Også har vi prøvd sammen med foreldrene, da, å finne riktig type mengde sånn at han, foreldrene styrer egentlig litt det leksegreiene, hvor mye de klarer å få til hjemme, for det er veldig vanskelig for dem å få gjort lekser hvis han da er, hvis han kommer der sliten etter dagen. (...) Men leksene, da har det blitt litt opptil foreldrene å styre litt hva de greier å få til i løpet av en uke. Og der har vi en sånn, nå har vi en sånn dialog på det, da, at de skriver ned på fredagene hva de har fått til, også gir jeg tilbakemelding på det.*

Selvstendig arbeid på skolen i form av ulike prøver, er også noe flere av informantene trekker frem, både gjennom kompenserende tiltak ved fritak og øvingstiltak med tett oppfølging. Informant nr. 2 har en elev i 9. klasse, hvilket tilsier at prøver er en stor del av elevens skolehverdag. Hun forteller at de har hjulpet ham i gang og forklart spørsmålene ved enkelte anledninger, og at det er noe hun vil fortsette med. Kontaktlærer nr. 1 beskriver her hvordan de har tilpasset prøvesituasjonen:

*De har jo sånne normerte prøver, og de har han fått tatt i eget rom sammen med noen andre. Det gikk han med på, og da forklarte vi at det er sånn at noen trenger å ha det litt rolig rundt seg, så de som trenger å være i stille omgivelser, de fikk lov til det. Eh, men han ble overveldet av mengden med oppgaver. Og i det hele tatt, på sånn fredagsprøver så velger vi vanligvis ut ett spørsmål i hvert fag, sånn at han tar ett, de andre får tre og noen får to, altså det er litt sånn tilrettelegging over det hele. Han får ett. Og det må være riktig er liksom målet, for han er egentlig en gløgg gutt og får til veldig mye.*

En blanding av tilrettelegging med kompensering og øving er sammenfallende med tidligere omtalte forutsetninger og prinsipper for tilrettelegging for elever med NLD, og er gjennomgående også når kontaktlærerene omtaler klasseekskursjoner, slik som informant nr. 4.

*Ja, en av tilretteleggingene er jo at han ikke har vært med. Når det har vært vinterturer, krevende, når vi har gått litt ski, han er jo ikke så veldig rask og blir fort sliten, så da har det vært at vi har valgt at vi holder ham, i samsvar med foreldrene, da, at vi tror det er*



*lurt at han er på skolen og gjør en alternativ type skidag for eksempel. Og noen ganger har han vært med, og da er det assistenten da, som blir hans, eh, følger han og tar alt med han.*

Informant nr. 2 forteller hva hun ser på som viktig for hennes elev når de skal på ekskursjon: ”Og da har det gått på å forklare nøye nok hva som skal skje, da. Og gjerne snakke med han alene.” Hun nevner også en positiv utvikling med at han har blitt flinkere til å spørre når han lurer på noe. Hos informant nr. 1 derimot, har det vært utfordringer når klassen skal på tur.

*De hadde en episode med en assistent som så litt i alle retninger og så, hvor han var foran en buss hvor det kunne gått veldig, veldig galt og det er ikke noe skolen har lyst til å leve med. Og tidligere strevde han med å bevege seg i ulendt terreng. Så vi har snakket om å begynne med stavgang for å øve både den type motorikk som går mellom begge hjernehalvdeler, og for at han da skal ha den støtten.*

Hun ser stavgang som god tilrettelegging, ettersom de er mye på tur i skogen og tenker samtidig at det er aktuelt for flere i klassen. Tidligere ble eleven ofte kjørt i bil til ekskursjoner, men nå tar han bussen med resten av klassen. Begge de nevnte tiltakene gir gode forutsetninger for å trene opp svake ferdigheter. Samme elevs vansker med å lese trafikkbildet gjør også skoleveien til et moment som må inkluderes i tilretteleggingen.

*Det har vært problematisk med skolevei. Han har veldig kort skolevei, han har kanskje 400 meter, men det har vært veldig vanskelig å få ham til å gå til skolen. Og da han var litt mindre hadde han ikke, klarte han ikke å lese trafikk. De bor langs en relativt trafikkert vei, så han ble fulgt til skolen. (...) Nå siste året, eller dette skoleåret, så har han gått selv, men da sender mor ham av gårde og ser, står nede på gaten og ser på ham, også står, den som har ansvaret for han på skolen står i skolegården og ser at han kommer. Så han er under oppsyn.*

Her eksemplifiseres en effektiv måte å kompensere for og trene på svakheter, noe kontaktlærerne også trekker frem i forbindelse med fysisk tilrettelegging. Hinderløyper i skolegården er som tidligere nevnt et opptreningstiltak for dette, og informant nr. 1 nevner blant annet bokhylle ved elevens pult som et kompenserende tiltak. ”Og sånn praktiske ting som at bøkene skal være nær ham og at han ikke skal behøve å gå gjennom hele klasserommet for å hente ting. Sånn liten hylle ved pulten. For at han snubler og ordner, og kommer bort i ting og sånn på veien og mister tråden på veien tilbake.” Ettersom eleven hennes bruker en del PC, nevner hun også at det var effektivt å skru ned følsomheten på tastaturet fordi han ble overveldet av alle de røde strekene da han skrev for raskt. Flere av informantene forteller i tillegg at det kan være lurt å ha to sett med bøker, ett på skolen og ett hjemme til eventuelle lekser. Da jeg spurte informantene om fysisk tilrettelegging nevnte informant nr. 2 hvordan forutsigbart fysisk miljø var viktig for hennes elev, og det er all grunn

til å tro at det har positiv effekt på en elev som har vansker med å forholde seg til nye situasjoner og orientere seg geografisk.

*Altså, denne skolen her var sånn åpen skole tidligere, og du ser det nesten nå at, når du går rundt her, at det har vært en åpen skole, men så fungerte det veldig dårlig for mange elever, så den har blitt lukket igjen på en måte. Liksom, nå har man faste klasserom, da, sånne gammeldagse klasserom og det, det tror jeg er kjempebra for han, da. At han har sin faste base og sin plass, og der er han.*

Jeg har her trukket frem kontaktlærernes konkretiseringer av deres tilrettelegging, samt tanker om den normative siden, i håp om å kunne bidra til å spre kunnskap og sette i gang tjenelige tankeprosesser for de som tilrettelegger for elever med NLD i skolen. Det er viktig å huske at tilrettelegging for tilpasset opplæring og personlig utvikling må bygge på en grundig utredning og god kjennskap til elevens styrker, svakheter og ressurser, hvilket juridisk sett skal skje i samarbeid med elevens foreldre/foresatte. Informantene trekker frem dialog med hjemmet som en viktig brikke i tilretteleggingen, og jeg vil videre belyse informantenes tanker om hvordan man kan skape et godt skole-hjemsamarbeid i tilretteleggingen.

## **4.4 Hvordan legge til rette for et godt skole-hjemsamarbeid?**

God tilrettelegging avhenger av de som kjenner elevens styrker og svakheter, hvilket er tilfellet for både skolen og hjemmet. Et godt samarbeid mellom disse to partene er derfor essensielt for å styrke kvaliteten i tilretteleggingen for tilpasset opplæring og personlig utvikling for eleven, da de begge kan utveksle kunnskap om elevens evner, forutsetninger og personlighet. Jeg vil her presentere kontaktlærernes beskrivelser av ulike utfordringer, hvordan de håndterer disse og hva de mener er viktig i et slikt samarbeid.

Flere av informantene nevner utfordringer i samarbeidet med hjemmet, blant annet språk- og kulturbarrierer eller ulik forståelse av elevens funksjonsprofil, behov og muligheter.

Informant nr. 4 etterlyser mer konkret informasjon om NLD-beskrivelsen og tror det kunne samlet skolen og hjemmet i en mer lik forståelse av elevens situasjon, slik at de alle kunne hatt realistiske mål og forventninger til ham. Som tidligere belyst, har den sosiale samhandlingen så stor betydning for barnets kognitive utvikling at det vil være fordelaktig om medlemmene av denne sosiale konteksten har en realistisk og tilnærmet lik opplevelse av

hans situasjon. Kontaktlæreren forteller også hvordan det tette samarbeidet er fundamentalt for den praktiske gjennomføringen av tilretteleggingen.

*Og foreldrene, vi har jo mye med foreldrene å gjøre, og vi har jo mye tettere oppfølging, skole-hjemsamarbeid enn vi har med noen andre, det er jo daglig, ukentlig, nesten daglig mailer, SMS. Så de er jo viktig i sånn måte, vi er nødt til å ha det tette samarbeidet for å få det til å fungere, altså.*

Informant nr. 1 understreker viktigheten av en lik forståelse og forteller at det er vanskelig når hjemmet har en opplevelse av at eleven ville ha vært normalfungerende med god tilrettelegging fra skolens side, hvilket ikke er tilfellet. Som elevens kontaktlærer skal man tilrettelegge slik man tror er til det beste for eleven, samtidig som man ikke kan være bastant i sine påstander, dersom de går på tvers av hjemmets holdninger. Opplæringen skal juridisk sett utarbeides i samarbeid mellom skolen og elevens foreldre/foresatte, og konflikter mellom disse partene er i aller høyeste grad ikke til elevens beste. Flere av informantene uttrykker empati overfor hjemmets situasjon, da de ser hvordan den krevende hverdagen byr på mange utfordringer, og flere av kontaktlærerne roser hjemmets innsats og engasjement. Informant nr. 3 beskriver deres gode samarbeid gjennom kontinuerlig kontakt som effektivt for tilretteleggingen og skisserer her hvordan samarbeidet er bygd på en gjensidig informasjonsstrøm:

*Og vi snakker jo sånn fortløpende, snakker fortløpende med foreldrene om hvilke ting han skal kunne etter 1. klasse og hvor realistisk det er at vi kommer i mål og at vi skal nå målene faglig. (...) Jeg tror det er veldig, veldig viktig å ha godt samarbeid med foreldrene, for de kjenner barnet og vet hvor skolen trykker. Og vi har fått, når det har vært dødsfall i familien, sykdom, så har vi fått beskjed med én gang. Eh, jeg har også gått gjennom sånn skriftlig vurdering og vi har snakket litt sånn når han blir hentet og sånn, om det er ting. Altså, godt samarbeid med foreldrene, for det er tross alt de som har barnet hjemme, og at vi er enige om tiltakene.*

Det er samtidig flere av informantene som forteller at elevens foreldre/foresatte kan ha vansker med å godta tilrettelegging som synliggjør elevens annerledeshet, enten det er egne ukeplaner eller støttetimer utenfor klasserommet. Kontaktlærerne beskriver foreldre/foresatte som vil at barnet deres skal være mest mulig likt sine medelever. Jeg kan forstå deres perspektiv, men frykter at slike holdninger kan være skadelige for elevenes tilpassede opplæring og personlige utvikling. En av informantene forteller at hun etter ønske fra foreldrene, ikke fikk utarbeide tilpasset ukeplan til eleven, da de opplevde det som et stigmatiserende tiltak. Kan angsten for åpenhet påvirke tilretteleggingen og elevens situasjon i

negativ forstand? Er det slik at hjemmets frykt for stigmatisering kan føre til eskalering av elevens vansker, grunnet mangelfull tilrettelegging? Jeg er ikke i posisjon til å besvare disse spørsmålene, men vil nå presentere utdrag av informantenes uttalelser om åpenhet omkring funksjonsbeskrivelsen med det formål å aktualisere disse problemstillingene.

## 4.5 Åpenhet om funksjonsprofilen

En åpenhet i skole-hjemsamarbeidet og innad på skolen, som et ledd i kvalitetsstyrking av tilretteleggingen, synes å være tilstede i alle intervjuene. Åpenhet om elevens funksjonsprofil blant medelevene virker derimot å være tilstede i mindre grad, både etter ønske fra eleven selv og hjemmet. Selv om kontaktlærerne skulle mene at en større åpenhet om vanskene kan være hensiktsmessig for tilretteleggingen, kan de likevel ikke tvinge hjemmet til å endre syn. Informant nr. 5 forteller her om hvordan hun på bakgrunn av erfaring tenker åpenhet kan være positivt for eleven.

*I stedet for at man bare er åpen og sier det, ikke sant. ”Han har noe som kalles det, faktisk. Da betyr det at han kan, er flink på det og det, men han sliter med det, og det må vi hjelpe han med, ikke sant?” For da får du den litt sånn kollektive, ja, nå hjelper vi hverandre, for det har vi jo veldig bra i noen andre tilfeller. (...) For vi har jo en autist som er integrert en del og som fungerer veldig bra, som de andre, de har vært inne og snakket om han og sånn. Det har vært sånn hysj-hysj før, men nå er det litt mer åpent og det har jo gått så mye bedre. De ser jo på han på en annen måte. Nå er det jo mange som tenker at han min, at, eh, tenker sikkert at han er litt dust av og til, for han blir jo sur og sint for egentlig ingenting, da. Han tror jo at de sier ting som de ikke gjør og sånt. Han misforstår jo kjempemye. (...) Men jeg tror at hvis vi kunne snakket om det, at de hadde på en måte gitt ham mer tålmodighet og akseptert mer, da.*

Er det slik at eleven stigmatiseres ved åpenhet om vanskene, slik enkelte informanter beskriver hjemmets holdninger, eller er det mangelen på åpenhet som fører til stigmatisering? Informantens uttalelse påpeker at åpenhet og realitetsorientering kan gi mulighet til å håndtere vanskene på en mer effektiv måte og samtidig styrke elevens positive egenskaper og selvoppfatning. Hjemmet og skolen bør i tillegg ta stilling til hvorvidt man praktiserer åpenhet overfor eleven selv. Informantene beskriver elever som forstår at de er annerledes, men som likevel kan ha vansker med å godta sin egen situasjon, hvilket kan få negative implikasjoner for elevens personlig utvikling. Informant nr. 4 forteller om sin elev: ”Han skjønner jo såpass at han er annerledes, ikke sant. ”Hvorfor blir jeg så sint, mamma?” Han stiller jo noen spørsmål der han skjønner at han ikke er som alle andre, at han ikke greier å henge med.”

Kontaktlærer nr. 1 beskriver en elev som har en opplevelse av seg selv som normalfungerende. Han strever med å godta at han har behov for større grad av tilpasset opplæring enn sine medelever, og reagerer med engstelig og utagerende atferd. Hun forteller at de arbeider mye med å realitetsorientere eleven, slik som tidligere omtalt i forbindelse med psykososial tilrettelegging. Byron Rourke (1989) definerer åpenhet med eleven som en viktig forutsetning for vellykket tilrettelegging, men denne avgjørelsen må tas i samråd med elevens foreldre/foresatte. Ved slikt arbeid er det også hensiktsmessig å skape trygge rammer i klassen, der inkludering og aksept er sentrale deler av miljøet. Informant nr. 2 beskriver hvordan klassemiljøet kan være viktig for elevens prosess med å godta egen situasjon.

*Særlig i starten var det litt vanskelig, fordi han hadde hørt om at han har Nonverbale lærevansker og syntes det var fryktelig flaut og veldig ekkelt, så han ville skjule det litt og ikke snakke om det. Men så har det blitt lettere etter hvert, altså. Ja, så nå er han mer sånn inneforstått med det og det er ikke noe farlig. Det er ikke noe sånn hokus pokus, det er bare at vi lærerne må hjelpe ham litt i hverdagen. (...) Klassen han går i er egentlig en veldig fin klasse, og det er stor forståelse for at mange av elevene trenger litt sånn ekstrahjelp fra lærerne, så det er ingen andre som har reagert noe på det, som vi lærerne ser, da.*

Informantene har her beskrevet erfaringer og eventuelle sentrale forutsetninger for åpenhet om funksjonsbeskrivelsen, men det er uansett foreldre/foresatte som har det siste og avgjørende ordet i denne sammenhengen, da det er hjemmet som står juridisk ansvarlig for sitt eget barn. Jeg ser det i den forbindelse interessant å trekke frem informantenes uttalelser om hvem de ser på som ansvarlige for de ulike sidene ved tilretteleggingen.

## **4.6 Hvem har ansvaret for tilretteleggingen?**

Jeg har i undersøkelsens teoretiske referanseramme redegjort for skolens juridiske plikter knyttet til tilpasset opplæring og personlig utvikling, og har dermed omtalt deler av den lovmessige ansvarsfordelingen for tilretteleggingen. Jeg vil nå presentere kontaktlærernes meninger om ansvar i forbindelse med kunnskapsformidling og praktisk gjennomføring av tilretteleggingen, med den hensikt å belyse hvem som er medansvarlig og hvordan denne bevisstgjøringen av ansvar kan bidra til å forbedre skolehverdagen for elever med NLD.

Informant nr. 3 roser barnehagen for effektiv kunnskapsformidling da eleven skulle begynne i 1. klasse. På den måten la de gode forutsetninger for en trygg overgang til skolen for eleven.

*Det er veldig viktig at barnehagen tar dette her, at ikke de bare kommer til skolen. Altså, det var, de snakket åpent om "diagnosen" og alle var liksom veldig klare for hva skal vi gjøre for at han skulle klare skolen, skolehverdagen, da. (...) Og han hadde også med seg en fra barnehagen de to første ukene. Da var han med i klasserommet og satt i klasserommet, og vi fikk veldig godt vite hva han var flink til og hva han ikke var flink til.*

Omfattende kunnskapsformidling fra barnehagen har også vært tilfellet hos informant nr. 4, og hun ser i tillegg på elevens foreldre som ansvarlige for å formidle henne kunnskap om NLD. Samtidig tar hun som kontaktlærer også sin del av ansvaret for å tilegne seg kunnskap, hvilket synes å være en gjennomgående holdning hos informantene. Når det gjelder ansvaret for selve gjennomføringen av tilretteleggingen, forteller samme kontaktlærer at hun i samarbeid med foreldre og sosiallærer, også ser det som sitt hovedansvar. Hun understreker at hun er avhengig av det ukentlige samarbeidsmøtet med de andre lærerne som har med eleven å gjøre, for å kunne planlegge og være i forkant til enhver tid. Ledelsen gir hun også et viktig mandat i gjennomføringen av tilretteleggingen, ettersom de råder over tilgangen til skolens ressurser. Juridisk sett er det slik at ansvaret for opplæringen ligger hos skolen og rektor, der læreren stiller med skolens "fullmakt" til å være pedagogisk ansvarlig for tilretteleggingen. Informant nr. 3 forteller hvordan både sosiallærer og rektor ved skolen tok dette ansvar alvorlig og skapte trygge rammer for eleven, ved å være forberedt på å ta imot ham. De tok kontakt med kontaktlæreren på forhånd, som ble sendt på kurs og følte hun fikk både god informasjon og oppfølging. På kurset fikk hun høre at en slik omfattende oppfølging dessverre ikke alltid var tilfellet, og skisserer her hvorfor det er viktig at man ikke fraskriver seg ansvaret:

*Han i NLD-foreningen fortalte jo om ting som bare hadde gått galt, om forskjellige saksbehandlere, ingen ville ta ansvar, ingen visste noeenting, eh, forskjellige lærere på skolen, at det på en måte er ingen som har ansvar, at det bare flyter rundt i systemet, hvis det bare flyter rundt og, og at man ikke har sagt at det er et problem. Altså, det der å si at det ikke er et problem, og "Ja, men dette går sikkert bra." (...) Altså, sånn tenker jeg at det er viktig at man har en aktiv gruppe rundt det barnet, da. At man ikke bare sier at ja, men det går sikkert over av seg selv. Og gjør det det så er det jo kjempefint, altså, men det er viktig å følge opp.*

Som viktige bidragsytere både i kunnskapsformidling og tilretteleggingens praktiske gjennomføring, trekker hun inn både sosiallærer og skoleledelse, foreldre, PPT, fysioterapeut, fastlege og logoped. Om man har en gruppe som aktivt tar ansvar og består av de medlemmer den aktuelle eleven har behov for, legger man gode forutsetninger for samarbeid om tilrettelegging og utvikling. Det bringer oss inn på informant nr. 3 sin aktualisering av begrepet ansvarsgruppe, som er en slik samling av ressurspersoner rundt eleven, der kunnskap

formidles og gjennomføring av tiltak organiseres og diskuteres. Informant nr. 1 trekker også frem ansvarsgruppe som en god arena, der tiltak kan koordineres og man kan komme frem til en felles forståelse, hvilket er tjenelig for eleven. Ettersom Vygotskij omtaler den sosiale konteksten som avgjørende for barnets utvikling er det nærliggende å tro at ansvarsfraskrivelse hos de ulike aktørene i tilretteleggingen vil kunne ha negativ innvirkning på elevens kognitive utvikling. Ved å fremheve kontaktlærernes meninger om hvem som innlemmes i ansvaret for tilretteleggingen, har hensikten vært å sette fokus på hvordan bevisstgjøring av ansvar kan bidra til å øke kvaliteten i kunnskapsformidlingen og den praktiske gjennomføringen av tilretteleggingen. For at kvaliteten skal opprettholdes, er det lovfestet at tilretteleggingen skal preges av elevens utviklingsmuligheter (Tangen, 2008a). Jeg vil derfor avslutningsvis ta for meg kontaktlærernes tanker om fremtiden og refleksjoner over deres påvirkning på elevenes fremtidsutsikter.

## **4.7 Refleksjon over elevens fremtidsutsikter**

Informantene har beskrevet elevenes utvikling på ulike områder, og et av momentene i intervjuguiden omhandlet deres tanker om elevenes videre utvikling og fremtidsutsikter. For å kunne reflektere over elevens fremtidsutsikter, kreves kunnskap om funksjonsbeskrivelsens utvikling, samt kjennskap til elevens personlige utvikling. Jeg tror det er et viktig moment i tilretteleggingen å reflektere over hva vi bevisst eller ubevisst forventer av elevens fremtid, ettersom det er med på å prege målsetningene for tilretteleggingen og har innvirkningen på tilretteleggingens kvalitet. Holdninger i tilretteleggingen påvirker eleven gjennom sosiale interaksjoner og er i posisjon til å styre den kognitive utviklingen. Kanskje kan refleksjon over disse holdningene gjøre oss mer oppmerksomme på hvordan vi begrunner våre forventninger, eller til og med føre til en revurdering av forventningene. Jeg vil her belyse utdrag av informantenes tanker om fremtidsutsikter med den hensikt å skape refleksjon over hvordan det kan tilrettelegges for tilpasset opplæring og personlig utvikling gjennom realistiske mål med fokus på utvikling og muligheter.

Informantenes fremtidsutsikter for elevene varierer i henhold til deres funksjonsprofil, og kontaktlærer nr. 5 ser utfordringer ved at eleven skal kunne klare å bo for seg selv og ha en hvilken som helst jobb, mens informant nr. 3 tror eleven har gode forutsetninger for å møte fremtiden om han blir godt fulgt opp videre i skoleløpet.

*Det er ganske viktig at han får nok bemanning opp gjennom årene. Bemanning som tar liksom tingene underveis, ikke sånn at han får lange perioder der han kanskje faller ut. Jeg tenker det er ganske viktig. Også stabilt personale som kjenner han og som vet liksom hvilke situasjoner som kan være vanskelige. (...) Jeg tenker han er ganske sånn, eh, det er ganske mye krutt i ham, da. Sånn at han, han har ganske mye sånn stå på-vilje, da. Det skal mye til for å knekke han, tror jeg. Og han har fått en del nederlag allerede i livet.*

Hun tildeler elevens personlighet og oppfølging fra skolen stor betydning for gode fremtidsmuligheter, hvilket underbygger viktigheten av tilpasset opplæring og personlig utvikling som mål for tilretteleggingen i skolen. Videre understreker hun hjemmets rolle. ”Jeg tenker at her kan alt gå bra, og her kan mye gå dårlig, det tenker jeg. Men jeg tenker at han har en veldig hyggelig, ganske ressurssterke foreldre, og der er det mye kjærlighet, altså. Han vil alltid liksom ha en sånn god borg hjemme hos seg selv.” Kontaktlærers oppfatning av miljøets innvirkning på elevens utvikling, er sammenfallende med Vygotskijs. Informant nr. 2 har i samråd med elevens foreldre, fokus på sosial kontekst, ved å guide eleven utenom negative miljø og unngå skulking, slik at eleven fortsatt deltar i tilretteleggingen på skolen. Den tilsynelatende korte veien til det negative miljøet, som kan virke destruktivt på den positive utviklingen som tilretteleggingen søker å fremme, bekymrer også informant nr. 5.

*Altså, kommer han i feil miljø og han, de kan jo få han til å gjøre masse rart. Altså, det er jo ikke noe lang vei dit, ser jeg for meg, da. I det han føler seg tatt hånd om og kul, og føler han kan stå og henge, for det er han jo veldig interessert i. Han sier jo mange ting nå som jeg skjønner det er jo for at han skal være kul. (...) Så det gjør jo også at han kommer opp i litt problemer, da. (...) Altså, det verste er jo å bli en fare for samfunnet, altså, at, det sa de vel på kurs, og at noen kunne bli deprimerte, og altså, han heller jo absolutt mot deprimert. Eh, og hvis du på en måte får en tung sånn depresjon så tenker jeg at da, da er det jo skummelt etter hvert, å gå rundt egentlig, hvis man ikke, ikke får noe backing.*

I de foregående sitatene beskrives både positive og negative fremtidsutsikter, men samtidig som man reflekterer over fremtidsmuligheter, er det viktig å tilrettelegge for én dag av gangen. Som tidligere belyst, er det ofte slik at vanskene blir mer fremtredende med alder, da det blir større sprik mellom vansker og styrker. Informant nr. 5 beskriver hvordan hennes elevs faglige utvikling har endret seg drastisk:

*Også har han på en måte falt mer og mer av, da. Vi har jo hørt at han, at foreldrene hans har sagt at altså opp til 4. trinn, så var han veldig glad i skolen. Mestret og han var kjempeflink i gangetabellen og sånt. Det er, han er jo dårligere i gangetabellen nå enn han var i 4. klasse. (...) Men jeg ser en negativ utvikling i forhold til at han gir mer og mer slipp på det der, altså. I fjor var evnen og viljen mye større enn i år, fordi at spriket bare blir så stort.*



Elevene kan ofte bli mer passive og i verste fall isolerte fra sosial kontekst, slik kontaktlærer nr. 4 har observert: ”Han gjorde det før (utagerte), men nå reagerer han med at han trekker seg bare, han går inn i seg selv bare og blir bare gående og kikke og observere”. Ser man passiv og isolert atferd i lys av Vygotskijs teori om sosiale interaksjoners betydning for den kognitive utviklingen, kan man trekke de konklusjoner at mangelfull sosial samhandling kan resultere i en stagnerende utvikling og en apatisk holdning til livet, slik informant nr. 5 frykter skal bli tilfellet for hennes elev.

*Men, men sånn overordnet så synes jeg at målet måtte vært at han fungerte på en måte, at han opplevde at han hadde et fint liv, liksom. At han følte at livet er fint. Jeg tror ikke han går rundt og tenker at livet er helt forferdelig, men jeg tror at han går en litt sånn, livet er bare utenfor, livet er ikke her hos meg. Jeg bare går her.*

Informant nr. 1 beskriver også spriket i utviklingen og uttrykker sin bekymring.

*Og det blir mer og mer synlig. For da jeg ble kjent med ham, da var han bitteliten, altså seks år, da var han på en måte mer i balanse enn det han er nå, til tross for at det er satt inn veldig mye tiltak. (...) Men avvikene er mer synlige nå enn før. Men da kan man da jo i sånn mørke stunder tenke seg at da har vi ikke hjulpet til med noen ting, men vi har nok det, fordi at det er en god del ting han får til og, altså, ja.*

På tross av at tilretteleggingen kan virke lite virkningsfull når eleven likevel strever, er det med bakgrunn i informantenes beskrivelser grunn til å tro at tilretteleggingen har hatt stor effekt for elevenes utvikling, både faglig, fysisk og psykososialt. Fremtidsplanene må videre være i tråd med realistiske målsetninger, som tar utgangspunkt i elevens evner, forutsetninger og personlighet. Man kan spørre seg hvilken mal samfunnet legger til grunn når de normative og idealistiske fremtidsutsiktene defineres. Det er ikke slik at alle elever skal ha like høye målsetninger og fremtidsutsikter. Det er viktig å anerkjenne individuelle forutsetninger og mangfoldets verdi i samfunnet, og la elevens utvikling følge det informant nr. 3 omtaler som elevens egen ”læringskurve”. Som juridisk ansvarlig for tilretteleggingen er det en forutsetning at skolen reflekterer over informant nr. 4 sin uttalelse vedrørende elevens fremtidsutsikter. ”For det har jo litt å si med hvor vi skal legge lista, hva vi kan oppnå, hva skal vi jobbe mot.”

# Avslutning

Da jeg nå har gjennomført undersøkelsen og bearbeidet informantenes analytiske og normative beskrivelser i henhold til problemstillingen, har det resultert i mange aktuelle refleksjoner over hvordan kontaktlærere mener det kan tilrettelegges for tilpasset opplæring og personlig utvikling for elever med NLD i skolen. Gjennom datamaterialets belysning av problemstilling og forskningsspørsmål, har informantene bidratt til å klargjøre hvordan kvaliteten i tilretteleggingen kan sikres og hvordan trusler mot denne kvaliteten kan bekjempes. Videre har de gitt innblikk i hvordan skolens juridiske plikter kan konkretiseres gjennom tilrettelegging for tilpasset opplæring og personlig utvikling i ulike deler av skolehverdagen. Ved å se hvordan funksjonsbeskrivelsen manifesterer seg i de ulike områdene av elevenes skolehverdag, har informantene samtidig delt av sin kunnskap om hvilke implikasjoner NLD har for den faglige, fysiske og psykososiale tilretteleggingen. For å kunne reflektere over kvaliteten i tilretteleggingen, har de fremhevet ulike komponenter de ser som sentrale, deriblant ideer omkring hvordan det kan tilrettelegges for et effektivt og hensiktsmessig skole-hjemsamarbeid og hvordan man kan praktisere åpenhet om funksjonsprofilen. Informantenes tanker om hvem som er ansvarlige for kunnskapsformidlingen og den praktiske gjennomføringen av tilretteleggingen har også vært belyst, i tillegg til refleksjoner knyttet til elevenes fremtidsutsikter og hvorvidt den lar seg påvirke og forme.

Mine funn i undersøkelsen indikerer at det finnes fagfolk i skolen som er kapable til å gjennomføre adekvat tilrettelegging for disse elevene, i tråd med både forskning om NLD, pedagogiskpsykologisk teori representert ved Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori, samt juridiske mål for tilretteleggingen hentet fra lovverk og læreplan. Kontaktlærernes uttalelser vitner likevel om at det er behov for større grad av kunnskap om NLD i skolen, og refererer til hvilken negativ innvirkning mangelen på kunnskap har på skolens helhetlige opplæringstilbud til eleven. Det kunne i den forbindelse være av interesse å fremheve elevenes perspektiv på tilretteleggingen og det helhetlige skoletilbudet. Kanskje kunne en aktualiseringskampanje av NLD-beskrivelsen, med fokus på elevens opplevelse av situasjonen, bidra til å belyse alvoret i saken og heve kvaliteten på tilretteleggingen i dagens skole. Nettopp alvoret og viktigheten av kvalitet i tilretteleggingen, har for meg blitt fremtredende gjennom dette arbeidet. Informantenes beskrivelser har gitt meg verdifulle innblikk i disse elevenes gleder og

utfordringer i skolehverdagen, og jeg sitter igjen med mye nyttig kunnskap etter dette prosjektet.

Gjennom bearbeidingen av datamaterialet, har undersøkelsens formål om å bidra til at kunnskapen skal ha relevans for spesialpedagogisk virksomhet, blitt ytterligere aktualisert. Jeg har kontinuerlig tilstrebet en pragmatisk fremstilling av resultatet, ved å trekke frem de av informantenes beskrivelser som er i posisjon til å belyse kunnskap med implikasjoner for feltet. Reidun Tangen (2008b) omtaler hvordan begrepet ”spesialpedagogisk virksomhet” kan brytes ned i ulike komponenter av fagutøvelser, som er med på å gi oversikt over virksomheten, hvilket samsvarer med mine intensjoner for undersøkelsen. Tross størrelsen på denne studien, skulle kunnskapen som her presenteres ideelt sett angått både praksis- og forskningsfeltet, samt hatt verdi for utdanning av fagfolk. Dersom kunnskapen også hadde vedkommet politikere med innflytelse på området og bidratt til å opplyse allmennheten, hadde undersøkelsens implikasjoner for den spesialpedagogiske virksomheten vært tilstede i stor grad. Kan kunnskapen som her er fremkommet, være et ledd i arbeidet med å distribuere informasjon og forståelse knyttet til NLD? Kanskje kan de som arbeider med disse elevene innovere metoder og tilnærming i opplæringen, og kanskje kan medelever få en ny opplevelse av elevens funksjonsprofil. Muligens kan denne undersøkelsen, i tråd med mine intensjoner, bidra til å oppdage disse elevene ute i den norske skolen og gjøre deres skolehverdag mest mulig meningsfull, tilpasset og utviklende.

# Kildeliste

- Andenæs, A. (2000). Generalisering: om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I: H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287-320). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Anderson, V., Northam, E., Hendy, J., & Wrennall, J. (2001). *Developmental neuropsychology: a clinical approach*. Hove: Psychology Press.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Berk, L. E. (2006). *Child development* (7. utg.). Boston: Pearson.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eckhoff, G. (2009a). Pedagogiske tiltak i førskolen og skolen. I: A.-G. Urnes & G. Eckhoff (Red.), *Nonverbale lærevansker* (s. 143-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eckhoff, G. (2009b). Mobbeforebyggende tiltak. I: A.-G. Urnes & G. Eckhoff (Red.), *Nonverbale lærevansker* (s. 178-188). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eckhoff, G., & Handorff, J. A. (2005). Nonverbale lærevansker (NLD): kjennetegn, utredning og pedagogiske hjelpetiltak. [Elektronisk versjon] *Statped skriftserie, 2005*. (20).
- Ekeberg, T. R., & Buli-Holmberg, J. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, F., Andersen, I., Bugge, S., & Berg, T. I. (2011a, 1. februar). 237 brudd på mobbeloven. *VG Nett*. Hentet 14. februar, 2011, fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=10013853>
- Ertesvåg, F., Andersen, I., Bugge, S., & Berg, T. I. (2011b, 14. februar). Barneombudet: -Vil ha mobbebøter i skolene. *VG Nett*. Hentet 14. februar, 2011, fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/brydeg/artikkel.php?artid=10038105>
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.

- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gyldendal. (2011). *Multi. Matematikk for barnetrinnet*. Hentet 15. april, 2011, fra <http://web2.gyldendal.no/multi/>
- Handorff, J. A. (2005). *Nonverbale lærevansker*. Hentet 4. september, 2010, fra [http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module\\_Article.aspx?id=14914&epslanguage=NO](http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=14914&epslanguage=NO)
- Handorff, J. A. (2009). Nonverbale lærevansker i ulike aldre. I: A.-G. Urnes & G. Eckhoff (Red.), *Nonverbale lærevansker* (s. 43-49). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helset, H., Bjørgo, B. E., & Hjortset, A. (1998). Barn med Nonverbale lærevansker. *Spesialpedagogikk, 1998*. (10). (s. 36-43).
- Imsen, G. (1998). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (3. utg.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jarlsbo, R. (2010a, 12. februar). Mellom linjene. *Dagbladet, Magasinet*. Hentet 4. januar, 2011, fra <http://www.dagbladet.no/2010/02/12/magasinet/lerevansker/skole/barn/10365902/>
- Jarlsbo, R. (2010b, 15. februar). Venter og ser. *Dagbladet, Magasinet*. Hentet 4. januar, 2011, fra <http://www.dagbladet.no/2010/02/15/magasinet/barn/skole/lerevansker/10407927/>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4 utg.). Oslo: Abstrakt.
- Krokmark, T. (2006). *Den tidløse pedagogikken* (A. Sjøbu, Overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode: en innføring i kvalitative og kvantitative tilnæringer* (P. Røen, Overs.). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martin, M. (2007). *Helping children with nonverbal learning disabilities to flourish: a guide for parents and professionals*. London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 1992. (62) (3 utg.) (s. 279-300). Harvard.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [Elektronisk versjon] Hentet 5. november, 2010, fra <http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20%282006%29.pdf>
- Nilsen, S. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring. I: E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 509-531). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- NLD-foreningen. (2010). *Hva er NLD?* Hentet 8. desember, 2010, fra [http://www.nldforeningen.no/?page\\_id=3](http://www.nldforeningen.no/?page_id=3)
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 27. november 1998*. Hentet 5. november, 2010, fra Lovdata <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>

- Piaget, J. (1953). *The origin of intelligence in the child* (M. Cook, Overs.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rourke, B. (1989). *Nonverbal learning disabilities: the syndrome and the model*. New York: Guilford Press.
- Rourke, B. (1995). *Syndrome of nonverbal learning disabilities: neurodevelopmental manifestations*. New York: Guilford Press.
- Rourke, B. (2011). *Questions and answers*. Hentet 11. januar, 2011, fra <http://www.nld-bprourke.ca/BPRA3.html>
- Rubinstien, M. B. (2005). *Raising NLD superstars: what families with nonverbal learning disabilities need to know about nurturing confident, competent kids*. Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Schofield, J. W. (1990). Increasing the Generalizability of Qualitative Research. I: E. W. Eisner & A. Peshkin (Red.), *Qualitative Inquiry in Education: the continuing debate* (s. 201-232). New York: Teachers College, Columbia University.
- Skogen, K. (2008). Skoleledelsens plikter og utfordringer. I: E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 710-727). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis: blant pugghester og fuskelapper* (A. Manger, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Tangen, R. (2008a). Retten til utdanning for alle. I: E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 128-154). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tangen, R. (2008b). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I: E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-45). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tanguay, P. (2001). *Nonverbal Learning Disabilities at Home: A parent's guide*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Tanguay, P. (2002). *Nonverbal Learning Disabilities at School: Educating students with NLD, Asperger Syndrome, and related conditions*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Tetzchner, S. v. (2001). *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Torshov (2011). Torshov kompetansesenter. Statlig spesialpedagogisk støttesystem.  
Hentet 2. mai, 2011, fra  
[http://www.skolenettet.no/moduler/Module\\_FrontPage.aspx?id=14039&epslanguage=NO](http://www.skolenettet.no/moduler/Module_FrontPage.aspx?id=14039&epslanguage=NO)
- Totland, K. (2006). *Nonverbale lærevansker (NLV)*. Hentet 5. januar, 2011, fra  
<http://home.online.no/~kjtotland/adhd/nonverbale.htm>
- Urnes, A.-G. (2002). Ikke-verbale lærevansker. Om de misforståtte barna med verbal styrke og usynlige kommunikasjonsvansker. [Elektronisk versjon] *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 2002. (3) (s. 103-113). Hentet 4. januar, 2011, fra  
[http://www.idunn.no/ts/spesped/2002/0203/ikke-verbale\\_lerevansker\\_om\\_de\\_misforstatte\\_barna\\_med\\_verbal\\_styrke\\_og\\_usyn](http://www.idunn.no/ts/spesped/2002/0203/ikke-verbale_lerevansker_om_de_misforstatte_barna_med_verbal_styrke_og_usyn)
- Urnes, A.-G. (2009a). Hva er nonverbale lærevansker? I: A.-G. Urnes & G. Eckhoff (Red.), *Nonverbale lærevansker* (s. 30-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Urnes, A.-G. (2009b). Misforståtte barn med usynlige vansker. I: A.-G. Urnes & G. Eckhoff (Red.), *Nonverbale lærevansker* (s. 15-21). Oslo: Universitetsforlaget.



- Urnes, A.-G. (2009c). Overordnede forutsetninger og prinsipper for hjelpetiltak (multimodal tilnærming). I: A.-G. Urnes & G. Eckhoff (Red.), *Nonverbale lærevansker* (s. 127-133). Oslo: Universitetsforlaget.
- Urnes, A.-G., & Eckhoff, G. (2009). *Nonverbale lærevansker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Den generelle delen av læreplanen*. (Kunnskapsløftet).  
[Elektronisk versjon] Hentet 4. november, 2010, fra  
[http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Prinsipper for opplæringen*. (Kunnskapsløftet).  
[Elektronisk versjon] Hentet 4. november, 2010, fra  
[http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf)
- Vermeulen, P. (2008). *Jeg er noe helt spesielt: arbeidsbok i psykoedukasjon for mennesker med autisme eller Asperger syndrom* (E. Van Goor & B. Eide, Overs.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (T.-J. Bielenberg & M. T. Roster, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi* (M. Nygård, Overs.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Wormnæs, O. (2009). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I: *Spesialpedagogikk. SPED 4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Oslo: Universitetet.

# Vedlegg 1: NSD-godkjenning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages 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

Kolbjørn Varmann  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 31.01.2011

Vår ref: 25903 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.01.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 28.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25903	<i>Nonverbale lærevansker (NLD) i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kolbjørn Varmann</i>
<i>Student</i>	<i>Anette Bredvei</i>

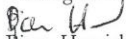
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-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/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Bjørn Henrichsen

  
Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Anette Bredvei, Pilestredet 100 B, 0358 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

# Vedlegg 2: Informasjonsskriv/ samtykkeerklæring til foreldre/foresatte

Anette Bredvei  
Pilestredet 100 b  
0358 Oslo  
[anette\\_bredvei@hotmail.com](mailto:anette_bredvei@hotmail.com)  
Tlf.: 452 06 176

28. januar 2011

Foreldre/foresatte til barn med Nonverbale lærevansker

## **VEDRØRENDE MASTEROPPGAVE OM NONVERBALE LÆREVANSKER**

Mitt navn er Anette Bredvei og jeg er student ved Universitetet i Oslo. Denne våren skal jeg skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk, som vil omhandle Nonverbale lærevansker i skolen.

Jeg vil se på hvordan ulike skoler og lærere legger til rette for elever med NLD i skolehverdagen. Målet er å samle inn gode tips for tilrettelegging for disse elevene. Jeg vil sette NLD på dagsorden, og har et ønske om at dette arbeidet skal være et bidrag til å gjøre skolehverdagen enklere for andre elever med NLD, men også lærere, medelever og foreldre/foresatte som er i en lignende situasjon.

Jeg ønsker å intervjuere elevens kontaktlærer. Dette skrivet viderefremmes deg/dere via kontaktlærer og din/deres identitet vil ikke være kjent for meg før dere eventuelt samtykker. Elevens identitet vil heller ikke være en del av arbeidet, og jeg ønsker kun å vite elevens alder og kjønn. All innsamlet informasjon vil bli anonymisert for å sikre at materialet ikke er identifiserbart, og etter prosjektets slutt, 01.06.11, vil materialet bli makulert. Dersom det er i orden for deg/dere at jeg intervjuer elevens kontaktlærer, skal det også være klart at både du/dere og kontaktlærer deltar på frivillig basis, med rett til å kunne trekke seg når som helst, om det er ønskelig.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste AS. Min veileder ved Universitetet er universitetslektor Kolbjørn Varmann, ved Institutt for Spesialpedagogikk. Min veileder og jeg er de eneste som har adgang til materialet og vi har begge taushetsplikt.

Med vennlig hilsen  
Anette Bredvei

Forelder/foresatt:

Jeg godkjenner at elevens kontaktlærer kan stille til intervju i dette prosjektet.

Dato: \_\_\_\_\_ Signatur: \_\_\_\_\_

# Vedlegg 3: Informasjonsskriv/ samtykkeerklæring til kontaktlærere/rektor

Anette Bredvei  
Pilestredet 100 b  
0358 Oslo  
[anette\\_bredvei@hotmail.com](mailto:anette_bredvei@hotmail.com)  
Tlf.: 452 06 176

28. januar 2011

Kontaktlærer som har elev med Nonverbale lærevansker (NLD) i klassen.

## **VEDRØRENDE MASTEROPPGAVE OM NONVERBALE LÆREVANSKER**

Mitt navn er Anette Bredvei og jeg er student ved Universitetet i Oslo. Denne våren skal jeg skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk, som vil omhandle Nonverbale lærevansker i skolen.

Jeg vil se på hvordan ulike skoler og lærere legger til rette for elever med NLD i skolehverdagen. Målet er å samle inn gode tips for tilrettelegging for tilpasset opplæring og personlig utvikling for disse elevene. Jeg vil sette NLD på dagsorden, og har et ønske om at dette arbeidet skal være et bidrag til å gjøre skolehverdagen enklere for andre elever med NLD, men også andre lærere, medelever og foreldre/foresatte som er i en lignende situasjon.

Jeg ønsker å intervju deg som er kontaktlærer. Intervjuene vil finne sted snarest mulig, og jeg håper å kunne ta opp intervjuene og transkribere dem, for så å bruke dem i en analyse. Jeg er fleksibel med tanke på tid og sted for intervjuet. All innsamlet informasjon vil bli anonymisert for å sikre at materialet ikke er identifiserbart, og etter prosjektets slutt, 01.06.11, vil materialet bli makulert. Det innhentes samtykke fra elevens foreldre/foresatte og taushetsplikten vil dermed ikke være noe hinder for behandling av personopplysninger. Dersom du ønsker å delta i prosjektet skal du også vite at du deltar på frivillig basis, med rett til å kunne trekke deg når som helst, om du skulle ønske det.

Jeg håper du ønsker å delta i prosjektet, og dersom du gjør det, kan du maile meg slik at vi kan avtale tid for å treffes. Lurer du på noe, er det bare å sende meg en mail eller ringe meg.

Prosjektet er meldt til Personvernombundet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste AS. Min veileder ved Universitetet er universitetslektor Kolbjørn Varmann, ved Institutt for Spesialpedagogikk. Min veileder og jeg er de eneste som har adgang til materialet og vi har begge taushetsplikt.

Med vennlig hilsen  
Anette Bredvei

Kontaktlærer:  
Jeg ønsker å stille til intervju i dette prosjektet.

Dato: \_\_\_\_\_ Signatur: \_\_\_\_\_

# Vedlegg 4: Intervjuguide

## Intervjuguide

Problemstilling: *Hvordan mener kontaktlærere at det kan tilrettelegges for tilpasset opplæring og personlig utvikling for elever med NLD i skolen?*

### Innledning, bakgrunn og om NLD:

- Hensikt med intervjuet. Minne om lydopptaker og anonymitet.
- Lærers faglige bakgrunn og erfaring med NLD.
- Hvor lenge har du hatt denne eleven med NLD i klassen din? Gutt/jente? Trinn? Hvor lenge har eleven hatt beskrivelsen NLD?
- Hva slags informasjon har du fått om selve syndromet NLD og av hvem? Tilfredsstillende? Hva mer skulle du evt. ønske deg av informasjon?
- Hvem tenker du har hovedansvaret for å informere deg som kontaktlærer om NLD?
- Får det noen konsekvenser at NLD ikke er en offisiell diagnose?

### Eleven:

- Hvilke andre behov enn sine medelever opplever du at eleven har i klassen?
- Hva ser du på som elevens største styrker i skolehverdagen? Og hvordan kan man inkludere dem i tilretteleggingen?
- Hva ser du på som elevens største vansker/utfordringer i skolehverdagen? Og hvordan kan man inkludere dem i tilretteleggingen?
- Jobber dere med å trene på vanskeområdene eller er det mest tilrettelegging ved å kompensere for vanskene? Hvordan gjør dere eventuelt det?

### Tilretteleggingen:

- Hvor henter du tips til tilrettelegging fra?
- På hvilke områder mener du tilrettelegging er viktigst?
- Har du noen konkrete eksempler på når tilretteleggingen har gått bra? Hva kan vi lære av det?

- Har du noen konkrete eksempler på når tilretteleggingen har gått dårlig? Hva kan vi lære av det?
- Har dere noe form for tilrettelegging i friminuttene eller langs skoleveien?
- Har dere noe form for fysisk tilrettelegging, f.eks i skolegården eller klasserommet?
- Har dere noe form for tilrettelegging av lekser?
- Har dere noe form for tilrettelegging ved ekskursjoner?
- Har dere noe form for tilrettelegging ved prøver/tester?
- Hvilke tanker har du om hva som er god tilrettelegging?
- Hvordan responderer eleven på god tilrettelegging?
- Hvilke tanker har du om hva som er dårlig tilrettelegging?
- Hvordan responderer eleven på dårlig tilrettelegging?

Juridiske begrep i problemstillingen:

- I Opplæringsloven og Læreplanen for Kunnskapsløftet leser vi om tilpasset opplæring som skal ta utgangspunkt i elevens evner og forutsetninger. Det henger sammen med det at skolen skal stimulere til personlig utvikling. Kan du si litt om hvordan dere løser det her hos dere?

Systemet:

- Er det andre enn deg som kontaktlærer som du ser på som viktige i tilretteleggingen? Eventuelt hvem og hva kan de bidra med?
- Hvem ser du på som hovedansvarlig for tilretteleggingen?
- Er det noe dere kan gjøre enda bedre i tilretteleggingen her ved skolen?
- Hva trenger du som kontaktlærer for å kunne tilrettelegge på best mulig måte?
- Hvilke fremtidsutsikter har du for denne eleven?

Avslutning:

- Hva er ditt overordnede mål med tilretteleggingen?
- Er det noe mer du vil legge til nå til slutt?