

Sosial fungering hos barn og unge med spesifikke språkvansker

*En intervjuundersøkelse av pedagoger på
mellomtrinnet og i ungdomsskolen*

Kaja Kveseth Vågen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2017

Sosial fungering hos barn og unge med spesifikke språkvansker

- En intervjuundersøkelse av pedagoger på mellomtrinnet og i ungdomsskolen

© Kaja Kveseth Vågen

2017

Sosial fungering hos barn og unge med spesifikke språkvansker
- En intervjuundersøkelse av pedagoger på mellomtrinnet og i ungdomsskolen

Kaja Kveseth Vågen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formål

Med denne studien ønskes det å rette et blikk mot sosial fungering hos barn og unge med spesifikke språkvansker ettersom det har vist seg at flere opplever vansker på det sosiale området. Evnen til å samhandle positivt med jevnaldrende og voksne er et av de viktigste aspektene ved elevenes utvikling. For å gi riktig hjelp og støtte, og derigjennom fremme deres opplevelse av sosial mestring, er det viktig å avdekke hvilke sosiale vansker de eventuelt har. Formålet med studien er derfor å undersøke hvordan pedagoger på mellomtrinnet og i ungdomsskolen vurderer sosial fungering hos denne gruppen barn og unge. Å rette et blikk mot denne tematikken er viktig av flere grunner, men først og fremst handler det om å bedre situasjonen for elever med språkvansker. I tillegg vil studien forhåpentligvis bidra til at det rettes et større fokus også mot de sosiale vanskene denne gruppen barn og unge kan oppleve.

Problemstilling

Studien har til hensikt å belyse følgende problemstilling:

Hvordan vurderer pedagoger på mellomtrinnet og i ungdomsskolen sosial fungering hos barn og unge med spesifikke språkvansker?

I tillegg til den overordnede problemstillingen, vil studien også belyse følgende underproblemstilling: *På hvilken måte arbeides det med å fremme deres sosiale fungering?*

Metode

En kvalitativ forskningstilnærming ligger til grunn for studien. For å få innsikt i pedagogenes erfaringer, opplevelser, tanker og praksis omkring tematikken, ble et semistrukturert intervju benyttet som metode for datainnsamlingen. Utvalget består av fire pedagoger som per i dag arbeider med en konkret elev med spesifikke språkvansker. Studien har en fenomenologisk forankring, og en abduktiv tilnærming ligger til grunn for både innsamlingen og tolkningen av datamaterialet. Sosial fungering er i denne studien operasjonalisert til sosiale ferdigheter, og intervjuguiden er hovedsakelig utarbeidet på bakgrunn av Gresham & Elliott (1990, 2008) sine syv sosiale ferdighetsdimensjoner, henholdsvis empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlighet, kommunikasjon og engasjement.

Resultater og konklusjoner

Det generelle inntrykket fra informantene er at elevene i utgangspunktet har forståelse for og kunnskaper om hvordan utvise de sosiale ferdighetene, men at en følelse av utrygghet og deres språkvansker får konsekvenser for utførelsen av dem, og følgelig også for deres sosiale fungering. Samtlige av elevene beskrives som beskjedne og tilbakeholdne, og det fremkommer at de trenger stor trygghet for å utvise de sosiale ferdighetene. Det fortelles at elevene har «sin trygge, lille gjeng» som de trives med og fungerer relativt godt sosialt med på skolen. Utover dette markerer de seg imidlertid i liten grad sosialt, og flere av informantene opplever at de er på utsiden av det sosiale fellesskapet i klassen. Til tross for utfordringene språkvanskene fører med seg, så gir flere av informantene uttrykk for at elevene likevel ønsker å være sosiale. På bakgrunn av deres uttalelser kan det således se ut til at det hovedsakelig er utføringsvansker som legger begrensninger for elevenes sosiale fungering.

Det fremkommer lite spesifikt arbeid knyttet til elevenes sosiale fungering. Sosial kompetanse-planer og sosial kompetanse-timer trekkes frem av noen av informantene, men er mer å betrakte som et sosialt tiltak på klassenivå. Informantene påpeker at det er et høyt faglig trykk, og det synes generelt å være lite fokus på sosiale ferdigheter i form av individuelle tiltak for disse elevene. Det ser heller ut til at informantene har fokus på mer generell tilrettelegging som kan hjelpe elevene til å ta i bruk de sosiale ferdighetene, og dermed fremme deres sosiale fungering. I tråd med at språkvanskene ser ut til å legge begrensninger for elevenes sosiale fungering, har informantene fokus på organisatoriske tiltak, språkarbeid og at det tilrettelegges for gode og trygge samspillsituasjoner. Dette fremkommer som sentrale tiltak for at elevene skal få tatt i bruk, øvd på og videreutviklet sine språklige, kommunikative og sosiale ferdigheter.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende og lærerik prosess. Det har vært spennende, og ikke minst givende, å få fordype seg i et tema som tidlig i masterstudiet fanget min interesse. Nå som arbeidet er avsluttet, er det noen jeg gjerne vil takke.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine informanter som stilte opp til intervju. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Tusen takk for deres engasjement og spennende samtaler, der hver og en av dere delte deres opplevelser, erfaringer, tanker og praksis omkring tematikken. En stor takk rettes også til elevenes foresatte, som samtykket til at informantene kunne uttale seg som deres barn, og derigjennom muliggjorde gjennomføringen av studien. Jeg vil også takke rektorer og andre som har hjulpet til med rekrutteringen av informanter.

En stor takk rettes til min veileder, Christiane Haukedal. Tusen takk for gode veiledninger, faglige innspill, konstruktive tilbakemeldinger, tett oppfølging og oppmuntring gjennom hele masterprosessen. I tider preget av frustrasjon og skrivesperrer har du heiet meg videre, støttet og inspirert til videre arbeid. Tusen takk!

Takk til familie og venner for korrekturlesing, sosiale avbrekk og oppmuntring gjennom hele semesteret. Takk til medstudenter for innspill, faglige diskusjoner og utallige kaffepauser. En ekstra takk til Silje for gode samtaler, støtte, glede og humor i en ellers hektisk og stressende masterhverdag. Masterstudiet hadde ikke vært det samme uten deg. En spesiell takk rettes også til min samboer, Andreas. Takk for oppmuntring og støtte, tålmodighet og oppvarting når tid og tanker har gått til oppgaven.

Oslo, 26.05.2017

Kaja Kveseth Vågen.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Formål med studien	3
1.3	Problemstilling og avgrensninger	3
1.4	Disposisjon	4
2	Teoretisk og forskningsmessig referanseramme	5
2.1	Språk og kommunikasjon	5
2.1.1	Kort om typisk språkutvikling.....	5
2.1.2	Bloom & Laheys språkmodell.....	6
2.2	Språkvansker	7
2.2.1	Hva er spesifikke språkvansker?	8
2.2.2	Forekomst og årsaksforhold	9
2.2.3	Undergrupper av spesifikke språkvansker	10
2.2.4	Språkvanskenes uttrykksform	11
2.2.5	Spesifikke språkvansker i et utviklingsperspektiv	13
2.3	Sosial fungering i skolen	13
2.3.1	Sosial kompetanse	14
2.3.2	Sosiale ferdigheter.....	15
2.3.3	Årsaker til mangelfulle sosiale ferdigheter	18
2.4	Sosial fungering hos barn og unge med SSV	19
2.4.1	Sosiale ferdigheter som har vist seg å være utfordrende.....	19
2.4.2	Vennskap og relasjoner til jevnaldrende	21
2.4.3	Deltakelse i samhandling, lek og gruppeaktiviteter	22
2.4.4	Sosialt stress, svakere selvtillit og risikogruppe for mobbing.....	23
2.5	Skolens arbeid med sosial fungering hos barn og unge med SSV	24
2.5.1	Språk, kommunikasjon og sosial fungering	25
2.5.2	Arbeid for å fremme sosial fungering hos elever med SSV.....	25
3	Metode.....	28
3.1	Vitenskapsteoretisk forankring.....	28
3.2	Forforståelse	29
3.3	Utvalg	29

3.3.1	Rekruttering.....	31
3.3.2	Presentasjon av informantene.....	31
3.4	Intervju som metode	32
3.5	Utforming av intervjuguide	33
3.6	Prøveintervju	34
3.7	Gjennomføring av intervjuene.....	35
3.8	Transkribering	36
3.9	Analyse, koding og kategorisering	37
3.10	Kvalitetsvurderinger	38
3.10.1	Validitet.....	38
3.10.2	Reliabilitet.....	40
3.11	Etiske betraktninger	40
4	Presentasjon av studiens funn	43
4.1	Pedagogenes vurdering av sosial fungering	43
4.1.1	Vennskap og relasjoner	43
4.1.2	Tilbakeholdenhet i klasserommet.....	46
4.1.3	Konfliktskyhet og innagering.....	47
4.1.4	Voksenteitet og forutsigbarhet	49
4.1.5	Manglende gjensidighet i dialogen	51
4.1.6	Utrygghet og språkets begrensninger	53
4.2	Arbeid med å fremme elevenes sosiale fungering.....	56
4.2.1	Språkarbeid og tilrettelegging for gode samspillsituasjoner	57
4.2.2	Behov for voksenstøtte og struktur	58
4.2.3	Hjelpe elevene til å markere seg mer	59
5	Drøfting av funn.....	60
5.1	Pedagogenes vurdering av sosial fungering	60
5.1.1	Vennskap og relasjoner	60
5.1.2	Tilbakeholdenhet, konfliktskyhet og innagering.....	62
5.1.3	Voksenteitet og forutsigbarhet	65
5.1.4	Manglende gjensidighet i dialogen	67
5.1.5	Utrygghet og språkvansenes begrensninger	69
5.2	Arbeid med å fremme elevenes sosial fungering.....	73
5.2.1	Språkarbeid og tilrettelegging for gode samspillsituasjoner	74

5.2.2	Behov for voksenstøtte og struktur	75
5.2.3	Hjelp elevene til å markere seg mer	76
5.3	Kommentarer til egen studie.....	77
6	Avslutning	79
6.1	Sammenfatning av funn.....	79
6.2	Avsluttende refleksjoner.....	80
	Litteraturliste	81
	Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD.....	90
	Vedlegg 2: Mail til rektorer.....	91
	Vedlegg 3: Forespørsel til administratorene av Facebook-gruppen.....	93
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informantene.....	95
	Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte	98
	Vedlegg 6: Intervjuguide.....	101
	Vedlegg 7: Transkripsjonsnøkkel og to eksempler på transkripsjon	105
Figurer:		
	Bloom & Laheys språkmodell (1978)	6

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

To helt sentrale elementer i et hvert menneskes liv er språk og sosial samhandling med andre mennesker. Å utvikle språklige og sosiale ferdigheter er således noe av det viktigste som skjer i et barns liv. Selv om de aller fleste tilegner seg slike ferdigheter nokså uanstrengt, så finnes det enkelte som ikke behersker slike ferdigheter på lik linje med andre. Barn og unge med språkvansker er et eksempel på en slik gruppe. Språkvansker viser seg hovedsakelig som problemer med å forstå, produsere og/eller bruke språk, og kan ytterligere deles inn i generelle og spesifikke språkvansker. Ved generelle språkvansker er språkvanskene en konsekvens av eller assosiert med en annen vanske eller diagnose (Rygvoid, 2012, s. 326-327). Denne studien tar for seg spesifikke språkvansker, som er primære vansker med språket og som opptrer uventet ut fra øvrig fungering. Det foreligger ingen åpenbar årsak til vanskene da de tilsynelatende ser ut til å opptre i fravær av vansker på andre områder (Bishop, 2014b, s. 25; Leonard, 2014, s. 3).

Spesifikke språkvansker diagnostiseres ofte i førskolealder, og for mange vedvarer vanskene inn i voksen alder (Leonard, 2014, s. 3). Som en konsekvens av det står flere i fare for å utvikle atferdsmessige, emosjonelle og sosiale problemer (Ottem & Lian, 2008, s. 41). St Clair, Pickles, Durkin and Conti-Ramsden (2011) observerte i sin studie en tydelig nedgang i atferdsmessige vansker (hyperaktivitet og atferdsforstyrrelser) fra barndom (7år) til ungdomsårene (16år). En nedgang ble funnet også i emosjonelle vansker, men i motsetning til atferdsvanskene, var emosjonelle vansker fremdeles tilstede i ungdomsalderen. Når det gjaldt sosiale vansker, fant de derimot en økning. Relasjonen til jevnaldrende fremstod som spesielt sårbar og vanskelig (St Clair et al., 2011). For å utvikle positive relasjoner til både jevnaldrende og voksne, er et barns sosiale fungering av stor betydning. Å fungere godt sosialt er imidlertid ikke bare viktig for å kunne inngå i positiv interaksjon med andre, men også for barnets utvikling og funksjon generelt. God sosial fungering bidrar til at en kan mestre de viktigste utviklingsoppgavene, som det å skaffe seg og holde på venner, å mestre elevrollen og lykkes i skolen, samt å følge regler og normer i familie, skole og samfunn (Ogden, 2009, s. 201; 2011).

Å tilegne seg prososial atferd, utvikle og vedlikeholde positive relasjoner, samt å oppleve sosial aksept blant jevnaldrende og voksne, er ofte utfordrende for barn og unge med en svak sosial fungering (Gresham, Elliott, Cook, Vance & Kettler, 2010). Videre har de ofte en større risiko for å oppleve vansker relatert til utdanning, yrkesliv og psykososial fungering (Gresham, Elliott, Vance & Cook, 2011). Det foreligger forskning som indikerer en sammenheng mellom spesifikke språkvansker og sosiale vansker. Det har vist seg at det for enkelte barn og unge med spesifikke språkvansker kan være utfordrende å utvikle sosiale ferdigheter og at flere kan oppleve vansker på det sosiale området (se f.eks. Conti-Ramsden, Mok, Pickles & Durkin, 2013; Durkin & Conti-Ramsden, 2007; McCabe & Meller, 2004). Tidligere studier har blant annet funnet at de som gruppe er mindre likt og akseptert av andre barn, at de mottar færre invitasjoner til deltakelse i sosiale aktiviteter (Fujiki, Brinton, Hart & Fitzgerald, 1999), samt at de kan være en risikogruppe for utestenging og mobbing (Conti-Ramsden & Botting, 2004). Som en konsekvens av at de har en tendens til å stå utenfor fellesskapet med jevnaldrende, står de i fare for å miste muligheter til å tilegne og oppøve seg en god sosial fungering.

Skolen spiller en viktig rolle for elevenes sosiale utvikling. Ettersom elevene tilbringer så mye av tiden sin her, blir skolen en egnet arena for å avdekke eventuelle vansker og styrke sosial fungering. Viktigheten av sosial kompetanse, sosiale ferdigheter og sosial tilhørighet poengteres i samtlige av skolens styringsdokumenter. I Læreplanplanverket for Kunnskapsløftet, både under den generelle delen og i prinsipper for opplæringen, vektlegges betydningen av at det arbeides med sosial kompetanse i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2015a, 2015b). Videre pålegger opplæringsloven § 9a-3 (1998) skolene å arbeide for et godt psykososialt miljø, noe som innebærer at skolen aktivt og systematisk skal arbeide for at elevene opplever trygghet og sosial tilhørighet. I Stortingsmeldinger omtales også betydningen av sosial kompetanse direkte eller indirekte (se f.eks. Kunnskapsdepartementet, 2004, 2013). Skolens pedagoger har en viktig rolle i arbeidet med å fremme elevenes sosiale fungering, deriblant gjennom å arbeide med elevenes sosiale ferdigheter, tilrettelegge for positive sosiale samspillsituasjoner og forhindre sosiale belastninger, som trakassering, krenkelser og mobbing. Hvordan skolen lykkes i dette arbeidet vil ha stor betydning for elevenes faglige og sosiale fungering, trivsel, velvære og psykiske helse (Bru, Isøe & Øverland, 2016, s. 19).

1.2 Formål med studien

Juridiske forpliktelser som nevnt ovenfor, understreker viktigheten av å fremme sosial fungering hos alle elever i skolen. Med denne studien ønskes det å rette et fokus mot barn og unge med spesifikke språkvansker ettersom det har vist seg at flere opplever vansker på det sosiale området. Evnen til å samhandle positivt med jevnaldrende og voksne er et av de viktigste aspektene ved elevenes utvikling. For å gi riktig hjelp og støtte, og derigjennom fremme deres opplevelse av sosial mestring, er det viktig å avdekke hvilke sosiale vansker de eventuelt har. Formålet med studien er derfor å undersøke hvordan pedagoger på mellomtrinnet og i ungdomsskolen vurderer sosial fungering hos barn og unge med spesifikke språkvansker. Å rette et blikk mot denne tematikken er viktig av flere grunner, men først og fremst handler det om å bedre situasjonen for elever med språkvansker. I tillegg vil studien forhåpentligvis bidra til at det rettes et større fokus også mot de sosiale vanskene denne gruppen barn og unge kan oppleve. Hos foreldre av barn og unge med spesifikke språkvansker er nemlig deres sosiale fungering en stor bekymring (Lindsay & Dockrell, 2004; Pratt, Botting & Conti-Ramsden, 2006).

1.3 Problemstilling og avgrensninger

På bakgrunn av det overnevnte har studien til hensikt å belyse følgende problemstilling:

Hvordan vurderer pedagoger på mellomtrinnet og i ungdomsskolen sosial fungering hos barn og unge med spesifikke språkvansker?

I tillegg til den overordnede problemstillingen, vil studien også belyse følgende underproblemstilling: ***På hvilken måte arbeides det med å fremme deres sosiale fungering?*** Denne underproblemstillingen er tatt med, fordi det er interessant å undersøke hvordan sosiale vansker eventuelt tas tak i.

Studien er avgrenset til å omhandle sosial fungering hos elever på mellomtrinnet og i ungdomsskolen. Dette er gjort for å avgrense aldersspennet, men også fordi studien har et ønske om å undersøke sosial fungering hos eldre elever, ettersom språket stadig spiller en større rolle i det sosiale samspillet med jevnaldrende. Videre gjøres det noen avgrensninger knyttet til begrepet sosial fungering. I litteraturen finnes en rekke begreper og definisjoner som forsøker å si noe om barn og unges sosiale fungering, deriblant sosial kompetanse og

sosiale ferdigheter. Beauchamp & Anderson (2010) presenterer en definisjon av sosial fungering. Begrepet refererer her til hvordan et individ opererer i sitt sosiale miljø ved å ta i bruk sosiale ferdigheter i samspill med andre. Felles for flere definisjoner av sosial kompetanse er også at de fokuserer på atferd eller ferdigheter som bidrar til at barn og unge lykkes sosialt (Ogden, 2009, s. 210). I tråd med en slik tilnærming avgrenses begrepet sosial fungering i denne studien til å omhandle sosiale ferdigheter. Studien vil ta utgangspunkt i Gresham og Elliott (1990, 2008) sine sju sosiale ferdighetsdimensjoner, henholdsvis empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlighet, kommunikasjon og engasjement. Selv om det kan argumenteres for at slike observerbare ferdigheter bare er «toppen av isfjellet», og at de drives av mer underliggende sosialkognitive prosesser (Lamer, 1997, s. 124), er en slik avgrensning og operasjonalisering gjort for å gjøre begrepet sosial fungering mer konkret og håndfast. I tillegg vil slike synlige ferdigheter være et naturlig sted å starte når en forsøker å avdekke eventuelle vansker knyttet til elevenes sosiale fungering.

1.4 Disposisjon

Kapittel 1 er oppgavens innledende kapittel. Her presenteres studiens bakgrunn, formål, problemstilling og avgrensninger. I tillegg redegjøres det for oppgavens disposisjon.

Kapittel 2 tar for seg studiens teoretiske og forskningsmessige referanseramme. Her presenteres aktuell teori og forskning om temaer knyttet til spesifikke språkvansker og sosial fungering.

Kapittel 3 redegjør for studiens vitenskapsteoretiske forankring og metodiske tilnærming.

Kapittel 4 presenterer studiens funn. Her vil informantenes beskrivelser av hvordan de vurderer sosial fungering hos elever med spesifikke språkvansker, samt hvordan de arbeider for å fremme deres sosiale fungering, presenteres.

Kapittel 5 sammenfatter og drøfter studiens mest sentrale funn, og ser disse i lys av studiens teoretiske og forskningsmessige referanseramme. Til slutt i kapittelet presenteres noen kommentarer til egen studie.

Kapittel 6 er oppgavens avsluttende kapittel. Her gis det en kort sammenfatning av studiens mest sentrale funn, sett i lys av problemstillingene. Til slutt presenteres noen avsluttende refleksjoner til studien.

2 Teoretisk og forskningsmessig referanseramme

Dette kapittelet presenterer studiens teoretiske og forskningsmessige referanseramme. I første del redegjøres det for språk og kommunikasjon mer generelt, dette for å bidra til en forståelse av hvilke aspekter ved språk og kommunikasjon barn og unge med spesifikke språkvansker kan streve med. For å illustrere dette benyttes Bloom & Laheys språkmodell (1978).

Språkmodellen danner et bakteppe for den videre redegjørelsen av språkvansker. Videre i kapittelet redegjøres det for aktuell teori og forskning knyttet til spesifikke språkvansker og sosial fungering, som er studiens hovedtemaer. Mot slutten ses det noe nærmere på arbeid med å fremme sosial fungering hos denne gruppen barn og unge.

2.1 Språk og kommunikasjon

Språk finnes overalt og er en grunnleggende egenskap hos mennesket. Det er sentralt for et individs læring og utvikling, samtidig som det utgjør selve kjernen i kommunikasjon og sosial samhandling med andre. Utvikling av språkferdigheter er dermed noe av det viktigste som skjer i et barns liv (Espenakk et al., 2007). Språket muliggjør kunnskapstilegnelse, formidling av tanker, følelser og meninger, samt etablering og opprettholdelse av relasjoner (Lind & Kristoffersen, 2014, s. 5). Språk er ikke et entydig begrep, men felles for de fleste definisjonene er at de understreker at språket er et symbolsystem. Nilsen & Monsrud (2010, s. 108) sammenfatter aspekter ved ulike definisjoner, og beskriver språk som «...et konvensjonelt system av symboler som er felles for den kulturen personen er en del av, og som muliggjør formidling av et budskap». Språk er primært et kommunikasjonsmiddel, og ved hjelp av verbal kommunikasjon, som ord og ytringer, og ikke-verbal kommunikasjon, som kroppsspråk, gester og intonasjon, kan individet overføre og motta budskap som formidler behov, følelser, ideer, tanker eller annen informasjon (Kristoffersen, 2005, s. 19; Nilsen & Monsrud, 2010, s. 106-107).

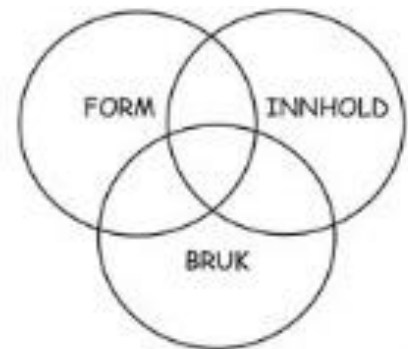
2.1.1 Kort om typisk språkutvikling

Språkutviklingen og tilegnelsen av kommunikasjonsferdigheter starter tidlig. Spedbarn er sensitive overfor lyder, og allerede rundt 1-4 månedersalder kan barnet oppdage

intonasjonsendringer i talemønstre (Bernstein & Levey, 2009, s. 29). Ved seks ukers alder kan en registrere lyder av språklig karakter, såkalt kurring eller godlyder. Rundt et halvt år har barnet bedre motorisk kontroll over taleorganene, og det begynner å bable. Barnet kan nå produsere et større repertoar av vokal- og konsonantlignende lyder. Bablingen blir stadig mer avansert, og rundt ettårsalderen sier barnet ofte sine første tolkbare ord (Torkildsen, 2010, s. 180-181). Barnets språkferdigheter utvikles stadig, og mellom 18 og 24 måneder begynner barnet å kombinere ord til korte ytringer bestående av to-tre ord (Hulme & Snowling, 2009, s. 139). I førskolealder setter den grammatiske utviklingen fart, mens den leksikalske utviklingen fortsetter inn i skolealder (Hulme & Snowling, 2009, s. 139). Opp gjennom skolealderen vil de grammatiske kunnskapene og ordforrådet stadig utvikles, samtidig som barnet vil tilegne seg skriftspråket. Gradvis utvikles også en forståelse for de sosiale konsekvensene av ulike måter å uttrykke seg på (Bernstein & Levey, 2009, s. 30; Torkildsen, 2010, s. 171). Selv om de fleste barn tilegner seg språket i omtrent samme takt, vil en også finne stor variasjon innen typisk språkutvikling (Rygvoid, 2012, s. 326).

2.1.2 Bloom & Laheys språkmodell

Til tross for variasjon innen normal språkutvikling, så kan en peke på noen felles områder språket utvikler seg innenfor. Bloom & Lahey (1978) skisserer tre hovedkomponenter i språk, henholdsvis innhold, form og bruk. De betrakter komponentene som gjensidig avhengig av hverandre, og de anser interaksjonen dem imellom som avgjørende for et helhetlig og funksjonelt språk (Bloom & Lahey, 1978, s. 21-23).



Bloom & Laheys språkmodell (1978)
(gjengitt i Sæverud, Forseth, Ottem
& Platou, 2011, s. 11)

Innhold. Språkets innhold, eller semantikk, referer til betydningen av og innholdet i ord og setninger som formidles (Bloom & Lahey, 1978, s. 11; Rygvold, 2012, s. 325). Semantikken omhandler kunnskaper om objekter, relasjoner og hendelser. Slike kunnskaper knytter an til en persons erfaringsbakgrunn og kognitive kapasitet, som eksempelvis oppmerksomhet og minnefunksjoner (Bloom & Lahey, 1978, s. 12; Sæverud et al., 2011, s. 11).

Form. Språkets form, eller struktur, viser til de lingvistiske elementene som binder sammen lyder og symboler med mening. Språkets formside beskrives ved hjelp av fonologi, morfologi og syntaks (Bloom & Lahey, 1978, s. 15; Sæverud et al., 2011, s. 11). Fonologi referer til språkets lydsystem og dreier seg om hvordan språklyder skiller ords meninger fra hverandre.

Morfologi viser til språkets ordstruktur og omhandler regler for hvordan ord kan dannes og bøyes. Syntaks handler om reglene for hvordan ord kan kombineres til meningsfulle ytringer og setninger (Nilsen & Monsrud, 2010, s. 109-110; Rygvold, 2012, s. 325).

Bruk. Språkets bruk, eller pragmatikk, viser til hvordan en bruker og tolker språket på en adekvat måte i ulike sosiale sammenhenger og kontekster (Rygvold, 2012, s. 325). Det dreier seg om ferdigheter i å bruke språkets innholds- og formside i samspill med andre (Sæverud et al., 2011, s. 11). Den språklige ytringens mål eller funksjon, samt hva personen vet om lytteren og konteksten, vil påvirke hvordan språket brukes og tolkes (Bloom & Lahey, 1978, s. 19-20). Avhengig av hvem en snakker med vil en uttrykke seg forskjellig med hensyn til både meningsinnhold, ordvalg og setningsstruktur (Nilsen & Monsrud, 2010, s. 111).

Språk defineres her som integrasjonen av innhold, form og bruk. Den innerste delen av språkmodellen, der de tre komponentene fullt ut overlapper hverandre, representerer ifølge Bloom & Lahey (1978, s. 21-23) et godt integrert språk.

2.2 Språkvansker

Termen språkvansker refererer til de varierte vanskene en kan finne hos barn som av ulike årsaker ikke utvikler språkferdigheter som forventet (Rygvold, 2012, s. 326). Disse barna har utfordringer med å tilegne seg språket som symbolsystem og å bruke språket på en adekvat måte (Klem & Rygvold, 2016). De kan streve med en eller flere av de språklige komponentene innhold, form og bruk, eller interaksjonen dem imellom. Barn og unge med språkvansker vil derfor ha en svikt i evnen til å kommunisere med andre (Nilsen & Monsrud, 2010, s. 119; Rygvold, 2012, s. 326). Språkvansker deles gjerne inn i to undergrupper, henholdsvis generelle og spesifikke språkvansker. Generelle språkvansker omhandler språklige problemer som er assosiert med andre funksjonsnedsettelse, som eksempelvis utviklingshemning, ulike syndromer eller hørselshemning (Rygvold, 2012, s. 327). Spesifikke språkvansker, som er fokuset i denne studien, refererer til en gruppe barn og unge som har vansker med å tilegne seg aldersadekvate språkferdigheter uten at det foreligger noen åpenbare forklaringer til dette (Espenakk et al., 2007, s. 23). Selv om språkvansker ofte deles inn i generelle og spesifikke språkvansker, er ikke dette skillet entydig. Det er også det uklare grenser mellom hva som kan betraktes som normal variasjon i typisk språkutvikling, forsinket språkutvikling og språkvansker (Bishop referert i Klem & Rygvold, 2016, s. 19).

2.2.1 Hva er spesifikke språkvansker?

Spesifikke språkvansker (SSV) er en term som brukes om barn og unge med avvikende språkutvikling, dette til tross for at de har et typisk utviklingsmønster på andre områder. Språkvanskene er uventede og av vedvarende karakter (Bishop, 2014b, s. 25; Leonard, 2014, s. 3). Vanskene kan ikke forklares med andre former for funksjonsnedsettelse og innebærer således et misforhold mellom språklige ferdigheter og fungering på andre utviklingsområder (Klem & Rygvold, 2016). De språklige problemene er barnets primære vanske, og en kan streve med forståelse, produksjon og/eller bruk av språket (Rygvold, 2012, s. 326-327). I ICD-10, som er det offisielle diagnosesystemet i Norge, beskrives spesifikke utviklingsforstyrrelser av tale og språk slik: «Forstyrrelser der det normale mønsteret for språktilegnelse er forstyrret fra de tidligste utviklingsstadier. Forstyrrelsene kan ikke direkte tilskrives nevrologiske tilstander, forstyrrelser i taleapparatet, sansedefekter, psykisk utviklingshemming eller miljøfaktorer...» (ICD-10, 2016, F80).

SSV er imidlertid et omdiskutert begrep, og det foreligger ingen enighet om hvordan en skal identifisere barn og unge med SSV. Hvilke språklige modaliteter som er rammet og på hvilket grunnlag de er identifisert er, ifølge Klem & Rygvold (2016, s. 19), langt fra entydige. Etersom en ikke helt kjenner årsakene til språkvanskene, har SSV tradisjonelt blitt definert på bakgrunn av et sett med inklusjons- og eksklusjonskriterier. Avvikende språkferdigheter målt ved standardiserte språktester og en nonverbal IQ på 85 eller høyere har ofte blitt brukt som inklusjonskriterier (Bishop, 2014b; Leonard, 2014). Valg av grenseverdier på språktestene varierer, men 1, 25 standardavvik under gjennomsnittet er et mye brukt kriterium (Ottem & Lian, 2008, s. 33). Kravet om en nonverbal IQ på minst 85 er blitt benyttet for å forsikre seg om at språkvanskene ikke skyldes svikt i generell intelligens, eller er en konsekvens av andre utviklingsforstyrrelser. Som eksklusjonskriterier har det vært vanlig å bruke nevrologiske skader, hørseltap, avvikende strukturelle forhold i taleapparatet og munnmotoriske problemer, samt vansker med sosial interaksjon (Bishop, 2014b; Leonard, 2014). Selv om de overnevnte kriteriene er mye brukt, så er de også omdiskutert, og det foreligger ingen universell enighet om hvilke kriterier som bør brukes for å identifisere og klassifisere SSV hos barn (Bishop, 2014b; Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh & Catalise Consortium, 2017).

Spesielt kravet om «normale» nonverbale ferdigheter er omdiskutert, da det har vist seg å være et lite forskningsmessig forankret kriterium (Klem & Rygvold, 2016, s. 19; Norbury & Paul, 2015, s. 690). Det foreligger studier som viser at språkferdigheter og ferdigheter i

nonverbal resonering er høyt korrelerte (Conti-Ramsden, St. Clair, Pickles & Durkin, 2012). Sammenlignet med typisk utviklede barn indikerer også metasstudien til Gallinat & Spaulding (2014), til tross for noe varierende resultater, at barn med SSV skårer lavere på nonverbale tester. Ettersom termen spesifikke språkvansker kun antyder språklige begrensninger, diskuteres hensiktsmessigheten ved en slik betegnelse (Bishop et al., 2017; Klem & Rygvold, 2016).

I internasjonal forskningslitteratur foreligger det en usystematisk bruk av terminologien omkring denne språkproblematikken. Specific Language Impairment (SLI) er hyppigst brukt, men også termer som Primary Language Impairment (PLI), Language Impairment (LI) og Language Disorder (LD) opptrer ofte (Beitchman & Brownlie, 2014, s. 2; Bishop, 2014a). En internasjonal gruppe bestående av 57 eksperter fra engelskspråklige land (the Catalise panel) har nå blitt enige om terminologien, og anbefaler at SLI skal erstattes med termen «Developmental Language Disorder» (DLD) (Bishop, 2017; Bishop et al., 2017). De anbefaler at en skal gå bort fra de tradisjonelle inklusjons- og eksklusjonskriteriene, og at DLD skal benyttes når språkvanskene ikke er assosiert med andre medisinske diagnoser av biologisk opphav. Panelet ble også enige om a) at nevrobiologiske og miljømessige risikofaktorer ikke utelukker diagnosen DLD, b) at DLD kan forekomme sammen med andre utviklingsforstyrrelser, og c) at DLD ikke krever en diskrepans mellom verbale og nonverbale evner (Bishop et al., 2017). Ettersom studien er gjennomført med profesjonsgrupper kun fra engelskspråklige land, tas det her ikke stilling til termen, og SSV benyttes videre i oppgaven.

2.2.2 Forekomst og årsaksforhold

Det opereres med noe ulike tall på forekomsten av barn og unge med SSV. Leonard (2014, s. 3) anslår at forekomsten er ca. 7%, mens en ifølge Bishop (2014b, s. 30) kan regne med at 3-10% av alle barn, avhengig av hvilke tester og statistiske kriterier som brukes, har spesifikke språkvansker. Å fastslå forekomsten vanskeligjøres også av det faktum at SSV ikke er en statisk vanske, og at enkelte barn ser ut til å vokse vanskene av seg etter hvert som de blir eldre (Hulme & Snowling, 2009, s. 130). SSV er relativt hyppig utbredt blant barn og unge, men sammenlignet med andre utviklingsforstyrrelser, som eksempelvis ADHD, er det ikke en like kjent problematikk for fagpersoner i barnehage og skole (Espenakk et al., 2007, s. 23; Klem & Rygvold, 2016). For de fleste vedvarer imidlertid vanskene inn i skolealder, og statistisk sett vil en kunne finne 1-2 elever med SSV i hver klasse (Klem & Rygvold, 2016).

Per i dag foreligger det ingen sikker kunnskap om årsakene til spesifikke språkvansker (Klem & Rygvold, 2016). Det er mye som tyder på SSV har en sterk arvelig komponent (Bishop, 2014b, s. 62; Norbury & Paul, 2015, s. 693), og at så mange som opptil 40-70% av barn og unge med SSV har minst et annet familiemedlem med språkvansker (Tallal et al., 2001). SSV er imidlertid en paraplybetegnelse som omfatter en mangeartet gruppe med uforklarte språkvansker (Klem & Rygvold, 2016). Hva som arves er uklart, og trolig er det flere sammensatte faktorer, både genetiske, biologiske, nevrologiske og miljømessige, som må opptre samtidig for at det skal få utslag (Bishop, 2014b; Espenakk et al., 2007; Norbury & Paul, 2015). Det er snakk om en biologisk sårbarhet, men hvor miljøet vil kunne ha en mer eller mindre gunstig innvirkning på språktilegnelsen, og dermed hemme eller fremme barnets fungering og utviklingsmuligheter (Hagtvet & Horn referert i Klem & Rygvold, 2016).

2.2.3 Undergrupper av spesifikke språkvansker

Barn og unge med SSV representerer en sammensatt gruppe med individuelle variasjoner med hensyn til både symptombilde og alvorlighetsgrad (Espenakk et al., 2007, s. 25). Den store heterogeniteten har medført at vanskene ofte er blitt inndelt i undergrupper. Det har vært vanlig å skille mellom to distinkte undergrupper, henholdsvis ekspressive vansker og en kombinasjon av impressive og ekspressive vansker. Førstnevnte referer til en gruppe barn som har normal språkforståelse, men vansker med språkproduksjon, mens den andre referer til en gruppe barn som har vansker med både språkforståelse og språkproduksjon (Hulme & Snowling, 2009, s. 143; Ottem & Lian, 2008, s. 38).

Tilsvarende skille finner en igjen i ICD-10 (2016, F80,1 og F80,2). I tillegg til undergruppene *ekspressiv språkforstyrrelse* og *impressiv språkforstyrrelse* opererer ICD-10 med diagnosekategorien *spesifikk artikulasjonsforstyrrelse*. Denne undergruppen omfatter vansker med fonologi og innebærer at barnets bruk av språkllyder er under det en kan forvente ut fra mental alder, samtidig som språkferdighetene ellers følger et normalt utviklingsmønster (ICD-10, 2016, F80,0). Barn med såkalte spesifikke fonologiske vansker har problemer med å tilegne seg lydsystemet, og kan dermed ikke uttale ord riktig. (Nilsen & Monsrud, 2010, s. 120). Ifølge Ottem & Lian (2008, s. 38) medregnes disse imidlertid sjelden i gruppen barn og unge med SSV, såfremt de ikke har markerte impressive og/eller ekspressive vansker.

I likhet med terminologien er også undergruppene omdiskutert, da det har vist seg å være utfordrende å avgrense de fra hverandre (Rygvold, 2012, s. 330). Ifølge Bishop (2014b, s. 47)

er det flere grunner til at en slik inndeling er av begrenset verdi. Hun påpeker at de fleste med SSV vil ha en viss grad av forståelsesvansker så lenge testene er sensitive nok. Videre argumenterer hun for at distinksjonen mellom ekspressive og impressive vansker handler om grad fremfor et skarpt skille, da en vil finne stor variasjon i type språkproblem hos dem med impressive vansker, samtidig som vanskenes uttrykksform og alvorlighetsgrad vil kunne endre seg med alder. The Catalise Panel diskuterte også denne problematikken, men lyktes ikke med å komme til enighet om mulige lingvistiske undergrupper (Bishop et al., 2017).

2.2.4 Språkvanskenes uttrykksform

Barn med SSV har ofte en sen start og en langsommere progresjon i tilegnelsen og utviklingen av språklige ferdigheter enn andre barn (Hulme & Snowling, 2009, s. 142), noe som gjør at det vanligvis er et gap mellom deres kronologiske alder og språklige alder (Ottem & Lian, 2008, s. 39). Språkproblemene de opplever kan komme til syne på ett eller flere områder innen språkforståelse og språkproduksjon, samt måten språket brukes på i sosial interaksjon (Espenakk et al., 2007; Rygvold, 2012). Med Bloom & Laheys språkmodell (1978) som bakteppe, vil det i det følgende redegjøres for hvordan vanskene kan komme til uttrykk innenfor de språklige komponentene innhold, form og bruk.

Innhold. Ordlæringen hos barn med SSV er langsom og ofte mindre stabil enn hos andre jevnaldrende. De første ordene kommer sent, gjerne omkring toårsalderen, og de innehar ofte et begrenset ordforråd alderen tatt i betraktning (Hulme & Snowling, 2009, s. 142; Norbury & Paul, 2015, s. 689). De har vansker med å forstå og lære seg nye ord og begreper, spesielt funksjonsord, lavfrekvente ord, akademiske ord og overført betydning (Norbury & Paul, 2015, s. 689; Rygvold, 2012, s. 331). Bele (2008, s. 12) peker på at vanskene oppleves spesielt klart i forhold til å forstå ironi, humor, metaforer og andre former for figurativt språk, da dette stiller større krav til forståelsen enn mer bokstavelige former for språk. I tillegg har de gjerne ordletingsvansker, som kan vise seg som omskriving av ord og setninger, samt stor bruk av innholdstomme og upresise ord. Eksempelvis kan «kjole» bli «jentegenser», og ord som «den», «dings» og «sånn» er ofte hyppig brukt. Ordletingsvanskene gjør også at de gjerne bruker lang tid på å gi språklig respons, noe som ofte resulterer i lange, umotiverte pauser (Espenakk et al., 2007, s. 30; Rygvold, 2012, s. 331).

Form. Å mestre språkets formside er utfordrende, og flere vil ha fonologiske, morfologiske og syntaktiske vansker (Hulme & Snowling, 2009, s. 143; Rygvold, 2012, s. 331-332). De

fonologiske vanskene innebærer ikke nødvendigvis artikulasjonsvansker, men det å oppfatte at språklyder bidrar til å formidle en bestemt mening, eksempelvis «ball» i stedet for «tall» (Rygvdold, 2012, s. 331). De største utfordringene knytter vanligvis an til avvikende bruk av språklyder i egen tale. En vil kunne finne at de forveksler, erstatter og forenkler språklyder og lydstrukturen i ord, noe som gjør at barnets språklige ytringer kan være vanskelig å forstå for andre (Espenakk et al., 2007, s. 31-32; Rygvold, 2012, s. 331). De morfologiske vanskene kommer til syne ved at de ofte bruker lang tid på å lære seg ordbøyninger, og det er særlig ord som bøyes uregelmessig som er vanskelig. Utelatelse og feilbruk av bøyingsmønstre er vanlig, blant annet ved at de sier «huser» for «hus» og «gådde» for «gikk» (Espenakk et al., 2007, s. 31; Rygvold, 2012, s. 331). Syntaktiske vansker kan vise seg ved at de senere enn andre begynner å kombinere ord til ytringer, og at de benytter enstavelsesord samt kortere, enklere og mer umodne setninger enn hva som er forventet for alderen (Bele, 2008, s. 12; Bishop, 2014b, s. 147; Norbury & Paul, 2015, s. 689). De vanligste kjennetegnene på syntaktiske vansker er utelatelse av funksjonsord, som «og, men, eller», og vansker med ordrekkefølgen (Espenakk et al., 2007, s. 31). Grammatiske vansker er et av de tydeligste trekkene ved det ekspressive språket til barn med SSV (Bishop, 2014b, s. 147), og de fleste feilene de gjør tilsvarer feil en gjerne ser hos yngre barn (Hulme & Snowling, 2009, s. 143).

Bruk. På grunn av manglende språkforståelse, ordforråd og grammatisk kunnskap, vil kommunikasjon og samhandling med andre ofte være utfordrende (Rygvdold, 2012, s. 332). De vil ofte ha vanskeligheter med å navigere seg i sosiale settinger, initiere til samtale og respondere adekvat i forhold til situasjonen (Beitchman & Brownlie, 2014, s. 42). Noen av disse barna kan til tider oppleves vanskelige å prate med fordi de i liten grad responderer på språklige henvendelser, sjelden tar språklig initiativ og plutselig kan ta opp nye og uventede temaer. I tillegg har de gjerne vansker med å ta tilhørerens perspektiv. Dette kan vise seg ved de at enten gir for lite eller mye informasjon i samtalesituasjonen, samt at de ofte har vansker med å reparere dialogen ved å stille spørsmål (Rygvdold, 2012, s. 332). Enkelte har også utfordringer med å tolke ikke-språklige aspekter, som mimikk og kroppsspråk, samt hvordan setningsmelodi og bruk av stemmen innvirker på budskapet (Espenakk et al., 2007, s. 30).

I tillegg til det overnevnte, finner en gjerne at de har prosesseringsvansker og utfordringer med minnefunksjonene. Barn og unge med SSV trenger som regel lenger tid på å motta og bearbeide språklige informasjon (Beitchman & Brownlie, 2014, s. 38). Videre er minnekapasiteten ofte begrenset, og det har vist seg at flere har utfordringer med å fastholde

ord og setninger lenge nok i korttidsminnet slik at det kan bearbeides og lagres i langtidsminnet (Beitchman & Brownlie, 2014, s. 38; Espenakk et al., 2007, s. 27).

2.2.5 Spesifikke språkvansker i et utviklingsperspektiv

SSV diagnostiseres ofte i førskolealder, og selv om det er store individuelle variasjoner, vedvarer vanskene for mange inn i ungdomsårene og voksen alder (Leonard, 2014, s. 3). Spesifikke språkvansker er, som nevnt, ingen statisk vanske, og en finner gjerne at vanskebildet endres med alder. Selv om hverdagsspråket i stadig større grad mestres vil skolerelaterte og mer avanserte språklige aktiviteter ofte kunne by på utfordringer (Klem & Rygvold, 2016, s. 21). Barn og unge med SSV er derfor sårbare i forhold til de krav skolen og fellesskapet med jevnaldrende stiller (Ottem & Lian, 2008, s. 41).

SSV er assosiert med en rekke andre lærevansker, deriblant lese- og skrivevansker og ADHD (Beitchman & Brownlie, 2014, s. 19-20; Leonard, 2014, s. 171). Videre finner en at denne gruppen barn og unge har en forhøyet risiko for psykososiale vansker. Det foreligger flere studier som underbygger at atferdsmessige, emosjonelle og sosiale vansker er utbredt blant barn og unge med SSV (se f.eks. Conti-Ramsden et al., 2013; St Clair et al., 2011; Yew & O'Kearney, 2013). Disse vanskene kan skyldes frustrasjon, manglende selvtillit og avisning fra jevnaldrende, som en konsekvens av språkvanskene (Ottem & Lian, 2008, s. 41). Leonard (2014, s. 29) påpeker imidlertid at det foreligger studier som indikerer at språkvanskene bare utgjør en liten del av årsaksforholdet. Noen av de atferdsmessige, emosjonelle og sosiale vanskene en ser hos denne gruppen kan være komorbide vansker, og ikke nødvendigvis en direkte konsekvens av språkvanskene. Hvor alvorlige langtidsvirkningene av språkvanskene blir, avhenger av flere samvirkende faktorer utover vanskenes alvorlighetsgrad, deriblant barnets selvtillit, støtten barnet får fra omgivelsene, samt hvordan det tilrettelegges for språklig, faglig og sosial utvikling (Klem & Rygvold, 2016; Ottem & Lian, 2008, s. 39). Vanskene relatert til deres psykososiale fungering utdypes ytterligere i kapittel 2.4.

2.3 Sosial fungering i skolen

Å fremme god sosial fungering hos barn og unge er viktig, da det bidrar til positive læringsprosesser i skolen, både faglig og sosialt (Arnesen, Smolkowski, Ogden & Melby-Lervåg, 2017). Det har vist seg at elever som fungerer dårlig sosialt, er i risiko for å utvikle

sosiale og faglige vansker (Algozzine, Wang & Violette, 2011). Slike funn underbygger viktigheten av at en i skolen retter et blikk også mot elevenes sosiale fungering. I litteraturen finnes det en rekke begreper og definisjoner som forsøker å si noe om barn og unges sosiale fungering, deriblant sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. I det følgende ses det noe nærmere på sosial kompetanse-begrepet, men i tråd med studiens avgrensning og operasjonalisering av sosial fungering, vil sosiale ferdigheter vies størst oppmerksomhet.

2.3.1 Sosial kompetanse

Til tross for at begrepet sosial kompetanse hyppig brukes i forskningslitteraturen, og det tilsynelatende ser ut til å eksistere en enighet om hva som ligger i begrepet, så peker Rose-Krasnor (1997) på at det er forskjeller i hvordan sosial kompetanse defineres. Sosial kompetanse knyttes imidlertid gjerne til ferdigheter, kunnskaper og holdninger som er viktige for å mestre sosiale sammenhenger (se f.eks. Garbarino, 1985, s. 80; Nordahl, 2000, s. 249; Ogden, 2015, s. 228). Det omhandler med andre ord individets evne til å samhandle med andre mennesker (Nordahl, 2000, s. 249), og er således en kompetanse det stilles krav til i alle miljøer barn og unge ferdes i. Ogden (2015) definerer sosial kompetanse på følgende måte:

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap (s. 228).

Sosialt kompetente barn og unge er, ifølge Ogden (2009, s. 203), oppmerksomme på sine samhandlingspartnere, da de kan «lese» andre individer og fortolke deres sosiale signaler. De kan tilpasse og regulere egen og andres atferd og er samtidig gjerne samarbeidsvillige og løsningsorienterte. Videre kommuniserer de klart og evner raskt å etablere et fellesområde i samtale og lek (Ogden, 2009, s. 203). I tillegg utviser sosialt kompetente barn og unge prososial atferd i form av positive sosiale holdninger og handlinger (Drugli, 2013). Prososiale handlinger skal være til nytte for andre og kan eksempelvis være å hjelpe, støtte, inkludere, oppmuntre, samarbeide og vise omsorg (Evenshaug & Hallen, 2000; Lamer, 1997, s. 125).

Nordahl (2000, s. 249) ser sosial kompetanse som en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial inkludering. I tillegg understreker han at det er en ressurs for å mestre stress og motgang samt for å motvirke problematferd. Ifølge Lamer (1997, s. 122) blir imidlertid

tilegnelsen og betydningen av sosial kompetanse ofte undervurdert, fordi den gjerne betraktes som en normal del av barnas lærings- og modningsprosess. Dette er problematisk da lav sosial kompetanse kan medføre avvisning, tap av sosial status og dårlig samhandling med andre barn og voksne. Videre vil det kunne påvirke barn og unges motivasjon og selvpåfatning, svekke deres skolefaglige mestring, samt resultere i at de går glipp av flere positive og viktige læringssituasjoner (Lamer, 1997, s. 123). Relasjonen til andre, både jevnaldrende og voksne, er et viktig aspekt ved et barns sosiale utvikling og er i stor grad et resultat av barnets sosiale kompetanse. Hvorvidt barnet lykkes i jevnaldergruppen ansees å være en god indikator på et barns sosiale fungering ettersom barn som har mange venner, er godt likt og akseptert av sine jevnaldrende gjerne har en god sosial kompetanse (Chillessen & Bellmore, 2014, s. 394; Rose-Krasnor, 1997).

Ogden (2015) sin definisjon av sosial kompetanse fremhever kunnskaper, holdninger og ferdigheter som viktig for sosial akseptering, etablering og vedlikehold av relasjoner. I tråd med studiens avgrensning, vil det i det i følgende legges hovedvekt på sosiale ferdigheter. Studien har ikke til hensikt å belyse kunnskaper og holdninger som ligger til grunn for sosial fungering, men hvordan pedagoger vurderer sosial fungering hos barn og unge med spesifikke språkvansker på bakgrunn av observerbare sosiale ferdigheter.

2.3.2 Sosiale ferdigheter

Sosiale ferdigheter kan defineres som sosialt akseptert og lært atferd som tillater en person å utvikle relasjoner og samhandle positivt med andre. Slike ferdigheter er viktig for å lykkes i skolen og blant jevnaldrende (Gresham et al., 2011). Gresham & Elliott (1990) har utviklet kartleggingsinstrumentet og opplæringsprogrammet The Social Skills Rating System (SSRS), som benyttes til å evaluere og planlegge opplæring i sosiale ferdigheter. De operer med fem sosiale ferdighetsdimensjoner, eller undergrupper av sosiale ferdigheter, henholdsvis empati, samarbeid, ansvarlighet, selvhevdelse og selvkontroll (Gresham & Elliott, 1990, s. 2-3). Disse ferdighetene er omtalt i både norsk og internasjonal forskningslitteratur, og er i tillegg vektlagt i Utdanningsdirektoratets veileder for utvikling sosial kompetanse i skolen (Jahnsen, Ertesvåg & Westheim, 2009). I 2008 kom en ny og utbedret versjon med navnet Social Skills Improvement System (SSIS). Her inkluderes ytterligere to undergrupper av sosiale ferdigheter, henholdsvis kommunikasjon og engasjement (Gresham & Elliott, 2008). Ifølge Drugli (2013, s. 123) er det viktig at alle de sosiale ferdighetene fungerer på et hensiktsmessig

nivå, fordi barnets sosiale funksjon vil kunne hemmes dersom noen av ferdighetene er til stede i for liten eller for stor grad. I denne studien undersøkes derfor alle de syv ferdighetene. Nedenfor redegjøres det for de ulike ferdighetsdimensjonene.

Empati består av en kognitiv og en emosjonell komponent og innebærer å vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter (Gresham & Elliott, 2008, s. 2; Ogden, 2015, s. 244). Den kognitive komponenten dreier seg om å kunne se ting fra andres synsvinkel, mens den emosjonelle omhandler det å forstå og sette seg inn i andres situasjon (Ogden, 2015, s. 244). Barn og unge som lett forstår og fanger opp andres emosjonelle signaler, vil fungere bedre i sosiale relasjoner enn andre, eksempelvis ved at de i større grad evner å ta hensyn til andres følelser og behov i lek, samarbeid og andre samspillsituasjoner (Drugli, 2013, s. 124; Glavin & Lindbäck, 2014, s. 26). Empati kommer til uttrykk blant annet gjennom hyggelige tilbakemeldinger, aktiv lytting, trøst og medfølelse med noen som har det vondt, hensyn og respekt for andres synspunkter, samt gjennom å vise at en setter pris på og bryr seg om andre (Gresham & Elliott, 2008, s. 86; Moen, 2012, s. 129; Ogden, 2015, s. 45). Ifølge Ogden (2015, s. 245) utgjør empati selve kjernen i gode og forpliktende vennskap.

Samarbeid innebærer evnen til å samarbeide med andre barn og voksne, og omhandler ferdigheter som det å arbeide konstruktivt, være delaktig, følge beskjeder, dele med andre og hjelpe andre (Gresham & Elliott, 2008, s. 1, 86; Ogden, 2015, s. 245). Barn og unges evne til samarbeid kommer til syne i ulike typer gruppeaktiviteter, som eksempelvis lek, lagspill og prosjektarbeid, men også når det gjelder barns evne til følge regler, beskjeder og instruksjoner i skolen (Moen, 2012, s. 129). I undervisningen handler samarbeid i stor grad om å innfri forventningene til elevrollen, som å følge med og jobbe i timen, holde det ryddig og ha orden på sakene sine, levere arbeid til avtalt tid, samt gjøre sin del av gruppe- og prosjektarbeid (Gresham & Elliott, 2008, s. 88; Ogden, 2015, s. 245).

Selvhevdelse omhandler evnen til å markere seg sosialt og uttrykke egne meninger, synspunkter og behov på en adekvat måte, som når en forsøker å få oppmerksomhet, forståelse eller respekt fra andre (Moen, 2012, s. 129; Ogden, 2015, s. 246). Det dreier seg om å hevde egne rettigheter, si ifra dersom en opplever at en selv eller andre behandles urettferdig, motstå gruppepress, samt å stille spørsmål ved regler som oppleves urimelige. Videre dreier det seg om å be om informasjon og hjelp, ta initiativ overfor andre, stå for noe og reagere på andres handlinger, samt snakke positivt om seg selv (Gresham & Elliott, 2008, s. 1, 86; Nordahl, 2010, s. 186; Ogden, 2015, s. 246). Evne til hensiktsmessig selvhevdelse er

viktig for å komme i kontakt med andre mennesker, og er ofte avgjørende for å kunne etablere vennskap og delta aktivt i sosiale samspillsituasjoner (Nordahl, 2010, s. 186; Pape, 2001, s. 96). Pape (2001, s. 98) påpeker at selvhevdelse er nært knyttet til selvfølelse. Ifølge henne vil barn og unge med dårlig selvfølelse eller et svakt selvbilde ofte ha vansker med å markere seg sosialt, og de vil sjelden oppleve anerkjennelse fra andre (Pape, 2001, s. 98).

Selvkontroll innebærer å kunne tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn til andre, blant annet gjennom å kunne regulere egne følelser og styre når og hvordan disse skal uttrykkes (Nordahl, 2010, s. 186; Ogden, 2015, s. 247). Gode selvkontrollferdigheter innebærer at en kan utsette egne behov, vente på tur og tenke seg om før en handler. Det handler om å kunne godta forskjellighet og reagere konstruktivt i situasjoner der en opplever uenigheter eller konflikter, eksempelvis ved at en kan inngå kompromisser, godta andres forslag til aktiviteter og akseptere flertallsbeslutninger. God selvkontroll omfatter også evnen til å reagere adekvat på erting og kommentarer, å mestre sinne i konflikter med voksne eller jevnaldrende, samt å ta imot kritikk på en god måte (Gresham & Elliott, 2008, s. 2, 86; Moen, 2012, s. 129; Ogden, 2015, s. 247). Selvkontroll regulerer forholdet mellom atferd og følelser og gjør seg spesielt gjeldene i situasjoner der en opplever motgang, frustrasjon og sinne (Ogden, 2015, s. 247).

Ansvarlighet dreier seg om å overholde og opptre i samsvar med regler, normer og forventninger barn og unge møter i miljøene de ferdes (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 26; Ogden, 2015, s. 247). Ansvarlig atferd innebærer å kunne kommunisere med voksne, holde avtaler og innfri forpliktelser, samt å vise respekt for egne og andres eiendeler og arbeid. Videre handler det om å oppføre seg ordentlig og ta ansvar for egne handlinger, følge med når andre prater, avvise ufornuftige forslag, be voksne om hjelp, gjøre det en skal av skolearbeid og lekser hjemme, og si ifra om hendelser andre burde få vite om (Gresham & Elliott, 2008, s. 1, 88; Moen, 2012, s. 129; Nordahl, 2010, s. 186; Ogden, 2015, s. 247-248).

Kommunikasjon omhandler både verbale og nonverbale kommunikasjonsferdigheter. Det innebærer evnen til turtaking, bruk av passende tonefall og gester, holde øyekontakt og å være høflig, eksempelvis ved å si «tak» og «vær så snill» (Gresham & Elliott, 2008, s. 1, 88). Gode kommunikasjonsferdigheter er viktig for å kunne være i gjensidig dialog med andre i samhandling, samtale og lek (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden & Sørli, 2014, s. 110). Videre innebærer kommunikasjon å ta initiativ, høre etter på det andre formidler samt evnen til mottakerbevissthet (Arnesen et al., 2014, s. 110; Høigård, 2006, s. 162). Mottakerbevissthet innebærer at en greier å ta hensyn til den andres forutsetninger og bakgrunnskunnskap når en

sier noe, at en kan oppdage om mottakeren misforstår og at en har strategier for å oppklare misforståelser (Høigård, 2006, s. 162). En mottakersentrert språkbruk og evnen til å forstå og tolke mottakerens verbale og nonverbale uttrykk er viktig for å kunne justere kommunikasjon ut fra hensynet til samtalepartneren (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 95; Høigård, 2006, s. 162).

Engasjement handler om å ta initiativ til samspill og å samhandle positivt med andre. Det kan innebære å presentere seg selv, starte en samtale med sine jevnaldrende, at en deltar i lek og andre gruppeaktiviteter, skaffe seg venner og invitere andre til å delta (Gresham & Elliott, 2008, s. 2, 88). I hvilken grad en får innpass i fellesskapet med jevnaldrende og klarer å etablere positive relasjoner og nære vennskap, henger nøye sammen med barn og unges sosiale kompetanse (Pape, 2001, s. 164).

Ifølge Ogden (2015, s. 248) er de overnevnte ferdighetsdimensjonene de viktigste sosiale ferdighetene barn og unge benytter i samhandling med andre. En vurdering av slike ferdigheter kan således tenkes å være en god indikator på elevenes sosiale fungering i skolen.

2.3.3 Årsaker til mangelfulle sosiale ferdigheter

Det kan ligge flere forhold til grunn for at enkelte barn og unge hemmes i deres sosiale fungering. Mangelfulle sosiale ferdigheter kan eksempelvis skyldes mangel på kunnskap, praktisering og bekreftende tilbakemeldinger, manglende ferdigheter i å tolke sosiale signaler, personlighet, psykisk helse eller konkurrerende atferdsproblematikk (Ogden, 2009, s. 232-233). Ifølge Gresham et al. (2010) kan vansker relatert til sosiale ferdigheter grovt sett deles inn i to typer, henholdsvis tilegnelsesvansker og utføringsvansker. Den førstnevnte referer til vansker som er et resultat av enten mangelfull kunnskap om hvordan utføre en sosial ferdighet, eller vansker med å vite hvilken sosial ferdighet som er passende i ulike sosiale situasjoner. Denne type vansker er trolig et resultat av manglende sosialkognitive evner, eller vansker med å forstå og oppfatte hvilke ferdigheter som kreves i ulike sosiale situasjoner (Gresham et al., 2010). Den andre type årsaksforklaring knytter an til motivasjonelle faktorer eller utførelsesvansker, som gjør at en ikke får til å utføre sosiale ferdigheter på et akseptabelt nivå, dette til tross for at en vet hvordan ferdigheten skal utføres (Gresham et al., 2010).

Uavhengig av om mangelfulle sosiale ferdigheter skyldes tilegnelsesvansker eller utføringsvansker, er det viktig at barn og unge med en svak sosial fungering får hjelp og støtte. Hvordan skolen lykkes i dette arbeidet vil ha stor betydning for elevenes faglige og

sosiale fungering, trivsel og psykiske helse (Bru et al., 2016, s. 19). At skolen vender et blikk mot elevenes sosiale fungering er særlig viktig i arbeidet med barn og unge med språkvansker, ettersom en har funnet at flere kan oppleve utfordringer på det sosiale området.

2.4 Sosial fungering hos barn og unge med SSV

Et barns språklige og sosiale fungering er vevd inn i hverandre allerede fra tidlig alder, og den språklige mestringen er et viktig aspekt ved barns jevnalderrelasjoner og sosiale utvikling (Beitchman & Brownlie, 2014, s. 42; Løge, 2011, s. 57). Barn og unge med SSV har gjerne større vansker enn andre med å delta og orientere seg i sosiale situasjoner, da deres forståelsvansker kan gjøre det vanskelig å tolke sosiale koder og oppfatte ulike situasjoner og settinger. Sosial interaksjon er spesielt utfordrende for dem med pragmatiske vansker, men også barn og unge uten markante pragmatiske vansker vil kunne oppleve vansker med sosial samhandling. Deres forståelsvansker og vansker med å uttrykke seg gjør det utfordrende å delta i samtaler og respondere hensiktsmessig på sosiale initiativ fra andre. Dette reduserer trolig deres mulighet for deltakelse i sosialt samspill, noe som spiller en sentral rolle i språkutviklingen så vel som deres sosiale utvikling (Beitchman & Brownlie, 2014, s. 42).

Det foreligger flere studier som indikerer at barn og unge med SSV har vansker knyttet til sin psykososiale fungering (se f.eks. Conti-Ramsden et al., 2013; St Clair et al., 2011; Yew & O'Kearney, 2013). St Clair et al. (2011) fant en tydelig nedgang i atferdsmessige vansker (hyperaktivitet og atferdsforstyrrelser) fra barndom (7år) til ungdomsårene (16år). En nedgang ble funnet også i emosjonelle vansker, men i motsetning til atferdsvanskene var emosjonelle vansker fremdeles tilstede i ungdomsalderen. Når det gjaldt sosiale vansker, fant de derimot en økning. For å bli likt og akseptert av jevnaldergruppen, for å kunne mestre elevrollen og komme overens med voksne, er sosiale ferdigheter av stor betydning (Ogden, 2011). For noen barn og unge med SSV er imidlertid det å utvikle og ta i bruk slike sosiale ferdigheter utfordrende, og flere kan oppleve vansker på det sosiale området (se f.eks. Conti-Ramsden et al., 2013; Durkin & Conti-Ramsden, 2007; McCabe & Meller, 2004).

2.4.1 Sosiale ferdigheter som har vist seg å være utfordrende

Sosial fungering har vist seg å være en stor bekymring hos enkelte foreldre av barn og unge med SSV (Lindsay & Dockrell, 2004; Marton, Abramoff & Rosenzweig, 2005; Pratt et al.,

2006). Det foreligger flere studier som rapporterer at de innehar dårligere sosial kompetanse, svakere sosiale ferdigheter og mer vansker i relasjonen til jevnaldrende enn barn og unge med aldersadekvat språkutvikling (Conti-Ramsden et al., 2013; Durkin & Conti-Ramsden, 2007; Marton et al., 2005; McCabe & Meller, 2004; St Clair et al., 2011).

McCabe and Meller (2004) undersøkte eksempelvis hvordan sosiale ferdigheter, henholdsvis empati, samarbeid, ansvarlighet, selvheldelse og selvkontroll, ble vurdert av foreldre og lærere hos en gruppe førskolebarn med SSV. Som gruppe ble barna med SSV vurdert til å ha noe svakere evne til å utvise selvheldelse, selvkontroll og empatiske responser enn kontrollgruppen. Når det gjelder studier av sosiale ferdigheter, er det ferdigheter til å få innpass i sosial interaksjon samt ferdigheter knyttet til forhandling og konfliktløsning, som er viet størst oppmerksomhet (Wadman, Durkin & Conti-Ramsden, 2011). Tidligere forskning indikerer at barn og unge med SSV ofte er mindre sensitive overfor sosiale initiativer fra andre, at de har vansker med å initiere og delta i pågående sosiale aktiviteter, samt at de i mindre grad enn sine jevnaldrende deltar i positiv sosial interaksjon med andre, det være seg samtaler eller andre former for samhandling (Craig & Washington, 1993; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1996; Hadley & Rice, 1991). Å inngå i kommunikative samspillsituasjoner er ofte utfordrende ettersom de har vanskeligheter med å opprettholde en samtale (Marton et al., 2005). Tidligere forskning har vist at barn med SSV snakker mindre, sjeldnere får henvendelser fra andre og i mindre grad samarbeider i situasjoner som krever det (Brinton, Fujiki, Spencer & Robinson, 1997). Rice, Sell & Hadley (1991) rapporterte tilsvarende resultater fra en studie der de observerte barn med SSV i en klasseromsetting. Barna tok oftere sosiale initiativ overfor voksne enn til sine medelever, og det viste seg at de i stor grad responderte med kortere setninger og nonverbale responser.

Grunnet språkvanskene vil barn og unge med SSV kunne ha vansker med å formidle egne behov, meninger, ønsker, følelser og intensjoner (McCabe & Meller, 2004). I tillegg har det vist seg at det å inngå avtaler, komme til enighet, inngå kompromisser og løse konflikter er utfordrende. Det foreligger studier som indikerer at de gjerne har færre konfliktløsnings- og forhandlingsstrategier sammenlignet med sine jevnaldrende, at de i mindre grad responderer på problematiske situasjoner, samt at strategiene som benyttes ofte er upassende og/eller umodne for alderen. Eksempelvis fremkommer bruk av nonverbale strategier av utadrettet (dytting) og innadrettet karakter (passivitet/tilbaketrekning), at de viser liten interesse for

andres meninger, og at strategiene de benytter hovedsakelig fremmer egne meninger (Brinton, Fujiki & McKee, 1998; Marton et al., 2005).

Videre fremkommer det at flere med SSV ofte har vansker med emosjonell og atferdsmessig selvregulering. Lavt selvbilde, sjenanse, angst og internalisert atferd er rapportert hos flere, og tilbaketrekning fra sosial interaksjon er et typisk reaksjonsmønster (Beitchman & Brownlie, 2014, s. 20-21; Conti-Ramsden & Botting, 2004; Marton et al., 2005; Wadman, Durkin & Conti-Ramsden, 2008). Lærere har rapportert at tilbakeholdenhet i klasserommet er spesielt fremtredende (Fujiki, Brinton, Morgan & Hart, 1999). Selv om de fleste studier indikerer at de reagerer med tilbaketrekning og angst (Ottem & Lian, 2008, s. 41), så foreligger det også studier som viser reaksjonsmønstre av mer utadrettet og aggressiv karakter (Botting & Conti-Ramsden, 2000; Brownlie et al., 2004). Den mer utadrettede atferden ser imidlertid ut til å synke med stigende alder (Conti-Ramsden & Botting, 2004; St Clair et al., 2011).

2.4.2 Vennskap og relasjoner til jevnaldrende

Mye av forskningen knyttet til sosiale ferdigheter er gjort på yngre barn, ofte førskolebarn og barn i tidlig skolealder. Nyere studier indikerer imidlertid at de sosiale vanskene en ser hos denne gruppen barn og unge er av vedvarende og økende karakter, og at relasjonen til jevnaldrende fremstår som spesielt problematisk. Conti-Ramsden et al. (2013) undersøkte vansker relatert til psykososial fungering hos en gruppe 16-åringer med og uten SSV. Ved hjelp av selvrapporteringsversjonen av «The Strengths and Difficulties Questionnaire» ønsket de å undersøke ungdommenes egen oppfatning av sosial, emosjonell og atferdsmessig fungering. Når det gjaldt ungdommenes sosiale fungering fant de at ungdommene med SSV skåret statistisk signifikant lavere innen kategorien «prososial atferd» enn kontrollgruppen. Det ble også rapportert høyere skåre innen kategoriene «emosjonelle symptomer», «atferdsproblemer» og «hyperaktivitet», men den største forskjellen mellom gruppene ble funnet i kategorien «vansker med jevnaldrende». Dette funnet samsvarer med den overnevnte longitudinelle studien til St Clair et al. (2011), der det også ble funnet at relasjonen til jevnaldrende fremstod som spesielt sårbar og vanskelig, og at disse sosiale vanskene så ut til å øke i omfang fra barndom og ungdomsalder (7-16år).

Det vises også i tidligere studier at enkelte barn og unge med SSV er mindre likt og akseptert av andre, og at de mottar færre invitasjoner til deltakelse i sosiale aktiviteter (Fujiki, Brinton, Hart & Fitzgerald, 1999). Howlin, Mawhood & Rutter referert i Løge (2011, s. 63) peker på at

en konsekvens av det kan være at de utvikler færre venns­kapsrelasjoner, samtidig som kvaliteten på disse ikke nødvendigvis er like god som hos andre barn med aldersadekvat språk­utvikling. Durkin & Conti-Ramsden (2007) gjorde en undersøkelse av vennskap hos en gruppe 16-åring­er med og uten SSV. De fant at ungdommene med SSV hadde dårligere kvalitet på sine vennskap enn kontrollgruppen. Imidlertid fant de stor heterogenitet innad i gruppen med SSV. 60% viste seg å ha venns­kapsrelasjoner av god kvalitet, mens 40% opplevde dårligere kvalitet på vennskap. Språkforståelsen og språkproduksjonen til ungdommene med SSV var en faktor som hadde sammenheng med kvaliteten på vennskap. Blant ungdommene som rapporterte en dårligere kvalitet på vennskap, fant de vedvarende språkvansker over en ni års periode (7år-16år) (Durkin & Conti-Ramsden, 2007).

2.4.3 Deltakelse i samhandling, lek og gruppeaktiviteter

Barn og unge med SSV strever ofte med å komme inn i og være i samhandling med sine jevnaldrende, eksempelvis i lek og gruppeaktiviteter (Løge, 2011, s. 64-65; Rygvold, 2012, s. 333-334). Vedeler (2007, s. 106) peker på at dette kan ha sammenheng med at deres språkvansker gjør det vanskelig å kommunisere effektivt. Kommunikasjonen deres kan være usammenhengende og ofte utenfor konteksten, noe som trolig gjør det utfordrende for deres jevnaldrende å forstå hva de forsøker å formidle. Som en konsekvens av språkvanskene vil en ofte finne at barn og unge med SSV holder seg i utkanten av leke- og prosjektgrupper, at de leker alene eller med yngre barn, eller at de i større grad oppsøker voksne (Løge, 2011, s. 64; Rygvold, 2012, s. 334). Ettersom de i liten grad kommuniserer interesse for andre og sjelden initierer til sosiale aktiviteter, vil de kunne oppfattes ensomme, beskjedne og spesielle i forhold til sine jevnaldrende (Rygvold, 2012, s. 334). Et snevert handlingsrepertoar, grunnet utfordringer med å forstå og finne de rette ordene, stille spørsmål, innhente informasjon, manglende overbevisnings- og forklarings­evner, samt færre konflikt­løsnings- og forhandlingsstrategier, gjør samhandling med andre utfordrende (Løge, 2011, s. 65). Det har vist seg at barn og unge med SSV har lavere status samt at de er mindre attraktive kommunikasjons- og samhandlingspartnere enn sine jevnaldrende med adekvate språkferdigheter (Schneider & Goldstein, 2008, s. 234). I samspill­situasjoner, som i lek eller i samarbeidsoppgaver i undervisningen, indikerer tidligere studier at de ofte får tildelt mindre viktige roller, at de snakker mindre, samt at de andre på gruppa sjeldent henvender seg til dem og tar hensyn til deres verbale og nonverbale bidrag (Brinton, Fujiki & Higbee, 1998; Hadley & Rice, 1991; Rice et al., 1991).

2.4.4 Sosialt stress, svakere selvtillit og risikogruppe for mobbing

Wadman et al. (2011) utførte en studie med ungdom med SSV (13-14år), der de ønsket å undersøke vansker relatert til sosial interaksjon, med fokus på sosialt stress. Sosialt stress ble i denne studien definert som opplevelse av ubehag eller angst i sosial samhandling, som kan medføre at en forsøker å unngå potensielle stressende situasjoner. Ved hjelp av ulike selvrappoteringsverktøy, der ungdommene skulle ta stilling til en rekke utsagn, skulle de selv vurdere opplevelse av sosialt stress, sosiale ferdigheter og sosial aksept. Majoriteten av ungdommene med SSV og kontrollgruppen med typisk språkutvikling rapporterte at de opplevde positiv sosial aksept fra andre, samt at de hadde adekvate sosiale ferdigheter. Til tross for dette, ble det funnet at ungdommene med SSV oppga at de opplevde statistisk signifikant mer stress i sosiale situasjoner enn kontrollgruppen (Wadman et al., 2011). Funnene relatert til sosialt stress samsvarer med tidligere forskning som har undersøkt liknende sosiale karakteristikk, og som har funnet engstelighet, stress og hemmet sosial fungering hos denne gruppen barn og unge (Fujiki, Brinton, Morgan & Hart, 1999; Hart, Fujiki, Brinton & Hart, 2004). Forskerne av studien understreker at det er uklart hva det sosiale stresset skyldes, og at det trolig er flere faktorer som spiller inn. Det foreslås imidlertid at vanskene de opplever og behovet for spesialundervisning, kan medføre at disse ungdommene føler seg sårbare i sosiale situasjoner, blant annet fordi de føler seg annerledes og forventer å mislykkes i sosial samhandling (Wadman et al., 2011).

Wadman et al. (2008) gjennomførte en studie der de undersøkte selvtillit, beskjedenhet og ønsket om å være sosiale hos en gruppe ungdommer med og uten SSV (16-17år). Også i denne studien ble det brukt ulike selvrappoteringsverktøy, og ungdommene med SSV skåret betydelig høyere på beskjedenhet enn ungdommene uten SSV. Det var imidlertid ingen signifikante forskjeller mellom gruppene når det gjaldt ønsket om å være sosiale. Begge gruppene skåret innen normalområdet for selvtillit, men ungdommene med SSV oppga likevel betraktelig lavere selvtillit enn ungdommene uten SSV (Wadman et al., 2008). Forskningen omkring selvtillit er noe varierende med hensyn til resultater. Marton et al. (2005) fant eksempelvis i sin studie av en gruppe barn med og uten SSV (7-10år), at barna med SSV hadde lavere sosial selvtillit, men at det ikke var noen signifikante forskjeller når det gjaldt skolefaglig selvtillit. Disse barna uttrykte større bekymring for hvordan de fungerte sosialt enn for deres skolefaglige mestring. Blant annet uttrykte de en bekymring rundt deres sosiale

relasjoner, at de hadde få venner, at de ofte følte seg ensomme og at de aldri ble valgt som leder i gruppesituasjoner (Marton et al., 2005).

Det har også vist seg at barn og unge med SSV utgjør en risikogruppe for å bli utsatt for mobbing. I sin studie av 11-åringer med SSV, fant Conti-Ramsden & Botting (2004) at 36% av barna hadde vært utsatt for mobbing, mens dette kun var tilfellet for 12% av deres jevnaldrende med aldersadekvat språkutvikling. Selv om mobbingen ser ut til å synke med alderen, så fant Knox & Conti-Ramsden (2007) at en prosentandel på 17% av ungdommer med SSV (16år) fremdeles opplevde mobbing. Hvilke faktorer som gjør at de er en risikogruppe for mobbing er uklart, men noe av årsaksforholdet kan tenkes å være de overnevnte vanskene relatert til sosiale ferdigheter, vennskap og deltakelse i sosial samhandling, samtidig som de muligens er ekstra sårbare med tanke på utestenging og erting (Conti-Ramsden & Botting, 2004; Løge, 2011, s. 65).

Av det overnevnte fremkommer det at barn og unge med SSV kan streve på flere områder knyttet til deres sosiale fungering. I neste kapittel ses det nærmere på hvordan en i skolen kan arbeide for å fremme sosial fungering hos denne elevgruppen.

2.5 Skolens arbeid med sosial fungering hos barn og unge med SSV

Siden barn og unge tilbringer en stor del av oppveksten i skolen, blir skolen en sentral arena for å utvikle og styrke elevenes sosiale fungering (Ogden, 2009, s. 228). Viktigheten av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter poengteres i samtlige av skolens styringsdokumenter. I Læreplanplanverket for Kunnskapsløftet, både under den generelle delen og i prinsipper for opplæringen, vektlegges betydningen av at det arbeides med elevenes sosiale fungering. Under prinsipper for opplæringen står det eksempelvis at skolen gjennom arbeidet med fagene skal legge til rette for at elevene utvikler sosial kompetanse, blant annet ved at de får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering (Kunnskapsdepartementet, 2015b). I den generelle delen fremkommer det at skolen skal øve elevene i å tre frem for andre, samarbeide, presentere egne synspunkter, vise ansvar og vurdere konsekvensene av egne handlinger, utvikle innlevelsesevne og følsomhet overfor andre, samt utvikle deres kompetanse i å vurdere ulike sosiale situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Videre pålegger opplæringsloven § 9a-3 (1998) skolene å arbeide for et godt psykososialt miljø, noe

som innebærer at skolen aktivt og systematisk skal arbeide for at elevene opplever trygghet og sosial tilhørighet. I Stortingsmeldinger omtales også betydningen av å fremme elevenes sosiale fungering direkte eller indirekte (se f.eks. Kunnskapsdepartementet, 2004, 2013).

2.5.1 Språk, kommunikasjon og sosial fungering

Det er en nær sammenheng mellom språklige, kommunikative og sosiale ferdigheter, da sosiale ferdigheter kommuniseres ved hjelp av verbalt og nonverbal språk (Ogden, 2015, s. 243; Vedeler, 2007, s. 57). Vedeler (2007, s. 57) peker på at disse ferdighetene på mange måter står i et gjensidighetsforhold til hverandre ettersom hver av disse ferdighetene er av betydning for mestring av alle tre. Svak sosial fungering får ikke bare konsekvenser for barn og unges muligheter til å utvikle sine språklige og kommunikative ferdigheter, men også for deres tilegnelse og videreutvikling av sosiale ferdigheter, som er viktig for vennskap, aksept og inkludering i skolen. Det blir på mange måter en ond sirkel. Barn og unge med SSV har mangelfulle språklige, kommunikative og sosiale ferdigheter som er nødvendig for å samhandle meningsfylt med andre, samtidig som mangel på sosiale samspillsituasjoner får konsekvenser for læring av slike ferdigheter (Schneider & Goldstein, 2008, s. 234).

Årsaksforholdet mellom språkvansker og svak sosial fungering er komplekst, og per i dag fortsatt lite forskningsmessig belyst (Klem & Rygvold, 2016). Leonard (2014, s. 29) påpeker, som nevnt, at det foreligger studier som indikerer at språkvanskene bare utgjør en liten del av årsaksforholdet, og at noen av de sosiale vanskene en ser hos denne gruppen, kan være komorbide vansker, og ikke nødvendigvis en direkte konsekvens av språkvanskene. For denne gruppen barn og unge kan det således være nyttig å tenke tiltak rettet mot både sosiale og språklige ferdigheter i arbeidet med å fremme deres sosiale fungering.

2.5.2 Arbeid for å fremme sosial fungering hos elever med SSV

Barn og unge med språkvansker trenger tiltak som bidrar til å utvikle den språklige og sosiale kompetansen de trenger for å være funksjonelle deltakere i samhandling med andre (Marton et al., 2005). En grundig kartlegging og analysering av barnets språklige og sosiale ferdigheter, og i hvilken grad barnet lykkes/mislykkes med å bruke denne kompetansen i sosiale situasjoner, vil derfor være et sentralt sted å starte (Løge, 2011, s. 66). Språkmestring er en sentral del av barnets sosiale ferdighetsutvikling, og språkarbeidet bør derfor fokusere på språklige elementer som best hjelper barnet til å mestre ulike kommunikasjonssituasjoner

(Rygvold, 2012, s. 335-336). Ifølge Rygvold (2012, s. 336) vil det eksempelvis være aktuelt å arbeide med ordforråd, språkforståelse og samtaleferdigheter da dette kan gjøre det enklere for barn og unge med SSV å delta i sosiale aktiviteter. Ord og begreper er helt grunnleggende for å formidle mening og motta informasjon. Systematisk ordforrådsarbeid, som utvidelse av vokabularet, kategorisering av ord samt arbeid med over- og underbegreper, vil således være et sentralt tiltak for alle barn og unge med språkvansker (Rygvold, 2012, s. 336).

Videre vil det i arbeidet med å fremme sosial fungering være viktig at det tilrettelegges for at barnet/ungdommen kan inngå i ulike samspillsituasjoner (Espenakk et al., 2007, s. 70-71; Nilsen & Monsrud, 2010, s. 123). Dette gir anledning til å observere og imitere andres atferd, samtidig som det bidrar til at barnet/ungdommen tilegner seg forståelse for, og ferdigheter i, hvordan de skal bruke språket i kommunikasjon med andre. Eksempelvis vil de i samhandling med andre kunne tilegne seg og trene på kommunikative ferdigheter som turtaking i en dialog, tolke andres kroppsspråk og hvordan holde seg til tema (Espenakk et al., 2007, s. 71). Schneider & Goldstein (2008) vektlegger også viktigheten av at elevene får øve på sosialt samspill, og de peker på ulike tiltak som fokuserer på at læreren oppmuntrer til og legger til rette for sosiale aktiviteter. Lekegrupper trekkes frem som et eksempel, både for at barna med SSV kan lære av andres kommunikative og sosiale ferdigheter, men også for at de andre barna skal få mer positive holdninger til barna med språkvansker. Som tidligere påpekt vil flere barn og unge med SSV ofte ha vansker relatert til vennskap og jevnalderrelasjoner (Conti-Ramsden et al., 2013; Durkin & Conti-Ramsden, 2007; St Clair et al., 2011). Arbeid med å fremme positive elev-elev relasjoner blir således et sentralt tiltak da det kan ha positiv innvirkning på barnets/ungdommens aksept og anerkjennelse innad i jevnalderfellesskapet.

Undervisningsformer som legger opp til ulike typer for samarbeid, vil også være en sentral arena for å trene på samtlige av de sosiale ferdighetene. I samarbeidsgrupper vil elevene eksempelvis få anledning til å engasjere seg i meningsfylt læring sammen med sine medelever, samtidig som de får øve seg på å samarbeide, oppøve kommunikative ferdigheter, ta ansvar, løse uenigheter eller konflikter innad i gruppen, vente på tur, hevde seg selv, få og dele informasjon, samt ta hensyn til andre (Ertesvåg, 2003, s. 34; Ogden, 2009, s. 235-236). Barn og unge med SSV har imidlertid ofte et ekstra stort behov for trygge rammer og forutsigbarhet i skolehverdagen (Espenakk et al., 2007, s. 72-73). Det vil derfor være viktig å tenke gjennom hva som kan være hensiktsmessige læringsaktiviteter i større og mindre grupper, hva det bør arbeides med individuelt samt hvilke elever en setter sammen i

samarbeidsgruppene. Dette er av betydning for at barn og unge med SSV skal gis mulighet til å være en fullverdig deltaker og fungere best mulig i læringsarbeidet og det sosiale samspillet med medelevene. Ved prosjekt- og gruppearbeid kan det også være hensiktsmessig at læreren er involvert i fordelingen av arbeidsoppgavene, slik at elevene får passende utfordringer og vet hva som er hans/hennes arbeidsoppgaver (Løge, 2011, s. 66; Paulsen & Bru, 2016, s. 40).

I Utdanningsdirektoratets veileder for utvikling sosial kompetanse, understrekes betydningen av at barn og unge gis muligheter til å prøve ut og eksperimentere med sosiale ferdigheter i lek og ulike typer aktiviteter i skolen (Jahnsen et al., 2009). Det fremheves at slike ferdigheter kan læres på tilsvarende måte som andre kunnskaper, gjennom tilpassede arbeidsmetoder, aktiviteter og litteratur. Noen barn og unge med SSV, avhengig av de sosiale vanskenes alvorlighetsgrad, vil også kanskje ha behov for mer spesifikk sosial ferdighetstrening. Rollespill, observasjon, modellering, samtale og diskusjon fremkommer i litteraturen som sentrale metoder i arbeidet med sosiale ferdigheter (Ogden, 2015). I tillegg finnes det en rekke programmer for sosial ferdighetsopplæring, både i form av universelle tiltak rettet mot alle elever, og som tettere oppfølging og mer intensiv undervisning for mindre grupper og enkeltelever (Ogden, 2015). I arbeidet med elevenes sosiale fungering er det viktig at de gis mulighet til å praktisere ferdighetene det trenes på, at det gis tilbakemelding og veiledning på utførelsen, samt at læreren minner om hva en har øvd på, roser, oppmuntrer og støtter elevene i deres forsøk på å ta de sosiale ferdighetene i bruk (Arnesen et al., 2014; Ogden, 2009, 2015). Sosiale erfaringer gjøres i samspill med omgivelsene, og ettersom andre barn og voksne er betydningsfulle modeller for sosial læring, er det viktig at den sosiale ferdighetstreningen foregår i naturlige og meningsfulle situasjoner (Ertesvåg, 2003, s. 35; Pape, 2001, s. 34)

Ifølge Ogden (2009, s. 228) er imidlertid sosial læring et område hvor det forventes mye og undervises lite av i skolen. Dette til tross for de overnevnte juridiske forpliktelsene. Norsk skole er blitt veldig kunnskaps- og resultatorientert, og oppover i trinnene blir det faglige trykket stadig sterkere. Fra ungdomstrinnet av er arbeidet med sosial fungering i langt mindre grad satt i fokus enn på barne- og mellomtrinnet (Ertesvåg, 2003, s. 34; Glavin & Lindbäck, 2014, s. 31). Dette må kunne sies å være problematisk, fordi sosial ferdighetslæring antagelig er en av de viktigste forutsetningene for at elever med spesielle behov skal bli akseptert og inkludert i skolen. Mestring av sosiale ferdigheter er viktig for å få innpass i fellesskapet med jevnaldrende, for å mestre elevrollen samt for å forebygge sosial utstøting, og er således av stor betydning for barn og unges sosiale fungering (Ogden, 2015, s. 256-257).

3 Metode

Metode kan i vid forstand forstås som «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). At det foreligger et klart og definert formål med studien, blir dermed viktig for at forskeren skal kunne foreta et gjennomtenkt metodevalg. Det er vanlig å trekke et skille mellom to hovedtilnærminger til forskning, henholdsvis kvalitativ og kvantitativ forskning (Befring, 2007, s. 29). Siden målet med studien er å få innsikt i pedagogers opplevelser, erfaringer og praksis omkring sosial fungering hos barn og unge med SSV, fremstod det kvalitative intervjuet og en fenomenologisk tilnærming som et hensiktsmessig valg for å besvare studiens problemstillinger. For kvalitativ forskning er et overordnet mål å utforske fenomener som knytter an til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet, og å utvikle en nyansert forståelse av det som studeres (Creswell, 2013, s. 48; Dalen, 2011, s. 15). Gjennom innsamling av rike og fylldige data muliggjør intervjuet en fordykning i og en forståelse av sosiale fenomener slik de oppleves av personene som studeres (Thagaard, 2009, s. 11-12).

I det følgende redegjøres det for studiens vitenskapsteoretiske forankring og egen forforståelse. Videre begrunnes og redegjøres det for intervju som metode, utvalg, innsamling og behandling av datamaterialet. Deretter drøftes studiens kvalitet i lys av begrepene validitet og reliabilitet. Avslutningsvis presenteres noen refleksjoner omkring etiske hensyn.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Ifølge Befring (2007, s. 181) blir kvalitativ forskning ofte omtalt som fenomenologiske studier. Som forskningsdesign peker fenomenologi mot en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra forskningsdeltakernes perspektiver og beskrivelser av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Fenomenologisk tradisjon bygger på en underliggende antakelse om at virkeligheten er slik mennesker oppfatter den, og et sentralt poeng er at kunnskap frembringes gjennom å studere individers opplevelser av fenomener i den virkelige verden (Gall, Gall & Borg, 2007, s. 495; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Med utgangspunkt i den subjektive opplevelsen forsøker fenomenologien å oppnå innsikt i og en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2009, s. 38). Studier med en fenomenologisk tilnærming undersøker hvordan erfaringer av samme fenomen oppleves av flere. Ved å studere forskningsdeltakernes erfaringer omkring et felles fenomen, forsøker en å

få innsikt i hva informantene har til felles samt hvilken variasjon som finnes, og deretter sammenfatte en felles beskrivelse av essensen i de ulike erfaringene (Creswell, 2013, s. 76).

I tråd med dette har studien en fenomenologisk forankring da målet er “å studere verden slik mennesker opplever den” (Vedeler, 2000, s. 35). Det sosiale fenomenet som undersøkes er hvordan pedagoger på mellomtrinnet og i ungdomsskolen vurderer sosial fungering hos elever med SSV, samt på hvilken måte det arbeides med å fremme deres sosiale fungering.

3.2 Forforståelse

Ifølge Postholm (2010, s. 35) er forskeren selv det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Det er derfor viktig å være bevisst sin subjektivitet og forforståelse, det vil si oppfatninger og meninger en på forhånd har i forhold til fenomenet som studeres, og hvordan dette påvirker forskningsprosessen (Dalen, 2011, s. 16; Postholm, 2010, s. 40). I denne studien måtte jeg reflektere rundt egen forforståelse knyttet til spesielt tre temaer; spesifikke språkvansker, sosial fungering og pedagogenes rolle og arbeid. Etter seks års pedagogisk utdanning og praksis, bestående av en 4-årig grunnskolelærerutdanning og en 2-årig master i spesialpedagogikk, hadde jeg på forhånd fått kjennskap til studiens temaer.

Dalen (2011, s. 16) påpeker at en sentral oppgave for forskeren er å bruke forforståelsen på en måte som åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser. I studier med en fenomenologisk tilnærming vil det være spesielt viktig å unngå at forskerens egne erfaringer eller forestillinger blir for dominerende, da det er forskningsdeltakernes subjektive opplevelser av fenomenet som er det sentrale (Grønmo, 2016, s. 392-393). Evnen til å utøve *refleksiv objektivitet* blir dermed viktig. Det innebærer at forskeren må forsøke å få innsikt i egen forforståelse og subjektivitet, og reflektere over hvordan dette kan innvirke på studiens resultater (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Gjennom hele forskningsprosessen har jeg derfor forsøkt å ha et bevisst og reflektert forhold til egen forforståelse og hvordan denne kan ha påvirket studien. Jeg har vært kritisk til egne tolkninger og konsultert flere kilder, dette for å etterstrebe en teoretisk forankring og for å unngå ensidige tolkninger.

3.3 Utvalg

Til grunn for studien ligger et strategisk utvalg, noe som innebærer at informantene har kvalifikasjoner og egenskaper som er relevante for studiens problemstillinger og teoretiske

ramme (Thagaard, 2009, s. 55). For å innhente informanter med den rette kompetansen ble en kriteriebasert utvelging benyttet. Det vil si at det forut for studien var bestemte kriterier informantene måtte oppfylle for å være aktuelle (Dalen, 2011, s. 47-49; Gall et al., 2007, s. 184). Følgende inklusjonskriterier ble lagt til grunn for rekrutteringen av informanter:

- 1) Må være ansatt som lærer eller spesialpedagog i ordinær skole eller på spesialskole
- 2) Arbeider per i dag med elever på 5.-10.trinn som har spesifikke språkvansker
- 3) Språkvanskene er elevens primærvanske, og det foreligger en sakkyndig vurdering der språkvanskene står beskrevet på bakgrunn av utredning hos PPT, BUP, Statped, e.l.
- 4) Pedagogene må være tilknyttet ulike skoler på Østlandet

Espenakk et al. (2007, s. 23) påpeker at til tross for at spesifikke språkvansker er relativt hyppig utbredt, er det likevel vansker som er lite kjent for fagpersoner, eksempelvis i barnehager og skoler. Selv kom kontaktlæreren muligens kan ansees å være den som er tettest på elevene, ble det derfor åpnet opp for at flere aktører i skolen kunne være aktuelle. På grunn av stor heterogenitet i symptombylde og alvorlighetsgrad (Espenakk et al., 2007, s. 25) ble det satt som krav at pedagogene skulle arbeide med elever med SSV per dags dato. Dette ble diskutert med veileder, og i samråd kom vi frem til at det kunne bli vanskelig å trekke ut noen tendenser fra datamaterialet dersom informantene skulle snakke om deres opplevelse av sosial fungering hos gruppen som helhet og ut fra generelle beskrivelser. Kravet om at elevene skulle gå på 5.-10-trinn ble stilt for å avgrense aldersspennet. I tillegg hadde studien et ønske om å undersøke sosial fungering hos eldre elever ettersom språket stadig spiller en større rolle i det sosiale samspillet med jevnaldrende. At språkvanskene var elevenes primærvanske og at det forelå en sakkyndig vurdering av vanskene, ble satt som krav for å sikre at det lå en felles forståelse til grunn for hvilken elevgruppe studien hadde til hensikt å undersøke. Jeg har ikke hatt tilgang på elevenes sakkyndige vurdering, og jeg baserte meg her på informantenes opplysninger. På grunn av tidsomfanget og utvalgets begrensede størrelse ble det også foretatt en geografisk avgrensning. Informantene måtte være tilknyttet skoler på Østlandet, og for å oppnå variasjon i skolekultur og pedagogene som aktører, var det ønskelig at de kom fra ulike skoler. Det ble stilt ingen krav til informantenes kjønn eller antall år i skolen.

3.3.1 Rekruttering

Rekrutteringen av informanter foregikk på tre måter. Forespørsel om deltakelse gikk til rektorer på ulike skoler på Østlandet og ble sendt per e-post, der de ble bedt om å videreformidle informasjon til potensielle informanter (Vedlegg 2). En annen fremgangsmåte var at jeg benyttet nettverket mitt av tidligere praksislærere og medstudenter for å komme i kontakt med de aktuelle personene. Noen av informantene representerer således et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2009, s. 56). Det ble også sendt en forespørsel til administratorene av en gruppe for foreldre til barn med spesifikke språkvansker på Facebook. Administratorene ble tilsendt et informasjonsskriv om studien og forespurt om de kunne videreformidle forespørselen til medlemmene av gruppen (Vedlegg 3). Foreldre som meldte sin interesse ble oppfordret til å ta kontakt med meg, og de ble deretter spurt om de kunne undersøke om det aktuelle barnets lærer eller spesialpedagog kunne være interessert i stille til et intervju. Utover én foresatt som kontaktet meg er det kun skolen som har hatt kontakt med foresatte. Dette ble gjort for å ivareta hensynet til sensitive opplysninger om barnet. Det var flere som meldte interesse, men kun fire som fullt ut oppfylte inklusjonskriteriene for studien. Studiens utvalg består derfor av fire pedagoger.

3.3.2 Presentasjon av informantene

Utvalget består kun av voksne mennesker, men det innhentes informasjon om en tredjepart. Hver av de fire informantene har uttalt seg om en konkret elev de arbeider med i dag. Informantene omtales som informant 1, 2, 3 og 4, mens elevene er gitt fiktive navn, henholdsvis «Maria», «Tobias», «Anna» og «Daniel». Elevene er i alderen 12-15 år, og samtlige av dem beskrives å ha vansker både med forståelse, produksjon og bruk av språket. Noen av elevene har i tillegg vansker med artikulasjon, ordletingsvansker, prosesseringsvansker samt utfordringer med minnet.

Informant 1 og «Maria» (ungdomstrinnet)

Informant 1 er utdannet allmennlærer og har i tillegg master i spesialpedagogikk. Han har over tjue års erfaring i skolen, og mye erfaring med elever med ulike typer språkvansker. Informanten har jobbet med Maria i flere år, og han er både kontaktlærer og spesialpedagog for Maria. Det gis spesialundervisning i mindre gruppe i basisfagene norsk, matematikk og engelsk, men ellers foregår undervisningen inne i klasserommet med de øvrige elevene.

Informant 2 og «Tobias» (mellomtrinnet)

Informant 2 er utdannet vernepleier. Hun har ikke så mye erfaring fra skolen, men har jobbet mange år med barn innenfor autismespekteret og med utfordrende atferd. Hun jobber i dag som spesialpedagog i skolen, og har undervisning med elever i mindre grupper, deriblant Tobias. Hun har jobbet med Tobias i noen år nå, men hun har ikke erfaring med spesifikke språkvansker utover han. Utenom et par fag har Tobias all undervisning ute av klassen i mindre gruppe.

Informant 3 og «Anna» (ungdomstrinnet)

Informant 3 er allmennlærer med en master i norsk, og han har jobbet i skolen i ca. ti år. Han er kontaktlærer og har kjent Anna i noen år nå. Anna har det meste av undervisningen i klassen bortsett fra noen undervisningstimer på grupperom en gang imellom.

Dagen før gjennomføringen av intervjuet uttrykte informanten et ønske om å ha med seg en kollega som har jobbet mye med Anna. Hun jobber ikke så mye med henne i dag, men har tidligere fungert som assistent i klassen og jobbet da tett på eleven. Hun er utdannet lærer og har jobbet i skolen i seks år. Assistenten var tilstede kun første halvdel av intervjuet.

Informant 4 og «Daniel» (mellomtrinnet)

Informant 4 er spesialpedagog og har over tretti års erfaring i skolen. Hun har Daniel i eneundervisning fem timer i uken i basisfagene matematikk, norsk og engelsk. Spesifikke språkvansker har hun ikke erfaring med fra tidligere av, og hun og Daniel har kun kjent hverandre i et drøyt halvt år.

3.4 Intervju som metode

Ettersom det å samtale med forskningsdeltakerne er avgjørende for å få tak i deres tanker og opplevelser omkring fenomenet som undersøkes, er intervju vanligvis den mest egnede datainnsamlingsstrategien i fenomenologiske studier (Postholm, 2010, s. 43). Det kvalitative intervjuet betraktes som en metode som gir privilegert tilgang til menneskers livsverdenen, og en tenker at intervjuundersøkelser kan danne grunnlag for mer abstrakte, vitenskapelige teorier om den sosiale verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Intervju vil derfor være den mest egnede metoden for å få innsikt i pedagogenes erfaringer, tanker og praksis omkring sosial fungering hos elever med spesifikke språkvansker.

Under forskningsintervjuet konstrueres kunnskap i samspillet mellom forsker og informant ved at det utveksles synspunkter om et tema som opptar dem begge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Det semistrukturerte intervjuet, som karakteriseres med en delvis strukturert tilnærming, ble benyttet i datainnsamlingen. Intervjuet utføres i overenstemmelse med en overordnet intervjuguide som fokuserer på bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til sentrale spørsmål (Dalen, 2011, s. 26; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Rekkefølgen på temaene kan imidlertid bestemmes underveis. Det semistrukturerte intervjuet ble valgt fordi det tilbyr en fleksibilitet, noe som er viktig for å kunne knytte spørsmålene til den enkelte informantens forutsetninger. Samtidig åpner det opp for at en kan gå dypere inn i temaer og uttalelser etter hvert som intervjuet tar form, samt at informanten kan ta opp temaer som ikke var bestemt forut for intervjuet (Thagaard, 2009, s. 89).

3.5 Utforming av intervjuguide

Å utarbeide en intervjuguide er en arbeidskrevende prosess, da studiens overordnede problemstillinger skal omgjøres til konkrete temaer med underliggende spørsmål (Dalen, 2011, s. 26). Det er imidlertid en viktig del av forberedelsene til datainnsamlingen ettersom intervjuguiden er forskerens utgangspunkt og rettesnor for intervjuet (Grønmo, 2016, s. 168). I tråd med studiens problemstillinger og operasjonalisering er hovedtemaene i guiden elever med SSV og sosiale ferdigheter. Utformingen av spørsmålene har hovedsakelig tatt utgangspunkt i Gresham & Elliott (1990, 2008) sine sju ferdighetsdimensjoner, henholdsvis empati, samarbeid, selvheldelse, selvkontroll, ansvarlighet, kommunikasjon og engasjement.

Intervjuguiden ble utarbeidet etter «traktprinsippet». Dette innebærer at de innledende spørsmålene er av mer generell art med den hensikt å få informanten til føle seg trygg og avslappet i situasjonen (Dalen, 2011, s. 27). Innledningsvis ble informantene stilt noen spørsmål knyttet til blant annet stilling, antall år i yrket og utdanningsbakgrunn. Deretter ble det stilt mer spesifikke spørsmål knyttet til pedagogens vurdering av sosiale ferdigheter hos den konkrete eleven, samt hvordan det eventuelt arbeides med å fremme elevens sosiale fungering. Hvordan dette var konkretisert i elevens IOP ble det også stilt noen spørsmål om. Mot slutten «åpnes trakten» slik at spørsmålene igjen omhandler noe mer generelle forhold (Dalen, 2011, s. 27). Eksempelvis ble det her stilt spørsmål om hvilken innvirkning informantene opplevde at elevenes språkvansker og sosiale ferdigheter hadde på relasjonen til jevnaldrende. De avsluttende spørsmålene tok sikte på å oppsummere og sørge for at

informantenes uttalelser var forstått rett. I tillegg ble informantene stilt spørsmål om deres opplevelse av intervjuet, og de ble gitt anledning til å tilføye informasjon som ikke var kommet frem, men som de likevel anså som relevant for studien.

Utfordringene med intervjuguiden knyttet blant annet an til det å formulere spørsmål som ga informantene anledning til å fortelle fritt og åpent om sine opplevelser og erfaringer, samtidig som en fikk svar som kunne belyse studiens konkrete problemstillinger. For å sikre at sentrale temaer og spørsmål ble besvart ble spørsmålene knyttet til de overnevnte ferdighetsdimensjonene. Hver ferdighet ble definert før informantene ble stilt spørsmål rundt den aktuelle ferdigheten. Dette ble gjort for å sikre at vi hadde en felles forståelse av hva de ulike sosiale ferdighetene innebar. For å få tak i rike og fyldige beskrivelser og for at informantene skulle kunne fortelle nokså fritt og utfyllende, er spørsmål der informanten blir bedt om å beskrive eller fortelle mye brukt (Dalen, 2011, s. 27). Ellers er spørsmålene fleksible og relativt kort formulerte slik at oppfølgingsspørsmål kunne tilpasses den enkelte informant. Det er også forsøkt å unngå utydelige eller ledende spørsmål (Vedlegg 6).

3.6 Prøveintervju

Før datainnsamlingen startet ble det foretatt et prøveintervju. Dette er viktig for å få testet ut intervjuguiden, det tekniske utstyret og seg selv som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30-31). Etter prøveintervjuet ble informanten spurt hvordan intervjusituasjonen opplevdes, samtidig som jeg fikk tilbakemelding på egen væremåte og en vurdering av hvordan intervjustørsmålene fungerte. Grunnet utfordringer med å få tak i pedagoger som per i dag arbeider med en elev med SSV, ble prøveintervjuet gjennomført med en lærer som baserte sine uttalelser på en elev uten språkvansker. Dette var en avgjørelse som ble tatt i samråd med veileder blant annet på bakgrunn av studiens tidsbegrensning. Under prøveintervjuet ble læreren derfor kun stilt spørsmål som omhandlet den aktuelle elevens sosiale ferdigheter. Det ble innhentet samtykke fra informanten og elevens foresatte før prøveintervjuet ble gjennomført. Informanten ga positive tilbakemeldinger på både spørsmålene og selve intervjusituasjonen. Hun opplevde at definisjonene fungerte godt, og at spørsmålene var åpne ved at de inviterte til å snakke nokså fritt rundt ferdighetene. Selv om det kunne vært hensiktsmessig å ha testet ut alle spørsmålene, så opplevde jeg likevel at prøveintervjuet gjorde meg tryggere på intervjuguiden, det tekniske utstyret og rollen som intervjuer. I etterkant ble det gjort noen

små endringer i intervjuguiden, som sammenslåing av noen spørsmål, endring av ordlyden og rekkefølgen på enkelte av spørsmålene. Utover det ble ikke intervjuguiden revidert.

3.7 Gjennomføring av intervjuene

For at intervjusituasjonen skulle oppleves mest mulig komfortabel, overlot jeg til informantene å bestemme tid og sted for gjennomføringen. Samtlige av intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. Diktafon ble benyttet under hvert intervju for at jeg i større grad kunne konsentrere meg om informantene, sørge for god samtaleflyt samt be om utdypning og konkretisering der det var ønskelig (Tjora, 2013, s. 137). Intervjuene foregikk på et skjermet rom, og det var kun jeg og informantene som var tilstede. Dette reduserte eventuelt støy og andre forstyrrelser, og var viktig for å sikre både kvalitet på opptakene og konfidensialitet med tanke på elevene som omtales.

Hvert intervju startet med en presentasjon av meg selv og formålet med studien. Det ble også informert om hva lydopptaket skulle brukes til og hvordan informasjonen ville lagres og behandles videre. Videre ble det gitt beskjed om at det ville tas noen notater underveis, dette for å skrive ned spørsmål som dukket opp, men også for å få tak i meningsbærende uttrykk som diktafonen ikke ville fange opp. At samtykkeerklæringen var underskrevet og at det var innhentet samtykke fra foresatte, ble kontrollert før intervjuet startet. Det var skolen som stod for kommunikasjonen med hjemmet. De innhentet og oppbevarte samtykket fra foresatte slik at jeg ikke skulle ha direkte kontakt og få kjennskap til elevenes identitet. I etterkant av hvert intervju skrev jeg umiddelbart ned egne refleksjoner omkring intervjuet som var blitt gjennomført. Disse refleksjonene kunne omhandle hvordan jeg opplevde stemningen mellom meg og informanten, de kunne være knyttet til informantens kroppsspråk eller tanker jeg gjorde meg rundt informantens uttalelser. Under samtlige av intervjuene var det en god atmosfære, og jeg opplevde raskt å få god kontakt med informantene. De var alle blide og imøtekommende, og de delte gjerne av sine erfaringer omkring denne elevgruppen. Jeg forsøkte å fremstå avslappet, og jeg kom underveis med oppmuntrende ord og bekreftelser for å vise at jeg var interessert og aktivt lyttet til deres uttalelser. Informantene fremstod reflekterte, kunnskapsrike og engasjerte, og de ga uttrykk for at de syntes studien tok for seg et viktig og spennende tema.

3.8 Transkribering

For å gjøre datamaterialet strukturert og bedre egnet for analyse er det nødvendig å transkribere intervjuene. Transkriberingen er en begynnelse på analyseprosessen og innebærer at forskeren transformerer informantens muntlige uttalelser til skriftlig form.

Intervjusamtalene abstraheres og dekontekstualiseres gjennom transkriberingsprosessen, da stemning, kroppsspråk og intonasjon ikke kommer like tydelig til syne i transkripsjonene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-206). Meningsbærende uttrykk og egne refleksjoner ble imidlertid notert underveis og i etterkant av hvert intervju. Under transkriberingen ble notatene brukt som støtte og skrevet ned med tanke på senere tolkning av materialet.

Informantens utsagn ble transkribert ordrett, men med unntak av språklige variasjoner grunnet dialekt. For å i størst mulig grad ivareta anonymiteten til informantene ble alle intervjuene transkribert på bokmål. Intervjuene ble transkribert fortløpende, og for å bli godt kjent med materialet ble alle intervjuene transkribert av meg. For å kontrollere at informantens uttalelser ble riktig gjengitt, ble transkripsjonene stadig sjekket opp mot lydfilene. Etter gjentatte kontroller ble det etter hvert naturlig å forholde seg til transkripsjonene som råmateriale for analysen (Dalen, 2011, s. 55).

Ettersom det ikke finnes noen universell form for transkripsjon av intervjuer, ble det på forhånd utarbeidet en transkripsjonsnøkkel som ble lagt til grunn for alle intervjuene. Hvor detaljert en skal være når en transkriberer må ses i lys av hva transkripsjonene skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Ettersom hensikten med studien var å få tak i informantens opplevelser og erfaringer med fenomenet som undersøkes, er det foretatt en noe forenklet transkribering. Blant annet er overlappende tale og bekreftende utsagn, som eksempelvis «mm» og «ja» underveis i informantens uttalelser, utelatt. Det er heller ikke lagt vekt på å få med alle avbrutte og gjentakende ord. Imidlertid er pauser og småord som «eh» inkludert i transkripsjonen som et bidrag til tolkningen. I presentasjonen av funnene er informantens sitater gitt en mer skriftlig form for å bedre leseopplevelsen og lette forståelsen av de siterte intervjuuttalelsene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 308). For å ikke miste det opprinnelige meningsinnholdet, ble fremstillingen av informantens sitater nøye overveid. Transkripsjonsnøkkel og et par eksempler på hvordan datamaterialet er transkribert er lagt ved oppgaven (Vedlegg 7).

3.9 Analyse, koding og kategorisering

I analysearbeidet forsøker forskeren å avdekke mønstre og finne mening i det innsamlede datamaterialet (Befring, 2007, s. 183). En abduktiv tilnærming, der både teori og empiriske enkelttilfeller danner grunnlag for forskningen, er lagt til grunn for analysen. Forskeren tar her utgangspunkt i empiriske enkelttilfeller, men også i overordnede begreper og teoretiske forestillinger (Dalen, 2011, s. 99). Dette innebærer at teori og forskning på området danner utgangspunkt for hva slags data som er samlet inn, at studiens teoretiske forankring har gitt perspektiver for fortolkningen av datamaterialet, samtidig som funnene vil kunne bidra til utvikling av nye ideer og teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009, s. 194). I tråd med fenomenologisk metode har analysen fokus på meningsinnholdet i informantenes uttalelser. Materialet leses fortolkende og forskeren forsøker å få tak i den dypere meningen i informantenes tanker og erfaringer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 173).

Trinnene i analyseprosessen er hovedsakelig inspirert av Nyborg (2013, s. 65), men visse paralleller vil også kunne trekkes til Giorgis analysetrinn for en fenomenologiskbasert meningsfortetting (referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Transkripsjonene ble lest flere ganger for å få en følelse av helheten og deretter sammenholdt med tilhørende notater som ble gjort under og i etterkant av intervjuene. Det ble deretter foretatt en nøye gjennomlesning for å identifisere meningsbærende elementer («naturlige meningsenheter») som kunne belyse studiens problemstillinger. Ettersom sosial fungering i denne studien er operasjonalisert til sosiale ferdigheter, og intervjuguiden i hovedsak var utformet med utgangspunkt i Gresham & Elliott (1990, 2008) sine sju ferdighetsdimensjoner, ble disse lagt til grunn for det første trinnet i analyseprosessen. Ved hjelp av NVivo 11 ble informantenes uttalelser analysert i lys av de sosiale ferdighetsdimensjonene. Beslektede meningsenheter ble kodet med samme betegnelse og plassert innunder de ferdighetene de syntes å høre hjemme. Intervjuguidens temaer fungerte således som veiledende kategorier tidlig i analyseprosessen. Etter denne grovanalysen tok jeg for meg hver og en av de syv ferdighetsdimensjonene og leste på nytt nøye gjennom datamaterialet. Etter hvert som jeg fikk mer oversikt startet jeg en ny kodeprosess. Informantenes uttalelser, som nå var plassert innunder de ulike sosiale ferdighetene, ble kodet på nytt. Uttalelser som var egnet til å belyse studiens problemstillinger fikk en betegnelse som syntes dekkende for ytringen. Ytringer som syntes å ha samme innhold ble kodet med samme betegnelse. På tvers av noen av de sosiale ferdighetsdimensjonene ble det funnet ytringer med samme innhold. Disse ble så plassert

innunder ny kategorier som utkrystalliserte seg som sentrale for å belyse hvordan pedagogene vurderer og arbeider med sosial fungering hos elevene med SSV. Det neste trinnet innebar å kvalitetssikre kategoriene. Hver kategori ble nøye overveid for å ta stilling til om de hadde fått funksjonelle betegnelser, og om de var hensiktsmessige for å belyse det studien hadde til hensikt å undersøke. Til slutt ble alle pedagogenes kodete ytringer gjennomgått på nytt for å sikre at de var plassert innunder riktig kategori.

3.10 Kvalitetsvurderinger

I studier med en fenomenologisk tilnærming blir kvaliteten sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data (Postholm, 2010, s. 136). I det følgende vil studiens kvalitet drøftes i lys av begrepene validitet og reliabilitet.

3.10.1 Validitet

Validitet referer til forskningens styrke og gyldighet, og omhandler hvorvidt en metode undersøker det den er ment å undersøke, altså i hvilken grad datamaterialet reflekterer det fenomenet en ønsket å finne noe ut om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Nedenfor drøftes spørsmålet om validitet i lys av fire av Maxwells (1992) fem validitetskategorier. Den femte kategorien, evalueringsvaliditet, innebærer en evaluering av informantenes uttalelser og det som fremkommer under intervjuene (Maxwell, 1992, s. 295). Etersom målet ikke har vært å evaluere pedagogenes uttalelser, men heller beskrive hvordan de vurderer sosial fungering hos elever med spesifikke språkvansker, ble ikke denne ansett å være like sentral som de øvrige validitetskategoriene og derfor utelatt fra drøftingen nedenfor.

Deskriptiv validitet referer til det forskeren har sett, hørt og gjort, og handler om nøyaktighet i innsamling, gjengivelse og fremstilling av datamaterialet (Maxwell, 1992, s. 285-288). For å sikre deskriptiv validitet blir det dermed viktig at forskeren redegjør for hvordan dataene er samlet inn og hvordan det er tilrettelagt for tolkning og analyse (Dalen, 2011, s. 97). Dette er forsøkt ivaretatt ved å gi detaljerte beskrivelser av samtlige ledd i forskningsprosessen. Etersom datamaterialet baserer seg på informantenes uttalelser, vil den deskriptive validiteten særlig handle om i hvilken grad forskeren gjengir informantenes utsagn på en korrekt måte (Maxwell, 1992, s. 286). For å sikre dette ble diktafon benyttet, opptakene ble lyttet til flere ganger og informantenes uttalelser ble transkribert ordrett med unntak av språklige

variasjoner grunnet dialekt. I tillegg ble kroppsspråk og andre meningsbærende uttrykk som diktafonen ikke fanget opp notert ned. I hvilken grad informantenes uttalelser er oppriktige kan også ses som et aspekt ved den deskriptive validiteten. For å minimere faren for at informantene forteller ut fra det de forventer at forsker vil høre, er det forsøkt å formulere enkle, korte og ikke-ledende spørsmål slik at de åpner seg og forteller fritt og med egne ord om sine opplevelser og erfaringer. Et nøytralt, men samtidig oppmuntrende og aktivt lyttende kroppsspråk, er etterstrebet under intervjuene. Dette fordi forskerens verbale og kroppslige responser kan fungere som positive og negative forsterkere på informantenes svar og dermed virke ledende (Dalen, 2011, s. 27, 97; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201-202).

Tolkningsvaliditet handler om hvordan forskeren tolker datamaterialet. Det dreier seg om hvilken mening forskeren tillegger informantenes uttalelser og om dette samsvarer med det informantene faktisk mente. God tolkningsvaliditet innebærer at forskeren tolker informantenes uttalelser på bakgrunn av deres egne perspektiver og meninger (Maxwell, 1992, s. 288-291). Utgangspunktet for tolkningsprosessen er informantenes opplevelser og erfaringer med fenomenet slik det uttrykkes gjennom intervjuuttalelsene. En forutsetning for god fortolkningsvaliditet er dermed at det foreligger valide, rike og fyldige beskrivelser fra informantene (Dalen, 2011, s. 98). I intervjuguiden er det forsøkt å utforme spørsmål som virker utløsende på informantenes fortellinger. Ifølge Dalen (2011, s. 27) er spørsmål der informanten blir bedt om å fortelle og beskrive ofte gode spørsmål. Dette er derfor gjennomgående i intervjuguiden. Under intervjuene er det også stilt flere oppfølgingsspørsmål for å sikre at min egen forståelse samsvarer med det informantene ønsket å formidle. Fortolkning av materialet bygger først og fremst på informantenes direkte uttalelser, men den videreutvikles i samspillet med forskerens forforståelse og aktuell teori om fenomenet. For å sikre validitet blir det dermed viktig at forskeren bevisstgjør seg selv og leseren sin egen forforståelse (Dalen, 2011, s. 16-17; Postholm, 2010, s. 40). Dette er beskrevet tidligere i kapitlet (kap.3.2).

Teoretisk validitet refererer til de teoretiske konstruksjonene forskeren tar med seg eller utvikler under studien. Det handler om de teoriene, begrepene og modellene som anvendes, og om disse gir en teoretisk forståelse av fenomenene studien omfatter. Dette er forsøkt ivare tatt ved at det i kapittel 2 er redegjort for aktuell teori om spesifikke språkvansker og sosial fungering. At studiens funn kan støttes og ses i lys av aktuell teori er viktig for å sikre studiens teoretiske validitet (Dalen, 2011, s. 99; Maxwell, 1992, s. 291).

Generaliseringsvaliditet handler om i hvilken grad studiens funn er holdbare og kan overføres til andre situasjoner, tidspunkt og personer (Maxwell, 1992, s. 293). Studien har ikke hatt generalisering som mål, men heller forsøkt å få tak i informantenes subjektive opplevelse av samme fenomen. Studiens funn er dermed ikke representative for andre enn informantene og elevene informantene baserte sine uttalelser på. Det vil trolig være mer fruktbart å betrakte funnene som et forslag til hvordan et fenomen kan beskrives og forstås, samtidig som det inviteres til videre utprøving og diskusjon (Andenæs, 2000, s. 317).

3.10.2 Reliabilitet

Reliabilitet referer til nøyaktigheten i innsamlingen, bearbeidingen og fremstillingen av undersøkelsens datamateriale, og hvorvidt studiens funn kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Johannessen et al., 2016, s. 36; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I kvantitative undersøkelser forutsetter reliabilitet at studiens fremgangsmåte og analyse av data kan replikeres nøyaktig. Et slikt krav samsvarer imidlertid ikke med logikken i kvalitative intervjuer ettersom forskerens rolle og samspillet med informanten er av betydning for dataene som samles inn. Etterprøvbarhet av studiens funn vil således være problematisk ettersom det enkelte individet, forsker så vel som informant, og omstendighetene rundt undersøkelsen endrer seg (Dalen, 2011, s. 93; Postholm, 2010, s. 169). I stedet for å snakke om reliabilitet benytter en del fenomenologiske forskere heller begrepet «pålitelighet», som referer til hvorvidt undersøkelsen er konsekvent gjennomført og relativt stabil på tvers av tid og forskere (Postholm, 2010, s. 169). For å styrke undersøkelsens pålitelighet vil det være viktig å være nøyaktig i beskrivelsen av samtlige ledd i forskningsprosessen (Dalen, 2011, s. 93). Studiens reliabilitet, eller pålitelighet, er forsøkt ivarettatt gjennom inngående beskrivelser av den metodiske tilnærmingen. Fremgangsmåte og analyse er beskrevet trinnvis, fra redegjørelse av utvalg, utarbeidelse og utprøving av intervjuguide, til gjennomføring av intervju, transkripsjon og analyse. Det er etterstrebet en transparent metode- og analysedel, slik at leseren selv får mulighet til å vurdere undersøkelsens pålitelighet og hvordan resultatene kan anvendes (Andenæs, 2000, s. 299).

3.11 Etske betraktninger

God vitenskapelig virksomhet krever at forskeren etterlever og fremmer en rekke forskningsetiske normer og prinsipper. Dette er sentralt for at undersøkelsen skal kunne sies å

være vitenskapelig redelig, samtidig som god forskningsskikk er avgjørende for ivaretagelse av forskningskvalitet og respekt for de gruppene forskningen skal tjene (Befring, 2007, s. 66-67). Studien behandler personopplysninger og det ble derfor innhentet gjennomføringstillatelser fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) før studien ble startet opp (Vedlegg 1).

Etiske retningslinjer knyttet til kravet om fritt og informert samtykke samt kravet om konfidensialitet har vært sentrale. Dette innebærer at informantene forut for studien har fått tilstrekkelig informasjon. Samtykket skal gis frivillig og uttrykkelig, det vil si at det er gitt uten press eller tvang, og at informantene klart og tydelig har gitt uttrykk for at de forstår hva deltakelse i studien innebærer (NESH, 2016, punkt 7 og 8). Dette er forsøkt ivaretatt gjennom et utfyllende informasjonsskriv og en samtykkeerklæring (Vedlegg 4), og at alle informantene var innforstått med at de til enhver tid kunne trekke seg. Ettersom informantenes uttalelser er basert på konkrete elever, ble det også innhentet samtykke fra de aktuelle elevenes foresatte. Det ble sendt et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring hjem der foresatte ble forespurt om skolen kunne gi innsyn i IOP og om pedagogen kunne intervjues om deres barn (Vedlegg 5). Ettersom elevene pedagogene baserte sine uttalelser på var under 16 år og ikke direkte inkludert i studien, var det foresatte som samtykket på vegne av barnet. I tråd med NSD sine anbefalinger ble imidlertid foresatte i informasjonsskrivet oppfordret til å videreformidle informasjonen til barnet. Dette var ønskelig for at de sammen kunne gjøre en vurdering av forespørselen, og for at barnet skulle være innforstått med hva det ble samtykket til.

I tråd med kravet om konfidensialitet er den innsamlede informasjonen behandlet og lagret på en fortrolig og sikker måte. Intervjuene ble tatt opp på diktafon og fortløpende transkribert av forsker selv. Videre var det kun jeg og min veileder som hadde tilgang på datamaterialet og ved studiens slutt ble både opptak og koblingsnøkkel slettet. I studier som utfordrer informantens taushetsplikt er retten til konfidensialitet og anonymitet spesielt viktig. Dette er tilfellet her da det innhentes informasjon om konkrete elever. Konfidensialiteten gjelder også elevene informantene baserer sine uttalelser på. All informasjon er derfor anonymisert og formidlet på en måte som ikke muliggjør identifisering av eleven, pedagogen eller skolen (NESH, 2016, punkt 9). Dette er viktig for å sikre personvernet også til dem som er indirekte berørt av studien. Hensynet til utsatte grupper er også verdt å trekke frem ettersom elever med spesifikke språkvansker vil kunne falle inn under denne gruppen (NESH, 2016, punkt 13 og 21). Valget om å ikke inkludere elever med spesifikke språkvansker direkte i studien, men

heller undersøke tematikken fra pedagogenes ståsted, bidrar forhåpentligvis til å beskytte elevenes sårbarhet. I studien settes det fokus på skolens arbeid med en sårbar elevgruppe fremfor å fokusere på elevene selv. Problematikken studien tar opp er viktig, men likevel relativt lite belyst. Det er nødvendig med mer kunnskap om denne gruppen barn og unge og om de sosiale utfordringene de kan oppleve. Gjennomføringen av studien kan således forsvares selv om den tar opp et sensitivt tema og omhandler en sårbar gruppe.

I selve intervjusituasjonen er det viktig å være bevisst det asymmetriske maktforholdet mellom forsker og informant. Med det menes at det er forskeren som setter i gang og definerer intervjusituasjonen, bestemmer tematikken, stiller spørsmålene og avgjør hvilke utsagn som skal følges opp. Under intervjuene er det forsøkt å skape et rom der informantene opplever å kunne snakke fritt ettersom dette har betydning for hvilken informasjon som fremkommer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35, 52). Eksempelvis er egne oppfatninger og synspunkter holdt utenfor da det er informantenes opplevelser og erfaringer som er det sentrale (Dalen, 2011, s. 32-33). Videre er det forsøkt å utvise sensitivitet overfor informantene, både deres verbale og nonverbale responser. Dette er viktig for å avdekke eventuelle tegn på at intervjusituasjonen oppleves belastende eller stressende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97; Postholm, 2010, s. 148-149). Spørsmålet om hva det vil si å foreta en lojal skriftlig transkripsjon av informantenes muntlige uttalelser gjør seg også gjeldende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Å ikke legge ord i munnen på informantene, og til enhver tid tydeliggjøre hvilken stemme som høres, er viktig (Dalen, 2011, s. 87; Postholm, 2010, s. 150). Som nevnt har jeg vært tro mot informantene og transkribert deres uttalelser ordrett, og i et forsøk på å gjøre det enklere for leseren å skille mellom primærdata og egne tolkninger, er informantenes sitater tatt med under presentasjonen av funnene. Videre er det viktig å foreta en vurdering av hvor kritisk en kan analysere og presentere funnene da fremstillingsmåten kan få konsekvenser for informantene. (Dalen, 2011, s. 19; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). For å unngå en uheldig fremstilling av funnene, informantene eller elever med SSV, har jeg tenkt nøye gjennom hvordan funnene presenteres og hvordan de aktuelle personene omtales.

4 Presentasjon av studiens funn

I dette kapittelet vil studiens funn presenteres i form av tematiske kategorier. Kategoriene oppstod i samspillet mellom studiens problemstillinger, intervjuguidens temaer og spørsmål, samt informantenes ytringer. På bakgrunn av informantenes uttalelser om de syv sosiale ferdighetsdimensjonene utkrystalliserte det seg seks temaer som fremstod som spesielt sentrale for å belyse pedagogenes vurdering av sosial fungering hos elevene med spesifikke språkvansker. Disse temaene presenteres i kapittelets første del. Temaene er: **1) Vennskap og relasjoner, 2) Tilbakeholdenhet i klasserommet, 3) Konfliktskyhet og innagering, 4) Voksnetthet og forutsigbarhet, 5) Manglende gjensidighet i dialogen og 6) Utrygghet og språkets begrensninger.** Vennskap og relasjoner er en relativt stor kategori, og har fått tre tilhørende underkategorier som belyser ulike sider ved temaet. I kapittelets andre del presenteres sentrale funn omkring pedagogenes arbeid med å fremme sosial fungering. Elevene informantene uttaler seg om er gitt fiktive navn, henholdsvis «Maria» (Informant 1), «Tobias» (Informant 2), «Anna» (Informant 3 og assistent) og «Daniel» (Informant 4). I tråd med en fenomenologisk forankring, der forskeren forsøker forstå sosiale fenomener ut fra intervjupersonenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45), benyttes flere av informantenes opprinnelige uttalelser og beskrivelser. Disse står skrevet i kursiv og er med for å tydeliggjøre studiens funn, samt for å synliggjøre informantenes egen stemme.

4.1 Pedagogenes vurdering av sosial fungering

4.1.1 Vennskap og relasjoner

Til grunn for denne kategorien ligger hovedsakelig informantenes uttalelser omkring de sosiale ferdighetene empati og engasjement.

Empatiske, gode og trofaste venner

Samtlige av informantene beskriver elevene som empatiske og forteller at de innehar egenskapene til å være en god og trofast venn. Tre av informantene uttrykker helt eksplisitt at de opplever elevene som empatiske og gir konkrete beskrivelser av situasjoner der elevene utviser empatisk atferd. Informant 3 og assistenten gir ikke et like klart svar på spørsmålet om de opplever Anna som empatisk. De forteller at det er en side de ikke har sett så mye på

skolen, og de har ingen konkrete beskrivelser av empatisk atferd. De forteller imidlertid at Anna gir uttrykk for at hun bryr seg om folk, og at hun synes det er hyggelig å møtes og prates.

Informantene trekker frem flere empatiske egenskaper som er viktige for vennskap og relasjoner til andre barn og voksne. Samtlige av dem opplever at elevene er omsorgsfulle og beskriver atferd som viser at de bryr seg om andre. Assistenten forteller at det virker som Anna har stor omsorg for yngre barn: *Hun har jo en veldig stor omsorg i hvert fall for mindre barn (...) Hun snakker mye om fetteren sin, som hun har passet og vært mye sammen med.*

Informant 1, 2 og 4 har flere eksempler på at elevene viser omsorg og medfølelse overfor andre som har slått seg eller av ulike grunner har det vondt, er lei seg eller triste. De forteller at elevene i slike situasjoner vil gå bort, trøste og spørre om det går bra. Informant 4 forteller eksempelvis dette om Daniel: *Han viser empati på fotballbanen når noen skader seg. Da løper han bort og spør «Går det bra? Går det bra?».* Hun forteller at Daniel også bekymrer seg for henne: *Jeg har en del trøbbel med psoriasis og sånn, og når han ser det, da sier han «Åh, er det vondt? Du har plaster (...)».* Det fortelles videre at elevene utviser atferd som viser at de setter pris på sine medelever og lærere/spesialpedagoger. Informant 1 forteller at Maria har laget julekort til han, og informant 4 forteller at Daniel for en tid tilbake hadde med en liten gave til henne. Om Tobias fortelles det at han ofte sier hyggelige ting til medelevene sine: *Han har flere ganger gått spontant bort til elevene han har gruppeundervisning med og på en måte rost dem; «Nå var du veldig flink» eller «Så fin genser du har på deg».*

«Sin trygge, lille gjeng»

Til tross for at det fortelles at elevene innehar egenskapene til å være en god venn, så fremkommer det at ingen av dem har noen veldig stor sosial omgangskrets. Informantene forteller at elevene har «sin trygge, lille gjeng», som de har et sosialt fellesskap med på skolen. For Maria og Tobias består vennegjengen først og fremst av medelever de har spesialundervisning med. For Anna er det 3-4 elever fra ordinær undervisning, mens det for Daniel er snakk om fotballgutta i klassen og ellers på trinnet. Kvaliteten på elevenes vennskap ser imidlertid ut til å variere noe. Mens det om Tobias fortelles at han ikke har noen bestevenn, fortelles det at Daniel har mange venner. Det fremkommer at Daniel er godt likt og en populær lekekamerat blant fotballgutta, samt at han har en bestevenn han flere ganger har reist på ferie med. Uavhengig av kvaliteten på vennskapene, understreker samtlige av informantene at elevene setter pris på det sosiale samspillet med vennegjengen og trygge voksenpersoner. Informant 3 forteller eksempelvis dette om Anna:

Hun setter veldig pris på at man snakker med henne, og at hun får være med (...) Selv om hun ikke snakker så mye, så er hun veldig opptatt av å vise begeistring for at du kom, for at du er der og for at du snakker til henne. (...) At liksom vi to er vi to, og vi er gode venner.

Mens Maria og Anna i stor grad også oppsøker lærerne sine, så tar Tobias og Daniel hovedsakelig kontakt med de trygge kameratene. Om Daniel fortelles det at han viser et stort engasjement for å sparke fotball med kompisene sine, og at han i samtale med kompisene er en aktiv deltaker når de avtaler hvem som skal ta med ballen og holde av banen. Informant 2 forteller at Tobias har hatt god utvikling fra 5. til 7.trinn, og at han nå er såpass trygg at han i større grad tar kontakt med medelevene på grupperommet: *Nå kan han starte en samtale om hva de har gjort i helgen, eller spørre om de skal leke sammen i friminuttet.* Det presiseres at samtalen ikke er lang, men at han nå tør å ta initiativ overfor medelevene sine.

Maria og Anna tar ikke nødvendigvis så mye initiativ eller kommer med forslag til aktiviteter selv, men de er likevel delaktig i det vennene foreslår. Utover de trygge vennene påpekes det imidlertid at elevene i liten grad presenterer seg selv og skaffer seg nye venner. Om Tobias fortelles dette: *Han ville i liten grad gått bort til folk han ikke kjenner. Det er de andre som må spørre og bli kjent med han, og da svarer han. Men å selv ta initiativ, det gjør han ikke.* På bakgrunn av informasjon fra foresatte forteller flere av informantene at elevenes sosiale omgang stort sett slutter når skoledagen er over. Flere presiserer at disse elevene har venner på skolen, men at det skjer lite sosialt på fritiden. To av informantene legger til at elevenes manglende sosiale omgang er en stor bekymring for deres foresatte.

Relasjoner til øvrige klassekamerater

Dersom undervisningen ikke krever det, så forteller informantene at elevene sjelden tar initiativ overfor andre enn dem som lærere/spesialpedagoger og de trygge medelevene. Om Anna fortelles eksempelvis dette: *Utover oss lærerne og gjengen sin, tror jeg ikke hun tar initiativ til å snakke eller være sammen med de andre i klassen.* Hvor mye kontakt de øvrige klassekameratene tar med dem varierer. To av informantene forteller imidlertid at elevene kan sette pris på at andre elever inviterer til samhandling. Spesielt tydelig er dette hos Anna, og informanten forteller at hun er begeistret for alle i klassen selv om hun ikke kan bidra så mye verbalt i samhandlingen:

Hun er ikke en veldig prater, men jeg ser heller ikke at hun blir utestengt for at hun er stille. Jeg tror rett og slett at hun signaliserer så tydelig at hun vil være sammen med dem, at det gjør at folk synes det okei at hun er med.

Samtlige av informantene påpeker imidlertid at elevene i liten grad markerer seg sosialt, da de sjelden kommuniserer og samhandler med de øvrige klassekameratene. Selv om informantene forteller at medelevene er hyggelige, at det er et godt klassemiljø og at elevene aldri har opplevd noe mobbing, så forteller flere at elevene likevel er på utsiden av det sosiale fellesskapet i klassen. Følgende utsagn om Maria illustrerer dette godt: *Hun har jo sine venner, som er en del av det spesialpedagogiske miljøet, og der fungerer hun sosialt. Men det er ingen i klassen som bruker henne som en venn eller som aktør i noen sammenhenger.*

4.1.2 Tilbakeholdenhet i klasserommet

Denne kategorien baserer seg på informantenes uttalelser knyttet til selvhevdelse. Dette var den sosiale ferdigheten informantene samlet sett uttrykte størst bekymring rundt.

Samtlige av informantene forteller at elevene lett blir stille, og at de i svært liten grad markerer seg i klasserommet ved å gi uttrykk for egne meninger, følelser, ønsker og behov. Informant 1 uttrykker en stor bekymring for Marias selvhevdelse:

Selvhevdelse sånn på det å hevde sine interesser, sine rettigheter, sine behov, nei. De vil hun tvert imot underkommunisere. «Det er ikke så farlig, det gjør ingenting, det går helt greit», det vil hun systematisk si hvis jeg prøver å løfte henne opp (...) Hun vil aldri hevde seg, og det er jo noe av det jeg er mest bekymret for med denne eleven. Det at hun nettopp ikke hevder sine egne interesser.

De andre informantene uttrykker ikke en like sterk bekymring, men også de trekker frem at elevene i liten grad fremmer egne meninger, tanker, ønsker og behov. Flere av informantene opplever at elevene «forsvinner» i klasserommet. De forteller at de er enkle å overse, og at de har lett for å gli under radaren, nettopp fordi de er så stille og ikke hevder sine interesser. Selv når de gis muligheten ytrer de sjelden ønsker i klasserommet. Informant 4 forteller følgende:

Når jeg har spising med dem, så er det ofte sånn at de vil se et eller annet på YouTube, og da kan jeg spørre: «Er det noe du har lyst til å se da, Daniel?» Selv om vi kjenner hverandre veldig godt, er det aldri noe han har lyst til å velge.

Når elevene kan velge mellom alternativer, så kan de i større grad gi uttrykk for et ønske eller en mening, men alle informantene understreker tydelig at disse elevene sjelden fremmer ønsker, meninger og behov på eget initiativ.

I enkelte settinger, som innenfor vennegjengen eller i gruppeundervisning med lærer og med elever de er trygge på, kan de imidlertid synliggjøre seg noe mer. Flere av informantene forteller at de i slike undervisningssituasjoner er mer delaktige, og at de der i større grad rekker opp hånden, svarer på spørsmål og er med på å reflektere omkring temaene de holder på med. I en slik trygg setting kan noen av elevene også til en viss grad hevde sine meninger. Informant 4 forteller at Daniel eksempelvis vil si ifra dersom hun sier noe feil når de har eneundervisning: *Hvis jeg sier noe feil, så vil han alltid si «nei, det er ikke sånn» (...) Han vil ikke bare la meg snakke i vei helt feil. Da vil han si ifra.* Om Tobias fortelles det at han i en viss grad kan argumentere for egne meninger i gruppeundervisningen, men det forutsatt at det er om et tema han kjenner godt.

To av informantene forteller at i situasjoner der elevene opplever motgang og frustrasjon, så kan elevene «protestere i det stille». Informant 2 forteller at Tobias i slike situasjoner har et veldig tydelig kroppsspråk: *Jeg ser tydelig hvis han ikke liker det på en måte (...) Han blir avvisende. Veldig sånn stille protest fra han.* Til tider kan også Anna være ganske tydelig på hva hun ikke vil. Informant 3 forteller at Anna ikke vil skille seg ut, og at hun kan bli noe sår og lukket når hun må ut av klasserommet for å ha undervisning på grupperommet. Han forteller at hun da gjerne kan reagere med å bli innesluttet:

Hun kan markere det med mutthet og litt gråt (...) At hun ser ned og kontrollerer hva du får vite. Du kan spørre henne og så er det ikke noe svar. Det går fra å være lite snakkesalig til totalt ingenting (...) I noen tilfeller kunne det være sånn at det var dårlig stemning på grupperommet, og at hun hadde jobbet kjempedårlig. Og da var det på en måte det at hun markerte at hun ikke syntes det var noe greit å bli tatt ut.

Atferden som beskrives her, kan betraktes som en form for nonverbal selvhevdelse.

4.1.3 Konfliktskyhet og innagering

Denne kategorien oppstod på bakgrunn av informantenes uttalelser omkring ferdighetene selvkontroll og selvhevdelse. Alle informantene trekker paralleller mellom disse to sosiale

ferdighetsdimensjonene. Samtlige av dem forteller at de opplever lite utfordringer knyttet til selvkontroll, nettopp av den grunn at elevene ikke hevder egne meninger, ønsker og behov.

Alle informantene forteller at elevene aldri er i konflikter med andre medelever eller voksne. Heller ikke små uenigheter, krangler og diskusjoner opplever de noe særlig hos disse elevene. Informant 1 understreker at Maria aldri er i konflikter, men at dersom det skulle oppstå en uenighet rundt henne, så vil det være hun som sier unnskyld og tar på seg ansvaret slik at uenigheten blir løst:

Jeg har jo hørt at hun først kan prøve å forklare hva hun mente ved å si «det var ikke det jeg mente, jeg mente sånn og sånn». Men hvis hun skjønner at det likevel blir oppfattet feil, så sier hun unnskyld. Og da er jo konflikten løst, men på den andres premisser (...) Det går jo litt på dette med selvhevdelse. Hun trekker seg raskt, og hevder ikke interessene sine når hun skjønner at det skaper konflikter.

Et tilsvarende reaksjonsmønster trekkes frem også hos de andre informantene, og alle elevene beskrives som svært konfliktskyt.

Ingen av informantene opplever elevene som utagerende, verken verbalt eller fysisk, men informantene uttrykker derimot en bekymring for det de anser som innagerende atferd. Om Maria forteller informant 1 dette: *Jeg vil kalle det en innadvendt reaksjon. Aldri utagering (...) Kroppsspråket hennes kan vise at hun er lei seg og skuffet, men hun sier ingenting og hun utviser ingen sterke følelser.* Han forteller videre at han er usikker på om Maria ville sagt ifra dersom hun hadde opplevd å bli behandlet dårlig. Tilsvarende fortelles om Tobias:

Hvis han skulle blitt ertet så tror jeg ikke han hadde reagert, men bare gått bort (...) Og jeg tror han ville blitt veldig lei seg og holdt det inni seg (...) Det ville vært vanskelig å snakke om det, og med mindre noen hadde sett det og gitt beskjed, så hadde vi ikke fått vite det.

På et oppfølgingsspørsmål knyttet til et slikt reaksjonsmønster, forteller informant 2 at hun tror det er knyttet til dette med selvhevdelse, og at hun opplever ham som en gutt som generelt er usikker og har lav selvtillit. Flere av informantene opplever at elevene har et dårlig selvbilde og en lav selvtillit, både faglig og sosialt. Også Daniel beskrives som en gutt som tar mye innover seg selv, og i forhold til selvkontroll opplever informanten at *det er gråten som er han verste fiende.* Hun forteller at Daniel mister ordene sine i affekt og i stressede

situasjoner, og at selv om han i utgangspunktet vil kunne stå opp for seg selv hvis han behandles dårlig, så forsvinner ordene hans i slike vanskelige og uoversiktlige situasjoner: *Det er et vanskelig område for han og språket hans. Fordi når du er i affekt, så er jo ordene vanskelige å finne. Det blir en blokkade når han er stresset og ulykkelig. Ordene setter seg rett og slett fast.* Ifølge informanten gråter han ikke noe særlig på skolen, men ettersom han er så redd for at gråten skal komme, så trekker han seg tilbake når følelsene tar overhånd. Hos Daniel vil en få svar hvis en spør, men heller ikke han vil komme for å fortelle om slike situasjoner på eget initiativ.

4.1.4 Voksnetthet og forutsigbarhet

Til grunn for denne kategorien ligger hovedsakelig informantenes ytringer om de sosiale ferdighetene ansvarlighet og samarbeid.

Samtlige av informantene opplever elevene som ansvarsfulle. Det fremkommer eksempelvis at utstyr er i orden og at de alle overholder klasseromsregler, frister, avtaler, lekser, innleveringer samt forventninger til orden og oppførsel. Følgende utsagn om Maria er beskrivende også for de andre elevene:

Hun er veldig ansvarlig og har full kontroll over sånne ting. Hun gjør det hun skal så langt hun klarer det. Det gjør hun alltid. Og hvis det er noe som gjør at hun ikke får gjort en lekse eller levert en innlevering, så sier hun alltid ifra på forhånd.

Daniel beskrives som i nesten overkant ansvarlig, noe følgende utsagn illustrerer: *Han er kjempeansvarlig. Derfor har han jo gått på skolen i ukesvis, uten at jeg visste det, med både svømmetøy og gymtøy i sekken. Han var livredd for at det skulle være feil.* Flere av informantene trekker imidlertid frem at elevene kan være avhengig av voksenhjelp for å følge opp regler, beskjeder og avtaler. Spesielt tydelig er dette hos Daniel: *Avtaler og regler overholdes i den grad han husker det. Han har utfordringer med minnet sitt, så her er han veldig avhengig av voksenhjelp. Han vil gjerne og er ikke motvillig, men han husker rett og slett ikke avtaler.* Videre fremkommer det at elevene trenger tett oppfølging omkring det faglige arbeidet i klassen. Informantene forteller at ingen av elevene rekker opp hånden synlig i klasserommet når behovet for hjelp oppstår. Mens Maria, Tobias og Daniel forsiktig kan be om hjelp når læreren kommer bort og spør hvordan det går, så gir Anna sjelden uttrykk for at hun trenger hjelp:

Nei, hun ber aldri om hjelp. Hun tar imot hjelpen hvis du sier «nå skal jeg hjelpe deg». Hvis du stiller spørsmålet «skal jeg hjelpe deg?», så vil hun alltid si «nei», dette selv om hun ikke har skjønt hva hun skal gjøre. Det må rett og slett ikke være noe spørsmål.

Om både Daniel og Anna forteller informantene at de tror noe av dette skyldes at de ikke vil vise for de andre at de ikke kan. Informant 4 beskriver det slik: (...) *Han vil helst ikke vise at han ikke kan. Han er redd for at de andre skal tenke at han ikke er flink nok.*

Når det gjelder samarbeidet omkring undervisningen, gir samtlige av informantene uttrykk for at det fungerer bra. Maria beskrives som svært hjelpelig, og hun samarbeider godt med lærer for å bli enige om hvordan de skal jobbe i fagene. Om Daniel fortelles det at han aldri er negativ, at han er en arbeidsom gutt og at han alltid gjør som han blir bedt om. Selv om alle elevene oppleves som samarbeidsvillige, er imidlertid informantene klare på at de har behov for tydelige rammer, få og konkrete beskjeder, samt voksentetthet for å aktivt ta del i læringsarbeidet. Følgende eksempel om Anna er illustrerende for flere av elevene:

Du må være veldig nær henne. Hun trenger at jeg gjentar beskjeden og at jeg gir henne noen startere. Du må gå å vise henne; «okei, nå må du huske på det og det og det». Kanskje dele opp oppgaven litt, og si «kan du gjøre sånn og sånn til jeg kommer tilbake?». Ja, litt sånn må vi gjøre det. Jeg tror nok det går mer på evnen til samarbeid enn viljen hennes.

Informantene forteller videre at elevene gjerne samarbeider med de faste og trygge medelevene sine, men at samarbeidet fungerer best når gruppene er små, helst ikke mer enn 2-3 personer. Flere av informantene påpeker at elevene lett trekker seg tilbake og blir usynlige dersom gruppene blir for store. I samarbeidsoppgaver, spesielt i ulike typer prosjektarbeid, presiserer samtlige av informantene viktigheten av tydelige rammer og voksentetthet. Om Daniel fortelles det at han gjerne samarbeider med kompisene sine, men at hva han kan gjøre på en gruppeoppgave må være nøye uttenkt i forkant. Informanten forteller at han blir helt taus hvis han ikke vet hva hans rolle er. Hun er tydelig på at han må vite helt eksakt hva som er hans oppgave, samtidig som det ikke må overgå hva han kan klare. Også informant 3 påpeker viktigheten av å konkretisere og klargjøre eksakt hva som er Anna sin oppgave i et gruppearbeid. Det fortelles at hun er samarbeidsvillig og veldig med på det de andre forslår, men at utfordringene knytter an til at medelevenes forslag fort kan bli for store og abstrakte: *Hvis det er opp til gruppen å diskutere hva de skal gjøre, så detter hun av med en gang. Hun*

trenger at voksne er med på å fordele og bryte ned oppgaven, så det blir så konkret som mulig. Tilsvarende gjelder for Maria og Tobias.

For at elevene skal mestre elevrollen, blant annet ved å følge beskjeder og instruksjoner, samarbeide og generelt kunne delta i læringsaktivitetene på skolen, blir viktigheten av å være i forkant trukket frem av flere av informantene. Om Tobias fortelles eksempelvis dette: *For at han ikke skal bli utrygg trenger han stor forutsigbarhet. Vi må hele tiden trygge han; altså at han vet hvor han skal være, hvilken time han skal ha og hvem som skal være sammen med han.* Tilsvarende gjelder Daniel, og informanten forteller at han blir veldig stresset når han ikke har oversikt, og at han i slike situasjoner mister ordene sine. Informanten poengterer derfor flere ganger i løpet av intervjuet viktigheten av å være i forkant. Med det mener hun eksempelvis at undervisningstimene har samme struktur, at beskjeder gis til både han og foresatte, samt at han vet hvor han skal og hvem han skal være sammen med. Nedenfor følger et noe lengre eksempel som illustrerer dette godt:

Vi forsøker å være i forkant, både faglig og sosialt, ved å klarere flest mulig ting for han. Språket hans skjærer seg når han ikke har oversikt og kommer i stressede situasjoner. Da husker han ikke et ord han skal si. Det blir helt tomt, og han gråter (...) Han kommer hjem og skal gi en beskjed. Han husker ingenting og han gråter. Ordene er borte (...) Og når han skal på trivselslederkurs så må jeg sikre at han kommer seg dit. Han tør ikke spørre noen om de skal gå sammen, så jeg må sikre han fra sted til sted. Jeg må stå sammen med han og si; «ja, nå går du til flaggstanga og der venter de på deg». Jeg må forklare hva som skjer hele tiden, for ellers så knekker han. Og da står han der og er forvirret, og da kan ingen få ut av han hva han egentlig skulle. For da har han glemt hva trivselsleder heter (...) Og det er han livredd for.

4.1.5 Manglende gjensidighet i dialogen

Denne kategorien utkrystalliserte seg da informantene uttalte seg omkring elevenes kommunikasjonsferdigheter. Informantene presiserte under intervjuene at elevene har omfattende språkvansker, og som redegjort for under presentasjonen av utvalget (kap. 3.3.2), ser det ut til at samtlige av elevene strever med både produksjon, forståelse og bruk av språket. Som en konsekvens av språkvanskene, opplever elevene utfordringer knyttet til den sosiale ferdighetsdimensjonen kommunikasjon. Når det gjelder kommunikasjonsferdighetene, fremstår det å få til gjensidighet i dialogen som den største utfordringen for sosial fungering.

Flere av informantene opplever at elevene setter pris på at vennegjengen og trygge voksne tar kontakt og initiativ til samtale, men at de ellers oppleves som stille og tilbaketrukkne. Om Anna fortelles eksempelvis dette: *Hun synes det er veldig stas at jeg kommer bort og prater med henne. Da kan hun stå og smile og liksom være interessert med kroppsspråket.* Å få til en gjensidig dialog oppleves imidlertid vanskelig av alle informantene. Det påpekes at elevene fort blir ferdig, at de har vansker med å føre dialogen videre samt at kommunikasjonen preges av korte ytringer og enstavelserord som «ja» og «nei». Informantene forteller at de må følge opp med spørsmål hele tiden. Flere av informantene opplever at elevene har forståelse for turtaking, men at de i varierende grad praktiserer det. Om Daniel fortelles det eksempelvis at *han kan turtaking og vet godt hvordan det fungerer, men han vil helst ikke.* Flere påpeker at elevene aldri avbryter når andre snakker, men at de i liten grad bidrar til å dra samtalen videre, eksempelvis ved å stille oppfølgingsspørsmål. Om Anna fortelles dette: *Nei, hun får det ikke til, i hvert fall ikke i de samtalene jeg har hatt med henne. Da er hun helt stille frem til jeg liksom sier «skal du ikke si noe?».* Det kan synes som at elevene raskt inntar en lytterrolle i kommunikasjonen. Selv om de ikke bidrar så mye verbalt så presiserer flere av informantene at elevene holder øyekontakt og fremstår som gode lyttere. Om Anna fortelles dette: *Jeg ser tydelig at hun hører etter. Hun viser begeistring for det du forteller. Hun nikker og liksom «ja, fortell mer».* Tilsvarende fortelles om Daniel: *Det virker som han virkelig lytter av hele seg og med alle mulighetene han har. Han jobber hardt for å få med seg hva som sies.*

Flere av informantene trekker frem at den frie samtalen er vanskelig. Informant 2 forteller følgende om Tobias: *Den frie praten er vanskelig. Den har bedret seg mye, hvor han spontant går bort til medelever og begynner å prate, men det er jo ikke lenge om gangen. Den voksne må være til stede og hjelpe han i kommunikasjonen.* Informantene forteller at det må være helt konkret det de snakker om, og at elevene kommuniserer bedre og er mer delaktige dersom samtalen omhandler temaer de kan og/eller interesserer seg for. Informant 3 forteller at Anna er ingen «prater», men at hun kan prate mer når samtalen omhandler ski og mobil, som er interessene hennes. Tilsvarende fortelles om Daniel som er mer delaktig dersom temaet for samtalene er fotball. Enkelte av informantene påpeker også at samtalen går lettere dersom elevene kan bruke bilder eller andre gjenstander som støtte i kommunikasjonen. Selv om elevene får snakke om interesser eller andre ting som opptar dem, så er informantene tydelige på at kommunikasjonen bærer preg av korte og enkle setninger, og at en også her må følge opp med helt spesifikke, enkle spørsmål for at samtalen skal holdes i gang. Å få til en faglig dialog om et mer konkret tema er også vanskelig, ettersom slike samtaler stiller krav til et mer

avansert språk. Informant 3 gir et godt eksempel på at abstrakte begreper og et mer figurativt språk er vanskelig: *Nå har vi hatt kald krig som tema, og da ble det sagt at «Norge var en brobygger mellom Sovjet og USA» (...), og da så hun jo for seg at Norge stod og bygde broer fysisk.* Han understreker at det ikke er noe vits i å bruke sånne begreper, og i likhet med de andre informantene påpeker han viktigheten av at det også i fagsamtalene legges opp til et enkelt språk. Dette anser de som helt essensielt for at elevene skal ønske og gis mulighet til å delta.

En manglende evne til å ta mottakerperspektiv, lenger prosesseringstid og ordletingsvansker er andre elementer ved elevenes kommunikasjonsferdigheter som vanskeliggjør en god og gjensidig dialog. Informant 1 forteller at Maria ikke helt har taket på mottakerperspektivet:

Hun har sitt nivå og sin form, og det vil hun bruke mer eller mindre på alle (...) Men hun vil ikke snakke til meg på samme måten som hun snakker til andre i klassen, og hun vil snakke til barn på en annen måte. Så hun klarer det til en viss grad, men ikke sånn at hun kan tilpasse seg. For der har hun begrensninger på sine egne ferdigheter, og det setter jo en grense for hvordan hun skal kunne ta mottakerens perspektiv.

Også Anna må kunne sies å ha noe vansker med å tilpasse seg mottakeren da det fortelles at hun i samtaler med andre plutselig kan ta opp helt nye og uventede temaer. For Tobias og Daniel vanskeliggjøres kommunikasjonen av at de har lengre prosesseringstid og ordletingsvansker. Det fortelles at de trenger lenger tid enn sine jevnaldrende før de klarer å respondere på spørsmål eller komme med et innspill i samtaler, samt at de kan trenge lenger tid på å oppfatte og tolke situasjoner. Følgende utsagn om Daniel illustrerer dette:

Hans betenkningstid er betydelig lenger enn andre sin (...) Han trenger tid til å tenke ut et svar eller en respons. Og hvis noen andre sier det han hadde tenkt å si før han, så har ingen evne til å bytte om og finne på noe annet å si i stedet. Det er helt umulig. «Nei, nå har han sagt det, nei, hva skal jeg si da». Nei, da faller det sammen for han.

4.1.6 Utrygghet og språkets begrensninger

Denne kategorien omhandler flere av ferdighetsdimensjonene og kan på sett og vis betraktes som en kategori som er overordnet de andre temaene. Med det menes at utrygghet og språklige begrensninger som følge av språkvanskene, ser ut til å få konsekvenser for elevenes

mulighet til å utføre de sosiale ferdighetene, og dermed for deres sosiale fungering. I det følgende trekkes det frem noen eksempler der dette fremkommer tydelig.

Om de sosiale ferdighetsdimensjonene engasjement og kommunikasjon fremkommer det eksempelvis at elevene tar initiativ til samtale og samhandling overfor vennegjengen og trygge voksenpersoner, men at de ellers fremstår som stille og tilbakeholdne. Samtlige av informantene påpekte under intervjuene at disse elevene sjelden kommuniserer og samhandler med øvrige medelever dersom undervisningen ikke krever det. I situasjoner de må forholde seg til andre de ikke kjenner så godt, er det flere som forteller at elevene fort blir veldig tause. Følgende eksempel om Daniel illustrerer dette: *Han trenger lang tid før han blir trygg nok til å si noe (...) Han går på kurs med andre elever på trinnet, og alle sier jo det; «han sier jo ingenting».* Som nevnt kommer det også frem at språkvanskene legger begrensninger for elevenes mulighet til å være en gjensidig dialogpartner. Selv om flere av elevene setter pris på at andre oppsøker dem, så har de vansker med å selv delta og følge opp kommunikasjonen verbalt. Informant 4 påpeker også at språklig umodenhet hos Daniel trolig gjør at andre barn i klassen opplever han som svært umoden. Det at språket hans hele tiden har vært så langt etter de andre barna, synes å vanskeliggjøre kommunikasjonen. Hun beskriver det slik:

Adekvat i forhold til språk og kommunikasjon, og hva som er gjengs å snakke om for en 6.klassing – nei, der er han ikke i det hele tatt (...) Kommunikasjonsformen hans ligger på et helt annet plan. Ordene han bruker er uhyre umodne og barnslige.

Selv om alle informantene opplever elevene som empatiske, så forteller de at språkvanskene kan gjøre det utfordrende for dem å vise frem sin empatiske side. I situasjoner der medelever har slått seg, eller av ulike årsaker er lei seg eller triste, fremkommer det at flere av elevene ikke nødvendigvis sier så mye, men at de er taust til stede. Følgende utsagn om Maria er beskrivende for flere av elevene:

Hun bruker jo mye kroppsspråk og sånne ting (...) Hun sier jo selvfølgelig ting også, men det er et enkelt språk. Det er ikke avanserte begreper som går på å beskrive dype følelser, selvfølgelig er det ikke det, men det er jo heller ikke det som skal til. En hånd rundt skulderen og «går det bra?». Det klarer hun og si, og det holder i massevis.

Noen av informantene påpeker også at elevenes empatiske side hovedsakelig kommer til syne overfor personer de er trygge på. Om Tobias fortelles dette: *Jeg tror ikke han ville gått bort til*

en ukjent en, med mer eller mindre det var helt nødvendig. Da hadde han vært usikker, og heller valgt å trekke seg unna (...) Det går på trygghet. Informanten opplever at andre elever kommer raskere til i slike situasjoner, fordi han bruker lengre tid på å analysere; «Skal jeg gå bort?, Hva skjer hvis jeg går bort nå?, Hvordan skal jeg trøste?». Hun understreker at det handler om en utrygghet, og ikke lysten til å gå frem: *Jeg tenker at han er en empatisk elev, og at det heller går på det å være usikker på hans rolle, enn nødvendigvis empatien.*

Disse elevene har også utfordringer knyttet til samarbeid med øvrige elever. Det fortelles at samarbeid i små grupper på 2-3 av de trygge og faste medelevene går fint, men at samarbeidet med elever de ikke er fullt så trygge på fungerer dårlig. Informant 1 beskriver det slik:

Samarbeid inne i klasserommet, der blir hun en statist. Hun kommer til kort på alle plan. Ikke bare språklig sett, men også på grunn av manglende kunnskaper og det at hun ikke er vant med å jobbe med de andre elevene. Da trekker hun seg tilbake.

Det poengteres at Maria både vil og kan samarbeide, men at hennes naturlige sjenanse og beskjedenhet, kombinert med språkvanskene, gjør det vanskelig: *(...) For hun vet at når hun åpner munnen, så vil de fleste ikke forstå, og hun må gjenta 2-3 ganger. Det blir en sperre, som gjør at når hun er utenfor sin trygge sfære, så bare sier hun ikke noe.* Dette eksemplet er gjeldende også for de tre andre elevene. Noen av informantene påpeker også at samarbeid med øvrige elever er utfordrende fordi de andre elevene i varierende grad tar hensyn til begrensningene deres. Informant 1 forteller dette:

Jeg forsøkte en gang å plassere disse spesped-jentene litt sånn rundt omkring, men det fungerte ikke. Det var ingen som var ufine med dem, men de ble rett og slett oversett (...) Ingen spurte dem om noe; «hva mener du?». De ble bare sittende der. Hadde de forsøkt å si noe, så er jeg sikker på at de hadde fått lov til det og at de andre hadde hørt på dem, men de hadde måttet ta initiativet selv. Og det gjorde de ikke.

I forlengelse av dette, og det som tidligere er beskrevet, ser det også ut til at språkvanskene får konsekvenser for elevenes selvhedelse, som var den sosiale ferdigheten informantene samlet sett uttrykte størst bekymring rundt. Det kan se ut til at elevene velger andre utveier fordi de ikke har de kommunikasjonsferdighetene som skal til for å hevde seg. Mens de fleste elever vil kunne fremme egne meninger, ønsker og behov, eller stå opp for seg selv i uenigheter/konflikter, er en fellesnevner for disse elevene at de er tilbakeholdne og heller

velger å trekke seg tilbake. Om Maria ble det, som nevnt, fortalt at hun kan forsøke å forklare hva hun mente, men at hun trekker seg raskt når hun skjønner at hun likevel blir oppfattet feil. Om Daniel ble det fortalt at han i utgangspunktet kan stå opp for seg selv, men at han i stressede situasjoner mister ordene sine. Disse eksemplene illustrerer godt hvordan språkvanskene kan legge begrensninger for elevenes sosiale fungering.

Informant 2 er tydelig på at hun opplever at språkvanskene får konsekvenser for Tobias sin sosiale fungering: *Språkvanskene hans gjør at han har utfordringer på det sosiale. Det å holde på venner, være sammen med venner, ha samtaler med venner, skjønne sosiale koder (...) Og jeg tror han bruker mye energi på det og blir sliten.* Tilsvarende fortelles av flere av de andre informantene. Informant 4 forteller at hun egentlig opplever at Daniel har de fleste sosiale ferdighetene inne, men at språkvanskene gjør det vanskelig å ta dem i bruk, spesielt i mer utrygge og uoversiktlige settinger. Under alle intervjuene ble elevene beskrevet som tilbakeholde og beskjedne, og informant 1 trekker frem at det i Maria sitt tilfelle trolig er en kombinasjon av språkvanskene og hennes naturlige sjenanse og beskjedenhet, som gjør den sosiale fungeringen utfordrende: *(...) Jeg tror nok at språkvanskene kan ha bidratt til en tilbakeholden væremåte, samtidig som det kan tenkes at hun har en beskjeden og tilbakeholden måte å være på, som ikke akkurat har medvirket til å utvikle språket hennes.* Flere av informantene forteller også at de opplever at sosiale situasjoner, spesielt situasjoner der de må forholde seg til medelever de ikke er like trygge på, kan være stressende og krevende for disse elevene. Om Maria fortelles det at hun fremstår ukomfortabel når hun må forholde seg til klassekamerater utover den trygge venninnegjengen, og om Tobias fortelles det at han ofte ønsker å være alene i friminuttene fordi det sosiale samspillet er utfordrende:

Veldig ofte så ønsker han å gå alene i friminuttet, noe han også gir beskjed om. Altså; «Vil du være alene?». «Ja». Så går han. Og da virker det faktisk litt sånn at han ønsker å være litt alene. For det krever nok mye energi å være sammen med andre.

4.2 Arbeid med å fremme elevenes sosiale fungering

I hvilken grad det arbeides med elevenes sosiale fungering er noe varierende. Flere av informantene påpeker at det er et høyt faglig trykk, og at det er fag som hovedsakelig står i fokus i undervisningen. På klassenivå er det noen av informantene som forteller at de har

sosial kompetanse-planer, og at de innimellom har sosial kompetanse-timer. Informant 1 forteller eksempelvis at det hver fjortende dag deles ut en plan med et nytt sosialt mål. Han forteller at klassen nå skal ha kurs i emosjonell kompetanse, der de skal gjøre en rekke øvelser knyttet til kroppsspråk. Det fungerer som et slags rollespill, der elevene får caser de skal løse sammen. Informant 3 forteller at de i 8. og 9.klasse arbeidet noe med sosial kompetanse-programmet Trygg Læring, men at det nå i 10.klasse *er så steinhardt fokus på fag*. Han presiserer at det tidligere har vært masse arbeid på det sosiale, men ikke i forhold til Anna direkte. Dette går igjen hos samtlige av informantene. Slike sosial kompetanse-timer er ikke myntet spesielt på disse elevene, men mer å betrakte som et sosialt tiltak på klassenivå.

Under intervjuene ble det stilt noen spørsmål knyttet til elevenes individuelle opplæringsplaner (IOP). Informant 1 forteller at de har ett sosialt mål knyttet til selvhevdelse for Maria, som går på det å hevde sine egne interesser og ikke vente til slutt med egne behov. Utover det forteller alle informantene at elevenes IOP-er kun består av faglige mål. Det er generelt lite fokus på sosiale ferdigheter i form av individuelle tiltak for disse elevene. Det ser heller ut til at informantene har fokus på mer generell tilrettelegging, som kan hjelpe elevene til å ta i bruk de sosiale ferdighetene, og dermed fremme deres sosiale fungering. Dette arbeidet ser hovedsakelig ut til å være av språklig og organisatorisk karakter. Nedenfor ses det nærmere på noe av arbeidet.

4.2.1 Språkarbeid og tilrettelegging for gode samspillsituasjoner

Det ser ut til at informantene tilrettelegger for at elevene kan inngå i ulike samspillsituasjoner. Eksempelvis fremkommer det at alle informantene benytter seg av ulike samarbeidsformer i undervisningen, både i form av læringspartnere, der elevene gjerne arbeider sammen to og to, stasjonsarbeid, og ved ulike typer gruppe- og prosjektarbeid. Etersom Tobias har vært mye alene opp gjennom skoleløpet, har det også tidligere vært arrangert lekegrupper rundt han. Dette har de ikke lenger i dag, men informantene forteller at de innimellom legger opp til at Tobias kan få være inne i friminuttet å spille spill med et par av kompisene sine. Ellers er samtlige av informantene opptatt av at elevene skal få være sammen med medelever de trives med og er trygge på, både i gruppearbeid og med tanke på hvor de sitter i klasserommet. Om Maria fortelles dette: *Hun synes det er ubehagelig å bli plassert på en gruppe med andre som hun ikke har noe til felles med. Derfor samarbeider hun alltid med de faste og trygge medelevene sine, og det fungerer*. Informant 3 gjør seg noen tilsvarende tanker om Anna: *Det*

er viktig at hun sitter sammen med noen hun synes det er hyggelig å være sammen med, og at det kan være en okei prat som hun kan være med på. Dette tenker vi nøye gjennom når vi lager nye plasser. Dette er, som tidligere påpekt, viktig for at elevene skal ta initiativ til samhandling og sette pris på samspillet med medelevene sine.

Utover å tilrettelegge for ulike samspillsituasjoner, er det enkelte av informantene som trekker frem at de også jobber mer direkte med elevenes språk- og kommunikasjonsferdigheter. Noen av informantene forteller at elevene hver mandag øver på å fortelle om helgen sin, og at det ellers i undervisningen legges opp til at elevene skal svare på spørsmål og være med på å reflektere rundt temaene det arbeides med. Videre fremkommer det at flere av informantene gir elevene anledning til å arbeide med temaer som opptar dem, som hobbyer og interesser, ettersom de opplever at elevene får til å være mer delaktige omkring temaer som er meningsfulle for dem. Informant 3 forteller også at Anna har nytte av å bruke bilder eller andre gjenstander som en støtte i kommunikasjonen. Det kan se ut til at informant 1 også jobber noe med mottakerbevissthet, men da først og fremst knyttet til det skriftlige arbeidet: *(...) Vi snakker litt om hvordan vi best kan kommunisere et svar som er adekvat til oppgaven, og når vi skal i gang med å skrive snakker vi om hvordan teksten vil virke på en leser.* Informant 4 trekker frem at hun og Daniel jobber systematisk med ord og begreper ved hjelp av tankekart og begrepsskjemaer, men da spesielt i tilknytning til tekstene han leser.

4.2.2 Behov for voksenstøtte og struktur

For elevenes sosiale fungering vektlegger informantene viktigheten av tydelige rammer, voksenstøtte og forutsigbarhet. Det ble eksempelvis fortalt at å få til en gjensidig dialog er svært utfordrende, og at samtlige av elevene her har behov for mye voksenstøtte. Elevene har behov for at voksne følger opp samtalen med enkle og konkrete spørsmål, og i samtaler med medelever peker flere informanter på at de trenger veiledning og forslag til ting de kan prate om. Informantene er tydelige på at de i utgangspunktet opplever elevene som både ansvarlige og samarbeidsvillige, men at de trenger en del støtte og tilrettelegging for å kunne utføre ferdighetene på en god måte. Ettersom elevene sjelden gir uttrykk for at de trenger hjelp i klasserommet, forteller samtlige av informantene at de er tett på og tilbyr hjelp i læringsarbeidet. Dette anser de som viktig for at arbeidet ikke skal stoppe opp. Det samme gjelder i gruppearbeid med medelever. Her presiseres også viktigheten av at arbeidet ikke går over for lang tid, at arbeidsoppgavene er konkrete og tilpasset, samt at elevene vet eksakt hva

som er deres oppgave. Flere påminnelser, tett oppfølging hjemmefra, samt at beskjeder og regler gjennomgås nøye, flere ganger og på ulike måter, fremheves som sentrale tiltak for at elevene skal kunne vise ansvarlighet og samarbeide godt omkring undervisningen.

Betydningen av forutsigbarhet og struktur vektlegges av flere informanter. Spesielt viktig er dette for Daniel og Tobias, som raskt blir stresset og sårbare i situasjoner hvor de ikke har oversikt. At elevene vet hva de skal gjøre, hvor de skal være og hvem de skal være sammen med trekkes frem som sentrale tiltak. For å gjøre skoledagen forutsigbar er det flere som forteller at undervisningstimene ofte har samme struktur, samt at de ved ukestart gjennomgår ukeplanen, hvilke temaer de skal gjennom og hvordan det skal arbeides i de ulike fagene.

4.2.3 Hjelp elevene til å markere seg mer

Selvhevdelse var den sosiale ferdigheten informantene samlet sett uttrykte størst bekymring rundt, og flere trekker frem at de med fordel kan hjelpe elevene med å markere seg mer.

Informant 1 forteller at de har brukt rollespill i KRLE, der Maria bevisst ble gitt en rolle som tenåring i opposisjon til foreldre. Han legger imidlertid til at slike rollespill ofte bli kunstig: *Hun greier jo å si de rette tingene, men kroppsspråket forteller tydelig at «dette er ikke meg».* Ellers forteller han at han forsøker å snakke med Maria om at det er lov å bli sint, og at det er lov å si hva hun mener og tenker om ting. Utover dette arbeides det per i dag ikke noe med elevenes selvhevdelse, konfliktskyhet eller det de anser som innagerende atferd. Under intervjuet forteller imidlertid to av informantene at de ser at de med fordel kunne jobbet mer med dette. Informant 4 forteller at hun vil gjøre noe med at Daniel holder ting inni seg. Hun tenker at hun skal observere Daniel ute i friminuttene, for så å kunne snakke om eventuelle hendelser som oppstår der: *Jeg tror jeg skal observere i ballbingen, for hvis jeg spør spesifikt om det jeg har sett i etterkant, så kan jeg få noen svar. For han blir jo såret og lei seg som alle andre mennesker her i verden.* Informant 2 forteller at de bør bli flinkere til å hjelpe Tobias med å markere seg. Hun tenker det er viktig å få opp selvbildet hans, samt at han oppfordres til å finne positive sider ved seg selv. Hun anser ros og oppmuntring til å ytre egne meninger som viktig i dette arbeidet. Ettersom han er så konfliktsky, tenker hun også at han med fordel kunne øvd på å være i en konflikt og få trent på ulike konfliktløsningsstrategier:

Han trenger kanskje å trene på å være i en konflikt, for deretter å snakke om hvordan en konflikt kan løses. Jeg tror ikke han har noen konfliktløsningsstrategier. Han ville nok trukket seg bort, fremfor å forsøke å løse en eventuell konflikt.

5 Drøfting av funn

I det følgende sammenfattes og drøftes studiens resultater i lys av det forskningsmessige og teoretiske grunnlaget som ble presentert i kapittel 2. I likhet med forrige kapittel, og i tråd med studiens problemstillinger, er også denne fremstillingen delt inn i to deler. Først følger en drøfting av hvordan lærerne/spesialpedagogene vurderer sosial fungering hos elevene med SSV, og deretter drøftes pedagogenes uttalelser omkring arbeid med sosial fungering. Kapittelet avsluttes med noen kommentarer til egen studie.

5.1 Pedagogenes vurdering av sosial fungering

5.1.1 Vennskap og relasjoner

Ifølge Ogden (2015, s. 245) er den sosiale ferdigheten empati viktig for at barn og unge skal kunne utvikle gode og forpliktende vennskap. Det generelle inntrykket fra informantene er at de opplever elevene som empatiske, og at de innehar egenskaper som er viktige for å være en god og trofast venn. Empati kan blant annet komme til uttrykk gjennom hyggelige tilbakemeldinger, gjennom å vise at en setter pris på og bryr seg om andre, samt gjennom trøst og medfølelse med noen som har det vondt (Gresham & Elliott, 2008; Moen, 2012; Ogden, 2015). Flere av informantene beskriver atferd som er i overensstemmelse med dette. Det fortelles eksempelvis at noen av elevene har laget julekort og hatt med en liten gave til læreren/spesialpedagogen sin, og at de uoppfordret kan rose og si hyggelige ting til medelevene sine. I situasjoner der medelever har slått seg eller av ulike årsaker har det vondt, er lei seg eller triste fremkommer det at de viser omsorg og medfølelse ved å gå bort og trøste. Til tross for dette fortelles det at ingen av elevene har noen stor sosial omgangskrets.

Kontakt og samspill med jevnaldrende er en sentral komponent i sosialiseringprosessen i barne- og ungdomsårene. Det er ikke jevnaldrende generelt som er viktig i denne prosessen, men det å ha venner og bestevenner (Durkin & Conti-Ramsden, 2007; Løge, 2011, s. 63). I tillegg til empati vil engasjement være en sentral sosial ferdighet for å kunne utvikle vennskap og relasjoner, da det handler om evnen til å ta initiativ til samspill og samhandle positivt med andre (Gresham & Elliott, 2008). Grunnet språkvanskene barn og unge med SSV opplever vil de imidlertid ofte ha vansker med å relatere seg til andre på samme alder (Ottem & Lian, 2008, s. 41). Informantenes beskrivelser synes til en viss grad å bekrefte dette. På bakgrunn

av informantenes uttalelser kan det se ut til at elevene har gode relasjoner til noen av medelevene sine. Samtlige av dem forteller at elevene har «sin trygge, lille gjeng» som de trives med og som de har et sosialt fellesskap med på skolen. Om Daniel ble det eksempelvis fortalt at han er en selvskreven del av fotballgutta, og at han viser stort engasjement for å spille fotball med kompisene sine. Selv om ikke alle elevene nødvendigvis tar så mye initiativ og kommer med forslag til aktiviteter så ble det fortalt at de likevel setter pris på det sosiale samspillet og er delaktig i det vennene foreslår. Utover disse trygge medelevene kommuniserer og samhandler de imidlertid sjelden med øvrige klassekamerater. Det fremkommer også at de i liten grad presenterer seg og skaffer seg nye venner. Det ser således ut til at ferdigheten engasjement hovedsakelig utvises overfor trygge medelever og voksne.

Det informantene forteller om elevenes vennsrelasjoner ser ut til å stemme overens med andre studier som indikerer at denne gruppen barn og unge opplever vansker i relasjonen til jevnaldrende. Conti-Ramsden et al. (2013) undersøkte vansker relatert til psykososial fungering hos 16-åringer med SSV. Sammenlignet med sine jevnaldrende viste studien at SSV-gruppen rapportere høyere forekomst av atferdsmessige og emosjonelle vansker samt vansker med jevnaldrende. Vanskeligheter med relasjoner til jevnaldrende var den tydeligste forskjellen mellom gruppene. Dette samsvarer med den longitudinelle studien til St Clair et al. (2011) som fant at relasjonen til jevnaldrende fremstod som spesielt sårbar og vanskelig, og at disse vanskene så ut til å øke i omfang med stigende alder. For eldre barn og ungdom, som er tilfellet i denne studien (12-15år), spiller språket en stadig økende rolle i sosial interaksjon med jevnaldrende (Beitchman & Brownlie, 2014, s. 42). Leken får gradvis mindre plass, mens samhandlingen i økende grad preges av samtaler og andre kommunikasjonsformer. Slike samhandlingsformer er ofte utfordrende for barn og unge med SSV, da det stiller krav til en rekke språklige og kommunikative ferdigheter. Utover det sosiale samspillet på skolen var en fellesnevner for flere av elevene at det foregikk lite sosialt på fritiden. I tråd med funn fra tidligere studier påpekte også flere av informantene at elevens manglende sosiale omgang var en bekymring hos deres foresatte (Lindsay & Dockrell, 2004; Pratt et al., 2006).

Jevnaldrende er sensitive overfor språklig fungering, og grunnet deres utfordringer med språk og kommunikasjon, har en funnet at barn og unge med SSV har lavere status og er mindre attraktive kommunikasjons- og samhandlingspartnere. De opplever derfor oftere enn andre avisning og ekskludering fra sosial samhandling (Beitchman & Brownlie, 2014; Fujiki, Brinton, Hart & Fitzgerald, 1999; Schneider & Goldstein, 2008). Tilsvarende erfaringer kom

frem under intervjuene. Flere av informantene opplever at disse elevene er mindre attraktive hos sine jevnaldrende, at klassekameratene sjeldnere tar initiativ overfor dem, og at de har en tendens til å havne på utsiden av det sosiale fellesskapet i klassen. En konsekvens av dette er at barn og unge med SSV gjerne utvikler færre vennskskapsrelasjoner, samt at kvaliteten på de sosiale relasjonene ofte er av dårligere kvalitet enn hos jevnaldrende med aldersadekvat språkutvikling (Howlin et al. referert i Løge, 2011, s. 63). I studien til Durkin & Conti-Ramsden (2007) ble det på gruppenivå funnet at ungdommene med SSV hadde lavere mestring og dårligere kvalitet på vennskap enn kontrollgruppen. Informantene synes å bekrefte dette, om enn i noe varierende grad. Mens det om Daniel ble fortalt at han var en populær lekekamerat, spesielt blant fotballgutta, så ble det om Tobias fortalt at han ikke har noen bestevenn. Det kan ligge flere forhold til grunn for at kvaliteten på vennskapene og relasjonene varierer, men i Daniel sitt tilfelle kan det muligens tenkes at interaksjonen med kompisene ikke er like språklig krevende. Fotball er et kjent «tema» for Daniel samtidig som det er en samspillsituasjon med mer aktivitet enn samtale. Samtaler hos barn/ungdommer går gradvis fra konkrete temaer til mer dekontekstualiserte og mer språklig krevende temaer etter hvert som de blir eldre (Høigård, 2006, s. 160). Av elevene er det Daniel som er yngst, og selv om han ser ut til å fungere relativt godt sosialt blant kompisene nå er det mulig at bildet endrer seg etter hvert som de blir eldre og andre interesser blir mer fremtredende.

5.1.2 Tilbakeholdenhet, konfliktskyhet og innagering

Språk er en nøkkelfaktor i kommunikasjon og samhandling. Grunnet vansker med å forstå og uttrykke seg vil barn og unge med SSV være sårbare i sosiale samspillsituasjoner. Å ikke kunne delta i fellesskapet på lik linje med andre skaper frustrasjon, noe som kan få utslag i både utagerende og innagerende atferd (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011, s. 12). Atferden til barn og unge med SSV karakteriseres ofte av lav selvtillit, engstelse, innadvendthet og tilbaketrekning (Beitchman & Brownlie, 2014; Conti-Ramsden & Botting, 2004; Marton et al., 2005; Wadman et al., 2008). Utagerende atferdsproblematikk er også rapportert, men slik atferd ser imidlertid ut til å synke med alderen (Conti-Ramsden & Botting, 2004; St Clair et al., 2011). Informantene ser ut til å gi et bilde som stemmer overens med dette, da de alle uttrykte bekymring for elevenes evne til å hevde seg selv, lav selvtillit og det de anser som innagerende atferd. Bortsett fra at gråten til tider kan være en utfordring for Daniel, så er det ingen av informantene som opplever noen vansker relatert til selvkontroll. Som redegjort for i teorikapittelet, dreier selvkontroll seg om å kunne tilpasse

seg fellesskapet og ta hensyn til andre gjennom å regulere egne følelser, og styre når hvordan disse skal uttrykkes (Nordahl, 2010, s. 186; Ogden, 2015, s. 247). Ingen av elevene beskrives som utagerende, og det fortelles at de aldri er i konflikter samt at de sjelden viser sterke følelser. Informant 2 uttrykker blant annet hun tenker at Tobias med fordel kunne øvd på å være i en konflikt fordi hun mistenker at han mangler konfliktløsningsstrategier. Flere av informantene forteller at elevene blir engstelige av konflikter, og at de velger å trekke seg vekk fra slike situasjoner. Et slikt reaksjonsmønster samsvarer med andre studier som viser at denne gruppen barn og unge gjerne har færre konfliktløsningsstrategier enn sine jevnaldrende. En har funnet at de sjeldnere responderer på problematiske situasjoner og løser konflikter, at strategiene som brukes ofte er upassende og/eller umodne, og at enkelte heller benytter nonverbale strategier av utadrettet eller innadrettet karakter (Brinton, Fujiki & McKee, 1998; Marton et al., 2005). Dette synes å stemme med informantenes beskrivelser, da en fellesnevner er at elevene reagerer med tilbaketrekning.

Informant 1 forteller imidlertid at han har hørt at Maria kan forsøke å forklare hva hun har ment, men at hun fort gir seg og sier unnskyld når hun skjønner at hun ikke blir forstått. Dette kan være problematisk ettersom uenighetene da til stadighet blir løst på andres premisser. Informanten uttrykker en bekymring omkring dette, og forteller at han forsøker å snakke med Maria om at det er lov å bli sint og at det er lov å si hva hun mener. Konfliktsituasjoner stiller imidlertid store krav til språklige ferdigheter, der disse elevene kommer til kort. Misforståelser, både som en av konsekvens av at en selv ikke forstår og/eller har vansker med å produsere språk og gjøre seg forstått, vil nok kunne by på mye frustrasjon. Det kan derfor tenkes at det å trekke seg ut av situasjonen oppleves som den enkleste utveien. Om Daniel fortelles det at han mister ordene sine i affekt og i stressede situasjoner, og ettersom han er så redd for at gråten skal komme, så velger han heller å trekke seg tilbake. At språkvanskene kan by på mye frustrasjon påpekes av Hulme & Snowling (2009, s. 129), som sier at språkvansker trolig er en av de mest isolerende og frustrerende vanskene barn og unge opplever.

Ifølge Ogden (2015, s. 247) regulerer selvkontroll forholdet mellom atferd og følelser og gjør seg spesielt gjeldende i situasjoner der en opplever motgang, frustrasjon og sinne. To av informantene forteller at i situasjoner elevene kjenner på motgang og frustrasjon så utviser de heller en form for nonverbal selvhevdelse. De «protesterer i det stille», men utviser et kroppsspråk som nokså tydelig viser at ikke er fornøyde. Om Anna ble det eksempelvis fortalt at hun kunne reagere med innesluttethet og litt gråt dersom hun måtte ut av klasserommet for

å ha undervisning, og at hun da gikk fra å være lite snakkesalig til å bli totalt stille. Selvhevdelse dreier seg om å markere seg sosialt og uttrykke egne meninger, synspunkter og behov på en tydelig og hensiktsmessig måte (Moen, 2012, s. 129; Ogden, 2015, s. 246). Grunnet språkvanskene vil barn og unge med SSV imidlertid ofte ha vansker med å hevde seg og kommunisere sine behov, meninger, ønsker og følelser (McCabe & Meller, 2004). Denne problematikken påpekes av informantene, og spesielt informant 1 uttrykker en stor bekymring for Marias evne til å hevde seg selv. Flere opplever at elevene «forsvinner» i klasserommet. De forteller at elevene er lette å overse, og at de har en tendens til å gli under radaren nettopp fordi de aldri hevder sine interesser eller stiller krav. Å være observant og sensitiv overfor elevenes nonverbale uttrykk, og de formene for selvhevdelse som de faktisk utviser, blir således viktig. Innenfor trygge rammer, som i ene- og gruppeundervisning med elever de kjenner, kan de imidlertid hevde seg noe mer. Det fortelles blant annet at Daniel vil si ifra dersom spesialpedagogen sier noe feil, og om Tobias fortelles det han til en viss grad kan argumentere for egne meninger såfremt det er et tema han kan godt. Opplevelse av trygghet er viktig for alle elever, men det er særdeles viktig for elever som av ulike årsaker er sårbare (Midthassel et al., 2011, s. 13).

Samtlige av informantene uttrykker en bekymring for det de anser som innagerende atferd. De forteller at elevenes kroppsspråk kan vise at de er skuffet og lei seg, men at de liten grad sier ifra eller gir uttrykk for følelsene de kjenner på. Under intervjuene ble det snakket noe om hva informantene trodde elevenes innagerende atferd, tilbakeholdenhet og manglende evne til selvhevdelse skyldtes. Flere påpekte at de opplevde at disse elevene generelt var usikre og utrygge, samt at de hadde et dårlig selvilde og en lav selvtillit. Informantenes opplevelser av innagerende atferd og en lavere selvtillit er i overensstemmelse med tidligere studier (Marton et al., 2005; Wadman et al., 2008). Slik atferd er bekymringsfull da det kan være knyttet til problemer med psykisk helse (Bru et al., 2016). Psykiske lidelser kan føre til mistrivsel, lærevansker og funksjonsproblemer og vil kunne få konsekvenser for velvære og livskvalitet (Bru et al., 2016, s. 16-17). Hos barn og unge med SSV er angstlidelser en av de vanligste komorbide vanskene (Beitchman & Brownlie, 2014). Paulsen & Bru (2016, s. 29) peker på at innagerende atferd vil kunne hemme barn og unges muligheter til å dra nytte av sosiale læringssituasjoner, redusere deres muligheter til å synliggjøre kunnskaper og ferdigheter, samt virke negativt inn på deres muligheter til å etablere og vedlikeholde vennskap og relasjoner til jevnaldrende. Dette gjenspeiler seg i informantenes uttalelser, og det fremkommer at det får konsekvenser for elevenes sosiale fungering og mestring av elevrollen i skolen.

5.1.3 Voksnetthet og forutsigbarhet

De sosiale ferdighetene ansvarlighet og samarbeid innebærer at en opptrer i tråd med regler, normer og forventninger, samt at en kan samarbeide med andre barn og voksne. Det omhandler eksempelvis ferdigheter som å være delaktig, følge beskjeder og instruksjoner, overholde avtaler, be voksne om hjelp, dele med andre og hjelpe andre (Glavin & Lindbäck, 2014; Gresham & Elliott, 2008; Ogden, 2015). Av datamaterialet fremkommer det at elevene i utgangspunktet oppleves både ansvarsfulle og samarbeidsvillige, men at de har behov for tydelige rammer, voksnetthet og forutsigbarhet for å kunne utføre de sosiale ferdighetene på en hensiktsmessig måte. Barn og unge med SSV vil ofte kunne ha vansker med å ta inn, bearbeide og forstå innholdet av den verbale formidlingen som skjer i klasserommet (Egeberg, 2012, s. 99). I arbeidet med denne elevgruppen er det derfor viktig at en er bevisst hvordan informasjon, beskjeder og instruksjoner formidles. Lange setninger med mye informasjon er vanskelig å få med seg, og det er derfor viktig at pedagogene formidler informasjon på en måte som er tilpasset elevenes aktuelle funksjonsnivå (Espenakk et al., 2007, s. 73). Informantene ser ut til å være bevisst dette. For at elevene aktivt skal kunne ta del i læringsarbeidet og samarbeide godt omkring undervisningen, forteller informantene at elevene trenger få og konkrete beskjeder, og at de som lærere/spesialpedagoger følger dem tett opp. Det viste seg eksempelvis at elevene sjelden gir uttrykk for at de trenger hjelp, noe enkelte av informantene tror skyldes at elevene ikke ønsker å vise at de ikke får til alt like lett som sine klassekamerater. For elever som er stille og tilbaketrukne, påpeker Paulsen & Bru (2016, s. 38) viktheten av at lærere er oppmerksomme på disse elevene, og at det kan være hensiktsmessig å ha rutine for jevnlig å oppsøke dem. Dette ser det ut til at informantene gjør da samtlige av dem vektlegger voksnetthet og forteller at de uoppfordret tilbyr hjelp.

Voksnettheten og viktheten av klare og konkrete oppgaver gjør seg også gjeldene når elevene skal samarbeide med medelever. Det fortelles at elevene gjerne samarbeider med de trygge og faste medelevene, men at samarbeidet fungerer best når gruppene er små, helst ikke mer enn 2-3 personer. Å være en aktiv deltaker er likevel utfordrende, og spesielt når gruppene blir større fremkommer det at elevene trekker seg tilbake og blir «usynlige». Å være en aktiv deltaker i samarbeidsgrupper vanskeliggjøres trolig av en manglende evne til å kommunisere effektivt, og at jevnaldrende kan ha utfordringer med å forstå hva de ønsker å formidle (Vedeler, 2007, s. 106). I tillegg har denne gruppen barn og unge gjerne et snevert handlingsrepertoar grunnet utfordringer med å forstå og finne de rette ordene, stille spørsmål,

innhente informasjon og manglende forklaringsevner (Løge, 2011, s. 65). For at de skal gis mulighet til å delta, peker samtlige av informantene på at samarbeidet fungerer best når en voksen følger tett opp eller nærmest er med som en del av gruppen. Om Daniel ble det eksempelvis fortalt at han blir taus dersom han ikke vet helt eksakt hva hans oppgave er, og hos Anna knyttet utfordringene seg til at medelevenes forslag raskt kan bli for store og abstrakte. Selv om hverdagspråket i stadig større grad mestres med stigende alder, finner en gjerne at skolerelaterte og mer avanserte språklige aktiviteter fortsetter å være utfordrende (Klem & Rygvold, 2016, s. 21). Dette synes å samsvare med informantenes uttalelser da viktigheten av et enkelt og konkret språk ble understreket flere ganger under intervjuene.

Såfremt beskjeder og instruksjoner er forstått fremkommer det at de alle tar ansvar for sin del av en gruppeoppgave, at utstyr er på stell og at de overholder klasseromsregler, frister, avtaler, lekser og innleveringer, samt forventninger til orden og oppførsel. Informant 4 påpeker at hun opplever Daniel å være i nesten overkant ansvarlig. Hun forteller at han er livredd for at han ikke skal få med seg gymtøy og svømmetøy til de riktige dagene, og at han derfor har gått med begge deler i sekken i ukesvis. I tillegg til å stå som et eksempel på ansvarlighet kan det kanskje også tyde på at Daniel ikke opplever å ha helt oversikt over hverdagen, og at han derfor helgarderer seg for å ikke ta feil. Det kan være et tegn på at det er en del ting han ikke får med seg, og at dette er hans måte å løse det på. Flere med SSV kan ha utfordringer med minnefunksjonene. Blant annet har det vist seg at noen har utfordringer med å fastholde ord og setninger lenge nok i korttidsminnet slik at det kan bearbeides og lagres i langtidsminnet (Espenakk et al., 2007, s. 27). Dette kan få konsekvenser for evnen til å forstå og etterfølge regler, beskjeder og avtaler. På bakgrunn av informant 4 sine uttalelser kan se ut til at dette er en utfordring hos Daniel. Det fortelles at avtaler og regler overholdes i den grad han husker det. Hun understreker at han på ingen måte er motvillig, men at utfordringene med minnet gjør det vanskelig for han å huske avtaler. Prosesseringsvanskene og minneutfordringene de kan oppleve medfører ofte en et stort behov for mye repetisjon og strukturering (Nilsen & Monsrud, 2010, s. 123). De andre informantene nevner ikke minneproblemer eksplisitt, men de er likevel klare på at elevene grunnet språkvanskene trenger tydelige rammer og voksentetthet for å kunne samarbeide godt og utvise ansvarlighet.

I tillegg til det overnevnte ble det å være i forkant trukket frem av flere av informantene. Dette anså de som viktig for at elevene skal gis mulighet til i størst mulig grad å mestre elevrollen, deriblant å følge regler og beskjeder, samarbeide og generelt kunne delta i

læringsaktivitetene. Spesielt tydelig var dette hos Tobias og Daniel, og det fremkom at de begge raskt ble utrygge da de opplevde å ikke ha oversikt. Viktigheten av trygghet og forutsigbarhet fremheves også i faglitteraturen. Det fremkommer at barn og unge med språkvansker har et stort behov for kjente rutiner og oversikt over hva som skal skje i løpet av skoledagen. Uten en slik forutsigbarhet har en funnet at de ofte vil bli utrygge og usikre (Espenakk et al., 2007, s. 72-73). I tråd med dette fremhever informantene at en gjenkjennbar struktur på undervisningstimene, at beskjeder gis både til elevene og foresatte, at elevene til enhver tid vet hvor de skal, hva de skal og hvem de skal være sammen, som viktig for elevenes sosiale fungering og mestring av elevrollen i skolen.

5.1.4 Manglende gjensidighet i dialogen

Av språkmodellen til Bloom & Lahey (1978) fremkommer det at gode språk- og kommunikasjonsferdigheter stiller krav til både lingvistisk og pragmatisk kunnskap. For å kunne kommunisere effektivt holder det ikke med kjennskap kun til ordenes mening og de grammatiske reglene. En må også lære å bruke språket på en måte som gjør at det vil fungere som et kommunikasjonsmiddel (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 95; Høigård, 2006, s. 45). Ettersom barn og unge med SSV ikke har aldersadekvat språkforståelse, ordforråd og grammatisk kunnskap, vil kommunikasjon og samhandling med andre ofte være utfordrende (Espenakk et al., 2007, s. 29-30; Rygvold, 2012, s. 332). Dette viser seg også i informantenes beskrivelser. Selv om elevene setter pris på det sosiale samspillet med vennegjengen og trygge voksenpersoner, poengterer samtlige av informantene at kommunikasjonssituasjoner er utfordrende. Den sosiale ferdighetsdimensjonen kommunikasjon omhandler elevenes verbale og nonverbale evner (Gresham & Elliott, 2008), og det å få til en gjensidig dialog trekkes frem som spesielt vanskelig hos samtlige av informantene. I en samtale foregår det en stadig vekselvirkning mellom å være sender og mottaker noe som stiller krav til evne til turtaking (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 95). Informantene forteller at elevene har forståelse for turtaking, men at de i varierende grad praktiserer det. Det fremkommer at elevene fort blir ferdige med å prate, at de har vansker med å føre samtalen videre og at kommunikasjonen preges av korte ytringer og enstavelserord. Dette er i overensstemmelse med tidligere forskning som viser at å inngå i kommunikative samspillsituasjoner er utfordrende. Det foreligger studier som blant annet har funnet at denne gruppen barn og unge snakker mindre, at de har vansker med å opprettholde en samtale, og at de ofte responderer med korte ytringer og nonverbale responser (Brinton et al., 1997; Marton et al., 2005; Rice et al., 1991). Flere av

informantene påpeker at elevene aldri avbryter andre, men ettersom de i liten grad bidrar til å føre samtalen videre, er de avhengig av at samtalepartneren kontinuerlig stiller spørsmål.

I tillegg til de overnevnte ferdighetene krever god kommunikasjon at en kan ta mottakerens perspektiv. Dette innebærer blant annet at en greier å ta hensyn til den andres forutsetninger og bakgrunnskunnskap når en sier noe (Høigård, 2006, s. 162). Rygvold (2012, s. 332) peker på at dette kan være vanskelig for barn og unge med SSV. Vansker med mottakerperspektivet kan vise seg ved at de enten gir for lite eller for mye informasjon i samtalsituasjonen, at de har vansker med å følge opp samtalen ved å stille spørsmål, og at de plutselig kan ta opp nye og uventede temaer. Dette bekreftes av flere av informantene. Informant 1 opplever at Marias språklige nivå og form setter en grense for hvordan hun evner å ta mottakerperspektiv. Han forteller at hun snakker til han på en annerledes måte enn til medelevene sine, og at hun trolig vil snakke til mindre barn på en annen måte, men han opplever likevel ikke at hun klarer å tilpasse seg samtalepartneren helt. Om Anna fortelles det at hun kan ha vansker med å respondere adekvat i forhold til situasjonen, blant annet ved at hun i samtaler plutselig kan begynne å snakke om temaer helt utenfor konteksten. Utfordringene informantene opplever omkring elevenes evne til turtaking og mottakerperspektiv, synes å stemme overens med de pragmatiske vanskene en gjerne finner hos den gruppen barn og unge (Beitchman & Brownlie, 2014; Rygvold, 2012). Til tross for at elevene strever noe med å ta mottakerens perspektiv og ikke bidrar så mye verbalt i kommunikasjonen, påpeker flere av informantene at elevene er gode lyttere. Det fortelles at de viser begeistring for det de andre forteller, og at de jobber hardt for å få med seg det som sies. Det kan synes som at flere av elevene raskt inntar en lytterrolle i kommunikasjonen fremfor å være en aktiv og gjensidig dialogpartner. Selv om de på grunn av språkvanskene vil kunne ha vansker med å få med seg alt som fortelles, er det nærliggende å tenke at en lytterrolle likevel kan være enklere enn å ta en aktiv rolle i dialogen.

Flere av informantene forteller at den frie praten er spesielt vanskelig, og at elevene her trenger mye voksenstøtte i kommunikasjonen. Dersom samtalen omhandler temaer de kan og/eller interesser seg for, opplever informantene imidlertid at de kommuniserer bedre og er mer delaktige i samtalen. Eksempelvis ble det fortalt at Anna kunne prate mer når samtalen omhandler ski og mobil, mens Daniel var en mer aktiv samtalepartner dersom temaet var fotball. Ettersom dette er temaer de kan og interesser seg for, har de trolig en større forståelse for og et større ordforråd omkring slike temaer. Dette gjør det nok lettere for elevene å være

en reell dialogpartner, samtidig som de sannsynligvis er mer motiverte for slik samhandling da disse temaene oppleves som meningsfulle for dem. Faglige samtaler om et mer konkret tema er også utfordrende grunnet større krav til et skolerelatert og mer avansert språk. Eksempelet om Anna som så for seg at Norge fysisk stod og bygde broer da det ble sagt at «Norge var en brobygger mellom Sovjet og USA», illustrerer dette godt. Dette eksempelet kan ses i lys av de semantiske vanskene en gjerne finner hos denne gruppen barn og unge hvor blant annet akademiske ord og overført betydning har vist seg å være utfordrende (Norbury & Paul, 2015, s. 689; Rygvold, 2012, s. 331). Å forstå ulike former for figurativt språk, som i dette eksempelet, er spesielt vanskelig da det stiller større krav til forståelsen enn mer bokstavelige former for språk (Bele, 2008, s. 12). I tråd med dette forteller informant 3 at det ikke er noe vits i å bruke sånne begreper. For at elevene skal ønske og gis mulighet til å delta i samtaler i skolen, dette være seg fagsamtaler eller den mer frie praten, vektlegger alle informantene viktigheten av et enkelt og konkret språk. Samtidig som det er viktig å tilpasse språket til elevene med SSV, er det også viktig å arbeide systematisk for å utvide ordforrådet deres (Rygvold, 2012). Oppover i skoleløpet avanseres språket, og dersom skolerelatert og mer abstrakt språk ikke brukes og arbeides med, rustes de trolig heller ikke til å møte vanskelige ord og uttrykk senere. Arbeid med ordkunnskap og ordforråd har vist seg å være noe av det som gir best effekt på språkferdighetene til barn og unge med språkvansker (Hulme & Snowling, 2009).

5.1.5 Utrygghet og språkvanskenes begrensninger

Det er en nær sammenheng mellom språklige, kommunikative og sosiale ferdigheter da sosiale ferdigheter kommuniseres ved hjelp av verbalt og nonverbalt språk (Ogden, 2015, s. 243; Vedeler, 2007, s. 57). Denne sammenhengen synliggjøres også i datamaterialet. Det generelle inntrykket fra informantene er at elevene i utgangspunktet har evnene til å ta i bruk de sosiale ferdighetene, men at en følelse av utrygghet og deres språklige begrensninger får konsekvenser for deres mulighet til å utføre dem, og følgelig også for deres sosiale fungering. Spesielt tydelig kommer det frem hos informant 4 som forteller eksplisitt at hun opplever at Daniel har de sosiale ferdighetene inne. Informant 2 er også tydelig på at språkvanskene får konsekvenser for Tobias sin sosiale fungering. En fellesnevner for alle elevene er at de beskrives som beskjedne og tilbakeholdne, og flere av informantene påpeker at det trolig er en kombinasjon av språkvanskene og deres naturlige beskjedenhet som gjør den sosiale fungeringen utfordrende. Beskjedenhet og tilbakeholdenhet er også funnet i andre studier.

Fujiki, Brinton, Morgan & Hart (1999) fant eksempelvis at lærere rapporterte at tilbakeholdenhet i klasserommet var spesielt fremtredende hos denne elevgruppen. Dette ser ut til å stemme med informantenes opplevelser, da de alle forteller at elevene raskt blir stille og tilbakeholdne i situasjoner der de må forholde seg til klassekamerater utover de trygge og faste medelevene sine.

Under presentasjonen av funnene ble det pekt på flere eksempler som illustrerer hvordan språkvanskene og en følelse av utrygghet legger begrensninger for elevenes sosiale fungering. Språkvanskene får naturlig nok konsekvenser for deres kommunikasjonsferdigheter, og det fremkommer av datamaterialet at de trenger stor trygghet for å ta initiativ til kommunikative samspillsituasjoner. Selv om elevene kan sette pris på at det initieres til samhandling, så har de alle vansker med selv å delta i og følge opp kommunikasjonen verbalt. Språk- og kommunikasjonsbegrensningene viser seg også i de andre sosiale ferdighetene. Selv om alle informantene gir uttrykk for at de opplever elevene som empatiske, så fremkommer det at språkvanskene gjør det utfordrende for dem å vise frem sin empatiske side. Det fortelles at elevene ofte er taust til stede, og at den empatiske siden hovedsakelig vises overfor personer de er trygge på. Tilsvarende er funnet i andre studier, deriblant studien til McCabe & Meller (2004) som fant at barna med SSV hadde svakere evne til å utvise empatiske responser enn barna med adekvate språkferdigheter. Videre er det kun tre av informantene som eksplisitt forteller at de opplever elevene som empatiske, og som kommer med konkrete beskrivelser av empatisk atferd. Informant 3 og assistenten forteller at de synes det er litt vanskelig å svare på om Anna er en empatisk elev, og de begrunner det med det at det er en side de ikke observerer så mye på skolen. De tenker at slik empatisk atferd i større grad vises hjemme, på fritiden og i friminuttene. Det kan her også være hensiktsmessig å skille mellom en persons tanker og handlinger. Informantene uttaler seg om sosiale ferdigheter på bakgrunn av observerbar atferd. Hvilke kunnskaper, følelser, motivasjon og tanker elevene sitter inne med, vet de nødvendigvis ikke noe om. Det kan derfor tenkes at språkvanskene og utryggheten flere av elevene opplever i noen tilfeller kan overskygge kunnskapene om og motivasjonen for å utvise empatisk atferd på skolen. Om Anna fortelles det at hun snakker mye om sin yngre fetter, og informantene sitter med et inntrykk av at hun har stor omsorg for ham. Det kan tenkes at familiære situasjoner oppleves tryggere, og at samhandling med yngre barn kan oppleves mindre utfordrende. Hos denne gruppen barn og unge finner en gjerne et gap mellom språkalder og kronologisk alder (Ottem & Lian, 2008), og mange av de språklige utfordringene disse barna opplever, tilsvarer språknivået til yngre barn (Bishop, 2014b).

Videre fortelles det at samarbeid med trygge og faste medelever fungerer bra, men det forutsatt at gruppene er små. Dette anser informantene som viktig for at elevene ikke skal trekke seg tilbake og bli usynlige. Samarbeid med øvrige klassekamerater forteller alle informantene at fungerer relativt dårlig. I slike samarbeidssituasjoner blir elevene raskt statister. Det fremkommer at de i liten grad tar initiativ til å delta når de er utenfor sin trygge sfære samtidig som de øvrige klassekameratene i varierende grad tar hensyn til begrensningene deres. Det fortelles at de andre elevene i langt mindre grad henvender seg til dem og inkluderer dem i samarbeidet. Også dette ser ut til å samsvare med tidligere forskning som indikerer at barn og unge med SSV ofte får tildelt mindre viktige roller i lek og gruppeaktiviteter, samt at de andre på gruppa sjeldnere henvender seg til dem og tar hensyn til deres bidrag (Brinton, Fujiki & Higbee, 1998; Hadley & Rice, 1991; Rice et al., 1991).

De manglende språk- og kommunikasjonsferdighetene ser også ut til å få konsekvenser for elevenes selvhevdelse. På bakgrunn av informantenes beskrivelser ser det ut til at elevene velger andre utveier, fordi de ikke har språkferdighetene som skal til for å hevde seg. Om Daniel ble det eksempelvis fortalt at han i utgangspunktet vil kunne stå opp for seg selv i situasjoner han behandles urimelig, men at han mister ordene sine i slike stressede situasjoner. Evne til hensiktsmessig selvhevdelse er viktig for å komme i kontakt med andre mennesker, og ofte avgjørende for å etablere vennskap og delta aktivt i sosiale samspillsituasjoner (Nordahl, 2010, s. 186; Pape, 2001, s. 96). Dette synes å gjenspeile seg i datamaterialet. En manglende evne til selvhevdelse, trolig et resultat av utrygghet og språkvanskene, får konsekvenser også for de andre sosiale ferdighetene. Disse elevene markerer seg i liten grad sosialt, og de ser ut til å ha relativt få nære vennsksrelasjoner. Videre tar de mye innover seg selv i stedet for å gi uttrykk for egne tanker, meninger og følelser. I tillegg kommer det frem at informantene opplever at elevene nærmest forsvinner i klasserommet, og at de kommer til kort i samarbeid og andre gruppeaktiviteter. Pape (2001, s. 98) peker på at selvhevdelse er nært knyttet til selvfølelse. Ifølge Pape (2001) vil barn og unge med et svakt selvbilde og en lav selvillit ofte ha vansker med å markere seg sosialt og sjelden oppleve anerkjennelse fra andre. Et svakt selvbilde og en lav selvillit trekkes frem også hos informantene, og flere av dem opplever at deres tilbakeholdne væremåte, innagering og manglende evne til selvhevdelse kan knyttes til en dårlig selvfølelse.

Mangelfulle sosiale ferdigheter kan grovt sett deles inn i to typer, tilegnelsesvansker og utføringsvansker (Gresham et al., 2010). På bakgrunn av informantenes uttalelser kan det se

ut til at det hovedsakelig er utføringsvansker som legger grenser for elevenes sosiale fungering. Det generelle inntrykket er at informantene opplever at elevene har kunnskap om hvordan de ulike ferdighetene skal utføres, men at deres språkvansker og en følelse av utrygghet gjør det vanskelig å utføre de sosiale ferdighetene på et hensiktsmessig nivå. Innenfor trygge rammer ser det ut til at elevene i større grad er motiverte for å ta i bruk ferdighetene da de der fremstår som mindre beskjedne og tilbaketrukne, men likevel fremkommer det at språkvanskene setter en grense for utførelsen av dem. Dette får konsekvenser for deres sosiale fungering og er således i tråd med Drugli (2013, s. 123) som peker på at barnets sosiale funksjon vil kunne hemmes dersom noen av ferdighetene er til stede i for liten eller for stor grad. I tråd med studien til Wadman et al. (2011) fremkommer det også at enkelte av elevene opplever sosiale situasjoner som både stressende og krevende. Hva det sosiale stresset skyldes er uklart, men det kan være nærliggende å tenke at vanskene de opplever kan medføre at elevene føler seg sårbare i sosiale situasjoner, blant annet fordi de føler seg annerledes og forventer å mislykkes i sosial samhandling (Wadman et al., 2011). Om Tobias fortelles det eksempelvis at han ofte foretrekker å gå alene i friminuttene noe informanten tenker skyldes at samspillet med medelevene krever mye energi av han. Sosiale situasjoner er ofte mer krevende for barn og unge med SSV enn jevnaldrende med aldersadekvat språkutvikling. Deres forståelsesvansker kan gjøre det vanskelig å oppfatte og tolke sosiale koder, samtidig som deres vansker med å uttrykke seg kan gjøre det utfordrende for dem å respondere hensiktsmessig på sosiale initiativ (Beitchman & Brownlie, 2014). Som en konsekvens at dette, kan det tenkes at det å holde seg i utkanten av sosiale samspillsituasjoner, spesielt der elevene må forholde seg til personer de ikke er like trygge på, oppleves som den enkleste utveien for flere av elevene.

Til tross for språkvanskene, en følelse av utrygghet, elevens naturlige beskjedenhet og at sosiale situasjoner til tider kan oppleves stressende, er det generelle inntrykket at flere av elevene likevel ønsker å være sosiale. De har alle sin «trygge, lille gjeng» som de trives med og ønsker å være sammen med på skolen. Om Daniel fortelles det at han viser stort engasjement for å spille fotball med kameratene, og om Anna fortelles det at hun viser stor begeistring for å være i samspill med klassekameratene. At barn og unge med SSV har et tilsvarende ønske om å være sosiale som barn og ungdom uten språkvansker, ble også funnet i studien til Wadman et al. (2008). Dette underbygger viktigheten av at en i skolen også vender et blikk mot denne elevgruppens sosiale fungering. I neste kapittel ses det nærmere på informantens uttalelser omkring arbeidet med å fremme sosiale fungering hos elevene.

5.2 Arbeid med å fremme elevenes sosial fungering

Barn og unge tilbringer en stor del av oppveksten sin i skolen, og skolen blir således en sentral arena for å utvikle og styrke elevenes sosiale fungering (Ogden, 2009, s. 228). Dette gjenspeiler seg i skolens styringsdokumenter da viktigheten av sosial kompetanse og sosiale ferdigheter understrekes i læreplanen, både i generell del og under prinsipper for opplæringen, samt i en rekke stortingsmeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2004, 2013, 2015a, 2015b). Også i opplæringsloven § 9a-3 (1998) pålegges skolene å arbeide aktivt og systematisk for et godt psykososialt miljø der elevene skal oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Dette er viktig for alle elever i skolen, men kanskje spesielt viktig for de ekstra sårbare elevene. Barn og unge med SSV må kunne sies å være en sårbar gruppe da det i flere studier, inkludert denne, fremkommer at språkvanskene legger begrensninger for deres sosiale fungering.

Ifølge Ogden (2009, s. 228) er imidlertid sosial læring et område hvor det forventes mye og undervises lite av i skolen. Dette ser ut til å samsvare med informantenes uttalelser om enn i noe varierende grad. Flere av informantene forteller at de er opptatt av sosial kompetanse, men det generelle inntrykket er at det ikke jobbes spesifikt med disse elevenes sosiale fungering. Sosial kompetanse-planer og sosial kompetanse-timer trekkes frem av noen av dem, men er mer å betrakte som et sosialt tiltak på klassenivå. At disse tiltakene ikke er myntet spesielt på disse elevene ser ut til å gjenspeile seg i elevenes IOP-er, da det fremkommer at kun én av informantene har lagt inn et sosialt mål. Utover Maria som har ett mål knyttet til selvhøvdelse, forteller samtlige av informantene at elevenes IOP-er kun består av faglige mål. Norsk skole er blitt veldig kunnskaps- og resultatorientert, og oppover i trinnene blir det faglige trykket stadig sterkere. Spesielt fra ungdomstrinnet av finner en at arbeidet med elevenes sosiale fungering ofte i langt mindre grad er satt i fokus enn på barne- og mellomtrinnet (Ertesvåg, 2003, s. 34; Glavin & Lindbäck, 2014, s. 31). I tråd med dette påpeker flere av informantene at det er et høyt faglig trykk i undervisningen, og det synes generelt å være lite fokus på sosiale ferdigheter i form av individuelle tiltak for disse elevene. Det ser heller ut til at informantene har fokus på mer generell tilrettelegging som kan hjelpe elevene til å ta i bruk de sosiale ferdighetene, og som dermed kan fremme deres sosiale fungering.

5.2.1 Språkarbeid og tilrettelegging for gode samspillsituasjoner

Marton et al. (2005) påpeker at barn og unge med språkvansker trenger tiltak som bidrar til å utvikle den språklige og sosiale kompetansen de trenger for å være funksjonelle deltakere i samhandling med andre. I arbeidet med å fremme sosial fungering vil det blant annet være viktig at det tilrettelegges for at barnet/ungdommen kan inngå i sosial interaksjon med andre. Dette gir anledning til å observere og imitere andres atferd, samtidig som det bidrar til at en tilegner seg forståelse for, og ferdigheter i, hvordan en skal bruke språket i kommunikasjon med andre (Espenakk et al., 2007, s. 70-71; Nilsen & Monsrud, 2010, s. 123). I tråd med dette fremkommer det at samtlige av informantene legger til rette for at elevene kan inngå i samspillsituasjoner, eksempelvis i form av ulike typer samarbeidsformer i undervisningen. Undervisningsformer som legger opp samarbeid kan være en fin arena for å trene på samtlige av de sosiale ferdighetene. Her får elevene anledning til å engasjere seg i meningsfylt læring sammen med medelevene sine, samtidig som de får øve seg på å samarbeide, oppøve kommunikasjonsferdigheter, ta ansvar, løse uenigheter eller konflikter innad i gruppen, hevde seg, få og dele informasjon og ta hensyn til andre (Ertesvåg, 2003, s. 34; Ogden, 2009, s. 235-236). Barn og unge med SSV har imidlertid et stort behov for trygge rammer og det vil derfor være hensiktsmessig å tenke gjennom hvilke elever en setter sammen i samarbeidsgruppene (Løge, 2011, s. 66). Dette påpekes også av informantene, og samtlige av dem er opptatt av at elevene skal få være sammen med elever de trives med og er trygge på, både i gruppearbeid og med tanke på hvor de sitter i klasserommet. Ettersom Tobias har vært mye alene i friminuttet opp gjennom skoleløpet, har det også tidligere vært arrangert lekegrupper rundt han. Det har de ikke lenger i dag, men informanten forteller at det innimellom legges opp til at Tobias kan være inne å spille spill med et par av kompisene sine.

At elevene får øve på sosialt samspill er viktig for at disse elevene skal kunne lære av andres kommunikative og sosiale ferdigheter. I tillegg vil slike sosiale aktiviteter kunne bidra til at medelever får mer positive holdninger til elevene med språkvansker (Schneider & Goldstein, 2008). Ettersom barn og unge med SSV ofte har vansker relatert til vennskap og relasjoner (Conti-Ramsden et al., 2013; Durkin & Conti-Ramsden, 2007; St Clair et al., 2011), vil det være viktig at en arbeider med å fremme positive elev-elev relasjoner. Dette ser det ut til at informantene gjør da de alle er opptatt av at elevene skal få være sammen med de faste og trygge medelevene sine.

Utover å legge til rette for positive samspillsituasjoner, er det noen av informantene som forteller at de jobber mer direkte med elevenes språk- og kommunikasjonsferdigheter. Noen forteller at elevene hver mandag øver på å fortelle om helgen sin, og at de i undervisningen gis anledning til å arbeide med temaer som er meningsfulle for dem. Informant 1 forteller at de også jobber noe med mottakerbevissthet, og informant 4 trekker frem at de systematisk arbeider med ord og begreper. Selv om dette hovedsakelig jobbes med i tilknytning til det skriftlige arbeidet, vil det også kunne tenkes å ha overføringsverdi til elevenes muntlige kommunikasjonsferdigheter. Språkarbeidet informantene forteller om her er i tråd med Rygvold (2012, s. 336) sine anbefalinger. Hun peker på at språkarbeidet bør fokusere på elementer som best hjelper barnet å mestre ulike kommunikasjonssituasjoner og vektlegger viktigheten av blant annet ordforrådsarbeid og samtaleferdigheter.

5.2.2 Behov for voksenstøtte og struktur

For at elevene skal mestre elevrollen og gis mulighet til å utføre de sosiale ferdighetene er behovet for tydelige rammer, voksenstøtte og forutsigbarhet blitt understreket flere ganger gjennom oppgaven. Dette fremheves også som viktig i faglitteraturen, ettersom barn og unge med SSV raskt blir usikre og utrygge når de ikke har oversikt (Espenakk et al., 2007, s. 72-73). For å gjøre skolehverdagen trygg og forutsigbar for elevene forteller flere av informantene at undervisningstimene ofte har samme struktur, samt at de ved ukestart gjennomgår timeplanen, hvilke temaer de skal gjennom og hvordan de skal arbeide i de ulike fagene. Hva de skal gjøre, hvor de skal være og hvem de skal være sammen med trekkes også frem som et sentralt tiltak for elevenes sosiale fungering. Ettersom elevene sjelden gir uttrykk for at de trenger hjelp i klasserommet, forteller samtlige av informantene at de er tett på og tilbyr hjelp i læringsarbeidet. Det samme gjelder på gruppearbeid med medelever, og her presiseres også viktigheten av at arbeidsoppgavene er konkrete og tilpasset, samt at elevene vet eksakt hva som er deres oppgave. At en tenker gjennom hva som er hensiktsmessige læringsaktiviteter i større og mindre grupper samt hvilke elever en setter sammen på samarbeidsgruppene, er av betydning for at barn og unge med SSV skal gis mulighet til å være en fullverdig deltaker i læringsarbeidet og det sosiale samspillet med medelevene. I tillegg vil det å være involvert i fordelingen av arbeidsoppgavene, slik at elevene får passende utfordringer og vet hva som er hans/hennes arbeidsoppgaver, være viktig (Løge, 2011, s. 66; Paulsen & Bru, 2016, s. 40). Dette gjenspeiler seg i informantenes uttalelser.

5.2.3 Hjelpe elevene til å markere seg mer

Samlet sett er selvheldelse den sosiale ferdigheten informantene uttrykker størst bekymring rundt, og flere av dem trekker frem at de med fordel kan hjelpe elevene med å markere seg mer. Utover at informant 1 har benyttet rollespill i arbeidet med Maria sin selvheldelse samt forsøkt å snakke med henne om at det er lov å bli sint og gi uttrykk for hva hun mener og tenker om ting, så arbeides det per i dag ikke noe med elevenes selvheldelse, konfliktskyhet eller det de anser som innagerede atferd. Under intervjuet forteller imidlertid to av informantene at de med fordel kunne jobbet mer med dette. Informant 4 forteller at hun vil gjøre noe med at Daniel holder ting inni seg, og tenker at hun skal observere Daniel ute i friminuttene for så å snakke om eventuelle hendelser som oppstår der. Å observere eleven i ulike samspillsituasjoner støttes av Løge (2011, s. 66), som peker på at observasjon kan gi verdifull informasjon og således være et sentralt sted å starte når en skal sette i gang tiltak for å fremme sosial fungering. Gjennom slik observasjon kan en få innsikt i hvilke typer situasjoner og samspill, og med hvilke personer, eleven lykkes eller mislykkes; Hva ble sagt og hvordan ble det sagt? Hva var det som gjorde at det gikk galt? (Løge, 2011, s. 66). Informant 2 forteller at hun vil hjelpe Tobias med å markere seg mer sosialt, og tenker blant annet at det vil være viktig å forsøke å bedre selvbildet hans. Hun tenker hun bør oppmuntre han til å finne positive sider ved seg selv, og hun anser ros og oppmuntring til å ytre egne meninger som sentralt i dette arbeidet. Som nevnt tenker hun også at det kunne vært formålstjenlig for Tobias å øve på å være i en konflikt ettersom hun mistenker at han mangler hensiktsmessige konfliktløsningsstrategier. Dette er i overensstemmelse med faglitteraturen om sosial kompetanse der det fremkommer at elevene må gis mulighet til å praktisere ferdighetene det trenes på, samt at læreren både roser, oppmuntrer og støtter elevene i deres forsøk på å ta de sosiale ferdighetene i bruk (Arnesen et al., 2014; Ogden, 2015).

Ettersom selvheldelse var noe av det informantene bekymret seg mest for, så er det på sett og vis interessant at det ikke jobbes mer spesifikt med det. Bru (2011, s. 18) peker at på innagerende og tilbaketrukne elever ofte ikke får samme oppmerksomhet som elever som strever med mer utagerende atferdsvansker. I skolesammenheng blir innagerende vansker i større grad oversett fordi slike vansker sjeldnere oppdages eller ikke oppfattes å ha negative konsekvenser for undervisningen eller andre elever (Bru, 2011, s. 18). Hvorfor elevenes selvheldelse ikke arbeides mer med er det vanskelig å spekulere i. En mulig forklaring er at deres tilbakeholdne og innagerende væremåte ikke skaper problemer for klassen som helhet,

og at det faglige arbeidet derfor i større grad vektlegges. Informantene gir i tillegg uttrykk for at elevene har forståelse for og kunnskaper om de sosiale ferdighetene, og det kan derfor tenkes at de ikke anser mer spesifikk sosial ferdighetstrening som nødvendig. I tråd med at språkvanskene ser ut til å legge begrensninger for elevenes sosiale fungering har informantene heller fokus på organisatoriske tiltak, språkarbeid og at det tilrettelegges for gode og trygge samspillsituasjoner. Dette fremkommer som sentrale tiltak for at elevene skal få tatt i bruk, øvd på og videreutviklet sine språklige, kommunikative og sosiale ferdigheter.

5.3 Kommentarer til egen studie

Studien har ikke hatt generalisering som mål, men heller forsøkt å få tak i informantenes subjektive opplevelse av samme fenomen. Studiens funn er således ikke representative for andre enn informantene og elevene informantene har basert sine uttalelser på. Funnene samsvarer imidlertid i stor grad med flere tidligere studier som har undersøkt tilsvarende tematikk, og kan heller betraktes som et bidrag til den foreliggende kunnskapen. Å rekruttere informanter med den aktuelle problematikken viste seg raskt å være utfordrende. I rekrutteringsprosessen ble det sendt mail til om lag 90 skoler rundt omkring på Østlandet. Tilbakemeldingen fra en stor andel av rektorene var at dette er en problematikk de ikke har på skolen. Det kan virke som de ikke kjenner igjen problematikken, noe som på mange måter er et paradoks, ettersom en statisk sett skal kunne finne 1-2 elever med SSV i hver klasse (Klem & Rygvold, 2016). Dette sier kanskje noe om kunnskapsbildet ute i skolene og underbygger at SSV for mange fagpersoner er en ukjent vanske (Espenakk et al., 2007). I tillegg kan det kanskje ses i lys av uklarheten omkring terminologien, at det er en mangeartet gruppe barn og unge og at hvilke kriterier som skal ligge til grunn for en SSV-diagnose er omdiskutert.

Selv om kontaktlæreren er den som muligens er tettest på eleven, ble det på grunn av rekrutteringsvansker åpnet opp for andre aktører i skolen. Noen av informantene arbeider med elevene et mindre antall timer i uken, der undervisningen foregår i ene- eller gruppeundervisning med et færre antall elever. Dette begrenser tidsrommet de ser elevene i sosial samhandling med andre elever og kan betraktes som en svakhet ved studien. Enkelte av informantene ga uttrykk for at de opplevde at det var noe utfordrende å uttale seg om elevenes sosiale fungering ettersom tiden de tilbrakte sammen hovedsakelig var av ren faglig karakter. Hos noen av informantene kunne det også virke som at de hadde et mer ubevisst forhold til elevenes sosiale utfordringer. To av informantene uttrykte eksempelvis at de i etterkant av

intervjuet tenker å rette et større fokus mot elevens sosiale fungering, blant annet ved å legge inn et par sosiale mål i IOP-en.

Mangelfull kunnskap om SSV ute i skolene og studiens funn, som antyder at språkvanskene legger begrensninger for elevenes sosiale fungering, underbygger viktigheten av at det rettes et blikk mot denne problematikken. Inntrykket av at en stor andel skoler ikke har kjennskap til og kunnskaper om denne gruppen barn og unge er bekymringsfullt. Dersom dette stemmer er det nærliggende å tenke at det er en relativt stor andel elever som ikke får den hjelpen og støtten de har behov for. En konsekvens av det kan være at flere barn og unge må streve alene med språkvanskene og de utfordringene som følger av deres språklige begrensninger. Å ikke kunne delta i fellesskapet på lik linje med andre skaper frustrasjon, noe som kan få utslag i både utagerende og innagerende atferd (Midthassel et al., 2011, s. 12). Elevene i denne studien beskrives som beskjedne og tilbakeholdne, og flere av informantene uttrykker en bekymring for det de anser som innagerende atferd. Bru (2011, s. 18) påpeker at innagerende og tilbaketrunkne elever ofte ikke får samme oppmerksomhet som elever som strever med mer utagerende atferdsvansker. Dette er problematisk fordi innagerende atferd kan være knyttet til problemer med psykisk helse (Bru et al., 2016). Psykiske lidelser kan føre til og forsterke mistrivsel, lærevansker og funksjonsproblemer, og vil kunne få konsekvenser for velvære og livskvalitet (Bru et al., 2016, s. 16-17). Hos barn og unge med SSV er som nevnt angstlidelser en av de vanligste komorbide vanskene (Beitchman & Brownlie, 2014). Dette understøtter betydningen av at elever med SSV blir fanget opp og får den hjelpen og støtten de har behov. En bevissthet rundt elevenes sosiale fungering, og at en i arbeidet med denne elevgruppen også vender et blikk mot de sosiale vanskene de kan oppleve, er viktig for å til bidra positive læringsprosesser. Hvordan skolen lykkes i dette arbeidet vil ha stor betydning for elevenes faglige og sosiale fungering, trivsel, velvære og psykiske helse (Bru et al., 2016, s. 19).

Denne studien er avgrenset til pedagogers vurdering av sosial fungering på bakgrunn av uttalelser omkring observerbare sosiale ferdigheter hos elevene. Hvilke kunnskaper, følelser og tanker elevene sitter inne med vet de imidlertid nødvendigvis ikke noe om. Et forslag til videre forskning kunne være å undersøke hvilke opplevelser barn og unge med SSV har i forhold til sin egen sosiale fungering. Det kunne også vært interessant å undersøke tematikken fra foresattes ståsted ettersom de omgås barna i en mindre faglig setting og i flere ulike typer samspillsituasjoner. Å undersøke tematikken fra ulike aktører og ståsteder vil være viktig for å få et mer helhetlig og nyansert bilde av problematikken.

6 Avslutning

I dette kapittelet presenteres en kort sammenfatning av de mest sentrale funnene, sett i lys av problemstillingene. Til slutt presenteres noen avsluttende refleksjoner til studien.

6.1 Sammenfatning av funn

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan pedagoger på mellomtrinnet og i ungdomsskolen vurderer sosial fungering hos barn og unge med SSV. I tillegg til den overordnede problemstillingen ønsket studien også å belyse hvordan det arbeides med å fremme sosial fungering hos elevgruppen. Ved bruk av semistrukturerte intervjuer har fire pedagoger delt av sine erfaringer, opplevelser, tanker og praksis omkring tematikken.

Hvordan vurderer pedagogene sosial fungering hos barn og unge med SSV?

Informantene gir uttrykk for at elevene i utgangspunktet har forståelse for og kunnskaper om hvordan utvise de sosiale ferdighetene, men at en følelse av utrygghet og deres språkvansker får konsekvenser for utførelsen av dem, og følgelig også for deres sosiale fungering. Elevene beskrives som beskjedne og tilbakeholdne, og det fremkommer at de trenger stor trygghet for å utvise de sosiale ferdighetene. Det fortelles at elevene har «sin trygge, lille gjeng» som de trives med og fungerer relativt godt sosialt med på skolen. Utover dette markerer de seg imidlertid i liten grad sosialt, og flere av informantene opplever at de er på utsiden av det sosiale fellesskapet i klassen. Innenfor vennegjengen og i ene- og gruppeundervisning med de faste og trygge medelevene ser det ut til at elevene i større grad er motiverte for å delta i det sosiale samspeillet og ta i bruk ferdighetene. Selv om de innenfor trygge og forutsigbare rammer fremstår mindre tilbaketrukkne, fremkommer det likevel at språkvanskene setter en grense for utførelsen av de sosiale ferdighetene. Til tross for språkvanskene, en følelse av utrygghet, elevenes naturlige beskjedenhet og at sosiale situasjoner til tider kan oppleves stressende, er det generelle inntrykket at flere av elevene likevel ønsker å være sosiale. På bakgrunn av informantenes uttalelser kan det således se ut til at til det hovedsakelig er utføringsvansker som legger begrensninger for elevenes sosiale fungering.

På hvilken måte arbeides det med å fremme deres sosiale fungering?

Det ser ut til å være lite spesifikt arbeid med disse elevenes sosiale fungering. Sosial kompetanse-planer og sosial kompetanse-timer trekkes frem av noen av informantene, men er

mer å betrakte som et sosialt tiltak på klassenivå. Dette ser ut til å gjenspeile seg i elevenes IOP-er. Bortsett fra en elev som har ett mål knyttet til selvhevdelse, som var den sosiale ferdigheten informantene uttrykte størst bekymring rundt, så fortelles det at elevenes IOP-er kun består av faglige mål. Det påpekes at det er et høyt faglig trykk, og det synes generelt å være lite fokus på sosiale ferdigheter i form av individuelle tiltak for elevene. Fremfor spesifikk sosial ferdighetstrening ser det heller ut til å være fokus på mer generell tilrettelegging. I tråd med at språkvanskene ser ut til å legge begrensninger for elevenes sosiale fungering har informantene heller fokus på organisatoriske tiltak, språkarbeid og tilrettelegging for gode og trygge samspillsituasjoner. Dette fremkommer som sentrale tiltak for at elevene skal få tatt i bruk, øvd på og videreutviklet sine språklige, kommunikative og sosiale ferdigheter. Det arbeides per i dag ikke med elevenes selvhevdelse, konfliktskyhet eller innagerende atferd. Under intervjuene påpekte imidlertid noen av informantene at de nå ønsker å ta tak i dette, og at de med fordel kan hjelpe elevene med å markere seg mer.

6.2 Avsluttende refleksjoner

Selv om informantene gir uttrykk for at elevene har et sosialt fellesskap med noen av medelevene og at de fungerer relativt godt sosialt der i dag, er det likevel viktig at en er oppmerksom på og har kjennskap til at barn og unge med SSV kan ha utfordringer på det sosiale området. Forskning indikerer at de sosiale vanskene en ser hos denne gruppen er av vedvarende og økende karakter (St Clair et al., 2011). Å være bevisst dette er viktig ettersom deres utfordringer med sosial fungering kan bli større etter hvert som elevene blir eldre. Interesser og samhandlingsformer endres med stigende alder, og det sosiale samspillet stiller stadig økende krav til deres språklige kompetanse. I tråd med tidligere studier uttrykker også flere av informantene at de opplever at elevene har et ønske om å være sosiale, dette til tross for språkvanskene og utfordringene som følger av deres språklige begrensninger (Wadman et al., 2008, 2011). Dette er med på å underbygge viktigheten av at det rettes et blikk mot elevenes sosiale så vel som faglige fungering. Opplevelse av sosial mestring vil ha betydning for livskvalitet, deriblant deres trivsel, psykiske helse, videre utdanning, jobb og deltakelse i samfunnet for øvrig. At de sosiale vanskene ser ut til å øke i omfang med stigende alder, understreker også viktigheten av at tiltak iverksettes så tidlig som mulig. Dette er viktig for å unngå en negativ utvikling, samtidig som det er mindre ressurskrevende enn «reparering» når vanskene har vedvart og utviklet seg over tid (Hagtvet & Horn, 2012).

Litteraturliste

- Algozzine, B., Wang, C. & Violette, A. S. (2011). Reexamining the Relationship between Academic Achievement and Social Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 3-16. doi:10.1177/1098300709359084
- 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 Norsk Forlag
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T. & Sørli, M.-A. (2014). *Positiv læringsstøtte. Hele skolen med!* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Arnesen, A., Smolkowski, K., Ogden, T. & Melby-Lervåg, M. (2017). Validation of the elementary social behaviour assessment: teacher ratings of students' social skills adapted to Norwegian, grades 1–6. *Emotional and Behavioural Difficulties*. doi:10.1080/13632752.2017.1316473
- Beauchamp, M. H. & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An Integrative Framework for the Development of Social Skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39-64. doi:10.1037/a0017768
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Beitchman, J. H. & Brownlie, E. B. (2014). *Language Disorders in Children and Adolescents*. Boston: Hogrefe Publishing.
- Bele, I. V. (2008). Tilnærminger til språkvansker og læring - språk og makt. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 9-29). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bernstein, D. K. & Levey, S. (2009). Language Development: A Review. I D. K. Bernstein, & E. Tiegerman-Farber (Red.), *Language and communication disorders in children* (6. utg., s. 28-100). Boston: Pearson Education.
- Bishop, D. V. M. (2014a). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 381-415. doi:10.1111/1460-6984.12101
- Bishop, D. V. M. (2014b). *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. (2. utg.). London: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (2017). Developmental Language Disorder. Hentet fra https://www.rcslt.org/clinical_resources/docs/bulletin_feb2016_pg12_13

- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. & Catalise Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Hentet fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcpp.12721/epdf>
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2000). Social and Behavioural Difficulties in Children with Language Impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(2), 105-120. doi:10.1191/026565900668565128
- Brinton, B., Fujiki, M. & Higbee, L. M. (1998). Participation in cooperative learning activities by children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(5), 1193-1206.
- Brinton, B., Fujiki, M. & McKee, L. (1998). Negotiation skills of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(4), 927-940.
- Brinton, B., Fujiki, M., Spencer, J. C. & Robinson, L. A. (1997). The Ability of Children with Specific Language Impairment to Access and Participate in an Ongoing Interaction. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(5), 1011-1025. doi:10.1044/jslhr.4005.1011
- Brownlie, E., Beitchman, J. H., Escobar, M., Young, A., Atkinson, L., Johnson, C., . . . Douglas, L. (2004). Early language impairment and young adult delinquent and aggressive behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 32(4), 453-467.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Isøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Introduksjon: Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-27). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Chillessen, A. H. N. & Bellmore, A. D. (2014). Social Skills and Social Competence in Interactions With Peers. I P. K. Smith, & C. H. Hart (Red.), *The Wiley Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (2. utg., s. 393-412). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.

- Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 145-161.
- Conti-Ramsden, G., Mok, P. L., Pickles, A. & Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research in developmental disabilities*, 34(11), 4161-4169.
- Conti-Ramsden, G., St. Clair, M. C., Pickles, A. & Durkin, K. (2012). Developmental trajectories of verbal and nonverbal skills in individuals with a history of specific language impairment: From childhood to adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(6), 1716-1735. doi:10.1044/1092-4388(2012/10-0182)
- Craig, H. K. & Washington, J. A. (1993). Access behaviors of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(2), 322-337.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child development*, 78(5), 1441-1457.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk - flere muligheter: flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ertesvåg, S. K. (2003). Utvikling av sosial kompetanse. *Spesialpedagogikk*, 68(2), 32-37.
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M.-B., Ottem, E., . . . Helle, H. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fujiki, M., Brinton, B., Hart, C. H. & Fitzgerald, A. H. (1999). Peer Acceptance and Friendship in Children with Specific Language Impairment. *Topics in Language Disorders*, 19(2), 34-48.

- Fujiki, M., Brinton, B., Morgan, M. & Hart, C. H. (1999). Withdrawn and sociable behavior of children with language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 30*(2), 183-195.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. (2007). *Educational research; An introduction*. (8. utg.). New York: Longman Publishers.
- Gallinat, E. & Spaulding, T. J. (2014). Differences in the Performance of Children with Specific Language Impairment and Their Typically Developing Peers on Nonverbal Cognitive Tests: A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 57*(4), 1363-1382. doi:10.1044/2014_JSLHR-L-12-0363
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development : An Ecological Perspective*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Glavin, P. & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System. Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System. Rating Scales Manual*. New York: Pearson.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J. & Kettler, R. (2010). Cross- Informant Agreement for Ratings for Social Skill and Problem Behavior Ratings: An investigation of the Social Skills Improvement System - Rating Scales. *Psychological Assessment, 22*(1), 157-166. doi:10.1037/a0018124
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J. & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly, 26*(1), 27. doi:10.137/a0022662
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M. & Kinnish, K. (1996). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child development, 67*(2), 471-489.
- Hadley, P. A. & Rice, M. L. (1991). Conversational responsiveness of speech-and language-impaired preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 34*(6), 1308-1317.

- Hagtvet, B. E. & Horn, E. (2012). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 563-593). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hart, K. I., Fujiki, M., Brinton, B. & Hart, C. H. (2004). The relationship between social behavior and severity of language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), 647-662.
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- ICD-10. (2016). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*. Hentet fra <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en#/F80>
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S. & Westrheim, K. T. (2009). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen* Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag
- Klem, M. & Rygvold, A. L. (2016). Spesifikke språkvansker - en begrepsavklaring. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 62(1), 18-22.
- Knox, E. & Conti-Ramsden, G. (2007). Bullying in young people with a history of specific language impairment (SLI). *Educational and Child Psychology*, 42, 130-141.
- Kristoffersen, K. E. (2005). Hva er språk? I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen, & A. Sveen (Red.), *Språk. En grunnbok* (s. 17-39). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring (St. meld. nr.30 2003-2004)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen (Meld. St. nr. 20 2012-2013)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

- Kunnskapsdepartementet. (2015b). *Prinsipper for opplæringen. Sosial og kulturell kompetanse*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/sosial-og-kulturell-kompetanse/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Et rammeprogram for sosial kompetanse. Håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment* (2. utg.). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Lind, M. & Kristoffersen, K. E. (2014). *Når språket svikter. Norsk grammatikk i et klinisk perspektiv*. Oslo: Novus Forlag.
- Lindsay, G. & Dockrell, J. E. (2004). Whose job is it? Parents' concerns about the needs of their children with language problems. *The Journal of Special Education*, 37(4), 225-235.
- Løge, I. K. (2011). Språkvansker og sosioemosjonelle vansker. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (s. 56-73). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Marton, K., Abramoff, B. & Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38(2), 143-162.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 32(3), 279-300.
- McCabe, P. C. & Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*, 41(3), 313-321.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. Ertesvåg, & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Moen, T. (2012). Forebygging av problematferdni lys av prinsippet om inkludering. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s. 121-134). Oslo: Cappelen Damm AS.

- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilsen, V. & Monsrud, M.-B. (2010). Lærevansker relatert til språk. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 4 - med vekt på lærevansker* (s. 105-128). Kristiansand: Høgskoleforlaget AS.
- Norbury, C. F. & Paul, R. (2015). Disorders of speech, language and communication. I A. Thapar, D. S. Pine, J. F. Leckman, S. Scott, M. J. Snowling, & E. Taylor (Red.), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (6. utg., s. 683-703). Chichester: Wiley Blackwell.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. (Doktorgradavhandling). Universitet i Oslo.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nyborg, G. (2013). Spesifikke språkvansker og atferd, emosjonelle og sosiale vansker: Et oppfølgingsopplegg for barn og foreldre. *Psykologi i kommunen*, 48(5), 61-73.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 48(1), 64-68.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottem, E. & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker 1. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 31-42). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Pape, K. (2001). *Læreren - pedagog eller omsorgsarbeider? Sosial kompetanse i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk hele i skolen* (s. 28-44). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Pratt, C., Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2006). The characteristics and concerns of mothers of adolescents with a history of SLI. *Child Language Teaching and Therapy*, 22(2), 177-196.
- Rice, M. L., Sell, M. A. & Hadley, P. A. (1991). Social interactions of speech, and language-impaired children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(6), 1299-1307.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6(1), 111-135. doi:10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Rygvoid, A. L. (2012). Språkvansker hos barn. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 323-340). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Schneider, N. & Goldstein, H. (2008). Peer-related Social Competence Interventions for Young Children with Communication and Language Disorders. I W. H. Brown, S. L. Odom, & S. R. McConnell (Red.), *Social Competence of Young Children. Risk, Disability and Intervention* (s. 233-252). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- St Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of communication disorders*, 44(2), 186-199.
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E. & Platou, F. (2011). *En veileder om begrepslæring - en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Hentet fra <http://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/veiledere/begrepslaring-2016-web.pdf>
- Tallal, P., Hirsch, L. S., Realpe-Bonilla, T., Miller, S., Brzustowicz, L. M., Bartlett, C. & Flax, J. F. (2001). Familial Aggregation in Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(5), 1172-1182.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Torkildsen, J. v. K. (2010). Barns tidlige språktilegnelse. I V. Moe, K. Slinning, & M. B. Hansen (Red.), *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse* (s. 171-194). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vedeler, L. i. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Vedeler, L. i. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Wadman, R., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2008). Self-Esteem, Shyness, and Sociability in Adolescents with Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(4), 938-952. doi:10.1044/1092-4388(2008/069)
- Wadman, R., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2011). Social stress in young people with specific language impairment. *Journal of adolescence*, 34(3), 421-431.
- Yew, S. G. K. & O'Kearney. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: meta-analysis of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(5), 516-524.

Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD



Christiane Haukedal
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 27.01.2017

Vår ref: 51743 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51743	<i>Sosiale ferdigheter hos elever med spesifikke språkvansker – en intervjuundersøkelse av pedagoger på mellomtrinnet og i ungdomsskolen</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Christiane Haukedal
Student	Kaja Kveseth Vågen

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17
Faks: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.no
www.nsd.no

Org.nr. 985 321 884

Vedlegg 2: Mail til rektorer

Hei!

Mitt navn er Kaja Kveseth Vågen. Jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo, og jeg skal nå i gang med å skrive min masteroppgave i spesialpedagogikk. Temaet for prosjektet er sosial kompetanse hos elever som strever med spesifikke språkvansker (SSV). Jeg ønsker å gjennomføre en intervjuundersøkelse med pedagoger på 5.-10.trinn, som per i dag arbeider med elever som har spesifikke språkvansker.

Studien har en hovedproblemstilling og en underproblemstilling:

Hvordan vurderer pedagoger på mellomtrinnet og i ungdomsskolen de sosiale ferdighetene til barn og unge med spesifikke språkvansker?

- Hvilke metoder og tiltak anser de ev. som sentrale for å fremme deres sosiale kompetanse?

Formålet med studien er å få innsikt i pedagogens erfaringer, tanker og perspektiver knyttet til temaet. Til prosjektet trenger jeg 4-6 informanter som oppfyller følgende inklusjonskriterier:

- 1) Må være ansatt som lærer eller spesialpedagog i ordinær skole eller på spesialskole
- 2) Arbeider per i dag med en elev på 5.-10.trinn som har spesifikke språkvansker
- 3) Språkvanskene er elevens primærvanske, og det foreligger en sakkyndig vurdering der språkvanskene står beskrevet på bakgrunn av utredning hos PPT, BUP, Statped, e.l.

Jeg lurte på om du som rektor har anledning til høre om noen av dine lærere/spesialpedagoger kunne tenke seg å stille opp til et intervju en gang i februar? Under intervjuet vil vedkommende bli stilt en rekke spørsmål om hvordan han/hun vurderer de sosiale ferdighetene til den konkrete eleven med spesifikke språkvansker. Vedlagt finner du et informasjonsskriv og samtykkeerklæring med mer utfyllende informasjon om studien. Hvis det er noen som er aktuelle og som kan tenke seg å delta, er det fint om vedkommende skriver under på samtykkeerklæringen før intervjuet gjennomføres. Ettersom jeg får informasjon om en konkret elev, må foresatte imidlertid informeres og samtykke før intervjuet kan gjennomføres. Et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring til foresatte er allerede utformet, og vil sendes til læreren/spesialpedagogen dersom deltakelse er aktuelt.

Ta gjerne kontakt med meg på mail kajavaa@student.uv.uio.no eller på tlf. 98-85-38-64 dersom du har spørsmål.

Håper på positivt svar!

Med vennlig hilsen

Kaja Kveseth Vågen

Vedlegg 3: Forespørsel til administratorene av Facebook-gruppen

Hei!

Mitt navn er Kaja Kveseth Vågen. Jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo, og jeg skal nå i gang med å skrive min masteroppgave i spesialpedagogikk. Temaet for prosjektet er sosial kompetanse hos elever med spesifikke språkvansker. Jeg ønsker å gjennomføre en intervjuundersøkelse med pedagoger på 5.-10.trinn, som per i dag arbeider med elever som har spesifikke språkvansker.

Det har vist seg å være utfordrende å komme i kontakt med skoler som har pedagoger med den relevante kompetansen. Derfor lurer jeg på om du/dere som administratorer kan videreformidle informasjon om masterprosjektet mitt til foreldrene i denne gruppen?

Studien har en hovedproblemstilling og en underproblemstilling:

Hvordan vurderer pedagoger på mellomtrinnet og i ungdomsskolen de sosiale ferdighetene til barn og unge med spesifikke språkvansker?

- Hvilke metoder og tiltak anser de ev. som sentrale for å fremme deres sosiale kompetanse?

Formålet med studien er å få innsikt i pedagogens erfaringer, tanker og perspektiver knyttet til temaet. Til prosjektet trenger jeg 4-6 informanter som oppfyller følgende inklusjonskriterier:

- 1) Må være ansatt som lærer eller spesialpedagog i ordinær skole eller på spesialskole
- 2) Arbeider per i dag med en elev på 5.-10.trinn som har spesifikke språkvansker
- 3) Språkvanskene er elevens primærvanske, og det foreligger en sakkyndig vurdering der språkvanskene står beskrevet på bakgrunn av utredning hos PPT, BUP, Statped, e.l.

Dersom det er noen foreldre som synes masterprosjektet virker interessant, hadde det vært til stor hjelp om de kunne forhørt seg om det aktuelle barnets lærer/spesialpedagog kunne tenke seg å stille opp til et intervju en gang i februar. Under intervjuet vil pedagogen bli stilt en rekke spørsmål om hvordan han/hun vurderer de sosiale ferdighetene til en konkret elev med SSV, og hvilke tiltak og metoder han/hun ev. anser som sentrale for å fremme elevens sosiale kompetanse. Eleven selv vil ikke bli observert eller intervjuet direkte. All informasjon som

fremkommer under intervjuet vil bli anonymisert, og vil derigjennom ikke kunne spores tilbake til den aktuelle skolen, pedagogen eller eleven pedagogen baserer uttalelsene sine på.

Vedlagt finner du et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring til foresatte med mer informasjon om studien. Dersom det er noen foreldre som synes masterprosjektet virker interessant, og som kunne tenke seg å høre om barnets lærer/spesialpedagog er villig til å stille opp til et intervju, er det fint om vedkommende tar kontakt med meg. De vil da få tilsendt et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring som kan videreformidles til den aktuelle læreren/spesialpedagogen.

Ta gjerne kontakt med meg på mail kajavaa@student.uv.uio.no eller på tlf. 98-85-38-64 dersom du har spørsmål.

Håper på positivt svar!

Med vennlig hilsen

Kaja Kveseth Vågen

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informantene

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informanter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Sosiale ferdigheter hos elever med spesifikke språkvansker»
– en intervjuundersøkelse av pedagoger på mellomtrinnet og i ungdomsskolen

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Kaja Kveseth Vågen. Jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo, og jeg skal nå i gang med å skrive min masteroppgave i spesialpedagogikk. Temaet for prosjektet er sosial kompetanse hos elever som har spesifikke språkvansker (SSV).

Studien har en hovedproblemstilling og en underproblemstilling:

Hvordan vurderer pedagoger på mellomtrinnet og i ungdomsskolen de sosiale ferdighetene til barn og unge med spesifikke språkvansker?

- Hvilke metoder og tiltak anser de ev. som sentrale for å fremme deres sosiale kompetanse?

Bakgrunnen for prosjektet er at forskning indikerer at enkelte barn og unge med spesifikke språkvansker kan oppleve vansker på det sosiale området. Formålet med studien er derfor å få innsikt i pedagogers erfaringer, tanker og perspektivet knyttet til temaet. Å rette et blikk mot denne tematikken er viktig av flere grunner, men først og fremst handler det om å bedre situasjonen til elever med SSV. Evnen til å samhandle positivt med jevnaldrende og voksne er et av de viktigste aspektene ved elevenes utvikling, og forhåpentligvis vil studien bidra til at det rettes et større fokus også mot de sosiale vanskene barn og unge med SSV kan oppleve.

Jeg ønsker å intervju 4-6 lærere eller spesialpedagoger som per i dag jobber med elever på 5.-10.trinn som har spesifikke språkvansker. Det er viktig at språkvanskene er elevens primærvanske, og at det foreligger en sakkyndig vurdering der elevens språkvansker står beskrevet på bakgrunn av utredning hos PPT, BUP, Statped eller lignende.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuet vil ha en varighet på ca. 60 minutter, og tid og sted for gjennomføringen avtales i samråd med den enkelte informant. Intervjuet kan for eksempel gjerne gjennomføres på din arbeidsplass. Spørsmålene vil omhandle hvordan du vurderer de sosiale ferdighetene til en konkret elev med spesifikke språkvansker, og hvilke metoder og tiltak du eventuelt anser som sentrale for å styrke hans/hennes sosiale kompetanse. Jeg ønsker informasjon om områder eleven mestrer godt og om områder der eleven kanskje strever.

For å undersøke om det er formulert noen mål og arbeidsmetoder knyttet til elevens sosiale kompetanse, ønsker jeg at elevens individuelle opplæringsplan (IOP) tas med til intervjuet. Alle personopplysninger ber jeg om at anonymiseres før jeg får innsyn i den.

Verken ved innsyn i IOP eller under intervjuet, ønsker jeg informasjon som gjør at eleven kan identifiseres. Lydopptak vil benyttes for å forsikre meg om at informasjon ikke går tapt.

Siden jeg ønsker informasjon om en konkret elev du arbeider med i dag, trenger jeg samtykke fra foresatte. Jeg lurte derfor på om du kan viderefremme et informasjonsskriv til den aktuelle elevens foresatte. For at jeg ikke skal få tilgang på personopplysninger, ønsker jeg at signert samtykke leveres til deg og at skolen oppbevarer samtykkeerklæringen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Prosjektet er underlagt taushetsplikt, noe som innebærer at all informasjon som samles inn vil behandles konfidensielt. Alle opplysninger som innhentes (lydopptak, transkripsjoner, IOP) vil oppbevares sikkert og slettes ved prosjektslutt 01.09-2017. Opplysningene lagres på en privat PC som er passordbeskyttet, og navnelisten over informantene holdes atskilt fra opptak og transkripsjoner. Det innhentede datamaterialet vil bare benyttes i mitt masterprosjekt, og det vil kun være jeg og min veileder som har tilgang på opplysningene som er samlet inn.

Ved publisering av oppgaven vil ikke opplysningene som fremkommer under intervjuet og i IOP, bli formidlet videre på måter som kan identifisere deg som informant, eleven eller skolen. All informasjon vil anonymiseres. Enkelte utsagn vil imidlertid kunne være gjenkjennbare for deg som informant, da det vil benyttes noen sitater fra intervjuene.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Hvis du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Kaja Kveseth Vågen, på mail kajavaa@student.uv.uio.no eller på tlf. 98-85-38-64. Veileder for prosjektet er Christiane Haukedal, og hun kan kontaktes på mail christiane.haukedal@isp.uio.no eller på tlf. 22-85-81-11.

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD (Norsk senter for forskningsdata AS)

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte

«Sosiale ferdigheter hos elever med spesifikke språkvansker»
– en intervjuundersøkelse av pedagoger på mellomtrinnet og i ungdomsskolen

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Kaja Kveseth Vågen. Jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo, og jeg skal nå i gang med å skrive min masteroppgave i spesialpedagogikk. Temaet for prosjektet er sosial kompetanse hos elever som har spesifikke språkvansker (SSV).

Bakgrunnen for prosjektet er at forskning indikerer at enkelte barn og unge med spesifikke språkvansker kan oppleve vansker på det sosiale området. Formålet med studien er derfor å få innsikt i pedagogers erfaringer, tanker og perspektivet knyttet til temaet. Å rette et blikk mot denne tematikken er viktig av flere grunner, men først og fremst handler det om å bedre situasjonen til barn og unge med SSV. Evnen til å samhandle positivt med jevnaldrende og voksne er et av de viktigste aspektene ved elevenes utvikling, og forhåpentligvis vil studien bidra til at det rettes et større fokus også mot de sosiale vanskene barn og unge med SSV kan oppleve. I gjennomføringen av studien ønsker jeg å intervju 4-6 lærere eller spesialpedagoger som per i dag jobber med elever på 5.-10.trinn som har spesifikke språkvansker. Det er viktig at barna pedagogene jobber med har spesifikke språkvansker som primærvanske. Det må foreligge en sakkyndig vurdering der elevens språkvansker står beskrevet på bakgrunn av utredning hos PPT, BUP, Statped eller lignende.

Hva slags informasjon innhentes om eleven?

Gjennom intervjuet med lærer eller spesialpedagog vil det innhentes og registreres opplysninger om ditt barn, som kjønn, klassetrinn og alder, men utover dette vil det ikke innhentes navn eller andre personopplysninger. Under intervjuet vil læreren/spesialpedagogen bli bedt om å benytte et annet navn på barnet enn det virkelige navnet, slik at han/hun ikke vil kunne identifiseres. Barnet selv vil ikke observeres eller intervjues direkte.

Læreren/spesialpedagogen vil bli stilt en rekke spørsmål om hvordan han/hun vurderer de sosiale ferdighetene til ditt barn, både om områder barnet mestrer godt og om områder der barnet kanskje strever. Eksempler på spørsmål kan for eksempel være:

- Hva kjennetegner språkvanskene til eleven?
- Hvordan fungerer eleven i samarbeids- og gruppeoppgaver med medelever?
- Hvordan takler eleven uenigheter/konflikter med medelever og voksne?

Under intervjuet vil læreren/spesialpedagogen bli bedt om å utdype og eksemplifisere, og han/hun vil oppfordres til å beskrive situasjoner og fortelle om hendelser knyttet til de ulike sosiale ferdighetene.

Jeg ønsker også tilgang til ditt barns individuelle opplæringsplan (IOP) for å undersøke om det er formulert noen mål og arbeidsmetoder knyttet til elevens sosiale kompetanse. Alle personopplysninger om barnet, som navn, fødselsdato, etc., vil jeg be skolen anonymisere før jeg får innsyn i den.

Verken ved innsyn i IOP eller under intervjuet, ønsker jeg informasjon som gjør at barnet kan identifiseres. Lydopptak vil benyttes for å forsikre meg om at informasjon ikke går tapt.

Hva skjer med informasjonen som innhentes?

Prosjektet er underlagt taushetsplikt, noe som innebærer at all informasjon som samles inn vil behandles konfidensielt. Alle opplysninger som innhentes (lydopptak, transkripsjoner, IOP) vil oppbevares sikkert og slettes ved prosjektslutt 01.09-2017. Det innhentede datamaterialet vil bare benyttes i mitt masterprosjekt, og det vil kun være jeg og min veileder som har tilgang på opplysningene som er samlet inn.

Ved publisering av oppgaven vil ikke opplysningene som fremkommer under intervjuet og i IOP, bli formidlet videre på måter som kan identifisere eleven, læreren/spesialpedagogen eller skolen. All informasjon vil anonymiseres. Enkelte utsagn vil imidlertid kunne være gjenkjennbare for den aktuelle informanten, ettersom noen av lærernes/spesialpedagogenes sitater vil benyttes.

Hvis du/dere har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Kaja Kveseth Vågen, på mail kajavaa@student.uv.uio.no eller på tlf. 98-85-38-64. Veileder for prosjektet er Christiane Haukedal, og hun kan kontaktes på mail christiane.haukedal@isp.uio.no eller på tlf. 22-85-81-11.

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD (Norsk senter for forskningsdata AS).

For at jeg ikke skal få tilgang på personopplysninger, ber jeg om at signert samtykke leveres til barnets lærer/spesialpedagog. Jeg vil anbefale at informasjonen i skrivet videreformidles til ditt barn. Dette er ønskelig for at dere sammen kan gjøre en vurdering av forespørselen, og for at barnet er innforstått med hva det samtykkes til.

Samtykke til studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker til at det gis innsyn i elevens IOP og at læreren/spesialpedagogen kan intervjues om vårt barn.

Barnets navn _____

Barnets lærer/spesialpedagog _____

(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 6: Intervjuguide

Innledende spørsmål

- Utdannings- og erfaringsbakgrunn (praksis som lærer/spesialpedagog)
- Antall år i yrket
- Stilling og klassetrinn

Spesifikke språkvansker

- Kan du fortelle litt om din erfaring med elever som har SSV?
- Kan du fortelle litt om eleven du har i dag?
- Hva kjennetegner språkvanskene til eleven?

Sosiale ferdigheter

1) *Empati er å vise omtanke, medfølelse, hensyn og respekt for andres følelser og synspunkter.*

- Hvordan vil du beskrive elevens evne til å vise empati overfor andre? Eksemplifiser.
- I hvilken grad opplever du at eleven tar hensyn og viser omtanke og medfølelse overfor andre som har det vondt, er lei seg eller triste? Hvordan kommer dette ev. til uttrykk? Beskriv og eksemplifiser.
- Hvordan og i hvilken grad sier eleven hyggelig ting til sine medelever og/eller voksne, eller på andre måter viser at en lytter og setter pris på dem? Eksemplifiser.

Ut fra det vi har snakket om nå, hvordan vurderer du evnen til empati?

- Hvilke metoder og tiltak anser du som viktig for å utvikle denne sosiale ferdigheten?
- Er det noe du har fokus på i undervisningen? I tilfelle på hvilken måte?

2) *Samarbeid omfatter evnen til å samarbeide med andre, både medelever og voksne. Det dreier seg f.eks. om å følge regler og beskjeder, hjelpe andre, dele med andre, osv.*

- Hvordan vil du beskrive elevens evne til å samarbeide med voksne omkring undervisningen?
- Er det noen situasjoner der eleven ikke ønsker å delta i klasseromsaktivitetene eller fremstår som lite samarbeidsvillig? Hva kjennetegner en sann situasjon?
- Kan du fortelle om situasjoner der samarbeid med medelever fungerer/ikke fungerer? Eksemplifiser.

- Hvordan vil du beskrive elevens evne til å følge klasseromsregler og regler i lek/gruppeaktiviteter?

Ut fra det vi har snakket om nå, hvordan vurderer du evnen til samarbeid?

- Hvilke metoder og tiltak anser du som viktige for utvikle denne sosiale ferdigheten?
- Er dette noe du har fokus på i undervisningen? I tilfelle på hvilken måte?

3) *Selvhevdelse* innebærer å kunne markere seg sosialt og hevde egne rettigheter, meninger, følelser og behov på en tydelig og positiv måte. Det dreier seg om å ta initiativ til samhandling, motstå gruppepress, snakke positivt om seg selv og reagere konstruktivt om en selv eller andre blir utsatt for urimeligheter.

- Opplever du at eleven klarer å markere seg sosialt ved å ta initiativ til å samhandle med medelever/voksne. Beskriv hvordan og i hvilke situasjoner eleven gjør dette.
- Hvordan og i hvilken grad opplever du at eleven hevder/formidler egne behov, ønsker, følelser og meninger. Hva kjennetegner slike situasjoner? Eksemplifiser.
- Hvordan vil du beskrive elevens evne til å stå opp for seg selv i situasjoner der han/hun opplever regler/behandling som urettferdig. Eksemplifiser.

Ut fra det vi har snakket om nå, hvordan vurderer du evnen til selvhevdelse?

- Hvilke metoder og tiltak anser du som viktige for å utvikle denne sosiale ferdigheten?
- Er dette noe du har fokus på i undervisningen? I tilfelle på hvilken måte?

4) *Selvkontroll* omfatter evnen til å kontrollere egne følelser og styre når og hvordan følelsene skal uttrykkes. Det innebærer at en kan utsette egne behov, og vise glede og sinne på situasjonstilpassede måter, bl.a. ved at en kan reagere adekvat på kritikk, erting og kommentarer, uenighet, motgang, sinne, konflikter, etc.

- Fortell litt om hvordan eleven takler uenigheter/konflikter med medelever og voksne. Eksemplifiser og beskriv noen situasjoner der eleven mestrer/ikke mestrer å håndtere dette på en rolig og hensiktsmessig måte.
- Kan du beskrive et typisk reaksjonsmønster for eleven i situasjoner der han/hun opplever erting/kommentarer eller medelever som irriterende?
- Hvordan vil du beskrive elevens språkbruk og kroppsspråk i situasjoner hvor han/hun opplever motgang, kritikk eller blir sint/frustrert/lei seg, etc.?
- Fortell litt om elevens konfliktløsningsferdigheter. Eksemplifiser.

Ut fra det vi har snakket om nå, hvordan vurderer du evnen til selvkontroll?

- Hvilke metoder og tiltak anser du som viktige for å utvikle denne sosiale ferdigheten?
- Er dette noe du har fokus på i undervisningen? I tilfelle på hvilken måte?

5) **Ansvarlighet** omhandler det å overholde regler, avtaler og forpliktelser, og å vise respekt for egne og andres eiendeler og arbeid. Ansvarlig atferd kan innebære at en er til å stole på, at en ber om hjelp, tar ansvar for egne handlinger, at avviser ufornuftige forslag, etc.

- Hva er dine umiddelbare tanker om elevens mestring av denne ferdigheten?
- Fortell litt om elevens evne til å følge regler, beskjeder, instruksjoner og avtaler, f.eks. ved lekser, gruppearbeid, aktiviteter i undervisningen, etc.? Eksemplifiser.
- Hvordan vil du beskrive elevens evne til å vise forsiktighet og respekt for egne og andres eiendeler og arbeid? Eksemplifiser.
- Er det situasjoner der du opplever at eleven ikke opptrer ansvarlig eller oppfører seg ordentlig? Hva kjennetegner en slikt situasjon? Beskriv og eksemplifiser.

Ut fra det vi har snakket om, hvordan vurderer du evnen til ansvarlighet?

- Hvilke metoder og tiltak anser du som viktig for å utvikle denne sosiale ferdigheten?
- Er dette noe du har fokus på i undervisningen? I tilfelle på hvilken måte?

6) **Kommunikasjon** omhandler elevens verbale og ikke-verbale kommunikasjonsferdigheter, som f.eks. turtaking, mottakerbevissthet, holde øyekontakt, bruke passende tonefall og gester, samt være høflig i samtaler, f.eks. ved å si «takk» og «vær så snill»

- Hva er dine umiddelbare tanker om elevens kommunikasjonsferdigheter?
- I hvilken grad opplever du at eleven benytter passende tonefall, gester og kroppsspråk i interaksjon med andre?
- Kan du fortelle litt om elevens evne til turtaking i samtaler?
- Hvordan vil du beskrive elevens evne til å formidle egne tanker, meninger og/eller informasjon til medelever/voksne? Klarer eleven å ta mottakerperspektiv?
- Kan du fortelle om situasjoner der du opplever at eleven kommuniserer godt / ikke godt med medelever og voksne? Hva kjennetegner disse situasjonene?

Ut fra det vi har snakket om nå, hvordan vurderer du kommunikasjonsferdighetene?

- Hvilke tiltak og metoder anser du som viktig for å utvikle denne sosiale ferdigheten?
- Er dette noe du har fokus på i undervisningen? I tilfelle på hvilken måte?

7) **Engasjement** innebærer å introdusere seg selv, skaffe seg venner, ta initiativ til samhandling med andre, delta i allerede pågående aktiviteter og invitere andre til å delta.

- I hvilken grad opplever du at eleven presenterer seg selv og tar initiativ til samtale/samhandling med medelever/voksne? Hvordan gjør eleven dette?
- Hva gjør eleven når andre medelever/voksne inviterer til samhandling?
- Kan du fortelle litt om elevens evne til å skaffe seg og holde på venner?
- Hvordan vil du generelt beskrive elevens evne til å samhandle med andre medelever/voksne?
- Er det situasjoner der eleven ikke ønsker å delta i lek/samtaler/gruppeaktiviteter? Hva kjennetegner en slik situasjon?

Ut fra det vi har snakket om nå, hvordan vil du vurdere evnen til engasjement?

- Hvilke metoder og tiltak anser du som viktige for å utvikle denne sosiale ferdigheten?
- Er dette noe du har fokus på i undervisningen? I tilfelle på hvilken måte?

Språkvansker, sosial fungering og samhandling med jevnaldrende

- Opplever du at språkvanskene forårsaker sosiale vansker? Utdyp og eksemplifiser.
- Opplever du at språkvanskene bidrar til at eleven opplever sosiale situasjoner som stressende? Utdyp og eksemplifiser.
- Hvilken innvirkning opplever du at de sosiale ferdighetene har på relasjonen til jevnaldrende? Utdyp og eksemplifiser.

IOP

- Er det formulert noen mål og arbeidsmetoder knyttet til elevens sosiale fungering?
- Hvilke sosiale ferdigheter er det mest fokus på? → Hovedutfordringer?
- I hvilken grad og hvordan arbeides det for å nå disse?

Avsluttende spørsmål

- Oppsummering: Hva mestrer eleven spesielt bra når det gjelder sosiale ferdigheter og samspill med jevnaldrende/voksne? Hva er mest utfordrende for eleven?
- Er det andre ting du ønsker å tilføye som vi ikke har snakket om?
- Hvordan opplevde du å bli intervjuet?

Vedlegg 7: Transkripsjonsnøkkel og to eksempler på transkripsjon

Transkripsjonsnøkkel:

X	Uhørbar stavelse/ord
<@ord@>	Leende / lattermild tale
-	Avbrutt ord eller talestrøm
..	Kort pause (under 1,0 sek)
...	Mellomlang pause (1,0-2,0 sek)
... (2,0)	Lengre pause
=	Forlengelse av lyd
?	Spørreintonasjon
(____)	Kommentarer til transkripsjon, kontekstinformasjon. F.eks. (ler), (avbrutt)
« _____ »	Replikk
<u>Ord</u>	Når det legges ekstra trykk på ord
<navn>	Fiktivt navn gitt til eleven informanten baserer uttalelsene sine på

Eksempler på transkribert datamateriale:

Eksempel 1: Ja, veldig.. Og rekker opp hånden aktivt når vi har samtaler. Eh=... Men han må ha tid. Noen dager kan han velge – vil han ikke prate. Vil på en måte ikke rekke opp hånden. Da har det vært greit. Og så de dagene han har lyst til å gjøre det, så er jeg veldig på han. Da velger jeg han <@konsekvent@>. <@Selektiv utvelgelse@> (ler). Ja, så jeg vil jo si at han har hatt en veldig god utvikling.

Eksempel 2: Ja, og så er det liksom «Syns du det her er vanskelig?». «Nei.». «Trenger du hjelp?». «Nei.». «Men forstår du alt?». Og da kan det gjerne bare være et smil eller.. ikke sant. Klarer ikke helt å definere, og da må man ta det. Også når det da er – og det er jo det som er litt vanskelig.. for når du begynner å grave litt, så føles det – den eleven kan lett oppleve at du driver på og setter henne på prøve eller.. og de føler veldig på den mislykketheten av å – Og de vil, vil så gjerne få det til, eller vise at de får det til. ... Eh= så det er jo det som ofte er vanskelig. Og så ser vi jo også at – spesielt den her eleven opplever at hvis hun eh=.. får for masse oppmerksomhet, så syns hun det er litt sånn ubehagelig.