

Jeg ville trivdes bedre på skolen hvis læreren forstod språkvanskene mine

Unge voksnes tilbakeblikk på en skolehverdag med utviklingsmessige språkforstyrrelser

Laurentze Gjerde Nag

Spesialpedagogikk – Fordypning i spesifikke lærevansker
40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet



Sammendrag

Hovedtema for denne masteravhandlingen er hvordan elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD) opplever å trives i skolen. I hvert klasserom er det omtrent 2 elever som har denne vansken. De har språket som primær vanske, men opplever også følgevansker som faglige, sosiale eller emosjonelle vansker (Norbury et al., 2016). Eksisterende forskning tyder på at flere elever med DLD opplever områder ved skolehverdagen som utfordrende, og flere utvikler depresjon og lav selvfølelse (Norbury et al., 2015). Ifølge opplæringsloven § 9 A-2 (1998) skal skolemiljøet fremme helse, trivsel og læring for alle elever. Formålet med studien er derfor å undersøke hvordan elever med DLD opplever å trives i den norske skolen. På bakgrunn av dette er følgende problemstilling utformet: «Hvordan ser unge voksne med utviklingsmessige språkforstyrrelser tilbake på skolehverdagen sin med tanke på trivsel?».

Studien har et kvalitativt fenomenologisk design. For å besvare problemstillingen ble det utført semistrukturerte intervju av fem unge voksne med utviklingsmessige språkforstyrrelser, i alderen 17-26 år. Funnene ble videre drøftet mot relevant forskning og teori. I teoridelen har jeg tatt utgangspunkt i faktorer som påvirker trivsel, og forskning rundt elever med DLD, med spesielt søkelys på språklige utfordringer og mulige følgevansker.

Denne studien viser at flere lærere mangler kunnskap om utviklingsmessige språkforstyrrelser, som påvirker trivselen til disse barna i stor grad. Informantene opplevde at flere lærere ikke klarte å tilrettelegge for læring, og at mangelen på kunnskap gjorde at de ikke følte seg forstått, som gikk utover relasjonen. Dette viser et behov for å øke læreres kunnskap om DLD, slik at disse elevene opplever både mestring og trivsel. Det andre hovedfunnet var hvordan flere elever med DLD føler seg ekskludert i den norske skolen. Mye av opplæringen foregikk utenfor klasserommet, noe som førte til at informantene følte seg annerledes og utenfor klassemiljøet. Medelever viste liten forståelse for deres vansker, og læreren tok ikke ansvar for å skape et trygt og åpent klassemiljø. Tre av fem informanter ble også mobbet store deler av barneskolen, på grunn av språkvanskene. Det gjorde at de opplevde skolemiljøet som utrygt, og enkelte utviklet depresjon og sosial angst. Kun én informant opplevde god tilrettelegging og intervensjon rettet mot språkvanskene, gjennom hele skoleløpet. Han hadde også gode relasjoner med lærere og klassekamerater, som førte til høy trivsel. Dette viser hvordan systemet rundt elevene, med tilrettelegging og intervensjon, har betydning for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser sin trivsel i skolen.

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært både spennende og lærerikt. Jeg sitter igjen med nyttig kunnskap, som jeg vil ta med meg videre i mitt arbeid som lærer og spesialpedagog.

Først og fremst ønsker jeg å takke mine fem informanter, uten dere hadde ikke denne masteroppgaven vært mulig. Takk for at dere delte åpenhjertig om hvordan en skolehverdag med utviklingsmessige språkforstyrrelser oppleves, både på godt og vondt. Deres bidrag kan være med på å gjøre skolehverdagen lettere for andre barn med DLD.

Tusen takk til min veileder Ellen Iren Brinchmann. Du har gitt konstruktive og tydelige tilbakemeldinger som har gjort masterprosessen mindre overveldende.

Jeg vil også takke familie, mann og venner som har vist interesse og støtte gjennom hele masterprosessen.

Laurentze G. Nag, juni 2022, Oslo.

Innholdsfortegnelse

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Innledning..... | 5 |
| 1.1 | Bakgrunn for tema | 5 |
| 1.2 | Formål og problemstilling..... | 6 |
| 1.3 | Oppgavens struktur | 6 |
| 1.4 | Begrepsavklaring..... | 7 |
| 1.4.1 | Utviklingsmessige språkforstyrrelser | 7 |
| 1.4.2 | Trivsel | 8 |
| 2 | Teori..... | 9 |
| 2.1 | Utviklingsmessige språkforstyrrelser | 9 |
| 2.1.1 | Forekomst og årsak..... | 9 |
| 2.1.2 | Kjennetegn på språklige vansker | 10 |
| 2.1.3 | Følgevansker | 11 |
| 2.1.4 | Kan følgevanskene begrenses? | 14 |
| 2.2 | Trivsel | 15 |
| 2.2.1 | Relasjoner..... | 15 |
| 2.2.2 | Den betydningsfulle voksne | 17 |
| 2.2.3 | Læring..... | 18 |
| 2.3 | Teorien oppsummert | 20 |
| 3 | Metode..... | 22 |
| 3.1 | Vitenskapsteoretisk tilnærming..... | 22 |
| 3.2 | Kvalitativ metode..... | 23 |
| 3.2.1 | Det kvalitative forskningsintervjuet..... | 23 |
| 3.2.2 | Intervjuguide | 24 |
| 3.1 | Utvalg..... | 25 |
| 3.1.1 | Rekruttering av informanter..... | 25 |
| 3.1.2 | Endelig utvalg..... | 26 |
| 3.2 | Prosedyre..... | 26 |
| 3.2.1 | Gjennomføring | 26 |
| 3.2.2 | Transkribering..... | 27 |
| 3.2.3 | Analyseprosessen | 28 |
| 3.3 | Forskningsetiske retningslinjer..... | 31 |
| 3.3.1 | Informert samtykke | 32 |
| 3.3.2 | Konfidensialitet..... | 32 |
| 3.3.3 | Refleksjoner knyttet til å ta opp personlige temaer | 33 |
| 3.4 | Kvalitetsvurdering | 34 |
| 3.4.1 | Reliabilitet..... | 34 |
| 3.4.2 | Validitet..... | 35 |
| 4 | Presentasjon og drøfting av funn | 37 |
| 4.1 | Sosial samhandling | 38 |
| 4.1.1 | Sosial kommunikasjon..... | 38 |
| 4.1.2 | Vennskap | 39 |
| 4.1.3 | Mobbet på grunn av språkvanskene..... | 41 |
| 4.1.4 | Drøfting av betydningen sosial samhandling har på trivsel..... | 44 |
| 4.2 | Lærerens rolle i forhold til trivsel..... | 46 |
| 4.2.1 | Lærerens kunnskap om DLD | 46 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 4.2.2 | Informantenes opplevelse av elevmedvirkning | 49 |
| 4.2.3 | Drøfting av betydningen læreren kan ha på trivsel..... | 50 |
| 4.3 | Læringsopplevelser | 51 |
| 4.3.1 | Informantenes opplevelse av klasseromsundervisning | 51 |
| 4.3.2 | Informantenes opplevelse av mestring i skolen..... | 53 |
| 4.3.3 | Drøfting av hvordan læringsopplevelser har betydning for trivsel..... | 54 |
| 4.4 | Spesialundervisning | 55 |
| 4.4.1 | Informantenes faglige utbytte av spesialundervisning..... | 55 |
| 4.4.2 | Mangel på forståelse fra medelever..... | 57 |
| 4.4.3 | Drøfting av hvordan spesialundervisning har betydning for trivsel..... | 58 |
| 5 | Oppsummering av hovedfunn | 60 |
| 5.1 | Veien videre | 61 |
| 6 | Litteraturliste | 63 |
| | Vedlegg A: Intervjuguide | 69 |
| | Vedlegg B: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring | 71 |
| | Vedlegg C: Vurdering fra NSD | 74 |

Antall ord i oppgaven: 21 619

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for tema

Trivsel i skolen gir et fundament for personlig utvikling og god opplæring, derfor er det nedfelt et krav om dette i den norske opplæringsloven. I opplæringsloven § 9 A-2 står det skrevet: «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). Målet er et utdanningssystem som gir alle elever lik mulighet til å oppleve mestring, kunnskap og felleskap (Meld. St. 6 (2019–2020)). For at dette skal være mulig må trivsel ligge til grunn. Resultater fra Elevundersøkelsen viser at elever i Norge opplever et godt læringsmiljø med mestring, støtte, faglig utfordring og høy trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Samtidig har det foregått en nedgang i trivsel og motivasjon siden 2016. Faktorer som blir trukket frem i forskning når det gjelder trivsel i skolen, er relasjonen med klassekamerater og lærer, læring og akademisk oppnåelse (Stasulane, 2017).

I skolen er det flere elever som trenger ekstra tilrettelegging for å oppleve trivsel, dette gjelder spesielt elever med spesifikke læreversker. En av disse gruppene er elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser, som har en høyere risiko for å møte utfordringer i områder som påvirker trivsel (Conti-Ramsden, 2008). I 2021 ble det fremmet et forslag om å bruke begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser, med forkortelsen DLD, fremfor spesifikke språkversker. Dette viser en voksende forståelse av at vanskene ikke alltid er 'spesifikke'. På den ene siden vil det å slite med språket påvirke akademisk læring (Norbury et al., 2016), da skolen stiller høyere krav til muntlige og skriftlige ferdigheter. Muntlige ferdigheter er en av fem grunnleggende ferdigheter som elevene skal mestre før endt grunnskole (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det er ferdigheter som er nødvendige redskaper for læring og for utvikling av identitet og sosiale relasjoner. På den andre siden er språkverskene så inngripende i hverdagen, at det ofte påvirker langt mer enn kun språkdomener. Vansken henger ofte sammen med andre versker, som er knyttet til blant annet oppmerksomhet, sosial kompetanse, hyperaktivitet og ikke-verbal kognitiv evne (Norbury & Sonuga-Barke, 2017).

Selv om elever med DLD har krav på et skolemiljø som fremmer trivsel, er det flere forskningsrapporter som viser at disse barna kan ha utfordringer med å passe inn i

skolesystemet. Barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser strever ofte på flere områder når de starter på skolen. De kan ha lav selvfølelse, engstelse og depresjon (Norbury et al., 2015). En nylig publisert studie viser også at barn med DLD har høyere forekomst av sosiale, atferdsmessige og emosjonelle problemer senere i livet, sammenlignet med normalt utviklede barn (Goh et al., 2021). Dette kan videre påvirke deres samfunnsdeltakelse og livsmestring (Hulme & Snowling, 2009). Unge voksne med DLD har derimot en ganske lik mengde deltakelse i utdanningsløpet som unge voksne uten DLD, men er avhengige av institusjonens støtte og kunnskaper (Dubois et al., 2020). 0-24-samarbeidet, som ble opprettet av regjeringen, viser at det er mangel på kompetanse om DLD i skole og barnehage, samt for sen avdekking av vansken, og lite samarbeid mellom tjenester (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette kan hindre disse elevene i å få et godt skolemiljø som fremmer trivsel.

På bakgrunn av at dette, ønsker jeg å forske på hvilke erfaringer unge voksne med utviklingsmessige språkforstyrrelser har, når det gjelder trivsel i skolen. Å intervju unge voksne med DLD, kan gi en ny dimensjon til dette forskningsfeltet. Voksne har en evne til å reflektere over seg selv og opplevelser på en unik måte, som barn ikke enda evner. Når man er ferdig med grunnskolen, vil de mange sitte igjen med både vonde og gode opplevelser i skolen. Å få disse opplevelsene på avstand kan gi nye tanker om hva som kunne blitt gjort annerledes og hva som fungerte. Det kan hjelpe både skolen og samfunnet med å tilrettelegge og forstå utviklingsmessige språkforstyrrelser bedre.

1.2 Formål og problemstilling

Det finnes mye forskning på gruppenivå om hvordan utviklingsmessige språkforstyrrelser påvirker ulike aspekter av livet. I denne studien vil jeg ta et dypdykk inn i individets ståsted, for å få et større bilde av hvordan DLD preger eleven, og hvordan det kan ha betydning for trivsel i skolehverdagen. På bakgrunn av dette har jeg utformet følgende problemstilling: «Hvordan ser unge voksne med utviklingsmessige språkforstyrrelser tilbake på skolehverdagen sin, med tanke på trivsel?».

1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av fem kapitler. I det første kapitlet presenteres bakgrunn for valg av tema og formålet til prosjektet, i tillegg til problemstillingen. I kapittel to går jeg nærmere inn på utviklingsmessige språkforstyrrelser, med særlig søkelys på språklige

utfordringer og følgevansker. Dette kapittelet tar også for seg temaet trivsel, med utgangspunkt i forskning på faktorer for trivsel i skolen. Kapittel tre har en redegjørelse for forskningsdesign og metodevalg, og beskrivelse av alle stegene i forskningsprosessen. Det avsluttes med etiske vurderinger og refleksjoner rundt studiets kvalitet. I kapittel fire blir funnene presentert og drøftet, på bakgrunn av analysen. I analysen ble fire kategorier utformet, som ble utgangspunktet for de fire temaene i oppgaven. Under hvert tema blir funnene presentert, etterfulgt av drøfting i samme tema. Jeg valgte å slå sammen presentasjon og drøfting, fordi jeg opplevde at en slik sammenhengende tekst ga mer flyt. Det femte og siste kapittelet har en oppsummering av hovedfunn og implikasjonene dette har for praksis.

1.4 Begrepsavklaring

På bakgrunn av masteroppgavens problemstilling er det noen begreper som må avklares. To sentrale begreper er *utviklingsmessige språkforstyrrelser* og *trivsel*. Begrepene vil bli redegjort for i følgende underkapittel, for å få en klar forståelse av problemstillingen.

1.4.1 Utviklingsmessige språkforstyrrelser

Utviklingsmessige språkforstyrrelser er en diagnose som har levd under mange navn. På grunn av lite enighet om kriterier og terminologi om diagnosen, ble CATALISE-prosjektet iverksatt for å komme til en felles enighet, og foreslo til slutt *developmental language disorder* (Bishop et al., 2017). I 2021 ble det fremmet et forslag for at Norge skal gå fra å bruke termen *spesifikke språkvansker*, til å bruke *utviklingsmessige språkforstyrrelser* (Kristoffersen et al., 2021). På grunn av den nylige endringen, vil flere av forskningsartiklene i oppgaven være beskrevet med «spesifikke språkvansker» eller «specific language impairment». I denne oppgaven vil derimot begrepet «utviklingsmessige språkforstyrrelser» bli brukt, med forkortelsen DLD (developmental language disorder).

Diagnosen er inkludert i Verdens helseorganisasjon sitt ICD kodeverk, som inneholder internasjonale statistiske klassifisering av sykdom og helseproblemer (WHO, 2019). Der er diagnosen delt i to, F80.1 ekspressiv språkforstyrrelse og F80.2 impressiv språkforstyrrelse. For barn med ekspressiv språkforstyrrelse ligger barnets evne til å uttrykke seg betydelig lavere enn forventet ut fra alder, men de har en normal språkforståelse. Barnet kan også ha artikulasjonsavvik, altså vansker med å uttrykke språklyder. Barn med impressiv språkforstyrrelse har en språkforståelse som er svakere enn forventet ut fra alder. Disse barna

vil nesten alltid også ha ekspressiv dysfasi, hvor de ikke klarer å finne ordene, og en forstyrrelse av ord og lyddannelse.

Gjennom de siste årene har det derimot vært et skifte i synet på DLD, som ikke gjenspeiles i diagnosemanualene. Ifølge Bishop med flere (2017), er skillet mellom ekspressiv og impressiv språkforstyrrelse for grovt, og en klarer ikke å indikere hvilke aspekter med språket som er utfordrende for barnet. Derfor valgte de å dele vansken inn i seks hoveddimensjoner, som de anbefaler å kartlegge nærmere hos disse barna, for å se hvor de største vanskene ligger hos den enkelte. Hoveddimensjonene er fonologi, syntaks, semantikk og ordleting, pragmatikk, diskurs og minne. Jeg vil komme tilbake til forklaringer på dette senere.

1.4.2 Trivsel

Det finnes ulike meninger om hva begrepet trivsel innebærer, men det er noen grunnleggende sider av begrepet som ofte trekkes fram. I dagligtalen brukes gjerne ordet trivsel om å like seg, eller finne seg til rette på et sted. I forskningssammenheng blir trivsel ofte brukt når det gjelder helsefremmende arbeid i skolen, og i nasjonale styringsdokumenter som omhandler barn i skolen (Helsedirektoratet, 2015). Oversatt til engelsk blir ordet «well-being» ofte brukt, som mye av teorien i denne oppgaven er tatt utgangspunkt i. I slike sammenhenger er trivsel forbundet med tilfredshet, positive følelser, sosiale relasjoner og muligheter til å vokse og utvikle seg. Trivsel i skolen er en grunnleggende betingelse for kunnskap og personlig vekst, og er viktig for en samfunnsutvikling som er bærekraftig (Folkehelseinstituttet, 2021).

2 Teori

2.1 Utviklingsmessige språkforstyrrelser

Denne delen av teorikapittelet vil gå nærmere inn på forekomst og årsak bak utviklingsmessige språkforstyrrelser. Videre vil jeg beskrive de seks språkområdene som kan være svekket hos barn med DLD (Bishop et al., 2017). Jeg vil også sette søkelys på mulige følgevansker som flere elever med DLD utvikler, som er sosiale følgevansker, faglige følgevansker, samt emosjonelle- og atferdsproblem. Til slutt vil det fremlegges forskning på hvordan man eventuelt kan forebygge følgevanskene som blir beskrevet.

2.1.1 Forekomst og årsak

Prevalensen for utviklingsmessige språkforstyrrelse er 7,58%. I et klasserom med 30 elever tilsvarer dette i gjennomsnitt 2 elever (Norbury et al., 2016). Barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser har språkferdigheter som er på et betydelig lavere nivå enn hva som er forventet i forhold til kognitiv fungering og alder (Bishop et al., 2017). Det betyr at språkforstyrrelsene ikke skyldes funksjonshemming eller andre diagnoser, men har uforklarlige grunner (Tomblin, 2019). Norbury med flere (2017) forsket på barns språkvekst med en longitudinell studie med 150 skoler og 7 267 barn. Funnene viser at barn, både med og uten DLD, har en stabil språkvekst. På den ene siden er dette positivt fordi det viser at språkferdighetene ikke er statiske, på den andre siden viser det at det mest sannsynlig vil være et stabilt gap mellom gruppen med DLD og uten.

Det var lenge teorier om at utviklingsmessige språkforstyrrelser stammet fra svak oppdragelse, hørselsskade eller hjerneskade fra fødsel. Årsaksfaktorene er derimot trolig sammensatte og har ingen konkret årsak. Vansken går trolig igjen i familier og er genetisk arvelig. Det viser tvillingstudier av eneggede tvillinger, hvor det er funnet bevis for at de oftere får samme diagnose enn toeggede tvillinger (Bishop et al., 1995). Ifølge Choudhury og Benasich (2003) er forekomsten for DLD, i familier som har en historie med DLD, ca. 20% til 40%. Men interaksjon mellom flere gener og miljømessige risikofaktorer, er i de fleste tilfeller årsaken til vansken (Bishop, 2006). For å få diagnosen var det også lenge et krav om at barnet ikke hadde svak ikke-verbal IQ. Forskning fra Norbury med flere (2016) viser at det ikke er noen forskjell mellom barn som skårer gjennomsnittlig på ikke-verbal IQ og barn som

skårer lavt gjennomsnittlig på ikke-verbal IQ, i graden av språkunderskudd, utdanning eller sosiale, emosjonelle og atferdsmessige problemer. Kravet ble derfor fjernet. Dette er spesielt viktig fordi det åpner opp for at flere kan bli diagnostisert med DLD og få den hjelpen de trenger.

2.1.2 Kjennetegn på språklige vansker

Barn med DLD er en svært heterogen gruppe, med utfordringer på flere ulike områder, og i ulik grad. Det finnes ingen definisjon for konkrete undergrupper, men barna har ofte noen områder som er mer svekket enn andre områder. CATALISE - prosjektet trekker frem seks områder som typisk er påvirket blant barn med DLD (Bishop et al., 2017). Områdene er fonologi, morfologi, syntaks, diskurs, pragmatikk, semantikk, ordleting og minne, som jeg videre vil kort forklare.

Når det gjelder vansker innen fonologi, så handler det om at den fonologiske prosesseringen kan gjøre at ikke alle lydmessige detaljer i språket blir oppfattet. Det kan for eksempel føre til utfordringer med å manipulere lyder, for eksempel at bil og båt starter på samme fonem. I lesing er dette viktige ferdigheter. Har en vansker her, kan derfor leseferdighetene bli påvirket. I sosiale sammenhenger kan konsekvensen være at barnet blir misforstått (Bjerkan, 2017). I samtaler med andre er også pragmatikk- og diskursferdigheter viktig, fordi det påvirker forståelse og produksjon av språk (Bishop et al., 2017). Produksjonen kan for eksempel høres robotisk ut, uten prosodi og uten intonasjon. I samtale med andre kan det være vanskelig å tilpasse språket etter samtalepartner og kontekst. Noen barn med DLD har «ordletingvansker», hvor utfordringen ligger i å hente frem ord. Selv om de allerede kan ordet, er det vanskelig å ta det i bruk (Messer & Dockrell, 2006). Andre har et begrenset vokabular og forstår færre ord, som betyr at de har svekket leksikalsk semantikk.

For barn med DLD som har problemer innen syntaks, kan det komme til uttrykk ved enkle setninger, samt feil plassering av subjekt og verbal (Bishop et al., 2017). I setninger vil noen ha vansker med orddanning og å bøye ord, som går under morfologi. Til slutt er det funnet bevis for at flere med DLD har svekket verbal korttidshukommelse (Lum et al., 2012), som kan påvirke flere områder. For eksempel kan det bli synlig i klasserommet når læreren leser en fortelling for klassen. Da kan utfordringer oppstå med å skape full forståelse av fortellingen, dersom setninger blir tolket en om gangen.

2.1.3 Følgevansker

I møte med forskningsfeltet rundt utviklingsmessige språkforstyrrelser og spesielt følgevansker, så oppdaget jeg at det er et utpreget problemorientert felt. Med andre ord setter forskningen ofte søkelys på problemer og utfordringer som mennesker med DLD møter. Dette er for å øke kunnskapsnivået og forståelsen for denne vansken, men det kan også føre til et unødvendig negativt syn på vansken. På forhånd er det derfor viktig for meg å presisere at følgevanskene som blir introdusert nedenfor, *ikke* favner alle med DLD. Noen opplever ingen eller få av følgevanskene, andre har større utfordringer på flere av områdene.

Følgevansker er vansker som har utviklet seg på grunn av vanskene med språket. Barn som har språkforstyrrelser har høyere symptomer enn barn på samme alder når det gjelder faglige, sosiale og emosjonelle problemer (Norbury et al., 2016). Conti-Ramsden (2008) viser i sin studie at barn og ungdommer med utviklingsmessige språkforstyrrelser har en økt risiko for å oppleve vansker med skriftspråk, akademiske prestasjoner, vennskap og mental helse. I studien hadde 42% av ungdommene vansker i to av disse områdene, 32% i tre områder og 14% har vansker i et område. For de med vansker i to områder hadde 90% vansker i akademisk oppnåelse og skriftspråk, 86% av de med vansker i tre områder har vansker med akademisk oppnåelse, skriftspråk og vennskap. Dette viser at det er et stort spenn i vanskene hos ungdommene med DLD.

Sosiale følgevansker

Kommunikasjon er den viktigste måten for barn å tilegne seg språket og meningen på (Lind, 2017). Som barn er kommunikasjon i lek, med på å forme oppfatninger om omgivelsene og seg selv, hvor barnet lærer å forstå andre, uttrykke seg forståelig og skape sosial følsomhet (Frønes, 2011). Sosiale normer blir utviklet gjennom regel-leker, hvor barna lærer om forhandlinger og regler, turtaking og konfliktløsning. Språk er derfor en avgjørende del av all sosial samhandling, og språkvanskene vil påvirke og vanskeliggjøre denne samhandlingen (Bishop et al., 2017). I lek og samtaler kan de språklige vanskene påvirke forståelsen og produksjonen, i tillegg til å forstå den ikke-språklige kommunikasjon. For noen barn med DLD kan det være vanskelig å oppfatte signaler fra ansikt og tale, og andres emosjoner (Griffiths et al., 2020). Dette kan føre til en følelse av usikkerhet rundt andre og kan igjen legge føringer for senere sosiale problemer og problemer med mental helse.

På grunn av at språket påvirker sosiale situasjoner, så fører det til en økt risiko for å oppleve vansker med å utvikle vennskap (Conti-Ramsden, 2008). Språket gjør at vi kan skape en tilhørighet til andre og skape vår plass i en gruppe, som barn med DLD kan ha utfordringer med. En studie viser at barn med DLD har signifikant lavere sosial selvtillit enn jevnaldrende (Durkin et al., 2017). Dette handler om elevens selvtillit til egne evner, og til å delta i sosial samhandling, som er nødvendig for å bygge relasjoner (Smith & Betz, 2000). Høy sosial selvtillit reflekterer egen tro på evne til å delta i ukjente sosiale settinger og samtaler. Denne formes av refleksjoner og tidligere erfaringer, og fører til forventninger om neste gang. Durkin (2017) fant en direkte assosiasjon mellom selvtillit for unge voksne, og språkevne i ungdomstiden. Sammenlignet med andre barn er de ofte sjenerte, som kan føre til mindre sosial stimulering. En årsak kan være at sosiale settinger er ukomfortable, og eleven responderer med å trekke seg bort. Vansker med å uttrykke seg selv kan skape mer stress, fordi det skaper frustrasjon og misforståelser, som igjen kan gi sosial angst.

Emosjonelle problemer og atferdsproblemer

Emosjonelle problemer oppstår ofte når barn med DLD har svake sosiale evner, og sliter med å skape vennskapsbånd (Forrest et al., 2021). Disse problemene blir ofte mer synlige i ungdomsårene, som er en tid hvor vennskap spiller en enda større rolle. I tenåringsalderen blir samværet med venner mer intenst, og det stilles høyere språklige krav i kommunikasjon og sosiale situasjoner. Hvor barna tidligere har brukt konkrete begreper i lek, skal de nå bruke begreper som er kontekstuavhengig og mer abstrakt. For eksempel er tidligere erfart kunnskap, ofte en forutsetning for forståelse i samtaler (Adams, 2002). Med mindre kommunikasjonserfaringer blir det vanskeligere å forstå andre, og gjør denne tiden vanskelig for elever med DLD. Mindre kommunikasjon med andre kan også føre til mindre forståelse for emosjoner, som er viktig i sosial problemløsning (Griffiths et al., 2020). Dersom dette er vanskelig, kan det føre til eksternaliserte og internaliserte problemer (Goh et al., 2021). Eksternaliserte problemer blir synlige for andre, som aggresjon, frustrasjon og hyperaktivitet (Valera-Pozo et al., 2020). En undersøkelse av Goh med flere (2021) viste at ca. 50% av barna med DLD hadde høyere symptomer på hyperaktivitet, uoppmerksomhet og vansker med jevnaldrende. Andre barn med DLD utvikler internaliserte problemer, som er problemer som er vendt innover og kan påvirke flere sider av en persons liv. Elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser er i en risiko for å utvikle slike problemer, men det er svært heterogene utviklingsveier. Faktorer som spiller inn er alder, biologiske faktorer og miljømessige faktorer.

Selv om flere barn med DLD er i risiko for mentale helseproblemer, så er det identifisert beskyttelsesfaktorer. Barnets tidlige språk og kommunikasjonsmiljø kan påvirke barnet (Toseeb et al., 2020), og i hvilken grad av familien er involvert spiler også en rolle (Valera-Pozo et al., 2020). Det påvirker både språknivå og reguleringsevner i forhold til atferd. Et slikt miljø kan gi kognitiv stimulering som påvirker områdene i hjernen som inngår i språk, sosiale ferdigheter og kognitive evner. Positive språkerfaringer som liten er assosiert med prososial atferd, og positiv atferd i sosiale leker, både for barn med og uten DLD, (Toseeb et al., 2020). Prososial atferd handler om å komme andre mennesker og samfunnet til gode ved å være snill, hjelpsom og empatisk. I lek kan barnet øve, lære og utvikle sosiale ferdigheter, selv om språket er svekket, som igjen beskytter for eksternaliserte problemer (Toseeb et al., 2017). Høy prososial atferd, deltakelse i lek, og sterke vennskap, kan også føre til færre internaliserte problemer.

Faglige utfordringer

Mye av opplæringen i skolen består av å lytte til lærer og å lese i bøker. Når elevene blir testet om de har oppnådd de faglige målene, blir det ofte målt med å stille spørsmål og skrive svar. Forskning har vist at utviklingsmessige språkforstyrrelser kan påvirke elevens prestasjon på skolen, på grunn av det store kravet til språklige ferdigheter. I forhold til jevnaldrende har barn med DLD 6 ganger mer sannsynlighet for å ha lesevansker og stavevansker, samt 4 ganger mer sannsynlig at de har matematikkvansker (McGregor, 2020). Å ha alle tre vanskene er 12 ganger mer sannsynlig. Utfordringer i skolen gjør at flere barn med DLD har lavere livskvalitet, som for mange er knyttet til skoleprestasjonene (Ottosson et al., 2022).

En faktor som påvirker læringsopplevelser til elever med DLD, er utfordringen med å forstå meningen bak ord (Bishop et al., 2017). I mellomskolealder er det to typer begreper som spiller en viktig rolle i læringsprosessen; vitenskapelige begreper og spontane begreper (Vygotsky, 2001). Gjennom erfaringer og observasjoner, blir spontane begreper utviklet, mens vitenskapelige begreper blir utviklet på skolen i den faglige settingen. De vitenskapelige begrepene styrker barnets kunnskap, og er med på å utvikle og korrigere spontane begreper til et høyere nivå. Når barna blir eldre, øker kravet om spesielt de vitenskapelige begrepene. Dette gjør at både muntlig undervisning fra lærere, og å lese det faglige, er utfordrende for flere elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser.

Elever med DLD har ofte en svekket leseforståelse, fordi muntlige ferdigheter er et fundamentet for lesing (Snowling et al., 2020). Det kan forklares med teorien *The simple view of reading*, som ser på lesing som et produkt av språkforståelse og dekodning (Gough & Tunmer, 1986). Hvis en av faktorene er svekket, kan det føre til leseforståelsesvansker. Flere av språkområdene som barn med DLD kan ha vansker med, spiller en viktig rolle i lesing, som fonologi, semantikk, syntaks og morfologi. Når barnet blir eldre, blir tekstene mer krevende. Læreren må derfor differensiere undervisningen etter barnets behov, som for eksempel å bruke bilder og manipulativer (Archibald, 2017). Leseferdigheter kan også påvirke matematiske ferdigheter innen oppgaver som har høyere verbale krav, som tekstopp-gaver (Cross et al., 2019). Etter hvert som elevene beveger seg opp i høyere trinn, vil det bli mer tekstopp-gaver, som kan bli vanskelige. I matematikk presterer elever med DLD på lik linje med andre elever, på oppgaver med mengdesammenligning, tallinje og konseptuell matematikk, men presterer ofte lavere på transkoding, aritmetikk og telling (Cross et al., 2019). Disse oppgavene består ofte av flere operasjoner, hvor en må kunne holde kontroll på flere ting samtidig, og det vil utfordre korttidsminne. Det er funnet bevis for at det er en assosiasjon mellom språkfunksjoner hos barn med DLD og minnevansker (Hesketh & Conti-Ramsden, 2013), som kan påvirke matematikkferdigheter og andre faglige prestasjoner. Ofte kan visuell støtte hjelpe elever som har utfordringer med minne, og bidra til læring (Archibald, 2018).

2.1.4 Kan følgevanskene begrenses?

I denne delen vil jeg legge frem eksempler på intervensjoner og miljømessige faktorer, som kan bidra til å begrense følgevansker. Målet bør være å gi barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser så funksjonell kommunikasjon som mulig, slik at de kan delta i sosiale og akademiske interaksjoner. I tillegg til å prøve å begrense emosjonelle problemer og atferdsproblem. Miljømessige faktorer kan ha positiv eller negativ effekt på språkferdigheter, og handler om kontekstens rolle som hjem og skole, og personlige relasjoner med elever, foreldre og lærere (Washington, 2007). Disse faktorene spiller inn på barnets mulighet til å kommunisere og lære. På den ene siden kan et miljø som gir språklig stimuli og tiltak etter barnets behov, styrke språkferdighetene. På den andre siden kan et miljø uten kunnskap, og med misoppfatninger om DLD, føre til mindre språkvekst. Dette viser hvilket ansvar systemet rundt eleven har for å være et godt støtteapparat.

Effekt av intervensjoner rettet mot språkutvikling har vist at intensiv gruppeintervensjon forbedret både forståelsen og det ekspressive språket (Gallagher & Chiat, 2009). En annen intervensjon fokuserte på å øke den funksjonelle bruken av språket, hvor resultatene viste en økning i ikke-verbal prestasjon og lekoppførsel (Sajaniemi et al., 2010). Disse ferdighetene påvirker språkutvikling, i tillegg til at barnet kan delta mer i miljømessige stimuli med voksne og barn, som kan virke forebyggende mot sosiale følgevansker. Andre intervensjoner er rettet mot å begrense internaliserte og eksternaliserte problemer. En intervensjon hadde som mål å øke emosjonell kompetanse for barn med DLD (Samson et al., 2020). Resultatene fra den longitudinelle studien viser at høyere emosjonell bevissthet var relatert med synkende sosial angst og somatiske plager hos barn med DLD. Konklusjonen var derfor at i tillegg til intervensjoner rettet mot språk, vil også barn med DLD ha nytte av intervensjoner rettet mot emosjonell bevissthet. Et siste eksempel er en foreldre-implementert språkintervensjon, såkalt Enhanced Milieu Teaching (EMT), som kan forebygge problematferd (Curtis et al., 2019). Resultatene fra en longitudinell studie viser at etter intervensjonen, rapporterte foreldre lavere forekomst av eksternaliserte, internaliserte og atferdsproblem hos barn med DLD. Dermed finnes det studier som har dokumentert bedring i språklige vansker og følgevansker, etter at man har satt inn tiltak. I lys av dette, kan det se ut til at intervensjoner og beskyttende miljøfaktorer er viktig for å forebygge følgevansker.

2.2 Trivsel

For å finne faktorer som påvirker trivsel i skolen har Stasulane (2017) brukt resultater fra en undersøkelse gjennomført av 11 europeiske land. Funnene viser seks faktorer som påvirker elevs trivsel i skolen, som vil være utgangspunkt for dette underkapittelet. Faktorene er elevenes forhold med læreren, elev-elev-relasjoner, demokratisk skoleatmosfære, læring, akademisk oppnåelse, stress og angst. På grunn av oppgavens omfang, er faktorene komprimert til relasjoner, læreren og læring.

2.2.1 Relasjoner

Mennesker er født som sosiale aktive vesener og har behov for sosialt felleskap (Frønes, 2011). En av de mest signifikante faktorene som påvirker trivsel i skolen er derfor hvilket forhold eleven har med andre klassekamerater (Danielsen et al., 2009). En undersøkelse av Eadie med flere (2018) viser at barn med DLD i 9 årsalderen har en lavere livskvalitet enn andre jevnaldrende, mye på grunn av sosiale og emosjonelle vansker. Det viser hvor viktig

relasjoner og sosial samhandling er for at elever skal trives. Sosial samhandling med jevnaldrende fremmer trivsel ved at basale behov, som identitet og tilknytning, blir tilfredsstilt (Stiegler et al., 2018). Identitet handler om å få anerkjennelse, bli akseptert og forstått. Å være en del av felleskapet, og følelsen av å være god nok, er avgjørende for å ha det bra. Tilknytning handler om å føle seg trygg, oppleve nærhet og føle at andre bryr seg om oss. Det er grunnlaget for å kunne ha åpenhet og nysgjerrighet til andre mennesker, som påvirker hvordan vi møter oppgaver, mennesker og tar initiativ.

En inkluderende og trygg klasse uten konflikter, gir en følelse av å bli akseptert, som mange barn vektlegger som sentralt for egen trivsel (Stasulane, 2017). En nøkkelfaktor i et positivt klassemiljø er samhold, og en følelse av at alle jobber sammen mot positive læringsopplevelser (Hattie, 2009). I hvilken grad klassen tolererer ulike meninger og væremåter, vil påvirke elevens følelse av autonomi. Hvis eleven får bidra med meninger, og for eksempel får bestemme lek i friminuttet, kan det bidra til autonomistøtte. Autonomistøtte kan videre virke som en byggestein for tilhørighet (Ryan, 1995). Hvis klassemiljøet lykkes med dette, kan det bygge omsorg og kompetanse for å ikke bare ta ansvar for egen trivsel, men også andres.

Det som skaper mindre trivsel i skolen, er dersom en elev blir ekskludert og mobbet av andre. Ekskludering er en prosess som hindrer barn i å delta i sosiale og instrumentelle ressurser i klasserommet. Elevundersøkelsen fra 2021 viser at det er mest mobbing på 5. og 7.trinn, hvor 5,9% av elevene blir mobbet på skolen 2-3 ganger i måneden eller mer (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Dette er uheldig for barn som er i ferd med å utvikle sin identitet. Conti-Ramsden og Botting (2004) sine funn, viser at barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser står i risiko for å bli et mobbeoffer. I forhold til normalt utviklede barn, var gruppen med DLD på 36% i risiko, og sammenligningsgruppen var 12% i risiko. Offergjøringen kan komme av at svake språkferdigheter gjør de sårbare for erting, at de har vansker i å forstå lek, i tillegg til færre vennskap. Dette vil sannsynligvis påvirke barnets sosiale kompetanse, ved at en mister verdifull samhandling med jevnaldrende. Å ikke være en del av «flokkene» kan også påvirke egen selvfølelse, som handler om hvilke tanker, oppfatninger og forventninger en person har til seg selv (Stiegler et al., 2018). Gjentatt latterliggjøring og kritisering i barndommen vil ofte påvirke personer i voksen alder. Buhs med flere (2006) viste i en longitudinell studie at avvisning i tidlig barnehage og skole, har en assosiasjon med prestasjoner i ungdomsskolen. Det bidrar til sosial ekskludering og mindre

deltakelse i klasserommet, som kan føre til ensomhet og internaliserte strategier. I tillegg er tilknytningsbehovet ofte knyttet til frykt eller trygghet (Stiegler et al., 2018). Dersom en elev ikke føler seg trygg på skolen, vil konsekvensen ofte være at barnet trekker seg bort fra gruppedeltagelse og klasseromsaktiviteter. Venner er også en stor motivasjonsfaktor for å møte opp på skolen (Vieno et al., 2007), som betyr at fravær av vennskap kan til slutt ende med at barnet ikke ønsker å møte opp på skolen i det hele tatt (Buhs et al., 2006).

2.2.2 Den betydningsfulle voksne

Det er ikke bare relasjonen med jevnaldrende som spiller inn på elevers trivsel, en god lærer-elev-relasjon er også nødvendig for trivsel og læring (Plauborg et al., 2010). Et lærer-elev-forhold som er preget av respekt, selvbestemmelse, godhet og kommunikasjon, gir større trivsel i skolen (Stasulane, 2017). En positiv lærer-elev-relasjon er assosiert med positiv læringsrelatertoppførsel for barn med DLD, som kan gi både høyere motivasjon og bedre konsentrasjon (Rhoad-Drogalis et al., 2018). En lærer som er person-sentrert, vil vise at en bryr seg genuint om elevene og kommuniserer på en måte som gjør at elevene føler seg verdifull (Cornelius-White, 2007). Federici og Skaalvik (2014) omtaler dette som emosjonell støtte, som vil si at eleven føler at læreren er omsorgsfull, pålitelig og vennlig. Det er tegn på at dette gir høyere akademiske kompetanse og mer engasjement faglig, i tillegg til at det gir mer respekt til seg selv og andre. Brandseth med flere (2019) sine funn viser også at en støttende lærer er en sentral faktor for om elever føler på en klassetilhørighet, og påvirker elevers mentale helse. Dersom læreren ikke interesserer seg eller forstår eleven, kan det føre til konflikt. Funnene til Cornelius-White (2007) viser at de barna som misliker skolen mest, er de som ikke liker, eller ikke har en god relasjon, til læreren. I verste fall kan dette føre til mindre tilstedeværelse på skolen, som igjen påvirker elevers akademiske læring og deltakelse i samfunnet.

Lærerens faglige kvalitet spiller også en rolle for elevenes læring og trivsel. Den instrumentelle støtten handler om i hvilken grad eleven føler at en får støtte og akademisk hjelp av læreren (Federici & Skaalvik, 2014). Både emosjonell og instrumentell støtte er korrelert med elevers motivasjon, hvor den sterkeste korrelasjonen var med instrumentell støtte. Elever rapporterer at lærere med sterkest kvalitet, er lærere som utfordrer, motiverer, har høye forventninger, og er engasjert i sitt fagstoff (Hattie, 2009). Alle lærere vil forme forventninger til elevers evner og ferdigheter (Dusek & Joseph, 1983), hvor grad av

forventing kan påvirke elevens akademiske oppnåelse i begge retninger. Begrepet «lærevansker» kan ha negativ effekt for lærerens forventninger (Weinstein, 2002).

Konsekvensen dette kan ha på elever med DLD, er at forventningene kan være så lave at de ikke får oppgaver som er utfordrende nok. Videre kan det skape større forskjeller i faglig nivå, svekket selvtillit og læringslyst.

Ifølge Hattie (2009) er læreren den personen som har mest innflytelse på elevens skolemiljø, og har makten til å skape et trygt og godt klassemiljø. Som en betydningsfull rollemodell kan læreren legge føringer for kommunikasjon og normene i et klasserom. Læreren har derfor et ansvar for å tilrettelegge for et positivt sosialt klassemiljø, som også kan virke som en beskyttelsesfaktor mot ensomhet. Ifølge Morin (2020) er det en sterk sammenheng mellom elevens oppfatning av det sosiale miljøet i klassen, og elevens opplevelse av ensomhet. Hvis læreren kommuniserer til elevene på en måte som gir en felles forståelse og en følelse av trygghet og betydning, kan det øke trivsel (Stasulane, 2017). Å vise engasjement til elevens perspektiv og meninger, har betydning for læringslyst. Dersom eleven opplever at meninger og synspunkter spiller en rolle, gir det en følelse av å ha innflytelse på egen skolehverdag. Hvis eleven mangler denne opplevelsen, kan det føre til skuffelse og avmakt, som gjør at det ikke er interessant å engasjere seg i skolen.

2.2.3 Læring

Skolen er en plass som skal bygge barns kunnskap, ferdigheter og holdninger, for å kunne delta i samfunnet. Ifølge Stasulane (2017) erfarer elever stabil trivsel når de er i et positivt læringsmiljø, som er utfordrende og engasjerende. Ny kunnskap gir begeistring og positive lærings erfaringer, som blir fundament for hele skolegangen. En utfordring barn med DLD møter, er at skolen stiller høyere og høyere krav til språklige ferdigheter, og blir sett på som et av det viktigste verktøyet i læringsutviklingen (Vygotsky, 1930). Muntlige ferdigheter er en grunnleggende ferdighet i skolen, og er en forutsetning for å delta i utforskende samtaler i klasserommet, som kan skape rom for deling av kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det skal gi eleven verktøy til å uttrykke egne meninger, ta ordet, lytte og gi respons til andre i klassen. Lærere må være bevisst på elever med DLD sin språklige profil, for å differensiere etter elevens behov, og videre støtte deres språkbruk og språkferdigheter. For eksempel viser Bruce og Hansson (2019) at barn som sliter med produksjon av språk, vil dra fordel av mindre strukturerte kontekster for å snakke mer, mens barn med mer forståelsesvansker kan

ha mer nytte en mer strukturert kontekst med stillas. Derfor har lærere og andre ansatte et stort ansvar for å tilpasse opplæringen etter elevens forutsetninger, for at elevene skal tilegne seg muntlige ferdigheter og kunnskap. Dersom gapet mellom undervisning og elevens ferdigheter blir for stort, kan mestring og læring utebli. Den nærmeste utviklingssonen er gapet mellom det barnet klarer alene og ved hjelp av en kompetent voksen eller elev (Vygotsky, 1930). I denne sonen blomstrer funksjoner som enda ikke er modnet, men som er på vei.

Ved å tilpasse opplæringen kan elever med DLD oppleve å mestre. Når eleven mestrer gjentatte ganger, forsterkes troen på egne evner. *Forventning om mestring*, handler om i hvilken grad mennesker har tro på egne evner (Bandura, 1991). Det handler altså ikke om personens faktiske egenskaper og evner, men oppfatningen av disse. Hvis en elev opplever mestring, kan det føre til bedre innsats og resultater, samt motivasjon. Ifølge Dörnyei og Ushioda (2021) er motivasjonen høyest når eleven er kompetent, setter egne mål, og får tilbakemelding og anerkjennelse av andre. På den andre siden har demotivasjon en større innflytelse på læring for mange. Det kan komme av konflikt med lærer eller elever, skuffende testresultater og offentlig ydmykelse, som videre kan føre til mindre deltakelse og læringslyst. Frafall i skolen grunnes mye i elevers skoleprestasjoner (Danielsen et al., 2009).

Tilpasset opplæring henger tett sammen med målet om en inkluderende skole, som er en rettighet i læreplanverkets overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Alle elever skal bli inkludert i skolen, uansett forutsetning eller bakgrunn. Inkludering har tre dimensjoner, som er sosial, organisatorisk og faglig (Nilsen, 2017). Den faglige dimensjonen handler om at alle elever skal få muligheten til å delta aktivt i felles aktiviteter og fagstoff i klasserommet. Når elever får spille en rolle i læringsfellesskapet, ved å reflektere og formidle sin kunnskap til andre, kan det øke selvilliten og den kognitive forståelsen (Danielsen et al., 2009). Barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser krever ofte ekstra tilrettelegging for å delta i muntlige aktiviteter i klasserommet. Å legge opp til arbeid i grupper og å snakke med hverandre i klassen, vil gi språklig vekst for elever med DLD (Justice et al., 2011). Den organisatoriske dimensjonen handler om hvordan eleven er plassert i fellesskolens rammer (Nilsen, 2017). For eksempel er det meste av spesialundervisningen i klasserom på noen skoler, men på andre skoler kan nesten all spesialundervisning foregå utenfor klasseromfellesskapet (Hølland, 2021). Den sosiale dimensjonen handler om i hvilken grad eleven føler seg som del av et fellesskap, bygger relasjoner og positive samhandling med andre (Nilsen, 2017). Dette gir en

styrke til skolen og samfunnet også, fordi elevene lærer å samhandle og akseptere andre som har ulike forutsetninger og bakgrunn.

For å sikre at skolene i Norge er inkluderende, undersøkte en ekspertgruppe ledet av Nordahl (2018), hvordan den særskilte tilrettelegging for barn med spesielle behov kunne bli bedre. Videre ble det publisert en rapport, «Inkluderende fellesskap for barn og unge», (2018), hvor konklusjonen var at det spesialpedagogiske systemet er ekskluderende i skolen, fordi innholdet og organiseringen gjør at tilhørighet til fellesskapet mangler. De faglige forventningene er lave, som gjør at læringsutbytte ikke er tilfredsstillende. Dette er problematisk fordi inkludering spiller en stor rolle i elevenes trivsel i skolen. Det er spesielt viktig med tanke på at flere elever med DLD ofte får spesialundervisning. Selv om elever med DLD har nytte av gruppe- eller individbasert opplæring og intervensjon ute av klasserommet, så bør de ha samme mulighet til å delta i klasserommet med resten av elevene størstedelen av tiden (Archibald, 2017).

2.3 Teorien oppsummert

Teorien i denne undersøkelsen har satt søkelys på vansker og utfordringer som elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser kan møte i skolen, og faktorer som påvirker trivsel i skolen. Barn med DLD kan møte utfordringer i flere områder som påvirker trivsel. Vi vet at disse barna ofte har problemer i sosiale sammenhenger og kan slite med å knytte vennskap (Conti-Ramsden, 2008). Vi vet at de kan oppleve vansker innenfor faglige sammenhenger, og har ofte svakere akademisk oppnåelse enn jevnaldrende. Vi vet også at på grunn av dette opplever barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser at helsen, gleden og suksessen blir begrenset. Miljømessige faktorer kan påvirke hvordan vansken utvikler seg, fordi barn med DLD har behov for støtte og tilrettelegging, for å hindre følgevansker og at språklige vansker tar for stor plass.

Internasjonal forskning har sett på hvordan elever med DLD erfarer skolen, men vi vet ikke i hvilken grad vi i Norge klarer å støtte elevene, slik at de opplever trivsel og læring. Derfor skal min studie undersøke hvordan elever med DLD i Norge opplever trivsel, tross deres språkvansker. Forskningsspørsmålet er «Hvordan ser unge voksne med utviklingsmessige språkforstyrrelser tilbake på skolehverdagen sin med tanke på trivsel?». Resultatene fra denne studien kan vise om den norske skolen støtter og tilrettelegger på en måte som gjør at

barn med DLD har det bra og trives i skolen. Det kan også vise om barn med DLD ikke trives i skolen og hva årsaken er til manglende trivsel. På bakgrunn av dette kan det gi større forståelse for hvordan skolen og miljøet rundt elever med DLD kan skape en skolehverdag hvor de opplever trivsel.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg begrunne og utdype mine metodiske valg. Kapitlet innledes med begrunnelse av valg av vitenskapsteoretisk tilnærming, kvalitativ metode og intervju. Deretter vil det redegjøres for utvalg og rekruttering. Det vil også være en forklaring på de ulike stegene i forskningsprosessen, som gjennomføring, transkribering og analyse. Avslutningsvis presenteres etiske vurderinger og refleksjoner rundt studiets validitet og reliabilitet.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Oppgavens problemstilling tar utgangspunkt i hvordan unge voksne med utviklingsmessige språkforstyrrelser har erfart å trives i skolen. En vitenskapsteoretisk tilnærming som er naturlig etter oppgavens formål, er fenomenologisk vitenskapstradisjon, nettopp fordi intensjonen er å forstå den andres virkelighet så ekte som mulig (Kvarv, 2014). Den hermeneutiske vitenskapstradisjonen vil også være relevant i tolkning av datamaterialet, for å finne meningen bak informantenes erfaringer og opplevelser (Dalland, 2020).

Fenomenologi handler om «å forstå verden gjennom menneskene» (Johannessen et al., 2021, s. 165). Fenomenologi har en filosofisk og en kvalitativ metodisk tilnærming, denne oppgaven tar utgangspunkt i sistnevnte. I kvalitativ forskning handler fenomenologi om et ønske om å forstå sosiale fenomener fra en persons ståsted og beskrive deres verden slik de opplever den (Kvale et al., 2015). Et fenomen er noe som viser seg, en fremtoning, altså det vi oppfatter med sansene. Fenomenologisk tilnærming har derfor søkelys på å komme så nær som mulig hva en person har opplevd (Kvale et al., 2015). Dette prosjektet har hatt et mål om å forstå fenomenet hvordan elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser trives i skolen.

Forståelse er noe som henger sterkt sammen med den hermeneutiske vitenskapstradisjonen. Ordet hermeneutikk betyr tolk eller fortolker, som handler om å forstå mennesket gjennom det språklige uttrykket som de forklarer seg med (Kleven & Hjordemaal, 2018). Et element som er spesielt viktig er søken etter å forstå ulike sider ved samme fenomen, for å gi mangfold i tolkningen. Ved å knytte teori, empiri og verdier kan det skape et nyansert bilde rundt fenomenet. Meningsinnholdet står sterkt både i hermeneutikk og fenomenologisk tilnærming (Dalland, 2020). Målet med studien er å

avdekke meningen i informantenes utsagn, som gjennom en fortolkende prosess, gjør at man oppnår en større forståelse. I tekstfortolkningen så veksles det mellom del og helhet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det betyr at delene må forstås ut fra helheten, og helheten blir forstått på bakgrunn av enkeltdelene. Dette kalles den hermeneutiske sirkel. Analyseprosessen, som jeg vil komme tilbake til senere, bestod mye i å gå frem og tilbake fra enkeltindivider og enkeltytringer, til hele intervjuer og sammenheng mellom intervjuer.

3.2 Kvalitativ metode

I valg av metodisk tilnærming, bør forskningsspørsmålet være styrende (Nyeng, 2012). På grunn av den fenomenologiske tilnærmingen og ønsket om å undersøke personers subjektive erfaringer med trivsel i skolen, ble kvalitativ metode et naturlig valg. Kvalitativ metode egner seg nemlig for studier hvor målet er å få forståelse for fenomenet gjennom personer sin virkelighet (Johannessen et al., 2021). Det handler om å få en helhetlig forståelse av fenomener og forholdet mellom fenomener, ved å tolke skriftlige eller muntlige kilder. Dybdeundersøkelser blir brukt i kvalitativ metode, og er en intensiv strategi (Kvarv, 2014). Det betyr at jeg begrenset antall enheter, og undersøkte enkeltfenomener, ikke omfang og utbredelse.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Et kvalitativt forskningsintervju vil være egnet som metode for datainnsamling, fordi da får man kunnskap direkte fra kilden, og innsikt i personens tanker og erfaringer, som kan være med på å besvare forskningsspørsmålet. Thagaard (2018) mener metoden egner seg når man skal studere personlige og sensitive tema i en persons liv. Problemstillingen min kan favne denne utfordringen, ved at trivsel i skolen kan åpne opp for deling av både vonde og gode opplevelser.

Strukturen i intervju ligner på en dagligdagssamtale, men er mer profesjonell med bestemte metoder og spørreteknikker (Kvale et al., 2015). Intervju har ulik grad av struktur, hvor man kan variere fra sterkt strukturert, til lite strukturert (Johannessen et al., 2021). Et ustrukturert intervju har spørsmål og rekkefølge som ikke er planlagt på forhånd, mens strukturert intervju har faste svaralternativer. Jeg valgte et semistrukturert intervju, hvor tema og spørsmål var nøye planlagt på forhånd i en intervjuguide, som jeg kommer tilbake til. Med et semistrukturert intervju fikk jeg mulighet til å legge føringer for

samtalen, og kunne tilpasse neste spørsmål etter informantens svar for å få en naturlig dialog (Johannessen et al., 2021). Dersom noe var uklart eller ble misforstått, kunne det oppklares der og da, i tillegg til at oppfølgingsspørsmål kunne gi informanten mulighet til å gå dypere inn på noen tema. Dette var spesielt viktig i møte med informanter med utviklingsmessige språkforstyrrelser, fordi ord og begreper kan bli misforstått. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem viktigheten av å ha god kunnskap om intervjuetemaet, når en stiller oppfølgingsspørsmål. Selv opplevde jeg at å ha skrevet teorikapittelet på forhånd, gjorde at jeg hadde en større forutsetning for å stille relevante oppfølgingsspørsmål.

3.2.2 Intervjuguide

Det viktigste arbeidet i planlegging av intervjuene var å utarbeide en intervjuguide. En intervjuguide er en liste med spørsmål som skal være utgangspunktet for intervjuet (Dalland, 2020). Det var viktig å utforme spørsmål som var forståelige for informanten. Da måtte jeg ta hensyn til at informantene hadde utviklingsmessige språkforstyrrelser, som gjorde at noen ord var lettere å forstå enn andre. Temaene i intervjuguiden (vedlegg A) er bygget på teori som kan belyse problemstillingen, og er delt inn i fire områder: språkvansken, trivsel, relasjoner og læring.

Intervjuguiden starter med introduksjonsspørsmål som «Kan du fortelle meg om dine språkvansker?». Slike åpningsspørsmål gir informanten frihet til å gi rike beskrivelser av det informanten selv synes er hoveddimensjonen av fenomenet (Kvale et al., 2015). Videre er det spørsmål om oppdagelse av språkvansken, for å få innblikk i hvor tidlig vansken ble merkbar. Spørsmål går videre inn på om språkvansken har vært en hindring og eventuelt påvirket selvtillit. I tillegg til spørsmålet: «Hvilke områder ble påvirket av språkvansken?», som gir inntrykk av hvor informanten opplevde mest utfordringer. Her var det ofte forskjeller på om informantene vektla det faglige eller det sosiale i sine svar.

Neste tema var «Trivsel», med spørsmål som: «Hvis du tenker på dine skoleår fra 1.klasse til VGG, når hadde du dine beste år, og når var det mest utfordrende?». Det ble utformet spørsmål som handlet om relasjoner med lærer og elever, samt læringsopplevelser og mestring, fordi tidligere forskning har vist at dette kan påvirke trivsel i skolen (Stasulane, 2017). I tillegg ga det innblikk i eventuelle sosiale, emosjonelle, eller faglige følgevansker, som flere med DLD opplever (Norbury et al., 2016). Det var også reflekterende spørsmål som: «Om du i dag skulle gitt noen gode råd til lærerne som fulgte deg opp da du gikk på

skolen, hva skulle det vært?». Den siste delen «Læring», tar for seg tilrettelegging, mestringsopplevelser og elevmedvirkning. For eksempel «Husker du konkrete hendelser eller ganger der du opplevde mestring?», og «Er det noen situasjoner du fremdeles tenker på, hvor du skulle ønske at noe ble gjort annerledes?». Intervjuguiden avsluttes med en oppsummering av hvordan jeg har oppfattet informantens trivsel, som gir informanten mulighet til å rette på eventuelle misforståelser.

3.1 Utvalg

For å kunne svare på problemstillingen var det viktig å finne informanter som hadde nok erfaring med fenomenet. Hensikten med studien er å få et innblikk i hvordan elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser trives i skolen. Selv om det finnes flere grupper som kan svare på dette, som elever, spesialpedagoger og lærere, valgte jeg å intervju unge voksne med DLD. Disse personene har direkte erfaring med fenomenet og alderen gjør at de kan ha større refleksjon over fortiden, enn elever som går i skolen nå. Det gir også en følelsesmessig distanse fra opplevelser, som er spesielt viktig om de har opplevd vonde erfaringer i skolen.

Det var hensiktsmessig med et strategisk utvalg, fordi det er enkelte personer som har noe spesielt å bidra med og kan fortelle om fenomenet (Dalland, 2020). Kriteriebasert utvelgelse ble brukt for å avklare målgruppe, hvor det viktigste kriteriet var at personen måtte ha utviklingsmessige språkforstyrrelser. Unge voksne konkretiserte jeg ved å sette en grense fra 16 år til 26 år. Jeg tenkte at det var nødvendig med et stort aldersspenn for å kunne rekruttere nok informanter. I tillegg ble den øvre aldersgrensen satt fordi jeg ønsket å snakke med informanter som hadde relativt ferske opplevelser fra skolen, selv om de ikke nødvendigvis går på skolen nå. Antall informanter ble valgt ut fra hva jeg trodde var realistisk og nødvendig, for å samle inn nok data. Ifølge Dalland (2020) er ikke antall informanter viktigst, men å finne relevante informanter som kan svare på problemstillingen. Målet mitt var derfor å rekruttere 4-5 personer med utviklingsmessige språkforstyrrelser, i alderen 16-26 år.

3.1.1 Rekruttering av informanter

Fremgangsmåten min for rekruttering var å kontakte organisasjonen DysleksiNorge, som er knyttet til utviklingsmessige språkforstyrrelser. Dette er en organisasjon som brenner for å skape større oppmerksomhet og kunnskap om utviklingsmessige språkforstyrrelser, i tillegg

til dysleksi og matematikkvansker. Det var en fordel at de har ulike lokallag fordelt over hele landet, som gjorde at antall relevante informanter økte. DysleksiNorge formidlet informasjonsskrivet mitt til aktuelle medlemmer, hvor de som ønsket å delta eller høre mer, tok kontakt med meg. Samtlige uttrykte et sterkt behov for mer forskning på dette feltet. Ledere av de ulike lokallagene ønsket også å få kjennskap til resultater, for å utvide sin kunnskap om temaet. En annen tilnærming til rekruttering, var kontakt med en lærer som jobber på en videregående skole. Han uttrykte stort engasjement for prosjektet og ønsket å bidra. Han hadde kjennskap til noen elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser, som var åpne om sine vansker og som kunne være interessert i å delta som informanter. Dette resulterte i noen informanter som jeg fikk kontaktinformasjonen til etter at de hadde takket ja.

3.1.2 Endelig utvalg

Til slutt endte jeg opp med å intervju fem informanter, to jenter og tre gutter, i alderen 17-26 år. To av informantene går enda på videregående skole, en tar opp fag fra videregående og har tatt et årstudium på UiO, og to jobber. Den yngste informanten hadde også med sin mor på intervjuet.

3.2 Prosedyre

Forskningsprosessen i kvalitative studier har stadier som å utarbeide problemstilling, tolke og analysere datamaterialet, og formidle resultatene. Kvarv (2014) omtaler denne prosessen som en sosial prosess hvor man går frem og tilbake i de ulike delene, justerer og tolker på ny. Jeg opplevde selv denne sosiale prosessen, hvor jeg gikk frem og tilbake i de ulike delene, spesielt vekslingen mellom teori og empiri.

3.2.1 Gjennomføring

Intervjuene ble holdt digitalt, fordi informantene ikke bodde i Oslo. Intervjueren bør starte med å sette rammer for intervjuet, ifølge Kvale og Brinkmann (2015). Jeg startet derfor med å forklare prosjektet og min hensikt, samt informerte om deres personvern og rettigheter. Rollen min som forsker var å vise interesse, forståelse og delta aktivt i samtalen. I gjennomføringen av intervjuene ble intervjuguiden brukt som en «huskeliste» på tema og spørsmål jeg ønsket å snakke om (Magnusson & Marecek, 2015). På to av intervjuene ble spørsmålene fulgt i den rekkefølgen som var i intervjuguiden, fordi svarene var relativt korte og informantene hadde ikke mye mer å legge til. På de andre intervjuene

fikk jeg mer utfyllende svar, som førte til at flere spørsmål ofte ble dekket samtidig. I tillegg var jeg godt kjent med teori og intervjuguiden, og visste hvilke spørsmål det var naturlig å følge opp med. Jeg merket også at å nikke og bekrefte det informanten sa, selv om det ble stillhet, ofte gjorde at informanten ga mer informasjon. Informantene ble også oppfordret til å utdype sine svar som «kan du fortelle mer om det?» (Kvale et al., 2015). Til slutt oppsummerte jeg sammen med informanten hvordan jeg hadde forstått deres informasjon, som gjorde det mulig for dem å korrigere min forståelse. Jeg avsluttet med å spørre om det var noe de ville legge til, og takket for deres deltakelse.

Etter hvert intervju transkriberte jeg, som jeg vil komme tilbake til. Under transkriberingen gikk jeg gjennom en refleksjonsprosess, hvor jeg reflekterte over hvordan jeg kunne forbedre kvaliteten i neste intervju. For eksempel ble noen spørsmål besvart i forbindelse med andre spørsmål og derfor overflødige. For eksempel så ble spørsmålet «hvordan følte du deg i sosiale situasjoner?», svart på i spørsmålet «hvordan kom du overens med klassekamerater?». Det var også i denne refleksjonsprosessen at jeg oppdaget hvordan lengre pauser mellom svarene ofte ga mer utdypende svar. Slike endringsprosesser er vanlige i kvalitative intervju, og er viktig for å gjennomføre høyest mulig kvalitet på intervjuene (Kvale et al., 2015).

3.2.2 Transkribering

Etter hvert intervju hadde jeg store mengder råmateriale som måtte transkriberes.

Transkribering handler om å transformere talespråk til skriftspråk, for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for det neste steget, som er analyse (Kvale et al., 2015).

Intervjusamtalen struktureres og det gir lettere oversikt, og er allerede en start på analysen.

Fordelen med å transkribere selv, er at transkriberingsprosessen var lik for alle intervjuene.

Lydopptak ble brukt i intervjuet for å ha fullt søkelys på intervjuets emne og dynamikk. Det gir en større frihet, i motsetning til å notere, til å være til stede i samtalen og få flyt. Jeg hadde satt av tid etter hvert intervju til å transkribere lydopptaket til tekst. Dette gjorde jeg for å sikre at informasjonen ikke skulle gå tapt. Transkribering var en krevende prosess, men gjorde også at jeg fikk en ekstra gjennomgang av intervjuene. Dette kan foregå på ulike måter, som ved å notere alt ordrett eller til en mer formell skriftlig stil (Kvale et al., 2015). Jeg valgte det første alternativet, for å sikre at alt ble tatt med, samt at transkriberingsprosessen ble raskere ved at jeg slapp å tenke gjennom det formelle språket

underveis. Jeg valgte også å skrive på bokmål under transkriberingen. I intervjuet tok jeg videoopptak, men kvaliteten var så dårlig at jeg valgte å ikke bruke dette. Derfor transkriberte jeg heller ikke det non verbale. Jeg valgte derimot å transkribere pauser i setningene med (...) for å vite når informanten tenkte seg om. For eksempel «De ga meg ekstra tid på å øve mer og jeg kunne prestere bedre».

3.2.3 Analyseprosessen

Kvalitative data må analyseres og tolkes for å skape mening. I fenomenologisk metode er det meningsinnholdet fra dataen som skal analyseres, med fokus på å gi en riktig beskrivelse av personens egne tanker, opplevelser og perspektiver om fenomenet (Johannessen et al., 2021). Ifølge Johannessen med flere (2021) er Malterud (2012) sin modell egnet for å analysere kvalitativt materiale, fordi denne prosessen kan sikre systematikk i arbeidet med analysen. Derfor valgte jeg en analyse av meningsinnholdet med Malterud (2012) sine fire faser:

1. Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
2. Meningsbærende enheter
3. Kondensering
4. Sammenfatning

1. Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold

I den første fasen skal man ifølge Malterud (2012, s. 796) gå «fra kaos til tema». Denne fasen skapte den første forståelsen av datamaterialet og skapte et helhetsinntrykk. Først leste jeg gjennom hele datamaterialet for å få et overblikk, og så etter tema som var med på å belyse informantenes trivsel i skolen. På grunn av at jeg har vært gjennom intervjuet både på zoom, under transkriberingen og i denne fasen, så fikk jeg et godt innblikk i de ulike informantenes opplevelser. Ved å identifisere temaer i materialet, blir det lettere å sortere og syntetisere materialet for å svare på forskningsspørsmålet (Charmaz, 2008). Informasjon som ikke var relevant for oppgaven ble ikke tatt med videre i analysen. Deler av sitater, med gjentakelser ble komprimert, som for eksempel «Språkferdighetene har jo ... eller ... med årene har språkferdighetene blitt bedre» til «Med årene har språkferdighetene blitt bedre».

Ifølge Malterud (2012) bør man utarbeide 4 til 8 temaer i denne fasen. Etter å ha lest gjennom alt og skriblet ned ulike temaer, satt jeg til slutt igjen med 6 temaer: sosial

samhandling, tilrettelagt undervisning, lærerrollen, vennskap, faglige utfordringer, samt kunnskap og åpenhet. Det var 6 forhold som jeg oppfattet hadde betydning for elevenes trivsel. Temaene ble også komprimert senere, som jeg kommer tilbake til. Hver av informantene ble i denne fasen sortert med en egen farge, som hjelpemiddel til senere fase. Fargene kan illustreres som dette: David, Kristina, Maria, Even, Jonas. Det gjorde at jeg alltid hadde en forståelse av hvem som sa hva, uten å måtte se på navnet.

2. Meningsbærende enheter

I fase 2 kodet jeg ved å identifisere og sortere meningsbærende enheter relatert til temaene fra fase 1. Disse enhetene ble da flyttet til relevant tema innenfor hver informant.

Meningsbærende enheter er setninger eller avsnitt, som kan gi informasjon om forskningsspørsmålet. Sitater som ikke var relevant, ble ikke tatt med videre i analysen. Koder som blir utformet fra temaer i materialet, slik jeg gjorde, kalles induktive koder. Induktive koder er når kategorien ikke er bestemt på forhånd, men utformes av kodingen (Johannessen et al., 2021). For eksempel kunne «Elev-elev-relasjon» vært en kategori på bakgrunn av hva teori har vist er viktig for trivsel, men på grunn av kodingen ble «Sosial samhandling» mer relevant. Funnene viste at det var mer enn relasjonen med klassekamerater som var viktig for informantenes trivsel.

Kodeprosessen og fortolkningsprosessen skjer samtidig, fordi koder og kategorier er avhengig av forskerens forståelse underveis. Ifølge Thagaard (2018) vil kodene gå fra beskrivende koder til mer tolkende eller teoretiske koder ut i fortolkningsprosessen. Beskrivende koder er koder som er som merkelapper på sitater. Tolkende koder handler om å forstå og tolke dataen, reflektert gjennom perspektiver, sammenhenger og begreper (Johannessen et al., 2021). Under er det et eksempel på koding av et avsnitt fra min analyse:

| Meningsbærende enhet | Kategori | Kode |
|--|--------------------|---|
| Det er vanskelig å bli med i lek når du ikke skjønner de sosiale normene, eller språket. Det kommer jo også av at jeg var mye alene som barn. Jeg hadde ikke mange venner og brukte lang tid på å utvikle sosiale koder. | Sosial samhandling | Sosiale koder misforstås Ensom Språkvansken |

Tabell 3.1 Koding fra intervju med David

Informanten fortalte om hvordan språkvansken påvirket sosial samhandling med andre barn. Da kan avsnittet markeres med kategorien «Sosial samhandling». I tillegg forklarte han hva som påvirket sosial samhandling, som kan vises med kodeord. Sosiale koder ble misforstått, ensom blir nevnt implisitt ved at han har få venner, og språkvansken som årsak.

3. Kondensering

Tredje fase handlet om å gå fra kode til mening, hvor meningsenheter fra hver informant ble sortert i hver av de 6 kategoriene fra fase 2 (Malterud, 2012). Hver kategori hadde da sitater fra alle informantene som uttalte seg om et tema, og vil derfor ha ulike nyanser av samme tema. Da kunne jeg identifisere eventuelle likheter, forskjeller og mønster mellom informantene, som kan være med på å besvare problemstillingen. Hver kategori representerer et område som har betydning for informantenes trivsel. Jeg måtte hele tiden vurdere om meningsbærende enheter var relevant i forhold til kategoriene, og noen enheter ble ikke tatt med videre i analysen. For eksempel: «De kan ikke bare si 'gå på biblioteket og lån en bok og les', det går ikke for en med dysleksi, jeg må ha den digitalt». Det viser at læreren ikke tilrettelegger, men fokuset var på dysleksi, og ble derfor ikke tatt med videre. Videre ble kategoriene delt inn i undergrupper.

4. Sammenfatning

I siste fasen ble materialet sammenfattet for å utforme nye beskrivelser, hvor de fragmenterte sitatene ble satt sammen til helhet (Malterud, 2012). Det gjorde jeg ved å presentere resultatene i oppgaveteksten, se kapittel 4 «Presentasjon og drøfting av funn». Her ble sitatene forvandlet fra å stå alene, til å settes i sammenheng med hverandre, med tekst etterfulgt av sitat, og videre tolket opp mot tidligere forskning og teori. I denne fasen oppdaget jeg også hvordan noen tema overlappet andre tema, og valgte derfor å slå sammen noen kategorier. For eksempel hadde jeg to hovedtemaer «Sosial samhandling» og «Klassekamerater», som på grunn av felles tematikk ble endre til et hovedtema «Sosial samhandling», og undertemaene «Sosial kommunikasjon», «Vennskap» og «Mobbing». I denne fasen gikk jeg fra 6 tema: sosial samhandling, klassekamerater, lærerrelasjon, faglig mestring og utfordring, spesialundervisning, åpenhet og kunnskap. Til å ha 4 tema: sosial samhandling, lærerens rolle, læringsopplevelser og spesialundervisning. Videre ble undertemaene endret og ferdigstilt, som vist i tabell 3.3.

| Tema | Undertema |
|---------------------|--|
| Sosial samhandling | Sosial kommunikasjon Vennskap Mobbet på grunn av språkvanskene |
| Lærerens rolle | Lærerens kunnskap om DLD Elevmedvirkning |
| Læringsopplevelser | Klasseromsundervisning Mestringsopplevelser |
| Spesialundervisning | Faglig utbytte Mangel på forståelse fra medelever |

Tabell 3.3, tema og undertema

All forskning må følge etiske retningslinjer som å utvise redelighet og nøyaktighet når vi presenterer forskning (Thagaard, 2018). Derfor skal materialet jeg sitter igjen med etter analysen, reflektere informantenes sanne utsagn. Ettersom formålet er å se på deres subjektive forståelse av trivsel i skolen, har jeg i analysen valgt å holde meg tett til informantenes egne forståelser. Dermed er det lettere for informantene også å kjenne seg igjen i resultatet. Til slutt gikk jeg tilbake til den opprinnelige transkriberingen, og sjekket at analysen fremdeles reflekterte det opprinnelige materialet. Noe jeg opplevde at den gjorde.

3.3 Forskningsetiske retningslinjer

Å forske på menneskers erfaringer og opplevelser medfører etiske vurderinger som forskeren må ta stilling til gjennom prosessen (Kvale et al., 2015). I dette underkapittelet vil mine tiltak og refleksjoner bli redegjort for.

Intervju er en metode som samler data, som kan kobles til personer som deltar i prosjektet. Siden jeg skulle håndtere personopplysninger måtte prosjektet først meldes til *Norsk senter for forskningsdata* (NSD), og ble godkjent (vedlegg C). I slike prosjekter beskriver *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) særskilte etiske forholdsregler som må tas hensyn til. Forskeren har et etisk ansvar på grunn av den nære kontakten i intervju. De etiske retningslinjene er at forskningen skal ha informert

samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for å delta i forskningsprosjektet skal være klart (Thagaard, 2018).

3.3.1 Informert samtykke

For at personopplysninger skal kunne bli behandlet kreves deltakernes informerte samtykke (NESH, 2021). Et gyldig samtykke har seks krav: frivillig, spesifikt og informert, utvetydig, gitt i aktiv handling, dokumenterbart, og kan trekkes tilbake når en ønsker.

I forkant av intervjuene fikk alle informantene tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg B). Informantene samtykket med signatur på samtykkeskjema og en informant samtykket muntlig på videoopptak, denne samtykkeformen var godkjent av NSD.

Informasjonsskrivet var tydelig formulert og spesifisert hva man samtykker til, med et klart og presist formål. Jeg gjorde det også klart for deltakerne at de kan trekke tilbake samtykke når som helst. Da skal personopplysninger bli slettet fra datamaterialet (NESH, 2021). Malen til NSD sitt informasjonsskriv ble brukt, for å sikre at informantene fikk tilstrekkelig informasjon. Jeg oppsummerte informasjonsskrivet før hvert intervju, og forsikret meg om at de hadde forstått alt. Dette er spesielt viktig med tanke på hvilken gruppe som intervjues, og at de har utviklingsmessige språkforstyrrelser, i tillegg til at noen har dysleksi.

Frivillighet ble sikret i prosjektet, ved at informantene tok kontakt med meg etter at de mottok informasjonsskrivet mitt. Informantene gjennom læreren på VGS, fikk jeg kontaklinformasjonen til, etter at de takket ja. Frivillighet var derfor noe jeg opplevde at alle forstod. Det ble også gjort klart både i informasjonsskriv og når jeg møtte informantene at det er helt frivillig å delta. Alle uttrykte engasjement til å delta i prosjektet, på grunn av at det kunne gjøre en liten forskjell for elever med DLD.

3.3.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet er et grunnprinsipp innen etisk forsvarlig forskning (Thagaard, 2018). Datamaterialet ble behandlet i tråd med personopplysningsloven (2018), som består av nasjonale regler og EUs personvernforordning *General Data Protection Regulation* (GDPR). Dette handler om at personopplysninger skal behandles konfidensielt og fortrolig, som gjelder både innsamling og bruk (Datatilsynet, 2021).

Det er viktig at personlige opplysninger er avidentifisert, og anonymisert i oppgaven. Derfor ble deltakernes navn og andre personopplysninger erstattet med fiktiv informasjon.

Tematikken i forskningsprosjektet gjør at det er mulig å komme inn på psykisk helse, som er sensitive personopplysninger. I tillegg til at de oppga informasjon om diagnosen sin, som er utviklingsmessige språkforstyrrelser. På grunn av dette ble dataen behandlet som fortrolig, som betyr at tilgangen til dataen skal være svært begrenset. Intervjuene ble gjennomført på zoom, gjennom Universitetet i Oslo sine *Tjenester for sensitive data* (TSD). TSD er en trygg, privat sky som kan brukes for innsamling, lagring og analyse av sensitive data. Dette er et område hvor kun jeg hadde tilgang. Det ble både tatt videoopptak og lydopptak, som var godkjent av NSD og gjort tydelig for hver informant før de godkjente. På grunn av dårlig kvalitet på flere videoopptak, ble kun lydopptak lagret i TSD, sett bort i fra informanten som samtykket digitalt. Hver informant fikk navnet sitt erstattet med en kode på lydfilen, for å sikre personvern. Videre ble en koblingsnøkkel opprettet, som inneholdt personidentifiserende informasjon koblet mot tallet fra lydfilen på TSD. Koblingsnøgkelen ble lagret adskilt fra lydfilene, på en kryptert minnepinne, som var låst inne i et skap. Siden samtykkeskjemaene også har personidentifiserende informasjon, ble de lagret på en ekstern kryptert harddisk.

3.3.3 Refleksjoner knyttet til å ta opp personlige temaer

Det siste grunnprinsippet handler om konsekvensene forskningen kan ha for informantenes deltakelse. Dette handler om ansvaret forskeren har om å unngå at deltakerne blir utsatt for negative belastninger, som følge av deltakelsen. Det var derfor viktig å anonymisere all personlig informasjon, og at opplysninger som kunne identifiseres ble lagret på en sikker måte.

Det er også viktig å reflektere over om temaer i intervjuet oppleves som konfliktfylte for informanten. Intervjuene handlet om trivsel i skolen for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Dersom opplevelsene ikke har vært gode kan det være vanskelig å dele det i et forskningsprosjekt med en ukjent person. På forhånd var jeg derfor bevisst at i disse samtalene, kunne jeg trå inn på personlige og såre tema. Jeg ønsket å trå varsomt, og utformet en intervjuguide som gjorde det mulig for informantene å svare i den dybden de selv ønsket.

Alderen på informantene var også noe å ta hensyn til, fordi den yngste informanten var 17 år og går på videregående skole nå. Såre tema kan spesielt være vanskelig om eleven står midt i en krevende periode på skolen. Min opplevelse var at informantene var åpne og ga

mye av seg selv, som vi vil se nærmere på i neste kapittel. Informantenes erfaringer på skolen var veldig delt hvor noen hadde opplevde vonde opplevelser og andre hadde hatt en relativt god opplevelse i skolen. Det som overrasket meg var at de tre som hadde flere erfaringer som omhandlet såre personlige tema, delte mest. Flere uttrykte at grunnen til at de deltok på dette prosjektet var fordi de ikke ønsket at andre skulle oppleve det samme.

3.4 Kvalitetsvurdering

I denne delen vil forskningsoppgavens kvalitet vurderes. Her vil jeg vurdere i hvilken grad arbeidet mitt oppfyller kravene til reliabilitet og validitet. Jeg har valgt å bruke validitetsbegreper som brukes i kvalitativ forskning, altså bekreftbarhet, overførbarhet og troverdighet.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om resultatenes pålitelighet (Dalland, 2020). Spørsmålet i forhold til reliabilitet er ofte om en annen forsker hadde kommet frem til samme resultater (Thagaard, 2018). For at det skal være mulig å vurdere dette må forskningsprosessen være så gjennomsiktig som mulig, slik at andre forskere kan vurdere alle steg i prosessen.

I metodedelen har jeg forsøkt å være så transparent som mulig, ved å beskrive hvordan rekrutteringen foregikk, samt gjennomføring, transkribering og analyseprosess. I gjennomføringen av intervjuene kan en begrensning være at en annen forsker ikke hadde stilt de samme oppfølgingsspørsmålene som meg. De ble ofte spurt som en reaksjon på mine tanker om informantens utsagn, og står ikke nedskrevet i intervjuguiden. En fordel er at oppfølgingsspørsmål gir utdypende informasjon, og mulighet for informanten å dele mer enn det som ble spurt om i intervjuguiden. I transkriberingsprosessen var lydopptak en fordel, ved at det er mer uavhengig av forskerens oppfatninger, enn for eksempel notater (Thagaard, 2018). Transkriberingen ble gjort ordrett, som gjorde det lett for en annen forsker å få samme resultat. I analyseprosessen kan Malterud (2012) sin analysemodell sikre systematikk og bidrar til å vise analyseprosessen tydelig, og hvordan jeg kom frem til tolkningen av materialet.

Relasjonen mellom forsker og deltaker har også betydning for hvordan data blir utviklet (Thagaard, 2018). Intervjustrukturen er bygget på rollefordelingen mellom deltakerne og

intervjupersonen. Ifølge Kvarv (2014) er det ønskelig å oppnå en nærhet mellom forsker og informant. En subjekt-subjekt-relasjon er idealet, for å forstå tanker og følelser hos deltaker. På grunn av begrenset tid, fikk jeg kun møte informantene en gang, som gjør at det ikke er mulig å skape noen sterk relasjon. Selv om man ikke rekker å skape en relasjon i løpet av et møte, så opplevde jeg en god og trygg dialog med alle informantene. Ifølge Thagaard (2018) har forskerens kjønn og alder betydning for kontakten som formes mellom forsker og informant. Det er vanskelig å si om kjønn påvirket mine resultater, men alder kan derimot ha spilt en rolle. På grunn av at jeg ikke er mye eldre enn deltakerne og er student, kan det ha gjort det lettere for deltakerne å dele personlige erfaringer.

3.4.2 Validitet

Validitet handler om gyldighet til resultatene og tolkningen av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018). For at tolkningen skal være gyldig må metoden som ble brukt, være hensiktsmessig i forhold til forskningsspørsmålet og fenomenet. Metoden som ble benyttet var semistrukturert intervju av unge voksne med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Intervjumetoden gir informanten mer rom til å dele fylldige beskrivelser av deres erfaring med trivsel i skolen, enn hva for eksempel en spørreundersøkelse kunne gjort (Johannessen et al., 2021). Grundig forarbeid med intervjuguide og at spørsmålene var grunnet i relevant teori, kan styrke gyldigheten. Spørsmål om trivsel tok utgangspunkt i faktorer som forskning har vist er viktig for å trives i skolen (Stasulane, 2017). I tillegg til spørsmål som kunne belyse hvordan utviklingsmessige språkforstyrrelser preget skolehverdagen, hvor flere funn var støttet av forskning på feltet.

Et vanlig spørsmål innenfor validitet er «hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke», i kvalitative studier omtaler vi dette for troverdighet (Johannessen et al., 2021, s. 256). Utvalget vil styrke troverdigheten, fordi unge voksne med DLD kan gi god beskrivelse av hvordan de opplevde å trives i skolen, fordi de har levd med vansken hele livet. Dette vil derfor reflektere virkeligheten av fenomenet. Begrensninger kan være at det har skjedd endringer i hvordan elever med DLD trives i skolen i dag, i forhold til noen år tilbake, når disse unge voksne gikk på barneskolen. På den andre siden måtte jeg ha intervjuet barn hvis jeg skulle visst hvordan de trives i dag, hvor jeg trolig ikke ville fått lik dybde i svarene. I tillegg måtte jeg vurdert om det er etisk forsvarlig å intervju barn, hvis de står i sårbare situasjoner nå. Derfor mener jeg at unge voksne med DLD var riktig utvalg, både

fordi høyere alder gir større evne til refleksjon, i tillegg til mer avstand fra eventuelle vonde opplevelser.

Den ytre validiteten dreier seg om overførbarhet, og handler om tolkningen i prosjektet er relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). I kvalitative undersøkelser snakker man om å overføre kunnskap, i motsetning til «generalisering» i kvantitative undersøkelser. Utvalget står sentralt i diskusjon av overførbarhet. Dette prosjektet består av et lite utvalg på fem personer, men klarer å belyse likheter og ulikheter innad i utvalget, i tillegg til at flere funn bekreftes av forskning på utviklingsmessige språkforstyrrelser. Det som styrker overførbarheten, er at informantene er fra ulike deler av landet. Det var en fordel å ha online intervju, som gir muligheten til å nå store geografiske områder (Thagaard, 2018). Dersom alle hadde vært fra Oslo, hadde det vært vanskeligere å overføre resultatene til andre deler av landet. På den andre siden så kan man ikke med sikkerhet overføre resultatet fra forskningen til dagens skole og elever med DLD, fordi på samme måte som nevnt over, så kan det ha skjedd noen endringer fra tiden de unge voksne gikk på barneskolen.

Bekreftbarhet handler om at funnene i forskningen ikke skal være resultat av de subjektive holdningene til forskeren (Johannessen et al., 2021). En måte å sikre dette på er å beskrive forskningsprosessen og analyseprosessen, som vil si å være transparent og vise alle steg i prosessen. Dette gjorde jeg ved å bruke Malterud (2012) sin modell, og forklare hvordan jeg foretok analysen. Bekreftbarhet kan også styrkes om tolkningen støttes av litteratur, som jeg har gjort i «Resultat og drøfting», ved å knytte tolkningen av data opp mot litteratur. Som forsker er det også viktig å reflektere over hvordan egne erfaringer og oppfatninger bidrar til kunnskapsproduksjon, som Kvale og Brinnkmann (2015, s. 273) omtaler som *refleksiv objektivitet*. Derfor vil jeg kort forklare min bakgrunn og førforståelse, som kan påvirke resultatene. Jeg er utdannet grunnskolelærer og snart spesialpedagog. Ideen til masteroppgaven fikk jeg i møte med elever med DLD på ungdomsskoler i Oslo, hvor jeg opplevde at flere hadde sosial angst og vansker med å oppholde seg på skolen. Basert på dette og dypdykk i teori om DLD, forventet jeg å møte noen informanter som har opplevd utfordringer med spesielt det sosiale, med relasjoner og sosial kommunikasjon. Jeg forventet også at noen informanter opplevde mindre trivsel på grunn av det faglige trykket, spesielt på ungdomsskolen.

4 Presentasjon og drøfting av funn

I det følgende kapitlet presenteres analyseresultatene som ble utarbeidet på bakgrunn av forskningsspørsmålet «Hvordan ser unge voksne med utviklingsmessige språkforstyrrelser tilbake på skolehverdagen sin med tanke på trivsel?». I analyseprosessen ble det utformet temaer som beskriver sider ved informantenes skolehverdag, som hadde betydning for deres trivsel. Studien vektlegger at elevene har utviklingsmessige språkforstyrrelser, og hvordan informantene merket dette i en skolehverdag. Under hvert underkapittel blir resultatene fremlagt, etterfulgt av en drøftingsdel hvor resultatene blir satt i sammenheng med teori og tidligere forskning. Det fire hovedtemaene er:

1. Sosial samhandling
2. Lærerens rolle
3. Læringsopplevelser
4. Spesialundervisning

Introduksjon av informanter

I studien intervjuet jeg fem personer fra ulike deler av landet, i alderen 17-26 år.

Informantenes navn er anonymisert på bakgrunn av personvern og vil heretter bli omtalt som David, Jonas, Kristina, Maria og Even. Jeg vil først starte med en kort forklaring på informantene, før resultater og drøfting.

David er 21 år og har utviklingsmessige språkforstyrrelser og dysleksi. Han ble diagnostisert med dysleksi da han var 8 år. De ekspressive vanskene var lenge tydelige tegn, fordi han ikke kunne uttrykke lydene 'e', 'i' og 'r'. Kristina er 21 år, og sluttet brått å snakke da hun var i 3 årsalderen, på grunn av tette trommehinner. Dette ble oppdaget for sent som gjorde at hun gikk glipp av en viktig del av språkfasen, og hun fikk en forsinket språkutvikling. Maria er 19 år og ble diagnostisert med DLD når hun var 8 år, i 3.klasse. Jonas er 26 år, og var 10 år da han oppdaget at lesing og engelsk var spesielt vanskelig. De oppdaget da at han hadde DLD. Even er 17 år og var 4 år da de oppdaget språkvanskene hans. Ord og begrep var spesielt vanskelig på den tiden. Even hadde også med seg moren under intervjuet, mest som en støtte, men hun kom også med utfyllende svar.

4.1 Sosial samhandling

Et av temaene som ble belyst når informantene beskrev hvordan språkvanskene påvirket deres trivsel i skolehverdagen, var hvordan det hadde betydning for den *sosiale samhandlingen*. Temaet består av tre undertemaer: *Sosial kommunikasjon*, *Vennskap* og *Mobbet på grunn av språkvanskene*.

4.1.1 Sosial kommunikasjon

Dette undertemaet handler om hvordan utviklingsmessige språkforstyrrelser påvirket den sosiale kommunikasjonen, som ofte førte til misforståelser med andre. Helt siden barneskolen opplevde Kristina at det oppstod flere misforståelser i samtaler, på grunn av ordene:

Ord kunne få en helt annen mening enn hva jeg mente. Jeg trodde jeg sa hei, så sa jeg nei. Jeg husket jeg var så irritert da. Det er enda ord jeg ikke skjønner, eller ord som jeg tror jeg forstår, men som egentlig har en annen betydning.

Kristina beskrev vanskene som bestod av både produksjon av språk og forståelse av språk. Som liten kan det være vanskelig å forstå hvorfor ordene ble annerledes enn hva hun mente, derfor ble reaksjonen irritasjon. I likhet med Kristina, opplevde også Maria misforståelser i samtaler:

Jeg hadde noen venner som sa de brydde seg om meg, og forstod hva språkvansker var. Allikevel så støtte vi på komplikasjoner, de gangene jeg ikke forstod dem. De ble frustrerte og skjønnte ikke at det var vanskelig for meg å forstå. Ting og begrep som egentlig burde være enkelt å forstå, men som har vært vanskelig for meg, fordi jeg ikke har hatt den vennekretsen rundt meg.

Maria opplevde at misforståelser påvirket relasjonen hennes med andre, som jeg kommer tilbake til i kapittel 4.1.3. Gjennom samtaler utvikler vi enn felles kunnskap og kan lære av hverandre, men uten venner og denne kommunikasjonen opplevde Maria å gå glipp av allmenn kunnskap. Videre fortalte hun at hukommelsen påvirket henne i den sosiale samhandlingen: «En veldig stor del av språkvansken er mangel på hukommelsen. Hvis jeg legger en avtale, så kommer jeg på det når det er for sent. Da blir folk ofte såra eller fornærmet av at jeg glemmer». Dette skapte misforståelser med andre jevnaldrende, som ikke

forstod helheten av hva Marias språkvanske innebar. Hukommelsen påvirket også Even: «Jeg er veldig dårlig på navn og sier «du» veldig mye. Det tar kanskje 1 år før jeg lærer navnet».

Et annet område som kom frem i analysen var hvordan den pragmatiske delen av språket påvirket sosial samhandling. Maria fortalte hvordan dette opplevdes for henne:

Ofte så klarer jeg ikke å tyde om en person er forvirra, oppgitt, eller om jeg skal forklare ting. Det påvirker meg sosialt og det påvirker selvtilliten. Jeg synes det er så vanskelig å forstå personen og hva den personen prøver å fortelle meg, ja samtalen generelt.

Det kan tolkes som at det var vanskelig å forstå og tilpasse språket til mottaker, ved å ikke forstå hvilken sinnsstemning mottaker er i. Even derimot, fortalte at han hadde en strategi med å studere ansiktene til folk i samtaler: «Jeg har en slags strategi som hjelper meg i samtaler med andre. Jeg ser mye på ansiktene og prøver å lese hva de tenker». Her kan ansiktuttrykk og kroppsbevegelser gi en ekstra dimensjon til kommunikasjonen, som han brukte som støtte i tolkning av samtaler.

Tre av informantene opplevde at ironi og sarkasme var vanskelig å forstå, fordi utsagn ble tolket bokstavelig. For David var det ulogisk at noen skulle si det motsatte av hva de mener. Maria hadde også samme erfaring og uttrykte at både hun og andre ble frustrert når hun ikke forstod ironi: «Jeg har ofte tatt ting veldig bokstavelig, enn hva jeg egentlig behøvde. Da føler jeg meg som en idiot der jeg står og blir flau over hele situasjonen». Maria fortalte at det er viktig at andre spør om hun har forstått det de sier, men det førte ofte til at hun ble snakket ned til: «Ofte så skifter de tonefall som om de snakker til et barn og ikke til en ung voksen. Stemmen blir lysere, og de bruker ganske forenklede ord. Da får jeg bare lyst til å gjemme meg». Konsekvensen av å stå i slike situasjoner og alle misforståelsene, var svekket selvfølelse.

4.1.2 Vennskap

Undertemaet om vennskap bygger på informantenes opplevelse av høy trivsel på grunn av venner. Vennskap er nemlig en av de viktigste faktorene når det gjelder trivsel i skolen (Stasulane, 2017). I tillegg til å se på hvor utfordringene oppstår i relasjonsbygging i barneår og ungdomsår, for elever med DLD.

Jonas og Even opplevde at vennskap med klassekamerater økte trivselen i skolen. Jonas fortalte det på denne måten:

Samholdet og kameratskapet gjorde at jeg trivdes og ville tilbake til skolen. Når jeg ikke trivdes, var når de var borte. Da visste jeg ikke hvor jeg skulle gjøre av meg og kunne bare sitte på en benk alene.

Utsagnet viser at Jonas følte på et samhold, men det kan tyde på at han hadde primært en gjeng han var trygg på. I likhet med Jonas, opplevde også Even å ha gode venner, men holdt seg også mest til de samme:

Jeg hadde mange venner og kom greit overens med alle. Hvis jeg skulle gått på skolen om igjen, så tror jeg at jeg hadde prøvd å være mer sosial på ungdomsskolen. Jeg pleide å henge med de samme hele tiden og møtte ikke nye fra andre klasser. Og etter skolen orket jeg ikke å være med så mange andre, fordi da var jeg så sliten.

Videre utdypet mor til Even hvordan energinivået hans ble påvirket av å tolke språket hele dagen:

Jeg har tenkt lenge at språkvansker handler bare om språk og er isolert til språk, men det går jo også utover andre områder. Når de bruker så mye krefter på å skjønne hva som blir sagt og være med i samtalen, så blir man fysisk veldig sliten av det. Det er så lett å tenke at han ikke er frisk fordi han er 12 år og blir så fort trøtt. Det har tatt tid for oss å se alle områdene språkvanskene påvirker.

Morens refleksjoner viser hvordan språkvansker er en kompleks vanske som påvirker flere områder enn hva mange tenker. Det viser også at for ungdommer med DLD kan ungdomsskoleårene være krevende, fordi trykket på det språklige øker.

For Even og Jonas var ikke språkvanskene noen hindring i å være sosial, før på ungdomsskolen. Da merket spesielt Even et sosialt skifte: «På barneskolen lekte vi mye mer, mens på ungdomsskolen ble det mer henging og snakking. Det ble en annen måte å være sosial på, som ble litt vanskeligere for meg». Dette skiftet referer til det økende kravet i kommunikasjon på ungdomsskolen, som gjør at samhandlingen blir annerledes og mer intens

(Frønes, 2011). Videre fortalte Even at språkvansken gjorde det mer utfordrende å snakke med ukjente: «Språkvansken hindret meg litt i å snakke med nye folk, jeg manglet selvtilliten til å starte samtaler med andre». Jonas opplevde det samme og likte ikke å snakke om tema han ikke hadde kunnskap om: «Det som var verst var når de kom inn på ukjente tema, som politikk. Da visste jeg ikke hva jeg skulle si og ble egentlig bare sittende der og tenke på noe annet». Konsekvensen kan være at Jonas gikk glipp av informasjon og kunnskap som de andre snakket om.

Maria og David opplevde derimot at språkvanskene hindret de mer på barneskolen, i lek med de andre barna. For Maria gjaldt dette å holde tritt med jevnaldrende: «Det var spesielt vanskelig å forstå reglene 100%. I tillegg til å forstå de andre barna». David opplevde det samme: «Det er vanskelig å bli med i lek når du ikke skjønner de sosiale normene, eller språket. Det kommer jo også av at jeg var mye alene som barn. Jeg hadde ikke mange venner og brukte lang tid på å utvikle sosiale koder». I tillegg forstod ikke David om han var en del av leken eller ikke: «Jeg skjønner ikke 'la oss gå å leke', da føler jeg meg ikke som en del av oss. Vi trenger tydelige beskjeder, og det vet jo ikke barn, barn gjør ikke det». Disse misforståelsene førte til at han ble ensom og brukte friminuttet på å gå rundt skolen alene. Samtidig førte det til at både han og Maria gikk glipp av verdifulle læringsopplevelser i lek, hvor barn opparbeider seg sosial kompetanse og vennskap.

4.1.3 Mobbet på grunn av språkvanskene

Funnene viser at mobbing og ekskludering på barneskolen var noe flere av informantene hadde opplevd. Klassekameratene til Maria fokuserte mye på hennes språkvanske og trodde alt var vanskelig for henne:

Det var enklere å rakke ned på meg som ikke forstod like mye, jeg ble på en måte et lett offer. Jeg følte jeg hele tiden ble testet av medelever, de ventet bare på at jeg skulle innse at dette kan jeg ikke. Jeg følte aldri at de så meg for den jeg var, de så heller hvordan språkvansken påvirket meg som person, og hva det gjorde med det sosiale for meg.

Jeg tolker utsagnet som at Maria ikke følte seg forstått og akseptert av medelever. Ved å bli utestengt og «testet» mistet hun muligheten til å være enn del av felleskapet og følelsen av å være god nok. I likhet med Maria, så behandlet ikke klassekameratene til Kristina henne bra:

Barna fikk med seg at jeg ikke var som de andre. Det sosiale har mye å si for trivselen på skolen. Det var flere ganger jeg vurderte å stikke fra skolen og ikke møte opp, fordi jeg ikke trivdes.

Når Kristina snakket om elevene, brukte hun «jeg» og «de andre». Dette kan vise at hun følte på ensomhet og lite tilknytning til de andre barna. På grunn av lite tilknytning til klassekamerater, gjorde det at hun også fikk lite tilknytning til skolen.

David hadde tydelige ekspressive vansker, hvor 'r', 'e' og 'i' var vanskelig å uttale. Dette var noe elevene brukte for å mobbe han:

Jeg vil si at grunnen til at jeg ikke trivdes på skolen kommer av mobbingen, og ikke nødvendigvis av vanskene. Men så var det jo vanskene som ble brukt mot meg – 'du kan ikke skrive, du kan ikke lese, du kan ikke snakke, si dette ordet'. Hver dag var en kamp. Det var mye gråting og mye sinne, eller ja, sinne fordi jeg hadde det vondt. Min mor sier at jeg alltid har vært sjenert og en introvert person, men du så det veldig på barneskolen, da gikk jeg mer inn i meg selv etter hvert.

David sitt utsagn viser hvordan mobbing påvirker elever psykisk, ved å vende seg mer inn i seg selv. Han beskrev at hver dag var en kamp, som viser at det krevde mye av han å møte opp på skolen.

For flere av informantene sluttet mobbingen på ungdomsskolen, men flere hadde det vondt etter opplevelsene. David fortalte hvordan han slet psykisk etter mobbing, og hadde de verste årene på ungdomsskolen: «Det var en trygghet å bli mobbet hver dag på barneskolen, i motsetning til ikke å vite noe på ungdomsskolen. På ungdomsskolen slet jeg med kraftig depresjon og sosial angst». Kristina har også tenkt mye på erfaringene hun sitter igjen med etter å ha vært ensom store deler av barneskolen:

Når vi kom til ungdomsskolen, sa alle at det skulle være et nytt ark. Et blankt ark. Jeg følte jeg fremdeles skrev på samme arket som på barneskolen, fordi det var fremdeles de samme folkene. Klassen vet historien din. Det har lenge preget meg i etterkant og jeg har lenge tenkt på at - jeg var utenfor i 6 år på barneskolen, jeg hadde ingen.

For Maria var ungdomsskoleårene også preget av kommentarer som «forstår du ikke det engang?», men vendepunktet kom på videregående. Da følte hun at hun endelig ble sett på som den personen hun faktisk er:

Jeg føler at jeg endelig kan prate med folk uten å bli forhåndsdømt, eller dømt sånn generelt. Endelig er det folk der ute som ser at det ikke er språkvansken som definerer meg som person. Da klarer jeg å være mer rolig og mer meg selv under en samtale.

Frem til videregående var hun aldri åpen om språkvansken, fordi hun var redd for hva andre vil synes. På videregående ble hun derimot mer åpen om vanskene, noe hun følte hjelp: «Siden Vg2 har jeg vært åpen om språkvansken med alle jeg møter, så det har blitt en veldig viktig verdi for meg. Jeg har et bedre selvbilde og selvtillit». En av årsakene til at Maria ble mer åpen om vanskene sine var på grunn av interesseorganisasjoner. Maria fortalte om sommerleirer hvor hun fikk møte andre som også hadde utviklingsmessige språkforstyrrelser:

Før det så følte jeg meg så alene, jeg trodde bare det var jeg som slet med en sånn type vanske. Etter det så har jeg kjent på at jeg har hørt til en plass. Det gir folk en mulighet til å kjenne på at de er like mye verdt, som en som ikke har en vanske. Det har gjort det mye enklere å akseptere at jeg har en vanske som alltid vil være en del av livet mitt. Uten den organisasjonen så kunne jeg stått i en helt annerledes situasjon.

Ved å møte andre som hadde gått gjennom mye av det samme, klarte Maria å akseptere sin vanske. David ble også mer åpen om vanskene på ungdomsskolen: «Da begynte jeg i lokallaget til DysleksiNorge, som hjalp veldig fordi jeg traff flere likesinnede. Ungdommer med vansker, vertfall DLD, er veldig glad for å møte folk som forstår vanskene sine fordi det er en sjelden diagnose». David håper at å være åpen om vansken gjør at andre ikke opplever det samme som han: «Jeg har jo opplevd en forferdelig historie. Da skal jeg vertfall fortelle hva jeg har opplevd, om mine følelser og erfaringer, sånn at andre kan slippe det».

4.1.4 Drøfting av betydningen sosial samhandling har på trivsel

Hittil har jeg presentert funnene tilknyttet språkvansker i sosial samhandling, videre vil diskusjonen ta for seg hvordan dette har betydning for trivsel. Funnene viser at alle informantene opplevde at språkvanskene påvirket dem mer eller mindre, i sosiale situasjoner, som er vanlig for barn med DLD (Bishop et al., 2017). Det som gikk igjen, var hvordan flere opplevde at den sosiale samhandlingen var preget av misforståelser. Misforståelser gjorde at informantene ble usikre sammen med andre, som påvirket trivselen, ved at de følte seg utrygg i den sosiale samhandlingen. På den ene siden opplevde Maria og David at den sosiale samhandlingen var mest utfordrende i lek på barneskolen. På den andre siden opplevde Even og Jonas at språkvanskene ga dem større utfordringer på ungdomsskolen, fordi kommunikasjonen ofte blir mer abstrakt og kontekstuaavhengig (Frønes, 2011). Det viser at elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser har ulik opplevelse av når det sosiale er mest utfordrende, noen på barneskolen og andre på ungdomsskolen. På grunn av disse erfaringene kjente flere på lav sosial selvtillit, som samsvarer med Durkin (2017) sin forskning, som viser at flere barn med DLD har lavere selvtillit og sosial mestringstro enn jevnaldrende.

Funnene viser at informantene som beskrev høyest trivsel, Jonas og Even, også hadde flere vennskap. Disse to opplevde heller ikke like store misforståelser i samtaler og lek, som de andre informantene. Å oppleve gode vennskskapsrelasjoner med andre i klassen, er en viktig faktor for trivsel i skolen (Danielsen et al., 2009). Jonas beskrev hvordan venner gjorde at han møtte opp på skolen, som også samsvarer med Vieno med flere (2007) sine funn, om at venner er en viktig motivasjonsfaktor. På grunn av informantenes opplevelse av samhold, ble tilknytning til felleskapet og skolen styrket. Å bli anerkjent i felleskapet vil også bidra til å styrke elevens identitet (Stiegler et al., 2018). Språklig sett vil det gi flere positive språkerfaringer, som er spesielt viktig for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Toseeb med flere (2020) viser at lek kan beskytte mot eksternaliserte problemer. Det stemmer med Jonas og Even sine erfaringer, hvor de opplevde lek og positiv sosial samhandling, og ingen eksternaliserte problemer. Det kom også frem at begge holdt seg som regel til en fast gjeng. Bakgrunn for dette er trolig at de manglet selvtillit til å snakke med nye. Conti-Ramsden (2008) viser også i sin undersøkelse at elever med DLD holder seg ofte til samme vennegjeng og har ikke flere ulike gjenger.

Mobbing har negativ effekt på trivsel

En inkluderende klasse uten konflikter er noe mange barn vektlegger for å kjenne på aksept og høy trivsel (Stasulane, 2017). Det var derimot flere av informantene som opplevde å ikke bli inkludert eller akseptert i fellesskapet. Elevundersøkelsene i Norge viser at det er mest mobbing på 5. og 7. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Det var også gjennom disse årene, og tidligere i barneskolen, at informantene opplevde å bli mobbet.

Det er vanskelig å vite hvorfor noen blir utsatt for mobbing, men i disse tilfellene tolker jeg det som at språkvanskene var en av årsakene bak mobbingen. Conti-Ramsden og Botting (2004) sin studie viser også at barn med DLD har høyere risiko enn jevnaldrende til å bli mobbet. Flere av informantene opplevde at medelever hadde en misoppfatning om språkvanskene deres, som reflekterer lite kunnskap og forståelse for hva utviklingsmessige språkforstyrrelser faktisk handler om. Det viser også lite aksept til at alle er forskjellige mennesker, og noen har større vansker på noen områder enn andre. I hvilken grad klassen tolererer andre væremåter, påvirker elevens følelse av autonomi, som er en byggestein for tilhørighet (Hattie, 2009). Når klassen ikke aksepterer andre med vansker, vil følelsen av tilhørighet forsvinne (Ryan, 1995). Skolen ble en utrygg plass for flere av informantene, hvor en vanlig konsekvens er et ønske om å trekke seg bort (Buhs et al., 2006), som Kristina uttrykte.

Uten positiv samhandling med andre mistet David, Maria og Kristina verdifull kommunikasjon, hvor man utvikler sin identitet og språkferdigheter (Frønes, 2011). Identiteten blir påvirket av å ikke bli anerkjent av skolens fellesskap (Stiegler et al., 2018). Deres selvtillit ble svekket når de ble «testet» av medelever, og ekspressive vansker ble ledd av. Kommentarer fra andre som sier noe negativt om våre evner, vil ofte gjøre at forventning om mestring uteblir (Stasulane, 2017). I tillegg til at den sosiale trivselen blir påvirket av dette, vil det også ofte påvirke læringsopplevelser, som jeg vil komme tilbake til senere i kapittel 4.3.3.

Ifølge Forrest (2021) vil barn med DLD som sliter med å knytte vennskapsbånd, ofte utvikle emosjonelle problemer. Reaksjonen etter mobbing var ofte gråting og sinne. Til slutt oppdaget spesielt foreldrene til David at han ble mer og mer innesluttet, som følge av mobbingen. Ifølge Goh med flere (2021) er det å bli innesluttet en risiko, som barn med DLD står overfor. Tidlig ekskludering i barneskolen vil ofte føre til internaliserte problemer og

ensomhet senere (Buhs et al., 2006). På ungdomsskolen opplevde flere av informantene å utvikle sosial angst og ensomhet. På den ene siden har flere barn med DLD kommunikasjonsproblemer, som bidrar til sosial angst (Samson et al., 2020). På den andre siden vektla flere at det var mobbingen som var årsaken bak den sosiale angsten. Reaksjonene etter å bli latterliggjort, hengt ut og sett ned på når en ikke forstår noe, vil ofte være stress og distrahering. På grunn av dette er barn med DLD mer utsatt for depresjon ifølge Goh med flere (2021), som også reflekteres i dette prosjektet. Gjentatt latterliggjøring vil påvirke personer i lang tid (Stiegler et al., 2018), som både David, Maria og Kristina erfarte. Selv om mobbingen sluttet for flere på ungdomsskolen, så satt alle igjen med psykiske vonde opplevelser fra barneskolen. Det var ikke før på videregående at Maria beskriver følelsen av «anerkjennelse», som handler om å bli akseptert og forstått (Stiegler et al., 2018). Dette førte igjen til at hun ble tryggere i seg selv og slappet mer av i samtaler med andre. Dermed viser det hvor viktig miljømessige faktorer er på elever med DLD sin livsmestring.

4.2 Lærers rolle i forhold til trivsel

Det andre hovedtemaet er *Lærers rolle i forhold til trivsel*. Områder som hadde betydning for informantenes trivsel, kommer frem i undertemaene *Lærers kunnskap om DLD* og *Elevmedvirkning*.

4.2.1 Lærers kunnskap om DLD

I analysen kom det frem hvordan lærers kunnskap påvirket relasjonen og læringsopplevelser til informantene. Når Even beskrev forholdet med lærere, la han vekt på hvordan han følte de ga han mye hjelp og støtte: «Jeg fikk mye tilrettelegging og begrepsopplæring med bilder, som hjalp veldig. Så de visste hva som var vanskelig, og hvordan de kunne hjelpe meg». Even vektla hvordan den gode støtten, gjorde at han følte seg forstått. Det kan vise at lærers kunnskap fører til en nærmere relasjon. Jonas hadde også et godt forholdt til lærerne og følte de tok hensyn til språkvanskene. De forklarte oppgavene for han utenfor klasserommet, som gjorde at han kunne gjennomføre oppgavene inne i klasserommet, sammen med klassekameratene. På videregående ble derimot fagene vanskeligere, og Jonas måtte klare seg selv: «VGS var bare dritt, jeg skulket 24/7, på grunn av det faglige. Der måtte jeg klare meg selv og fikk ingen hjelp. Til slutt byttet jeg skole og linje, som gjorde det bedre». Dette viser at uten tilrettelegging og faglig mestring, ble skolen

en plass Jonas helst ville unngå. En annen informant som ikke opplevde å få forståelse og tilrettelegging var Maria. Hun syntes at flere lærere var flinke, men at de ikke klarte å hjelpe henne nok i skolen, verken faglig eller sosialt.

Noen lærere var flinke, men jeg følte liksom ikke at de strakk helt til. De så problemet, men tok egentlig aldri tak i det. Derfor slet jeg like mye fra starten på barneskolen til jeg sluttet. Samtidig som de andre elevene sa de forstod, så skjønnte jeg i årene etter barneskolen, at lærerne var på lik linje. De sa de forstod meg og språkvansken min, men gjorde det egentlig ikke.

Maria sitt utsagn kan tolkes som at hun i etterkant er skuffet over at ingen tok tak i problemene som hun møtte i skolen, og at hun egentlig aldri ble forstått. Maria ønsket at læreren hadde mer kunnskap om vanskene hennes: «Lærere må sette seg ordentlig godt inn i hva eleven sliter med, les om det, ikke bare anta». David følte heller ikke at mange av de voksne på skolen kunne noe om utviklingsmessige språkforstyrrelser, men han hadde god relasjon til kontaktlærerne sine:

Jeg føler kontaktlærerne har vist interesse for meg. Jeg merket at de vet mye om meg, hvordan ting har gått. Derfor har jeg alltid sett opp til de fleste lærerne og hatt mye respekt for dem. Men jeg har hatt dårlig relasjon med andre, for eksempel en nyutdannet. Hvordan hun skulle nå frem til en med DLD tror jeg hun syntes var vanskelig. Når du ikke har lært noe om språkvanske og dysleksi i utdanningen, så tenker jeg at du ikke vet hvordan du skal bygge relasjonen.

I dette utsagnet kommer det tydelig frem at når kontaktlærerne viste interesse for David, så gjorde det at det skaptes en god lærer-elev-relasjon. Han kom også inn på hvordan andre lærere ikke forstod hans utfordringer, som gjorde at det var vanskelig å bygge relasjon. I likhet med Maria, vil David at lærere skal øke kunnskapen sin om ulike vansker, og spesielt utviklingsmessige språkforstyrrelser.

Jeg tror jeg ville trivdes bedre på skolen hvis lærerne forstod språkvanskene mine. Hvis jeg skal gi et råd til lærere, er det at de bør sette seg inn i diagnoser som dysleksi, språkvansker og mattevansker. Hvordan vansken fungerer, hva er kjennetegn, hvordan

kan man tilrettelegge. De trenger ikke være eksperter, men å vise forståelse og at de uttrykker at de vil meg godt.

I motsetning til David, så følte Kristina at læreren ikke brydde seg om henne, og forklarte det på denne måten:

Vi hadde ikke et bra klassemiljø, lærerne brydde seg ikke om det. Jeg prøvde si ifra at jeg var utenfor, hadde ingen venner og ble snakket bak ryggen på. Hver gang jeg spurte om hjelp, så snakket hun med klassen, og det ble alltid verre. Jeg tror ikke hun selv var så interessert i å hjelpe meg, det er ikke så mye å gjøre når de ikke liker meg fra starten av. De fleste tingene som skjedde med meg, var jo at lærerne ikke brydde seg.

Utsagnet til Kristina kan tolkes som at hun visste hvilken påvirkningskraft en lærer kan ha. Hun var tydelig overfor læreren hvordan hun hadde det, hun hadde mot til å si ifra, men opplevde at ingenting endret seg. Dette kan svekke tilliten til læreren, og gjøre at relasjonen vil oppleves som konfliktfylt. Videre fortalte Kristina også at hun møtte flere lærere som ikke visste hvordan de skulle hjelpe en elev med språkvansker.

Tingen er at de ikke visste hvordan de skulle håndtere språkvansken. Lærerne visste jeg hadde vansker, siden jeg ble tatt ut og hadde spesialpedagog, men kontaktlæreren min tror jeg ikke skjønnte så veldig mye av hva min språkvanske innebærer.

Kristina ønsket at lærerne brukte foreldrene mer for å forstå hennes vansker:

Hvis lærerne skulle gjort noe annerledes må det være at hvis du har en elev med vansker og ikke vet hva du skal gjøre, så er det best å høre med foreldrene, og finne mer ut av hvordan du skal håndtere sanne vansker. Det er vel det de fleste lærere sliter med - å ikke vite hvordan de skal håndtere en elev med vansker.

Flere fikk bedre tilrettelegging på ungdomsskolen og videregående. Vendepunktet for Maria skjedde på grunn av en spesiell lærer: «Det ble enklere fordi norsklæreren min var veldig forståelsesfull. Det var en av de første lærerne som faktisk forstod meg, i 10. klasse. Litt for sent, men det gjorde en forskjell». Med små tilpasninger ble trivselen høyere og selvtilliten

økte: «Jeg og hun satt oss ned for å gå gjennom ukeplanen, tilpasninger i timer og lekser. Litt for å bare gjøre det enklere, men samtidig som at jeg ikke føler at jeg er dummere enn alle andre». Flere av informantene forklarte tilpasninger som gjorde skolehverdagen lettere, som at lærerne leste høyt på prøver og ga dem lengre tid. I tillegg til oppsummering av timen etterpå, for å være sikker på at eleven har forstått. Prøver kunne bli gjennomført muntlig istedenfor skriftlig, og oppgavene ble mer tilpasset til deres nivå, slik at de opplevde mestringsopplevelser. David hadde et eksempel: «I matten, la oss si de hadde 20 oppgaver, så hadde jeg 10. Hvis vi skulle analysere tekster så fikk jeg kortere og litt enklere tekst å analysere». Dette viser en differensiering som flere av informantene mente styrket deres faglige oppnåelse.

4.2.2 Informantenes opplevelse av elevmedvirkning

Å være med å bestemme over egen opplæring, er ifølge Stasulane (2017) en faktor som gjør at elever trives i skolen. På ungdomsskolen opplevde David at lærere spurte hvordan han lærte best, men det ble egentlig ikke tatt hensyn til, og dette påvirket Davids læringsopplevelser. Videre fortalte han at det ble bedre på videregående: «Læreren spurte hvordan jeg lærte best, som ‘hva kan jeg gjøre for å støtte deg?’ Jeg følte jeg ble hørt etter det». Kristina erfarte også at det ble større fokus på elevmedvirkning på videregående: «Det var veldig strengt bestemt hvordan det skulle være frem til VGS, da var det mer åpent. De fant lettere måter å tilpasse sånn at jeg klarte meg i fagene. Skolen ble mye kjekkere da». På grunn av at de tilpasset bedre på videregående, så førte det til høyere trivsel for Kristina. Even har derimot fått være med å bestemme gjennom hele skolegangen. Moren beskrev det slik:

Vi har hatt møter siden barnehagen og har vært veldig opptatt av at han skal være med, selv når han var liten. Han skal vite at det er folk som hjelper han. Vi var opptatt av at han skulle være der og bli spurt «hvordan synes du det går? Hva synes du at du trenger?». Det var ikke slik at det alltid ble som du ville, men at det ikke bare skulle snakkes rundt han og over hodet på han. Det tenker jeg var veldig viktig.

Morens ønske om å ha med sønnen i valg, gjorde at informanten opplevde å ha innflytelse på egen læring. En annen informant, Maria, skulle ønske lærerne var flinkere til nettopp dette, å kommunisere bedre med henne: «Hvis jeg skulle gitt et råd til lærere, så er det å ha god

kommunikasjon med elevene. Hør på hva de har å si, og hva som kan gjøre skolehverdagen enklere. For meg har det vært veldig viktig».

4.2.3 Drøfting av betydningen læreren kan ha på trivsel

Læreren er den voksne på skolen som eleven har mest kontakt med, som kan påvirke trivsel i stor grad, både i negativ retning og i positiv retning. På den ene siden viser funnene at overraskende mange av informantene opplevde at læreren ikke kunne nok om språkvanskene deres. Utviklingsmessige språkforstyrrelser påvirket informantenes skolehverdag i så stor grad, at flere ikke følte seg forstått av læreren. I tillegg påvirket det læringsopplevelser fordi læreren ikke klarte å tilrettelegge på en måte hvor de kunne lære. Lærere og skolen har et ansvar om å tilrettelegge for læring og trivsel (Opplæringslova, 1998), men flere informanter opplevde at store deler av barne- og ungdomsskolen ikke var nok tilrettelagt. Det fikk også konsekvenser for Jonas sin tilstedeværelse på skolen, som valgte flere ganger å ikke møte opp når han ikke fikk nok hjelp. Det samsvarer med Dubois med flere (2020) sine funn som viser at dersom elever med DLD får nok hjelp, så har de lik mengde skolegang som elever uten DLD. På den andre siden vektla Even som opplevde god lærer-elev-relasjon, at grunnen var det Federici og Skaalvik (2014) omtaler som den instrumentelle støtten, med god støtte og akademisk hjelp. Det reflekterer hvordan lærerens kunnskap om DLD kan gjøre at eleven føler seg forstått og sett.

Jonas og David opplevde et godt lærer-elev forhold, og trakk frem egenskaper som Federici og Skaalvik (2014) mener reflekterer høy emosjonell støtte. Stasulane (2017) viser hvordan omsorgsfull kommunikasjon med elever øker elevenes trivsel i skolen. Flere informanter vektla også hvordan lærerens åpenhet for elevmedvirkning, økte læringslyst og mestring. Ifølge Stasulane (2017) opplever flere elever høyere trivsel når de føler at de har innflytelse på egen skolehverdag, og at det oppleves som en demokratisk skoleatmosfære. Dette var noe flertallet av informantene ikke opplevde før på videregående, som viser at frem til da er det ikke like åpent for at elever får kommunisere sine ønsker og behov. Når informantene fikk være med å bestemme, så viste det at skoletilværelsen ble bedre. Det gjorde også at for eksempel Maria endelig opplevde at hun mestret, selv om hun var inne i klasserommet.

Et forhold som er preget av mindre respekt og omsorg, vil føre til lav trivsel og læring. Elevene som ble mobbet, opplevde at lærerne ikke tok ansvar for å skape et trygt skolemiljø.

Cornelius-White (2007) hevder at klare forventinger for klasseoppførsel vil skape godt klassemiljø, noe verken Kristina, Maria eller David opplevde. En støttende lærer er en viktig faktor for om elever føler på klassetilhørighet og god mental helse (Brandseth et al., 2019). Når dette uteblir, kan det påvirke den videre trivselen og mentale helsen til elever som ikke føler seg som en del av felleskapet. Morin (2020) fant en sterk sammenheng mellom elevers oppfatning av sosiale miljøet og ensomhet. Et positivt sosialt klassemiljø kan være beskyttelsesfaktor for ensomhet, som kunne hjulpet flere av informantene.

4.3 Læringsopplevelser

Temaet *Læringsopplevelser* bygger på deltakernes beskrivelse av hvordan språkvanskene førte til utfordringer på faglige områder, og hva som gjorde at de følte på mestring. Hvis en elev opplever lite mestring, så kan det påvirke trivsel på en negativ måte, men opplever eleven å mestre så kan det føre til høyere trivsel (Stasulane, 2017). Undertemaene her er *Informantenes opplevelse av klasseromsundervisning* og *Informantenes opplevelse av mestring i skolen*.

4.3.1 Informantenes opplevelse av klasseromsundervisning

I intervjuene kom det frem at de faglige utfordringene oftest oppstod inne i klasserommet. Even og Jonas opplevde at deltakelse i undervisningen, med å ta ordet og rekke opp hånden, var vanskelig. Even erfarte det på denne måten: «Jeg ville svare, men måtte finne frem ordene før jeg rakk opp hånden. Jeg måtte tenke gjennom akkurat hva jeg skulle si, ellers ville jeg stresse og være stum». Jonas opplevde det samme: «I muntlig undervisning så ville jeg få ut språket, men fikk det ikke til. Så da droppet jeg å rekke opp hånden og ble bare sittende der. Vi med språkvansker kan ofte like mye, men får det ikke frem». Utsagnene viser at de hadde et ønske om å svare, og visste at de kunne det, men språkvansken virket som en sperre. Jonas merket et faglig skifte i 5.klasse:

På barneskolen gledet jeg meg til å gå på skolen, men etter 5.klasse ble undervisningen vanskelig. Det var vanskelig å forstå det læreren snakket om, derfor skulket jeg mer. Hadde jeg gått skolen om igjen så ville jeg ikke skulket så mye.

Jonas beskrev her at han mistet gleden av å gå på skolen når undervisningen ble vanskeligere. Det reflekterer lav trivsel på skolen, ved at han ofte valgte å ikke møte opp.

Flere av informantene syntes det var utfordrende å konsentrere seg i klasserommet. Jonas forklarte at han ikke klarte å følge med på tavlen, fordi han mistet konsentrasjonen hele tiden. Maria opplevde det samme: «Å følge med i timen har vært en utfordring for meg fra starten av. Tavleundervisning funker ikke for meg, alt det læreren skriver på tavlen eller sier går for fort». Kristina syntes også det var vanskelig å få med seg lærerens informasjon: «Hvis en lærer sa noe jeg ikke forstod, så ville jeg ikke fått med meg resten, fordi jeg ikke skjønnte det ene ordet». Dette gjelder utfordringen med faglige begrep og hvordan det fører til at resten ikke gir mening. David forklarte hvordan det var for han å sitte i et klasserom med flere lyder som distrahererte: «Alle mennesker lærer seg å fokusere på en person når de snakker. Men de med språkvansker har mer vansker med å velge ut lyder vi skal fokusere på. Alt er så mye inntrykk, alt kommer inn». Tavleundervisning krever mye av de språklige ferdighetene, fordi kunnskapsdelingen skjer fra lærerens muntlige undervisning, og gjerne med tekst på tavlen. For informantene gikk dette ofte for fort, og de fikk ikke tid til å forstå helheten av undervisningen.

Flere av informantene uttrykte at de lærte bedre når de fikk visuell støtte i opplæringen. I for eksempel matematikk, så har flere barn med DLD problemer med transkoding, aritmetikk og telling (Cross et al., 2019). Kristina opplevde at visuell støtte hjalp i disse sammenhengene: «I matten med deling så er det lettere å visuelt se det for meg, enn å skrive opp. Det tok tid, men det funket for meg». Even foretrakk også visuell opplæring: «Jeg lærer mer av det jeg ser enn hva jeg hører og leser. Da husker jeg mye bedre og klarer å forklare bedre». Det visuelle legger ikke like mye krav på de språklige ferdighetene, som kan gjøre at det frigir ressurser som heller kan bli brukt for å forstå og huske.

I tillegg til DLD har David også dysleksi, som gjorde at oppgaver med lesing var utfordrende. Derfor opplevde han visuell og auditiv opplæring som mer lærerikt enn lesing.

Jeg er veldig visuell og auditiv sterk i motsetning til å lese. Hvis vi skulle sitte og lese i boka selv – da fikk jeg ikke noe med meg. Dysleksi og SSV går veldig hånd i hånd, fordi jeg forstår jo ikke hva jeg leser. Og spesielt fagordene, jeg klarer ikke å knytte det opp mot hva det faktisk skal bety.

Jonas opplevde også at lesing og begreper var utfordrende: «Det var så mange vanskelige begrep, i nesten alle fag. Jeg forstod ikke et eneste ord. Det gjorde lesing vanskelig, så jeg

måtte bruke fingeren for å vite hvor jeg var i teksten, sånn vi gjorde i 1.klasse». Når man leser krever det også mye av hukommelsen, som Maria beskrev på denne måten: «Det var så mye som på en måte datt ut av hjernen min, når jeg først begynte å lese om det eller hørte i timen». David opplevde det samme, men spesielt på videregående fordi da var det så mye informasjon i hvert fag. Tidligere i oppgaven så vi hvordan hukommelsen til barn med DLD påvirker sosial samhandling, mens her ser vi hvordan denne delen av språkvansken også påvirker faglige områder.

4.3.2 Informantenes opplevelse av mestring i skolen

Informantene delte ulike erfaringer når det gjelder mestringsopplevelser i skolen. Kristina fortalte at hun kun opplevde mestring i kunst og håndverk, fordi det ikke krevde noe språklig av henne. Det gjorde at store deler av skolehverdagen, opplevde hun at hun ikke strakk til. David husket heller ikke mange mestringsopplevelser, men forklarte at det gikk mye på hva han tenkte selv, og ikke den faktiske prestasjonen:

Jeg husker ikke noen situasjoner der jeg opplevde mestring eller gledesfølelse fra de første 10 årene i skolen. Jeg jobbet 5t lenger enn alle andre, hver dag. Jeg hadde ikke så mye sosialt liv, derfor prioriterte jeg gode karakterer for å vise at jeg kunne. Så jeg fikk det til, men jeg hadde så dårlig selvtillit at jeg ikke trodde på det, og tenkte det var av sympati. Jeg var alltid motivert til å vise at jeg kunne, fordi jeg hadde hørt av lærere at jeg ikke kunne. Så jeg ville motbevise dette.

Slik jeg tolker det David sa, så hadde han flere muligheter til å oppleve mestring, men lav selvtillit gjorde at det uteble. I tillegg til David, hadde også Jonas lite forventninger om å mestre: «Jeg hadde et håp om å mestre det, men på en annen måte så visste jeg at jeg ikke fikk det til på grunn av språkvanskene». Disse lave forventningene kan ha kommet av tidligere erfaringer der språkvanskene gjorde at han ikke mestret en oppgave.

Jonas likte best matematikkfaget, og husker spesielt godt når han fikk skryt av læreren: «Jeg husker godt en mestringsopplevelse i matten, hvor jeg satt fremst i klassen og klarte oppgavene før de andre. Da fikk jeg skryt av læreren, det likte jeg». Maria opplevde mestring når hun gikk fra karakteren 3 til 5.

Jeg fant en god strategi for meg som var å bruke kort, hvor jeg har spørsmål på ene siden og svaret på andre. Når jeg kom hjem og sa for første gang at jeg hadde fått 5 til familien min, da fikk jeg den mestringsfølelsen! Det var noe helt nytt for foreldrene mine, de hadde aldri sett meg så stolt av en karakter før. Det lysnet veldig på hverdagen. Jeg følte virkelig at jeg klarte noe i et fag.

Maria opplevde at gode karakterer lyste opp hverdagen, som kan bety at dårligere karakterer tidligere, gjorde at dagene ikke var like bra. På grunn av at hun fant en læringsteknikk som fungerte for henne, klarte hun å finne mestringsfølelsen.

4.3.3 Drøfting av hvordan læringsopplevelser har betydning for trivsel

Funnene viser at elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser møter flere utfordringer i klasseromsundervisning, som muntlig deltakelse, å tolke begreper og å holde på konsentrasjonen. Når informantene unngikk muntlige aktiviteter, fikk de ikke muligheten til å styrke sine språklige ferdigheter, som er et viktig verktøy i læringsutviklingen (Vygotsky, 1930). Utforskende samtaler styrker de muntlige ferdighetene, men for flere av informantene la ikke læreren til rette for at de kunne delta. Det viser også at elever med DLD har behov for lærere som gjør informasjonen lettere tilgjengelig for dem. Som at elevene får snakket sammen i mindre gruppe, noe som kunne bidratt til språkvekst, spesielt for elevene med DLD (Justice et al., 2011). Det er også viktig å ta hensyn til hvor den enkelte elev med utviklingsmessige språkforstyrrelser møter utfordringer, da Bruce og Hansson (2019) viser at elever som sliter med forståelse har ulike behov enn elever som sliter med produksjon. Dette ble derimot ikke tatt hensyn til, som også kan vise en konsekvens av at læreren manglet kunnskap om DLD, som vi tidligere har sett på.

Flere av informantene vektla at det var vanskelig å konsentrere seg i klasseromsundervisning, som samsvarer med forskning som viser at DLD ofte henger sammen med vansker med oppmerksomhet og konsentrasjon (Norbury & Sonuga-Barke, 2017). Samtlige av informantene fortalte at det meste av undervisningen var tavleundervisning. For å støtte elever med DLD er det viktig å bruke multimodale verktøy, slik at informasjonen er lettere tilgjengelig og gjør det lettere å konsentrere seg (Archibald, 2018). Bilder kan også virke som en støtte i situasjoner hvor elevene møter vanskelige begreper i klasserommet, som Vygotsky (2001) omtaler som vitenskapelige begreper. Ukjente begrep påvirket også leseferdighetene

til flere, som støttes av Snowling (2020) som hevder at elever med DLD ofte har en svekket leseforståelse. Det er også funnet bevis for at det er en assosiasjon mellom språkfunksjoner hos barn med DLD og minnevansker (Hesketh & Conti-Ramsden, 2013), som gjør at for noen av informantene var det vanskelig å huske det de leste og lærte.

Faglig mestring og oppnåelse er noe som påvirker trivsel (Stasulane, 2017). Jonas fortalte hvordan han skulket mer etter 5.klasse fordi da ble det faglige mer krevende på skolen. Det viser at selv om vi tidligere har sett at Jonas hadde venner, så påvirket fremdeles det faglige så mye, at han ofte ikke ønsket å være på skolen. Fravær fra skolen vil igjen føre til mindre muligheter for læringsopplevelser. Maria og Jonas fikk høyere motivasjon etter positive tilbakemeldinger, i form av tilbakemelding fra lærer eller i form av karakter. Ifølge Dörnyei og Ushioda (2021) øker motivasjonen når elever får anerkjennelse og tilbakemelding fra andre. David var faglig sterk, men ble mobbet og «testet» av medelever store deler av barneskolen, til og med lærere fortalte han at han ikke kunne noe. Etter å høre av andre at han ikke kan noe, kan det ha påvirket hans selvtillit (Stiegler et al., 2018), og videre mestringsfølelsen.

4.4 Spesialundervisning

Det fjerde temaet er *Spesialundervisning*, som bygger på informantenes erfaring med spesialundervisning og betydningen det har hatt for deres trivsel. Tilrettelegging utover det ordinære tilbudet er en rett som alle informantene hadde krav på. Spesialundervisningen kan foregå inne i klasserommet, utenfor klasserommet i små grupper eller én-til-én. Alle informantene opplevde å bli tatt ut i de fleste skriftlige fagene som norsk, engelsk, naturfag, og samfunn. Noen ble tatt ut i matematikken også. Undertemaene er *Informantenes faglige utbytte av spesialundervisning* og *Mangel på forståelse fra medelever*.

4.4.1 Informantenes faglige utbytte av spesialundervisning

Flere av informantene opplevde at spesialundervisning verken gjorde at de lærte mer eller trivdes mer. David opplevde god spesialundervisning på barneskolen med én-til-én undervisning, men på ungdomsskolen ble gruppene for store og utbytte uteble:

Jeg var alltid ute av klasserommet. Jeg har aldri fått forklaring på hvorfor jeg gikk ut, fordi jeg vet at jeg ikke hadde stort utbytte av det. De store gruppene med 7 barn

gjorde det vanskelig for meg å få tilrettelagt undervisning, fordi jeg lærte jo nesten ingenting. De var opptatt med å hjelpe de tunge funksjonshemmede, og de skal selvfølgelig ha hjelp, men det var en dårlig kombinasjon. Da hadde det nok vært bedre om jeg fikk være i klasserommet, og at de tilpasset der.

Dette viser at David ikke følte han lærte like mye som han kunne gjort hvis han hadde fått riktig tilrettelegging. Store grupper og elever med ulik grad av vansker, kan gjøre det vanskelig for en spesialpedagog å tilpasse til alle. Jonas følte også at spesialundervisning ikke var godt nok tilrettelagt for hans ferdigheter: «Istedenfor vanskelige oppgaver i klasserom, fikk jeg for enkle oppgaver utenfor. Så jeg ville jo helst hatt middels oppgaver å bryne meg på. Så lærte klassen noe helt annet enn oss». Det viser at Jonas fikk mindre læringslyst, når oppgavene ble for lette, i tillegg til at det faglige nivået ikke ble utfordret. Når han lærte noe helt annet enn klassen, så kan det påvirke følelsen av tilhørighet til klassen. Kristina opplevde derimot mer mestring i spesialundervisning, spesielt på ungdomsskolen: «Istedenfor å være i klasserommet og være den eneste som rekker opp hånden og spør 'hva betyr det?', så fikk jeg heller gå ut av rommet og slippe å være redd for å spørre lærer». Dette viser at Kristina følte en trygghet ved å bli med ut av klasserommet, der hun fikk mer forklaringer på ord hun ikke skjønnte. Man kan også få et innblikk i hennes forståelse av klassemiljøet ved at hun var redd for å stille feil spørsmål. En som derimot ikke ønsket å skilles fra klassen var Maria:

Jeg følte meg veldig utenfor klassen og svakere enn de andre, i tillegg til en følelse av at jeg er annerledes. Jeg hadde bare en trang om å få være med klassen, for å kjenne på følelsen av en tilhørighet. Jeg fortalte at jeg ikke ville ut av klasserommet, og fikk være en del av klassen på ungdomsskolen. Men det var bare norsklæreren som tok hensyn til kravene jeg hadde. Jeg fikk dårligere og dårligere karakter og ingen så noen forbedring. Jeg måtte lære i mitt tempo, og ikke i lærerens tempo.

Maria sin selvfølelse ble påvirket av å føle seg annerledes enn andre klassekamerater. Da hun fikk være med i klasserommet på ungdomsskolen, tok ikke lærerne hensyn til kravene hun hadde på grunn vansken hennes, som førte til lite læring.

Even sin spesialundervisning ble derimot alltid justert etter hans behov: «I barneskolen var det begrepslæring i nesten alle fag. Matte var egentlig greit helt til det ble mye tekstoppgaver, da fikk jeg hjelp der også. Det har vært justert litt etter hvor en kjenner skoen trykker mest

da». Tekstoppgaver i matematikk har høyere verbale krav (Cross et al., 2019), som gjorde at Even hadde behov for mer støtte på grunn av språkvanskene. Even fikk også spesiell tilrettelegging for hans språkvansker med konkret begrepslæring. Det gjorde det lettere for han å forstå andre, og å bli forstått. Begrepsopplæringen var i tett samarbeid med familien hjemme, som har jobbet med dette fra barnehagen og endatil nå på videregående. Mor til Jonas beskrev hvordan begrepsopplæringen foregikk:

Vi tok bilder av pålegg, og skrev hva det var og hadde «flash cards», som vi brukte veldig mye i barnehagen og hjemme. Det har vi gjort mye med klær, kjøretøy og alt opp igjennom på skolen og hjemme. Begrepslæringen trenger han enda, han kan forklare fotosyntesen, men klarer ikke koble at det heter fotosyntesen. Så det å henge kunnskapen på ordet er vanskelig. Det er jo repetisjon, repetisjon og repetisjon.

4.4.2 Mangel på forståelse fra medelever

Informantene fortalte også hvordan reaksjoner fra klassekamerater førte til at de følte seg annerledes. Kristina beskrev hvordan medelever reagerte på at hun ble tatt ut av klasserommet:

På ungdomsskolen var resten av klassen sure, fordi vi var tre elever som ble tatt ut av klasserommet for ekstrahjelp. Så de begynte å demonstrere, uten å forstå at vi har vansker. Det var flaut, og jeg følte jeg fikk mye oppmerksomhet når jeg gikk ut, fordi de ikke skjønnte situasjonen.

Kristina sin opplevelse viser lite forståelse for at ulike mennesker har behov for ulik opplæring. David opplevde også at medelever manglet forståelse:

Det er mangel på forståelse, at når en elev blir tatt ut, så er det noe annerledes med den eleven da. Foreldrene mine var veldig tydelig på at lærerne kunne snakke med klassen om hvorfor jeg gikk ut, men det er ikke alle lærerne som vet hvordan de skal snakke om det. Det finnes jo mange flotte måter å fortelle det på, men det visste ikke lærerne, så da bare sa de ikke noe.

Det David beskrev her, er at han savnet at lærerne var mer åpne for hvorfor noen får opplæring utenfor klasserommet. Åpenhet kunne skapt mer forståelse for andre som har lærevansker. I likhet med David, syntes også Jonas at lærerne burde vært mer åpne med klassen om hvorfor noen fikk opplæring utenfor klasserommet:

Elevene begynte å lure på hvorfor vi gikk ut av timen, om jeg fikk mer hjelp enn resten av klassen. Jeg synes det var litt dumt av lærerne å ikke fortelle hvorfor vi gikk ut i timen. Jeg tror det er viktig å vise hvorfor vi går ut slik at det ikke blir mobbing.

En konsekvens som Jonas trakk frem er mobbing, som tre av informantene opplevde. Videre ønsket David et informasjonsløft i skolen, og et fokus på forståelse for elever som har ulike vansker.

Jeg tror det er viktig å bygge en forståelse for at det finnes forskjellige mennesker, forskjellige vansker eller funksjonshemninger. Det gjør deg ikke mindre smart eller mer dum, men du trenger lengre tid. Et informasjonsløft i skolen, for elevene. De trenger ikke forstå alt, men å forstå at det ikke har noe å si for hvor smart jeg er. Det tror jeg hadde gjort det meste.

4.4.3 Drøfting av hvordan spesialundervisning har betydning for trivsel

Funnene viser kontraster i informantenes opplevelse av spesialundervisning og hvordan det hadde betydning for deres trivsel. Kun en informant, Even, fikk opplæring som var spesielt rettet mot språkvanskene, med begrepsopplæring. Begrepsopplæringen gjorde at han forbedret språkferdighetene, som kan ha fungert som en beskyttelsesfaktor for god mental helse (Valera-Pozo et al., 2020). Han har alltid hatt gode venner og var blant de få som ikke fortalte at han hadde opplevd noen eksternaliserte eller internaliserte vansker.

Begrepsopplæringen startet allerede i barnehagen, som kan ha hatt positiv innvirkning, da tidlig innsats spiller en viktig rolle for språk og sosiale ferdigheter (Toseeb et al., 2020). Even fortalte videre om god oppfølging, og tilpasset opplæring etter behov gjennom hele skolegangen. Kristina erfarte det samme på ungdomsskolen. Det fører til flere positive sider ved skolehverdagen når mestringsopplevelser blir styrket, eleven opplever økt læring og høyere trivsel. Opplæringen ble tilpasset den nærmeste utviklingssonen, som gjør at læringsutbytte ble større (Vygotsky, 1930). Det gjør også at elever får oppleve mestring, som

forsterker tro på egne evner (Bandura, 1991). På den andre siden følte Jonas og David at de fikk oppgaver som var for enkle, som gjorde at utfordring og engasjement uteble, noe som er viktig for å skape en stabil trivsel (Stasulane, 2017). Ifølge Weinstein (2002) blir ofte lærernes forventning til eleven påvirket når eleven har lærevansker, noe som kan forklare hvorfor de fikk oppgaver som var for enkle.

Funnene viser også at flere klassekamerater manglet forståelse for elevene som fikk spesialundervisning, dette gjorde at flere av informantene følte seg annerledes og lite forstått. Å bli tatt ut av klasserommet blir ofte sett på som lite inkluderende (Hølland, 2021), og er en del av den fysiske dimensjonen av inkluderende skole (Nilsen, 2017). Det påvirker også den sosiale dimensjonen ved at tilhørigheten til klassefelleskapet uteblir, som Maria og David følte på. Det påvirket psykiske aspekter ved å føle seg «annerledes, svakere og utenfor». Det var også de samme informantene som opplevde å bli mobbet på grunn av språkvanskene. Videre hadde dette innvirkning på trivsel fordi det påvirket selvbildet til informantene (Stiegler et al., 2018). Når informantene gikk ut av klasserommet, så fikk de ikke være en del av felleskapet, og mistet muligheter til å bygge relasjoner og samarbeide med andre i læring. Ifølge Hattie (2009) er nøkkelfaktoren til et positivt klassemiljø, at alle jobber sammen mot felles læringsopplevelser. Når flere av informantene ikke er til stede med klassen i undervisningen, er det vanskeligere å bygge dette samholdet, som påvirker den faglige dimensjonen av inkludering. Rapporten «Inkluderende felleskap for barn og unge» (Nordahl & mfl., 2018), samsvarer med funnene i denne studien. Konklusjonen i rapporten var at spesialundervisning systemet er for ekskluderende i skolene.

5 Oppsummering av hovedfunn

Dette kapitlet vil ha en overordnet diskusjon over hovedfunnene i dette forskningsprosjektet. Formålet med prosjektet var å få en bedre forståelse av hvordan elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser trives i den norske skolen. I denne oppgaven har jeg derfor forsøkt å svare på problemstillingen: «Hvordan ser unge voksne med utviklingsmessige språkforstyrrelser tilbake på skolehverdagen sin med tanke på trivsel?». Det er spesielt to hovedfunn som er verdt å vie ekstra oppmerksomhet.

For det første viste studien at lærerens kunnskap om utviklingsmessige språkforstyrrelser påvirket informantenes trivsel i skolen. En undersøkelse fra 2017 viser også at det er mangel på kompetanse om DLD i barnehager og skoler i Norge, som bidrar til ulikheter i oppfølging av barna (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Derfor var det forventet å høre at noen informanter opplevde at lærere i skolen ikke kunne nok om vansken, men jeg ble overrasket over i hvor stor grad dette er gjeldende, og spesielt hvordan det påvirket informantens trivsel. Gjennom skolegangen opplevde de at lærerens kunnskap preget relasjonsbyggingen mellom lærer og informant, fordi de ikke følte seg forstått av læreren. Det preget også læringsopplevelser, ved at læreren ikke klarte å tilrettelegge på en måte som var tilpasset elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Barn med DLD har språklige vansker og er i risiko for flere følgevansker, som lærere og skolen må ta hensyn til. Samtidig så fikk jeg også et innblikk i hvordan elever med denne vansken *kan* trives i skolen, når de får riktig oppfølging og intervensjon rettet mot språkvanskene, noe som gjaldt kun en av informantene. Det overrasket meg at de resterende fire informantene aldri fikk noen intervensjon som kunne styrket språkferdighetene, når det var så tydelig at de opplevde både språklige vansker og følgevansker. Informanten som imidlertid fikk intervensjon, opplevde å styrke sine språkferdigheter, opplevde faglig mestring, hadde gode venner og rapporterte ingen følgevansker. I lys av dette kan vi se betydningen skolen og læreren har i møte med elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser. På den ene siden kan vi stille spørsmål til om disse elevene får mulighet til å styrke språkferdighetene, eller om systemet mangler ressurser og ambisjoner for å hjelpe disse elevene på en best mulig måte. På den andre siden viser studien at spesielt lærernes kunnskap om DLD, er på et bekymringsfullt lavt nivå, noe vi absolutt må gjøre noe med.

For det andre viste studien at flere elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser føler seg ekskludert i den norske skolen. Tre av informantene hadde store deler av opplæringen utenfor klasserommet, med spesialundervisning. For flere opplevdes dette ekskluderende, ved at de ble skilt fra det faglige og sosiale felleskapet med klassen og følte seg «annerledes». Dette bekreftes av Nordahl med flere (2018) sin undersøkelse i Norge, som viser at skolen virker ekskluderende for flere elever med spesifikke lærevansker som mottar spesialundervisning utenfor klasserommet. Elever som ikke blir inkludert verken faglig, organisatorisk eller sosialt, kan føle på lite tilhørighet i skolen. Det som var mest bekymringsfullt var at de samme tre informantene ble mobbet på grunn av språkvanskene. Mobbing er noe det skal være nulltoleranse for i skolen. At informantene opplevde at dette ikke ble tatt tak i, er urovekkende. Flere medelever manglet også forståelse for at det finnes elever i skolen med spesielle behov. Her savnet informantene at læreren tok det viktige ansvaret med å skape en klassekultur hvor alle elever blir akseptert, og at alle elever har en plass i felleskapet. Skolen har et ansvar for å skape et trygt og godt skolemiljø, likevel opplevde flere informanter å utvikle depresjon, sosial angst og et negativt selvbilde. Mye på grunn av manglende støtte og tilrettelegging.

5.1 Veien videre

Funnene fra prosjektet viser at elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser står overfor flere utfordringer i skolen som påvirker deres opplevelse av trivsel. Allikevel så viser det hvordan elever med DLD *kan* trives i skolen, men det krever arbeid av systemet rundt eleven.

Videre forskning kan undersøke om språkferdigheter og følgevansker vil være like store om elever med DLD får intervensjon og riktig støtte i den norske skolen. Som nevnt tidligere i oppgaven finnes det studier som allerede har vist at ulike typer intervensjoner kan styrke flere utsatte områder hos barn med DLD, som språkferdighetene, lekoppførsel, eller intervensjon for å forbygge emosjonelle følgevansker (Curtis et al., 2019; Gallagher & Chiat, 2009; Sajaniemi et al., 2010; Samson et al., 2020). I skolen krever det mer kompetanse, men det krever også mer samarbeid mellom ulike instanser for å gi riktig intervensjon. Hvis det viser seg at realistiske intervensjoner og tilrettelegging gjør at språkferdighetene blir bedre og følgevansker reduseres, kan det føre til høyere trivsel i skolen for flere elever med DLD. Det kan gi nyttig informasjon til hvordan systemet rundt eleven kan bidra til å gjøre at vansken ikke utvikler seg til å bli så inngripende som den ofte blir. Videre er dette spesielt viktig for at

elevene skal få utvikle en trygg identitet og et positivt selvbilde, som er avgjørende for livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Et funn som studien viste tydelig, var hvordan lærernes mangel på kunnskap gjorde at trivselen til flere av informantene var lav. Implikasjoner for praksis vil være å øke lærernes kompetanse om utviklingsmessige språkforstyrrelser. Både gjennom kurs for lærere som allerede er utdannet, men det kan også stilles spørsmål til om lærerutdanningen i Norge gir nok opplæring om utviklingsmessige språkforstyrrelser. Selv avsluttet jeg grunnskolelærerutdanningen våren 2020, og erfarte at det var et fraværende fokus på utviklingsmessige språkforstyrrelser i dette studiet. Dette prosjektet har vist viktigheten av at det ikke bare er spesialpedagoger i skolen som må ha kompetanse om utviklingsmessige språkforstyrrelser. For at lærere skal kunne tilrettelegge for at alle elever i skolen opplever et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998), må de ha nok kunnskap om utviklingsmessige språkforstyrrelser.

Undersøkelsen kan anses som et viktig bidrag til å øke kunnskapen om DLD, som funnene viser at det er et tydelig behov for. Dette prosjektet ville ikke vært mulig, uten mine fem informanter. Jeg møtte informanter som delte mye av seg selv, både på godt og vondt. I hvert intervju uttrykte informantene at de savnet kunnskap om utviklingsmessige språkforstyrrelser, og flere hadde et sterkt ønske om å bruke sin stemme for at andre barn med DLD skal ha høyere trivsel i skolen. Bidraget til informantene gjør at vi er et steg nærmere i å forstå hva som er viktig å jobbe med videre, for at alle elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser skal trives i skolen.

6 Litteraturliste

- Adams, C. (2002). Practitioner Review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 973-987.
<https://doi.org/10.1111/1469-7610.00226>
- Archibald, L. M. D. (2017). SLP-educator classroom collaboration: A review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1-17.
<https://doi.org/10.1177/2396941516680369>
- Archibald, L. M. D. (2018). The reciprocal influences of working memory and linguistic knowledge on language performance: Considerations for the assessment of children with developmental language disorder. *Language, speech & hearing services in schools*, 49(3), 424-433.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bishop, D. V. M. (2006). What Causes Specific Language Impairment in Children? *Current directions in psychological science* 15(5).
- Bishop, D. V. M., North, T. & Donlan, C. (1995). Genetic basis of specific language impairment: evidence from a twin study. *Developmental Medicine & child neurology*, 37(1), 56-71. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/j.1469-8749.1995.tb11932.x>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Adams, C., Archibald, L., Baird, G., Bauer, A., Bellair, J., Boyle, C., Brownlie, E., Carter, G., Clark, B., Clegg, J., Cohen, N., Conti - Ramsden, G., Dockrell, J., Dunn, J., Ebbels, S., ... & Whitehouse, A. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58(10).
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bjerkan, K. M. (2017). Fonologi. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Red.), *Språk. En grunnbok*. Universitetsforlaget.
- Brandseth, O. L., Håvarstein, M. T., Urke, H. B., Haug, E. & Larsen, T. (2019). Mental well-being among students in Norwegian upper secondary schools: The role of teacher support and class belonging. *Norsk Epidemiologi*, 28(1-2), 49-58.
<https://doi.org/10.5324/nje.v28i1-2.3050>
- Bruce, B. & Hansson, K. (2019). An exploratory study of verbal interaction between children with different profiles of DLD and their classroom teachers in educational dialogues. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(3), 189-201.
<https://doi.org/10.1177/0265659019869780>
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald, S. L. (2006). Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.
- Charmaz, K. (2008). Grounded Theory as an Emergent Method. I S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (Red.), *Handbook of emergent methods*. Guilford Publications.
- Choudhury, N. & Benasich, A. A. (2003). A Family Aggregation Study: The Influence of Family History and Other Risk Factors on Language Development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(2), 261-272.

- Conti-Ramsden, G. (2008). Heterogeneity of specific language impairment in adolescent outcomes. I C. F. Norbury, B. J. Tomblin & D. V. M. Bishop (Red.), *Understanding developmental language disorders: From theory to practice*. Psychology Press.
- 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.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Cross, A. M., Joannisse, M. F. & Archibald, L. M. D. (2019). Mathematical Abilities in Children With Developmental Language Disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(1), 150-163.
- Curtis, P. R., Kaiser, A. P., Estabrook, R. & Roberts, M. Y. (2019). The Longitudinal Effects of Early Language Intervention on Children's Problem Behaviors. *Child Development*, 90(2), 576-592. <https://doi.org/10.1111/cdev.12942>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320.
- Datatilsynet. (2021). *Om personopplysningsloven med forordning og når den gjelder*. <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-verktoy/lover-og-regler/om-personopplysningsloven-og-nar-den-gjelder/>
- Dubois, P., St-Pierre, M.-C., Desmarais, C. & Guay, F. (2020). Young adults with developmental language disorder: A systematic review of education, employment, and independent living outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(11), 3786-3800. https://doi.org/10.1044/2020_ISLHR-20-00127
- Durkin, K., Toseeb, U., Botting, N., Pickles, A. & Conti-Ramsden, G. (2017). Social confidence in early adulthood among young people with and without a history of language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(6), 1635-1647. https://doi.org/10.1044/2017_ISLHR-L-16-0256
- Dusek, J. B. & Joseph, G. (1983). The Bases of Teacher Expectancies: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 327-346.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2021). *Teaching and Researching Motivation*. Routledge.
- Eadie, P., Conway, L., Hallenstein, B., Mensah, F., McKean, C. & Reilly, S. (2018). Quality of life in children with developmental language disorder: Quality of life in children with DLD. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(4), 799-810.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2014). Students' perceptions of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses. *International Education Studies*, 7(1), 21-36. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n1p21>
- Folkehelseinstituttet. (2021). *Trivsel, læring og gjennomføring i skolen*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/fp/oppvekst/trivsel-laering-og-gjennomforing/>
- Forrest, C. L., Gibson, J. L. & St Clair, M. C. (2021). Social Functioning as a mediator between developmental language disorder (DLD) and emotional problems in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031221>
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. Cappelen Damm Akademisk.

- Gallagher, A. L. & Chiat, S. (2009). Evaluation of speech and language therapy interventions for pre-school children with specific language impairment: a comparison of outcomes following specialist intensive, nursery-based and no intervention. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(5), 616-638.
- Goh, S. K. Y., Griffiths, S., Norbury, C. F. & SCALES, T. (2021). Sources of variability in the prospective relation of language to social, emotional, and behavior problem symptoms: implications for developmental language disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 130(6), 676-689. <https://doi.org/10.1037/abn0000691>
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Griffiths, S., Goh, S. K. Y., Norbury, C. F., Gooch, D., Baird, G., Charman, T., Pickles, A., Simonoff, E. & Bishop, D. V. M. (2020). Early language competence, but not general cognitive ability, predicts children's recognition of emotion from facial and vocal cues. *PeerJ* 2020(3). <https://doi.org/10.7717/peerj.9118>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/rappporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Hesketh, A. & Conti-Ramsden, G. (2013). Memory and Language in Middle Childhood in Individuals with a History of Specific Language Impairment. *PloS one*, 8(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0056314>
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Wiley-Blackwell.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring : til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Justice, L. M., Petscher, Y., Schatschneider, C. & Mashburn, A. (2011). Peer Effects in Preschool Classrooms: Is Children's Language Growth Associated With Their Classmates' Skills? *Child Development*, 82(6), 1768-1777.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforl.
- Kristoffersen, K. E., Rygvold, A.-L., Klem, M., Valand, S. B., Asbjørnsen, A. E. & Næss, K.-A. B. (2021). Terminologi for vansker med språk hos barn og unge - en konsensusstudie. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 3.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Spesifikke språkvansker*. Utdanningsdirektoratet, H. Barne- ungdoms- og familiedirektoratet & A.-o. v. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. <https://0-24-samarbeidet.no/prosjekt/spesifikke-sprakvansker/>

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Lind, M. (2017). Samtalen - den grunnleggende språkbruksformen. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Red.), *Språk. En grunnbok*. Universitetsforlaget.
- Lum, J. A. G., Conti-Ramsden, G., Page, D. & Ullman, M. T. (2012). Working, declarative and procedural memory in specific language impairment. *Cortex*, 48(9), 1138-1154. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2011.06.001>
- Magnusson, E. & Marecek, J. (2015). *Doing Interview-based Qualitative Research: A Learner's Guide*. Cambridge University Press.
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian journal of public health*, 40(8), 795-805.
- McGregor, K. K. (2020). How we fail children with developmental language disorder. *Language, speech & hearing services in schools*, 51(4), 981-992. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Messer, D. & Dockrell, J. E. (2006). Children's naming and word-finding difficulties: descriptions and explanations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2).
- Morin, A. H. (2020). Teacher support and the social classroom environment as predictors of student loneliness. *Social psychology of education*, 23(6), 1687-1707. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09600-z>
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (Bd. 2). Universitetsforlaget.
- Norbury, C. F., Gooch, D., Charman, T., Simonoff, E. & Pickles, A. (2015). Younger children experience lower levels of language competence and academic progress in the first year of school: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(1), 65-73. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12431>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Norbury, C. F. & Sonuga-Barke, E. (2017). Editorial: New frontiers in the scientific study of developmental language disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1065-1067. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12821>
- Norbury, C. F., Vamvakas, G., Gooch, D., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E. & Pickles, A. (2017). Language growth in children with heterogeneous language disorders: a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10). <https://doi.org/10.1111/jcpp.12793>
- Nordahl, T. & mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Kunnskapsdepartementet. Fagbokforlaget.

- <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NSD. (i.d.). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. Norsk senter for forskningsdata. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ottosson, S., Schachinger Lorentzon, U., Kadesjö, B., Gillberg, C. & Miniscalco, C. (2022). Neurodevelopmental problems and quality of life in 6-year-olds with a history of developmental language disorder. *Acta Paediatrica*, 111(1), 115-122. <https://doi.org/10.1111/apa.16104>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Plauborg, H., Andersen, J. V., Ingerslev, G. H. & Laursen, P. F. (2010). *Læreren som leder*. Hans Reitzels Forlag.
- Rhoad-Drogalis, A., Justice, L. M., Sawyer, B. E. & O'Connell, A. A. (2018). Teacher-child relationships and classroom - learning behaviours of children with developmental language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(2), 324-338.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397 - 427.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E. & Kontu, E. (2010). Verbal and non-verbal development in SLI children after early intervention. *Early child development and care*, 180(4), 519-534.
- Samson, A. C., van den Bedem, N. P., Dukes, D. & Rieffe, C. (2020). Positive Aspects of Emotional Competence in Preventing Internalizing Symptoms in Children with and without Developmental Language Disorder: A Longitudinal Approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(4), 1159-1171. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04336-y>
- Smith, H. M. & Betz, N. E. (2000). Development and Validation of a Scale of Perceived Social Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment*, 8(3), 283-301.
- Snowling, M. J., Hayiou-Thomas, M. E., Nash, H. M. & Hulme, C. (2020). Dyslexia and Developmental Language Disorder: comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(6), 672-680. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13140>
- Stasulane, A. (2017). Factors Determining Children and Young People's Well-being at School. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(2), 165-179. <https://doi.org/10.1515/jtes-2017-0021>
- Stiegler, J. R., Sinding, A. I. & Greenberg, L. S. (2018). *Klok på følelser : det følelsene prøver å fortelle deg*. Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tomblin, B. J. (2019). Developmental language disorder. I J. S. Horst & J. v. K. Torkildsen (Red.), *International Handbook of Language Acquisition*. Routledge.
- Toseeb, U., Gibson, J. L., Newbury, D. F., Orlik, W., Durkin, K., Pickles, A. & Conti-Ramsden, G. (2020). Play and prosociality are associated with fewer externalizing problems in children with developmental language disorder: The

- role of early language and communication environment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 55(4), 583-602.
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12541>
- Toseeb, U., Pickles, A., Durkin, K., Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2017). Prosociality from early adolescence to young adulthood: A longitudinal study of individuals with a history of language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 148-159. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.018>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). Elevundersøkelsen 2021. Fortsatt godt læringsmiljø, men skolehverdagen er påvirket av pandemien. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fortsatt-godt-laringsmiljo-men-skolehverdagen-er-pavirket-av-pandemien/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). Elevundersøkelsen 2021. Små endringer i mobbing og arbeidsro. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/sma-endringer-i-mobbing-og-arbeidsro/>
- Valera-Pozo, M., Adrover-Roig, D., Pérez-Castelló, J. A., Sanchez-Azanza, V. A. & Aguilar-Mediavilla, E. (2020). Behavioral, emotional and school adjustment in adolescents with and without developmental language disorder (DLD) is related to family involvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph17061949>
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M. & Perkins, D. D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: an integrative model. *American Journal of Community Psychology*, 39(1-2), 177-190.
- Vygotsky, L. (1930). *Mind and Society*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og tale (Myshlenie i rech)*. Gyldendal akademisk.
- Washington, K. N. (2007). Using the ICF within speech-language pathology: Application to developmental language impairment. *Advances in speech-language pathology*, 9(3), 242-255.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher : the power of expectations in schooling*. Harvard University Press.
- WHO. (2019). International statistical classification of diseases and related health problems. *Directorat e-General for communications network*.

Vedlegg A: Intervjuguide

Huskeliste: Bli litt kjent før selve intervjuet. Presentere meg selv og prosjektet, oppsummere informasjonsskrivet, bekrefte at videoopptak og lydopptak er greit, taushetsplikten og kun jeg som kommer til å se opptakene.

Språkvansken

1. Kan du fortelle meg om dine språkvansker?
2. Husker du eller vet du når det ble oppdaget?
3. Hvilke områder ble påvirket av språkvansker?
4. Hvordan reagerte du når du ikke forstod noe eller når andre ikke forstod deg?
5. Føler du at språkvansker noen gang har vært en hindring for å delta på noe du ville?
6. Påvirket språkvanskene noen gang din selvtillit?

Trivsel

7. Hvordan trivdes du på skolen opp gjennom årene?
 - a. Hva gjorde at du trivdes godt?
 - b. Hva gjorde at du trivdes mindre godt på skolen?
8. Hvis du tenker på dine skoleår fra 1.klasse til VGS. Når hadde du dine beste år og når var det mest utfordrende?
 - a. Hva var det som gjorde denne perioden kjip/fin?
9. Hvis du skal tenke tilbake på skoleårene, hvilke følelser vekkes da?

Relasjoner

10. Hvordan kom du overens med dine klassekamerater?
11. Hvordan var ditt forhold til lærere?
12. Hvordan følte du at andre tok hensyn til dine språkvansker?
13. Om du i dag skulle gitt noen gode råd til lærerne som fulgte deg opp da du gikk på skolen, hva skulle det vært?

Læring

14. Fikk du noe tilrettelagt i klasserommet eller utenfor klasserommet?
15. Husker du konkrete hendelser eller ganger der du opplevde mestring?
 - a. Hva tror du det var ved akkurat denne situasjonen som bidro til at du opplevde mestring?
16. Er det noen situasjoner du fremdeles tenker på, hvor du skulle ønske at noe ble gjort annerledes?
17. Fikk du være med å bestemme og følte at stemmen din ble hørt?

18. Fikk du noen tiltak som styrket språkferdighetene?
19. Utviklet du noen strategier selv for å håndtere språkvansken?

Oppsummering

20. Dersom du skulle gått på skolen igjen, er det noe du ville gjort annerledes?
21. Oppsummere min forståelse av det informantene har fortalt. Stemmer det?
22. Er det noe du vil legge til?
23. Har du noen spørsmål?

Tusen takk for at du kunne delta i dette prosjektet!

Vedlegg B: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Trivsel og læring i skolen for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et dypere innblikk i hvordan det å vokse opp med utviklingsmessige språkforstyrrelser kan påvirke trivsel og læring på skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Problemstillingen i masteroppgaven er «Hvordan ser unge voksne med utviklingsmessige språkforstyrrelser tilbake på skolehverdagen sin med tanke på trivsel og læring?». Ved å intervju unge voksne med utviklingsmessige språkforstyrrelser kan vi få et innblikk i deres erfaringer og opplevelser i skolen. Dette kan hjelpe oss med å skape en enda bedre tilrettelagt skolehverdag og en bedre forståelse for utviklingsmessige språkforstyrrelser.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Instituttet for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å forstå mer av skolehverdagen til elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser, så ønsker jeg å snakke med noen som har erfart en slik hverdag selv. Kriteriet for å delta er at personen må ha utviklingsmessige språkforstyrrelser, og være i alderen 16-26 år.

Henvendelsen sendes via e-post til interessegrupper, organisasjoner og kompetansesentre som er knyttet til utviklingsmessige språkforstyrrelser.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju, som vil ta ca. 30 - 45 minutter. Spørsmålene vil omhandle trivsel og læring i skolen, for eksempel rundt tilrettelegging, mestringsopplevelser, utfordringer og strategier. Jeg ønsker å ta lydopptak og notater fra intervjuet, eventuelt videoopptak dersom vi må ta intervjuet over zoom. Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til dette.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun student og veileder som har tilgang til opplysningene, og vil bli lagret på Tjenester for Sensitive Data (TSD) som er et sikkert område for lagring. Personopplysninger blir anonymisert, og vil ikke kunne bli gjenkjent i oppgaven. Til videoopptak brukes Zoom, og til lydopptak brukes en diktafonapp som gjør at lydopptaket ikke blir lagret på mobilen, men på en sikker server (TSD).

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.06.22. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger og lydopptak bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Instituttet for spesialpedagogikk, ved Universitet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Institutt for spesialpedagogikk ved prosjektansvarlig Ellen Irén Brinchmann, e.i.brinchmann@isp.uio.no eller student Laurentze Gjerde Nag, laurentn@uio.no, 41672337.
- Vårt personvernombud: Marika Vartun, personvernkontakt@isp.uio.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ellen Irén Brinchmann
(Veileder)

Laurentze Gjerde Nag
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Trivsel og læring i skolen for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg C: Vurdering fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

28.05.2022, 10:54

[Meldeskjema](#) / [Trivsel og læring i skolen for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer
800572

Prosjekttittel
Trivsel og læring i skolen for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)
Ellen Irén Brinchmann, e.i.brinchmann@isp.uio.no, tlf: 98459174

Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student
Laurentze Gjerde Nag, laurentze@gmail.com, tlf: 41672337

Prosjektperiode
01.01.2022 - 14.01.2023

Vurdering (1)

24.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 24.01.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helse til 14.01.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

<https://meldeskjema.nsd.no/61c03bb2-68ce-4d2e-aa86-a8967dd1e8eb/meldinger>

Side 1 av 2

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos oss: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!