



Masteroppgave

Å komme til kort eller være på høyden

- en undersøkelse av trivselen i skolen og på fritiden til barn som har en vanske med språk.

Av

Ellen Kure

SPE3006
Avdeling for pedagogikk og sosialfag
Høgskolen i Innlandet

Våren 2017

SAMMENDRAG

Mennesker har et medfødt behov for å kommunisere med omgivelsene og mye av læringen og utviklingen i oppveksten forutsetter at man kan bruke språk. For noen er dette en utfordring. Dette kan ha mange ulike årsaker. Barna kan ha en spesifikk språkvanske, de kan ha minnevansker, andrespråkvansker eller pragmatiske vansker. Uansett årsak eller diagnose vil resultatet være at de vil ha problemer med å bruke og forstå språk i ulike sammenhenger. I dagens skole er mye av undervisningen teoretisk og språkbasert. Barn som har en vanske med språk, vil derfor møte utfordringer i stort sett alle fag på skolen. Også i fritiden er det å mestre språket en viktig faktor.

Forskning viser at det er en sammenheng mellom språk og relasjoner til andre og mellom språkvansker og psykisk helse (Ottem, 2009). Det er mindre forskning på hvordan barn som har en vanske med språk kan sies å trives på ulike arenaer der vansken er diagnoseuavhengig. Denne studien er et bidrag til økt kunnskap på dette området.

Målet med studien er å få mer kunnskap om hvordan det å ha vansker med språk kan påvirke hverdagen til barna det gjelder. Økt kunnskap kan føre til bedre forståelse for denne problematikken i skolen. Dette vil igjen kunne bidra til å utvikle praksis.

På grunn av barnas utfordringer med språk, er foreldrene intervjuet om sine barn i stedet for at jeg snakket med barna direkte. Jeg har også gjennomført en samtale med kontaktlæreren til hvert av barna for å få så mye informasjon om barna som mulig. I tillegg har jeg observert barna i skoletiden. Ved hjelp av narrativ analyse, er dette sammenfattet i to ulike narrativ – et der foreldrenes perspektiv kommer frem og et fra lærernes. Til grunn for han som i oppgaven omtales som Linus, er det historiene om tre ulike barn. Momenter fra observasjonen presenteres etter narrative. Dette brukes til å kontrastere og belyse funn fra foreldre- og lærernarrativet.

Problemstilling for studien var «*Hvordan vurderer foreldre og lærere trivselen på skolen og i fritiden til barn som har en vanske med språk?*». Dette er undersøkt ved følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke faktorer vurderer foreldrene som viktig for Linus sin trivsel?

- Hvilke faktorer vurderer lærerne som viktig for Linus sin trivsel?
- Hvordan påvirker foreldrenes og lærerens rolle ovenfor barnet hva de ser og legger vekt på?

Funn: Foreldre og lærer var relativt samstemte i sine fortellinger om barnet og hans vansker. Det var allikevel en vesentlig forskjell i hva de la størst vekt på. Lærer hadde et større vanskefokus mens foreldre i større grad hadde et mestringsfokus. Dette kan forklares med de ulike rollene de har overfor barnet. Skolens mandat er i henhold til opplæringsloven §1-1 at elevene skal få kunnskap og ferdigheter for å kunne delta i samfunnet og at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til elevene (Stette, 2015). Foreldrenes rolle er ikke bundet på samme måte, og de står derfor friere. I følge Hundeide (2008, s 170) vil lærers måte å definere elevene på også påvirke hvordan de ser seg selv. Det kan derfor være hensiktsmessig om skolen i større grad tar inn over seg perspektivet til foreldrene slik at man klarer å bygge opp under barnets sterke sider i skolearbeidet, ser hans styrker i større grad og unngår for stort vanskefokus.

Denne studien viser at barn med ulike språklige vansker kan trives godt, både på skolen og i fritiden. Det er allikevel viktig å være oppmerksom på at de kan ha en ekstra sårbarhet. Dette kan gjøre dem mer avhengige av at omgivelsene gir dem den støtten og tilretteleggingen de trenger enn det barn uten språklige vansker er. Også vår måte å se barnet på kan være en faktor som kan være viktig for barnets utvikling. Alle barn, uavhengig av eventuelle diagnoser, må møtes med en positiv og realistisk forventning om mestring.

Førord

«Hvordan går det med Linus?» har mine foreldre begynt å spørre om når vi snakker sammen. «Jo takk, han har det bra». Men snart må han klare seg på egen hånd, for det at jeg sitter og skriver akkurat dette, betyr at masterprosjektet nærmer seg slutten. Det har vært en lang prosess med flere skjær i sjøen og hindringer underveis, men først og fremst har det vært lærerikt og utviklende.

Det er flere som fortjener en takk for at prosjektet nå kan ferdigstilles. Først og fremst foreldrene og lærerne som har stilt opp, brukt av sin tid og delt historien om sine barn med meg. Det har selvfølgelig vært avgjørende for selve prosjektet, men har også gitt meg en innsikt jeg kommer til å ta med meg videre i min jobb i skolen. Tusen takk!

Også mine allerede nevnte foreldre fortjener en takk. De har stilt opp som barnevakter titt og ofte når det var tid for samlinger. Også svigerforeldrene har bidratt. Det hadde ikke vært praktisk mulig å gjennomføre dette uten den hjelpen.

Takk til min veileder Ninna Garm for god hjelp gjennom hele prosessen, fra før datainnsamling til siste pirk på nesten ferdig oppgave. Innspill, råd, hjelp til strukturering og «dette er vel strengt tatt litt på siden» har vært veldig bra og betryggende å ha med underveis. Tusen takk! Takk også for at du tok deg tid til å dra til der jeg befant meg når vi skulle ha veiledninger.

Tusen takk til biblioteket i Hemsedal ved Anne Berit for hjelp til å skaffe ymse bøker og artikler, noen ganger etter relativt sparsommelig søkeinformasjon fra meg. Det hadde vært både vanskelig og dyrt å skrive denne oppgaven uten hjelpen fra deg.

Tusen takk til min kjære mann for mye konstruktiv kritikk og hjelp til korrekturlesing. Det har gjort det enklere å se oppgaven utenfra. Ditt strukturerte blikk på oppgaven har vært til stor hjelp. Og tusen takk til våre fire barn for at dere ikke bryr dere om hverken Linus, Vygotsky eller Hundeide og minner meg på at livet består av mye mer enn studier og masteroppgaver.

Ellen Kure

Hemsedal, mai 2017

INNHOLDSFORTEGNELSE

Sammendrag.....	2
Forord.....	4
Innholdsfortegnelse	5
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR TEMA	9
1.1.1 Mål for prosjektet	12
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSPØRSMÅL	13
1.3 OPPBYGNING AV OPPGAVEN.....	14
1.4 BEGREPSAVKLARING.....	15
1.4.1 Språkvanske eller vanske med språk	15
1.4.2 Trivsel.....	15
1.4.3 Barn/elev	16
2. TEORI	18
2.1 HVA ER SPRÅK?	18
2.1.1 Bloom og Laheys språkmodell.....	19
2.1.2 Språkets subsystemer.....	20
2.2 VÅRT MEDFØDTE BEHOV FOR KOMMUNIKASJON.....	21
2.3 SPRÅK OG LÆRING SOM SOSIALT KONSTRUERT PROSESS	22
2.4 HVERDAGSSPRÅK OG SKOLESPRÅK	23
2.5 KOMMUNIKASJON OG INTERSUBJEKTIVITET	24
2.6 SPRÅK OG MESTRING	26
2.7 ERFARINGER SOM BASIS FOR LÆRING	29
3. METODE.....	30

3.1	KVANTITATIV ELLER KVALITATIV METODE	31
3.2	HVORDAN INNHENTE DATA	33
3.2.1	<i>Utvalget</i>	36
3.2.2	<i>Innvendinger mot utvalget</i>	37
3.2.3	<i>Observasjon</i>	38
3.2.4	<i>Reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning</i>	40
3.3	ANALYSEN	42
3.3.1	<i>Oppbygging av narrativene</i>	44
4.	ETISKE VURDERINGER	48
4.1	REFLEKSJONER RUNDT BARNESYN	48
4.2	IVARETAKELSE AV DELTAKERE	49
5.	ANALYSE OG FUNN - FORTELLINGEN OM LINUS	51
5.1	LINUS	51
5.2	FORELDRENE FORTELLING OM LINUS	52
5.3	LÆREREN FORTELLER	56
5.4	OBSERVASJON	59
5.4.1	<i>Presentasjon av momenter fra observasjon</i>	59
6.	DRØFTING AV FUNN	64
6.1	EN GLAD GUTT PÅ FEIL JORDE	64
6.1.1	<i>Lærerens og foreldrenes mandat</i>	64
6.1.2	<i>Uformelle diagnoser og muligheter for utvikling</i>	66
6.2	FORELDRE OG LÆRERS VURDERING AV BARNETS PRAGMATISKE SPRÅKFERDIGHETER	67
6.3	BESKYTTENDE FAKTORER I OPPVEKSTEN TIL LINUS	70
6.3.1	<i>Å ha en kompis</i>	71

6.3.2	<i>Trygge overganger og kontinuitet.</i>	73
6.4	DEN NÆRMESTE UTVIKLINGSSONE OG MESTRING	74
6.4.1	<i>«Jeg er bare dum» – om lekser og skolefaglige krav på fritiden.</i>	75
6.4.2	<i>Om å få være sola.</i>	77
6.4.3	<i>Forskjellen på å få være sola eller å være dum.</i>	80
6.5	«DET ER GREIT, MEN IKKE HURRA» – FORELDRENE OM SAMARBEIDET MED SKOLEN	80
6.6	DRØFTINGEN SOM SVAR PÅ FORSKNINGSPØRSMÅL	85
7.	Å KOMME TIL KORT ELLER VÆRE PÅ HØYDEN.	86
7.1	STYRKER OG SVAKHETER VED STUDIEN	86
7.2	EN OPPSUMMERENDE DRØFTING	88
8.	LITTERATURLISTE	91
➤	VEDLEGG	96
➤	VEDLEGG 1	96
➤	VEDLEGG 2	99
➤	VEDLEGG 3	101
➤	VEDLEGG 4	103

1. Innledning

«Fra union til selvstendig nasjon» var overskriften som møtte eleven i 9. klasse den første timen jeg skulle ha spesialundervisning med han. Av de fem ordene i samfunnsfagsboka, skjønte han to – «til» og «fra». Resten ga ikke mening for han. Målet for klassen den timen var å lære om unionsoppløsningen i 1905, men denne eleven måtte først forstå betydningen av tre ord som for han var helt ukjente. Veien til å lære om hva som skjedde i 1905 var dermed betraktelig lenger og mer kronglete for han enn det var for elevene som umiddelbart skjønte alle ordene i overskriften. For han var dette helt vanlig. Det skjedde daglig at ord og begreper stod i veien for fagstoffet han var ment å skulle lære.

En annen gang kom en elev som har norsk som andrespråk bort til meg etter et friminutt og sa litt frustrert at «I Polen var jeg morsom, jeg er ikke morsom her. Jeg skjønner det ikke.» Han klarte ikke å bruke språket i Norge til å tulle og tøyse slik han var vant til fra hjemlandet. Det gjorde at hans vante rolle i kameratflokket var endret. Dette gjorde han både usikker og frustrert.

Dette er noen av de episodene i skolen som har fått meg til å reflektere over hvordan skoledagen, fritiden og undervisningen oppleves for elever som har utfordringer med språket. Enten disse skyldes spesifikke språkvansker, andrespråkvansker, minnevansker eller andre språklige utfordringer er konsekvensen uansett årsak, at språket blir et hinder i stedet for å være et redskap for læring, sosial utvikling og identitetsbygging.

Det å kunne bruke språk er en viktig faktor for trivsel i hverdagen. Vi trenger det til å være sosiale, til å tenke, til å planlegge og til å lære.

Å utvikle språket er noe av det viktigste som skjer i et barns liv. Gjennom språket lærer vi å forstå oss selv og omgivelsene rundt oss, og det hjelper oss til å reflektere og organisere tankene våre. Det gir oss en identitet, fellesskap med andre mennesker og tilhørighet i det samfunnet vi lever i (Statped, 2016).

Videre står det at en forsinket utvikling ikke bare vil være et språklig problem, men også påvirke hele livssituasjonen til den det angår. Selv om det som her omtales er en forsinket utvikling vil det samme gjelde barn som har språklige vansker, og dette «... kan påvirke

barns utvikling sosialt, emosjonelt og intellektuelt, og øke risikoen for senere lese- og skrivevansker, lærevansker og psykososiale vansker.» (Statped, 2016).

Hvordan vil det da påvirke elever som sliter med både forståelsen og bruken av dette redskapet som språk er? For barn som har spesielle utfordringer, vil det kunne gå utover synet på seg selv og egen identitet, og det vil kunne være vanskeligere å vise andre hvem man er. Vi forholder oss til hverandre i stor grad gjennom språket, og språk gir et fellesskap med andre. For barn som har vansker med å bruke og forstå språk, vil disse utfordringene kunne gjøre det vanskeligere å fullt ut delta i dette fellesskapet med de konsekvensene det kan få for trivselen til den enkelte.

1.1 Bakgrunn for tema

Vi bruker språk hele tiden. Vi bruker det til å kommunisere med hverandre, til å gi uttrykk for våre tanker, til å sette ord på følelser og argumentere for våre meninger. Vi trenger også språk for å kunne lese en bok, forstå teksten i en sang eller skjønne hva noen forteller oss. Språk kan være vanskelig. Det kan være utfordrende å finne riktig ord, huske hva vi er blitt fortalt og forstå hva andre mener. For noen er det nesten umulig.

Det kan være mange grunner til at noen har en vanske med språk. Om lag 5-7% av alle barn har spesifikke språkvansker (Ottem & Lian, 2008, s 32). Dette er barn som har språkvansken som sin hovedvanske uten at dette skyldes en annen bakenforliggende årsak. Barn som har norsk som sitt andrespråk vil kunne ha utfordringer som om de hadde en språkvanske, men der vil utfordringene kunne bli mindre etter hvert som de lærer seg andrespråket. Barn med nedsatt hørsel vil slite med å fange opp alt som skjer av språklig interaksjon rundt seg og vil således ha en vanske med språk selv om de på ingen måte har en spesifikk språkvanske. Arbeidsminnevansker vil kunne gi barnet problemer med å gjenkalle ord og begreper de egentlig kan, slik at det i praksis blir en språklig vanske selv om de egentlig har et godt utviklet begrepsapparat. Om lag 1 % av befolkningen har en autismespekterforstyrrelse (Lai, Lombardo & Baron-Cohen 2014, s 1). Denne gruppen har ofte pragmatiske språkvansker med en bokstavelig forståelse av ord og uttrykk (Ervik, 2003, s 39). De vil kunne ha utfordringer med å forstå språk i bruk med mye bruk av billedlig tale og der mye sies implisitt.

Foreldrene og lærerne jeg har snakket med i dette prosjektet vil antakelig fordele barna utover flere av disse betegnelsene. Men felles for dem, er at det å bruke språk, både for å forstå og for å uttrykke seg, tidvis er en stor hindring for dem i hverdagen – ikke alltid og i alle situasjoner, men gjennom dagen vil de støte på situasjoner der deres vanske med språk gir dem utfordringer andre barn uten disse utfordringene ikke har.

Fokus for denne studien er ikke språk og språkutvikling eller diagnosen språkvansker, men hvordan det å ha en vanske med språk vil kunne påvirke hvordan man trives på ulike arenaer. I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) «og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring» understrekes det hvordan språklig utvikling er viktig for sosial utvikling. Det er i flere studier funnet en sammenheng mellom språklig mestring og sosial mestring (St. meld. nr. 16, 2006-2007, s 44). Det å mestre det sosiale vil være en viktig faktor for å trives i ulike sammenhenger. Stortingsmeldingen sier også at rik stimulering av en rekke områder som sosialt, motorisk, språklig, kognitivt og emosjonelt vil kunne gi barn som får dette et forsprang på barn som vokser opp uten dette. I henhold til dette vil barn som har en vanske med språk, men som hevder seg godt ellers, kunne kompensere for dette ved å ha noen av de andre områdene som sine styrker.

Kunnskapsløftet som kom i 2006, definerte fem grunnleggende ferdigheter. Dette er ferdigheter man tenker utgjør grunnleggende forutsetninger for læring og utvikling, både på skolen og i samfunnslivet for øvrig. Dette er også ferdigheter som er avgjørende for at elevene skal få vist hva de kan og som er essensielle redskaper for læring (Utdanningsdirektoratet (udir), 2012, s 5). En av disse er muntlige ferdigheter. Det er altså vurdert som en forutsetning for faglig og sosial utvikling og videre læring at man har gode muntlige ferdigheter. Barn som har ulike vansker med språk vil kunne ha utfordringer med dette. Det å ha store utfordringer direkte knyttet til en av de fem grunnleggende ferdighetene mye av undervisningen bygges opp rundt, vil kunne ha store konsekvenser for personen det gjelder. Dette vil kunne gjelde både for hvilken utvikling han eller hun har på skolen og i fritiden, hvordan vedkommende ser på seg selv og hvordan han eller hun trives på ulike arenaer.

Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008), «Språk bygger broer», drøfter utfordringer og tiltak for å gi barn, unge og voksne bedre språkopplæringstilbud. Målet er at det skal være en

helhetlig tiltakskjede for alle barn som har en forsinket utvikling, slik at de skal få et tilbud om oppfølging så tidlig som mulig. Meldingen slår fast at språk, i tillegg til å være et middel for kommunikasjon, gir identitet og tilhørighet til et fellesskap (St. meld. nr. 23, 2007-2008, s 17). Tilhørighet i et fellesskap eller mangel på dette, vil kunne påvirke trivselen til barna det gjelder.

Mennesker har et medfødt behov for å kommunisere med omgivelsene (Bråten, 2007). I denne studien undersøkes hvordan foreldre og lærere vurderer barnas språklige fungering og hvordan dette kan sies å påvirke barnas trivsel. Det å ha en språklig vanske, vil kunne gjøre mange situasjoner både i dagliglivet og skolesammenheng betraktelig vanskeligere for dem det gjelder og dermed også påvirke hvordan de trives på de ulike arenaene. Det har vært forsket en del på temaet språkvansker og psykisk helse. I Norge har blant annet Ernst Ottem jobbet med dette. Det kan sies å være en sammenheng mellom trivsel og psykisk helse ved at dårlig trivsel over tid vil kunne øke belastningen på den psykiske helsen. I følge Ottem (2009, s 19-21) er det ofte en sammenheng mellom språkrelaterte vansker og psykososiale vansker, og det er mye forskning som dokumenterer sammenheng mellom språkvansker og dårlig psykisk helse. Vanskene kan resultere i både sosial tilbaketrekning og angst, men kan også resultere i atferdsvansker av mer aggressiv karakter (Ottem & Lian, 2008, s 41). Barn med store forståelsesvansker ser ut til å være mer utsatt enn barn med fonologiske eller artikulasjonsvansker (Ottem & Lian, 2008, s 41). Studier av funn fra observasjonsskjemaet «20 spørsmål om språkferdigheter», utviklet av Ottem, viser blant annet at barn med språkvansker skårer betydelig svakere på spørsmål som kartlegger relasjoner til andre enn barn uten språkvansker. Det å ha en språkvanske kan få store konsekvenser for hverdagen til barna det gjelder, men også for mulighetene videre i livet (Ottem & Lian, 2008, s 41). I denne studien har ikke barna diagnosen spesifikke språkvansker, men har av ulike årsaker en vanske med språk. Studier som ser på sammenhengen mellom spesifikke språkvansker og psykisk helse er dermed ikke direkte overførbare til denne studien. Funn fra den forskningen kan allikevel være med å belyse utfordringer for barna i denne studien.

En studie som nyanserer bildet av sammenhengen mellom språkvansker og psykisk helse er en longitudinell studie fra Ottawa i Canada (Johnson, Beitchman & Brownlie, 2010). Der fulgte de barn med ulike språkvansker over en periode på 20 år. Deltakerne var delt

inn i tre grupper – en gruppe med språkvansker, en gruppe med talevansker og en kontrollgruppe. Deltakerne ble testet fire ganger, ved femårsalder, ved 12-årsalder, ved 19-årsalder og ved 25-årsalder. Ved tjuefemårsalder hadde deltakerne med språkvansker i snitt lavere utdannelse, og det var færre som tjente mer enn \$50 000 enn i de to andre gruppene. Det var ingen signifikant forskjell på gruppen med talevansker og kontrollgruppen. Men det interessante her er at deltakerne med språkvansker var like fornøyd med jobben de hadde og skåret like høyt på egen vurdering av livskvalitet som de to andre gruppene. Med andre ord var deres trivsel like god som for deltakerne i de andre gruppene. Det er derfor viktig at man i møte med barn som har ulike vansker, fokuserer på hva de faktisk mestrer og hvordan de selv opplever å ha det, heller enn å redusere dem til vansken. Det at barn har en vanske som, sett utenfra, kan gi dem noen ekstra utfordringer, behøver ikke bety at barnet selv opplever å ha det noe vanskeligere eller trives dårligere enn det andre gjør. Samtidig skal man heller ikke undervurdere de utfordringer barn som har en vanske med språk kan møte på i hverdagen.

1.1.1 Mål for prosjektet

Barn kan ha ulike vansker som kan gi dem særskilte utfordringer i møte med forskjellige oppgaver og situasjoner, både på skolen og i fritiden. Dette kan oppleves som vanskelig for barna det gjelder, foreldrene deres og lærere på skolen. Barn kan ha store inhibisjonsvansker, være rastløse og impulsive i klasserommet, men uten at de fyller diagnosekriteriene for en konsentrasjon- og oppmerksomhetsvanske. Barnet kan allikevel profitere på de samme tilpasninger og tilrettelegginger som barn med denne diagnosen gjør. Når det gjelder barn som har en vanske med språk, vil de bakenforliggende årsakene til vansken kunne være ulike selv om de i klasserommet eller på fotballbanen kan gi de samme utfordringene. Barna vil også kunne trenge de samme tilpasningene i klasserommet.

I dagens skole kan det være stort diagnosefokus der det settes likhetstegn mellom barn og diagnose, men barn kan ha ulike vansker og utfordringer uavhengig av diagnose. Studien ser på faktisk språklig fungering og hvilke konsekvenser det kan ha i hverdagen for barna det gjelder uavhengig av om det foreligger en kjent diagnose. Min erfaring fra skolen er at barn med diagnoser har en tendens til å møte større forståelse for sine vansker og også få

en bedre tilrettelegging enn barn uten disse merkelappene. Men det er avgjørende at alle om jobber med barn forholder seg til barnet man har foran seg og hans eller hennes utfordringer, selv om ikke vanskene ledsages av en forklaring i form av en diagnose. Det er barnet som er fasiten, ikke diagnosen.

Det er allikevel viktig å ikke underslå verdien det kan være for mange å få en diagnose. Den kan gi gode forklaringer på vansker barnet opplever og gi nyttig informasjon om hva barnet trenger av hjelp og støtte.

Mange studier har sett på sammenhengen mellom språkvansker og psykisk helse (blant annet Ottem, Thorseng, Duna & Green, 2002; Repstad, 2007) der mye av fokuset har vært på diagnosen og konsekvenser av denne. Denne studien er et forsøk på å bidra til å beskrive trivselen i hverdagen til barn som har en vanske med språk og på den måten øke kunnskapen på området. Dette kan igjen være et bidrag i en diskusjon om forhold som kan påvirke trivselen til barn med en språklig vanske uavhengig av hva denne vansken skyldes.

Det har vært et mål for denne studien at diskusjonen og implikasjoner av funn skal være diagnoseuavhengige. Ved å analysere og drøfte hva foreldre og lærer forteller om barna, kan man få en innsikt i hvordan de vurderer deres trivsel i ulike situasjoner. Deres vurderinger av barna og vanskene deres vil igjen også kunne bidra positivt eller negativt til hans trivsel. Det har samtidig vært et mål at drøfting av funn skal kunne oppleves relevant for flere enn det som er skarpt avgrenset innenfor en gitt diagnose.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Mange studier om barn og språkvansker tar utgangspunkt i en bestemt diagnose og eventuelle konsekvenser av denne diagnosen. Denne studien tar som sagt utgangspunkt i barnet og barnets vansker i stedet, uavhengig av hva disse skyldes. Vansken til barna i denne studien er språk, både det å gjøre seg forstått og forstå andre. De strever med språket, men det foreligger ikke én spesifikk diagnose som forklaring på utfordringene.

Studien undersøker om språklige vansker kan påvirke trivsel. Dette er et begrep som kan sies å favne bredere enn det som omfattes av psykisk helse. Trivsel er et begrep alle kan

relatere seg til i hverdagen og kan sies å være et fundament i livet som kan være med å forebygge utviklingen av psykiske problemer.

Problemstillingen for denne oppgaven er:

Hvordan vurderer foreldre og lærere trivselen på skolen og i fritiden til barn som har en vanske med språk?

Problemstillingen diskuteres og undersøkes gjennom følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke faktorer vurderer foreldrene som viktig for Linus sin trivsel?
- Hvilke faktorer vurderer lærerne som viktig for Linus sin trivsel?
- Hvordan påvirker foreldrenes og lærerens rolle ovenfor barnet hva de ser og legger vekt på?

1.3 Oppbygning av oppgaven

Del en har først en innledning der temaet presenteres sammen med problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter følger en begrepsavklaring av sentrale begrep i studien. I kapittel to presenteres noen teoretiske perspektiv som har vært særlig relevante for analysen av datamateriale og drøftingen av dette. Kapittel tre er metodedelen der det blir redegjort for hvilke metodologiske valg og avveininger som har vært gjort underveis i prosjektet. Kapittel fire inneholder etiske refleksjoner over ivaretagelse av foreldre og lærere som har bidratt, men også barnesynet som ligger til grunn for studien. I kapittel fem presenteres analysen i form av narrativer. Noen momenter fra observasjonen blir også løftet frem og presentert. Kapittel seks drøfter momenter fra analysen. Kapittel sju peker på styrker og svakheter ved studien og har en kort oppsummerende drøfting til slutt.

1.4 Begrepsavklaring

1.4.1 Språkvanske eller vanske med språk

Det er mange grunner til at barn kan ha en vanske med språk. Spesifikke språkvansker er en av dem. Dette er en diagnose som settes på bakgrunn av flere inklusjons- og eksklusjonskriterier (Ottem & Lian, 2008, s 31-35). Dette er for å utelukke at språkvanskene har andre årsaker. Eksempler på inklusjonskriterier kan være at man på standardiserte språktester har en skåre på 1,25 standardavvik eller lavere under gjennomsnittet. Noen eksklusjonskriterier er blant annet at man har en non-verbal IQ på 85 eller høyere, altså det som defineres til å være innenfor normalområdet og at man har normal hørsel. Spesifikke språkvansker er altså en diagnose der man har spesifikke vansker med språk som ikke kan forklares ut fra andre årsaker. Men barn kan ha vansker med språk uten å ha spesifikke språkvansker. Barn som har norsk som andrespråk vil kunne ha vansker med å bruke språket i en periode frem til de har lært seg tilstrekkelig norsk. De har ingen egentlig språkvanske, men det kan i praksis arte seg på samme måte (Wold, 2008, s 123). Barn som har minnevansker kan gjøre det sterkt på verbaldelen av evnetester og således egentlig ha et godt språk. Men om de ikke klarer å huske betydningen av ord eller lyden til bokstavene vil de allikevel ha en vanske med språket i hverdagen.

Når begrepene *vanske med språk* eller *språklig vanske* brukes her betegner det vansker som har ulike årsaker. Men uansett årsak, gir disse vanskene barna det gjelder utfordringer med å bruke språk til å kommunisere med andre, sortere i egne tanker og følelser og problemer med å forstå andre.

1.4.2 Trivsel

Trivsel kan være et upresist begrep som vil bety ulike ting for ulike mennesker, og det kan være en utfordring å bruke hverdagslige begrep som dette i et forskningsprosjekt. Det kan bidra til å utydeliggjøre formålet med studien og gjøre det uklart hva det er som diskuteres. I følge Norsk Etymologisk ordbok betyr å trives «å like seg; vokse jevnt, utvikle seg harmonisk» (Caprona, 2013, s 165). Dette gir en god definisjon av ordet for denne sammenhengen, og det er denne forståelsen som ligger til grunn for denne studien.

Skal barna kunne utvikle seg harmonisk og like seg, både på skolen og i fritiden, må vi se på faktorer som kan påvirke om de trives eller ikke. Det å ha en vanske med språk kan være en slik faktor som vil kunne påvirke utviklingen til barna i negativ retning og deres muligheter til å like seg og vokse jevnt.

Trivsel vil være nært forbundet med mestring. Det å mestre krav, klare å møte forventninger og bli sett og anerkjent vil kunne være faktorer som påvirker trivsel i positiv retning. I dagens skole vil det å oppleve at man er på høyden med det som forventes og kreves i ulike situasjoner, kunne øke trivselen.

Det er mange faktorer som bidrar i et barns utvikling, og for noen vil antakelig det å ha en vanske med språk være mindre hemmende for trivselen enn det er for andre. Andre faktorer som sosial trygghet, god oppfølging hjemmefra, tidlig hjelp med vanskene og godt samarbeid mellom hjem og skole vil kunne være momenter som bidrar til å redusere den negative påvirkningen på trivselen som vanskene kan utgjøre.

Trivsel kan være et todelt begrep. Man skal trives i ulike situasjoner, men man skal også trives med den personen man er. Hvordan omgivelsene ser deg, påvirker også ditt syn på deg selv. For barn vil det være avgjørende at foreldre, lærere og andre sentrale omsorgsgivere har en positiv vurdering av dem for at de skal kunne utvikle seg optimalt (Hundeide, 2008, s 167). Andres positive syn på barnet vil kunne føre til at barnet også har et positivt syn på seg selv og trives med den han er.

Denne studien ser på hva foreldre og skolen legger vekt på i sin beskrivelse av barnet, hans utvikling og fungering på ulike områder og diskuterer hvorvidt det er momenter i dette som vil kunne hemme eller fremme vekst og trivsel. Trivsel er en følelse man ikke sikkert kan observere hos andre. På bakgrunn av fortellingene til lærer og foreldre kan det allikevel gjøres noen antakelser, både om trivsel og hvorvidt språklige vansker kan sies å påvirke dette.

1.4.3 Barn/elev

Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke begrepet *barn* i stedet for *elev* også om det som fortelles fra og om det som jeg observerte i skoletiden. I skolesammenheng omtaler vi ofte barna for elever. Men for å unngå at barna reduseres til rollen elev og ikke ses som

hele individer der hvordan de har det i skoletiden er påvirket av fritiden og motsatt, vil jeg bruke begrepet *barn* også om det som angår skoletiden. Vi har alle ulike roller i livene våre, og det er på ingen måte vanntette skott mellom dem. Barn møter opp på skolen med hele seg og trer ikke inn i en isolert elev-rolle som ikke inkluderer andre sider ved hverdagen deres.

2. Teori

I det følgende vil jeg presentere språkteori og noen teoretiske perspektiver som har dannet basisen for min førforståelse. Dette er tanker og systemer som har vært med å styre mitt blikk i denne studien, både i samtaler og intervjuer med foreldre og lærere, observasjoner av barna og i analysen og tolkningen av data.

2.1 Hva er språk?

Vi bruker språk hele tiden. Det er vanskelig å tenke seg situasjoner der vi ikke bruker språk. Vi bruker språk når vi tenker og drømmer, vi bruker språk når vi lærer og vi bruker språk når vi kommuniserer. I mange situasjoner bruker vi språk uten å tenke over hvor viktig dette er for tilværelsen vår og for det meste av det vi foretar oss. I andre situasjoner blir det veldig tydelig hvordan dette verktøyet influerer livet vårt. En slik situasjon vil for eksempel være der vi opplever at språket ikke strekker til eller at våre språklige ferdigheter ikke er gode nok. Barn som har ulike vansker med språk opplever dette hele tiden.

Det finnes mange definisjoner og forklaringer av hva språk er, og de legger vekt på ulike dimensjoner ved språk. Ottem og Lian (2008, s 31) forklarer språk som et komplekst og dynamisk system av symboler der elementene i dette systemet er ordmeningene. Barn som har en vanske med språk vil ikke ha god tilgang på dette systemet og vil kunne slite med å skape mening i det andre sier og å formulere tanker og ideer som kan uttrykkes til andre.

Uri (2004, s 13) sier at språk er systemer av regler for danninger av ytringer som setter oss i stand til å overbringe budskap til hverandre. For barn som av ulike grunner har vansker med språk, er det dette som blir vanskelig, både det å overbringe budskap til andre og forstå det andre meddeler dem. Hagtvatn (2004) legger i sin bok om språkstimulering i barnehagen vekt på språket som verktøy for kommunikasjon. En radikal hypotese innen lingvistikken er hvorvidt man kan tenke uten språk, det som er kjent som Sapir-Whorf-hypotesen (Herbert & Bergstedt, 2008, s 30, 31). Sapir var lingvist og antropolog og så på sammenhengen mellom språk og synet på verden, Whorf

var hans elev. I følge deres hypotese er det en sammenheng mellom kategoriene i språket og hvordan man tenker. En konsekvens av dette vil da kunne være at ikke bare en persons muligheter for kommunikasjon vil begrenses ved en vanske med språk, men også i hvilke kategorier vedkommende har mulighet til å tenke.

Forbindelsen mellom innhold og uttrykk i et språkssystem er arbitrært (Uri, 2004, s 16). Det er tilfeldig at bokstavene g-u-t-t symboliserer begrepet gutt. Språk som system kan defineres som «et system av tilfeldige og konvensjonelt bestemte symboler, som brukes for å formidle mening» (Reber i Hagtvet, 2004, s 63). Vi både skaper og formidler mening gjennom språket, både til hverandre når vi kommuniserer og til oss selv i tanker og drømmer.

Språk kan derfor både forstås som et system og som et verktøy for å kunne kommunisere med hverandre. I denne sammenhengen er det hovedsakelig språket som verktøy for kommunikasjon som vil bli mest diskutert, men uten et system av regler ville det ikke vært mulig å skape felles forståelse. Begge aspekter av språk vil derfor ligge til grunn for oppgaven.

2.1.1 Bloom og Laheys språkmodell

Bloom og Laheys språkmodell (1978) ser på hovedkomponentene i språket og forbindelsen mellom dem (figur 1). De tre hovedkomponentene er form, innhold og bruk. Formsiden tilsvare språkets struktur, som fonologi, morfologi og syntaks. Innholdssiden er språkets innhold og mening, semantikken. Brukssiden viser til hvordan vi bruker språk i kommunikasjon med andre, det som kalles pragmatikk. De ulike sidene av språket er tegnet opp som tre sirkler der det er et overlappende felt der alle møtes. Dette feltet representerer et godt integrert språk ifølge Bloom og Lahey.



Figur 1: hentet fra internett: www.hjernefakta.blogspot.no

Barn som av ulike årsaker har en vanske med språk, enten dette skyldes en spesifikk språkvanske eller om vansken skyldes andre ting, for eksempel en minnevanske, vil kunne ha utfordringer innenfor et eller flere av disse områdene. I denne oppgaven vil det som faller inn under pragmatikk eller bruk som det heter i modellen til Bloom og Lahey være hovedfokus. Men som de understreker i sin modell, er området der disse sirklene overlapper, det som kan kalles et godt integrert språk. Vansker eller utfordringer med brukssiden vil dermed også påvirkes av og påvirke de andre sidene av språket.

2.1.2 Språkets subsystemer

Lingvistikken er læren om språket som system og kommunikasjonsmiddel (Caprona, 2013, s 1454). Lingvistikken deler språket inn i subsystemene fonologi, morfologi, syntaks, semantikk og pragmatikk (Hagtvet, 2004, s 63-64).

Fonologi er læren om språklydenes funksjon i språket. Fonemene er ikke i seg selv meningsbærende, men lager en betydningsskifte i ordene. Fonem er ikke det samme som grafem, bokstaven, men lyden. Et fonem kan altså bestå av flere grafem eller bokstaver. Morfologi er læren om hvordan ord er bygget opp og hvordan de lages og bøyes. Syntaks beskriver hvordan ord settes sammen til meningsbærende setningsledd og setninger. Viktige deler er rekkefølgen ordene og setningsleddene skal stå i. Disse tre komponentene utgjør til sammen formsiden av språket i Bloom og Laheys språkmodell.

Semantikken er studiet om ords og setningers betydning, altså innholdssiden i språket. Semantikken handler bare om betydning gitt av språklige uttrykk, ikke betydning gitt på andre måter gjennom gester og mimikk (Bjerkan, 2013, s 24). Ord og begreper kan ha mange ulike betydningsnyanser. Barn som av ulike grunner har en vanske med språk vil kunne ha en grunn forståelse av mange ord og dermed misforstå i mange situasjoner. De kan også ha en bokstavelig forståelse av ord. Dette kan også føre til misforståelser (Bele, 2008, s 12), og kan påvirke deres pragmatiske språkforståelse. Pragmatikken er studiet av hvordan språket brukes i ulike kontekster. Den ser på hvordan kommunikasjonssituasjonen påvirker både hva som sies og hvordan dette tolkes.

Hagtvatn (2004, s 64) beskriver i tillegg en del av lingvistikken som kalles prosodi. Det beskriver de musikalske sidene av talen som trykk, tone, rytme og pauser. Dette blir også kalt suprasegmental fonologi fordi det beskriver forhold ved talen som strekker seg over hele segmenter.

For barn som av ulike årsaker har en vanske med språk, vil det variere hvilke av disse subsystemene de har størst vansker med. Men uavhengig av hvor utfordringene ligger, vil det påvirke mulighetene for å kommunisere med omgivelsene.

Norsk er et syntetisk språk, der nye ord lages ved å sette sammen andre ord. Kunnskap om hvordan dette gjøres, vil kunne forenkle læring og ordlæring for barn som har vansker med språk. Ord som kan se uendelig lange og vanskelige ut, kan ofte deles opp i sine enkeltdeler og derved bli forståelig.

2.2 Vårt medfødte behov for kommunikasjon

Vi kommuniserer med hverandre gjennom hele livet. Forskning har vist at spedbarn forholder seg kommuniserende og aktivt til omgivelsene fra første stund gjennom imitering og protodialog eller protokonversasjon (Bateson, 1975). Mary Catherine Bateson mente å finne de samme trekk ved det tidlige samspillet mellom et spedbarn og en omsorgsperson som i en senere verbal samtale, der deltakerne følger opp hverandres uttrykk i et samspill. Ivar Bråten (2007) beskriver hvordan nyfødte allerede rett etter fødselen er i stand til å etterape ansiktsuttrykk som å rekke tunge og å etterlikne lyder hvis de får nok tid. Altersentrisk deltagelse er ifølge Bråten (2008, s 42) vår medfødte

evne til å oppleve det en annen opplever. Denne evnen til intersubjektivitet gjør det mulig for oss allerede fra vi er små til å dele den andres opplevelser og å føle empati. Bråten (2007) deler utviklingen inn i tre stadier, fra primær intersubjektivitet med protodialog og imitering, via sekundær intersubjektivitet der felles fokus mot objekter står sentralt, til tertiær intersubjektivitet der verbal dialog og samtale er viktige momenter.

Vi er altså født med et anlegg for og et behov for å kommunisere. Barn som har en vanske med språk har samme behov for å kommunisere som barn uten denne vansken, men vil ha mye større problemer med dette. Det vil kunne føre til en dårligere trivsel på de områdene der dette gjør seg gjeldende. Disse utfordringene vil kunne bli mer og mer merkbare etter hvert som barnet blir eldre og kommer opp i stadiet Bråten kaller tertiær intersubjektivitet der verbal dialog er hovedgrunnlaget for kommunikasjon.

2.3 Språk og læring som sosialt konstruert prosess

Læring generelt og læring av språk spesielt er en sosialt konstruert prosess. Elevene lærer sammen, og de lærer av hverandre. Lev S. Vygotsky hevdet at intellektuell utvikling skjer på to plan. Først intermentalt, det vil si mellom mennesker i sosial interaksjon, deretter intramentalt der de intermentale prosessene internaliseres i individet (Moen & Karlsdóttir, 2011, s 53). For Vygotsky og andre sentrale tenkere i sovjetisk pedagogisk psykologi, var virksomheten sentrum i pedagogiske arbeid. De mente at elevene lærte gjennom handling og aktivitet (Hagtvet, 2004, s 50). Her ser vi parallellene til John Deweys filosofi, der læring skal bygge på erfaringer elevene har gjort (Dewey, 2008). Aktivitet og virksomhet gir erfaringer som kan være med å berike undervisningen og gjøre den relevant for elevene. For elever som har vansker med språk, vil det å knytte undervisning til ulike aktiviteter eller visuelle stimuli, kunne lette innlæringen. Da får elevene flere veier til læring enn bare det verbale språket. Mange språksvake elever kan også være betydelig sterkere visuelt.

Vygotsky så altså læring som en sosial prosess der eleven lærte sammen med den mer kompetente andre (Hagtvet, 2004, s 50). Den kompetente andre vil være en barnet kan støtte seg på, og barnet vil dermed klare mer sammen med denne enn alene. Hvem som er den kompetente andre for barnet vil være avhengig av situasjon og arena, og det kan være

både jevnaldrende og voksne. Gjennom dialog og samspill utvikler barnet dermed strategier for selvstendig problemløsning.

I dagens skole er det en utbredt kartleggingspraksis for å fastslå hvor nivået til elevene ligger og dermed hvor nivået på undervisningen bør være. Dette kan sies å bygge på stadietenkningen til blant annet Piaget der barnets utvikling følger en serie stadier. Barnets funksjonsnivå blir i denne måten å tenke på et resultat av det tilbakelagte stadiet. For Piaget ga stadiene begrensinger for hva barnet har mulighet til å lære (Hagtvet, 2004, s 49). I følge Vygotsky gikk også utviklingen i visse stadier, men grensene mellom dem var ikke like rigide. Vygotsky var heller ikke like interessert i stadienes særtrekk. Han var mer opptatt av overgangene mellom de ulike funksjonsnivåene, det han kalte den proksimale sone. Han fant at alle barn kunne klare mer med hjelp av andre enn det de klarer alene, men bare innenfor grensene av det gitte utviklingsnivået. «Det barnet kan gjøre i samarbeid med noen i dag, kan det klare alene i morgen» er Vygotskys (2008, s 167) egen forklaring på hva den proksimale sone er og hvilken enorm betydning den har for læring i skolen. I dette samspillet blir pedagogen en mediator for barnets læring gjennom å gjøre barnet til en medløser av problemer man møter underveis (Hagtvet, 2004, s 53).

Scaffolding, som på norsk ofte oversettes med stillasbygging, er et annet begrep for prosessen med støttende læring. I følge Jerome Bruner er scaffolding det som «enables a child or a novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts» (Bruner, 2006, s 199). Vi lærer mer med støtte fra andre som kan noe bedre enn oss. For barn som har særskilte vansker og læringsutfordringer, vil dette kunne være ekstra tydelig. De vil kunne være enda mer avhengig av hjelp og støtte fra læreren for å ha en god skolefaglig utvikling enn barn uten slike utfordringer.

2.4 Hverdagspråk og skolespråk

Problemstillingen for denne studien er å se på hvordan elever som har en vanske med språk trives på skolen og i fritiden. Vi har ulike nivå av språk, og det som er gangbart med venner på fritiden, er ikke nødvendigvis funksjonelt i skolesammenheng. Vygotsky (2008, s 143) skiller mellom vitenskapelige og spontane eller dagligdagse begrep. De

spontane begrepene beskriver den språkbeherskelsen som trengs i lek med venner og i andre mer eller mindre uformelle situasjoner mens de vitenskapelige begrepene er nødvendig for skolefaglig læring. I følge Vygotsky skjer utviklingen av disse begrepene parallelt, men der de spontane begrepene utvikler seg nedenfra og oppover og de vitenskapelig ovenfra og nedover, det vil si til et mer konkret nivå. Utviklingen av begrepene vil kunne påvirke hverandre, og begge deler er viktige for en helhetlig språktilegnelse (Vygotsky, 2008, s 146).

Elever som har en språklig vanske vil kunne mestre noen deler av språket bedre enn andre, slik at de for eksempel henger godt med i en velkjent lek der språket i all hovedsak består av dagligdagse, situasjonsavhengige begreper. I skolesammenheng der det stilles større krav til bruk og forståelse av akademiske, situasjonsuavhengige begreper, vil de kunne få større problemer.

2.5 Kommunikasjon og intersubjektivitet

Vi bruker språk for å kommunisere med andre. Essensielt i kommunikasjon er at man ønsker å meddele noe til andre, og ordet kommunisere kommer av det latinske «communicare» som blant annet kan oversettes med «dele, ha felles» (Caprona, 2013, s 785). Kommunikasjon består av både språklig og ikke-språklig informasjon, og spesielt for språksvake kan dette være et viktig skille (Wold, 2008, s 124). Ikke-språklig informasjon vil kunne være gester og kroppsspråk, men også situasjonen eller konteksten en ytring forekommer i vil ha mye å si for hvordan den forstås. Wold (2008, s 125) forklarer kontekst som «alt det som omgir og er en forutsetning for at vi forstår et utsagn eller en handling på en spesiell måte». Forholdet mellom ytring og kontekst er hele tiden i endring. Det som var en ytring i det ene øyeblikket, blir en del av konteksten i neste øyeblikk.

Mikhail Bakhtins begrep om stemme, dialog, ytring og adressat er også interessant for å forstå kommunikasjon. I følge Bakthin er all menneskelig aktivitet dialogisk enten det foregår på det indre eller ytre plan. Alt vi sier, tenker, skriver og leser er ifølge Bakthin dialogisk (Moen, 2011, s 91). En ytring er da det som sies, tenkes, skrives eller leses. Ytringen forutsetter en adressat. Er ytringen en tanke kan adressaten være oss selv mens

for det som blir sagt eller skrevet er adressaten andre mennesker. En ytring kan bare eksistere dersom den blir produsert av en stemme (Moen, 2011, s 91). Som en følge av Bakthins vektlegging av dialog, kan en stemme aldri eksistere isolert. Vi henvender oss til noe eller noen, og stemmen som produserer ytringen forholder seg til og reflekterer den eller de ytringen er rettet mot. De har også en stemme som påvirker ytringen, altså slik at ikke bare den som sier noe, men også de som blir snakket til, påvirker hva som blir sagt. Også stemmen i kulturen, historien, andres forventninger, intensjoner og holdninger vil påvirke ytringen (Moen, 2011, s 91), det Wold beskriver som kontekst.

Kommunikasjon er dermed noe mer enn isolert, språklig informasjon. Ifølge Bakthin eksisterer ikke det. Den som sier noe, eller kommuniserer, tilpasser både innhold og ordvalg etter hvem hun kommuniserer med og i hvilken sammenheng. Det vil igjen si at vansker med språk ikke er en statisk størrelse, men vil gi seg større eller mindre utslag ut fra hvem man snakker med og situasjonen dette foregår i. Skolespråket vil for eksempel kunne være spesielt utfordrende for språksvake elever ved at det både er situasjonsuavhengig og kjennetegnes ved at antall ord som brukes er høyt og variert (Wold, 2008, s 131).

Karsten Hundeide (2008, s 166) fremhever i likhet med Bakthin hvordan våre ytringer må forstås utfra sosial og kommunikativ sammenheng. Det er ifølge han meningsløst å tolke det en person sier som en direkte gjenspeiling av mentale eller nevrologiske strukturer. Det må heller sees som en refleksjon av sosiale strukturer som gjelder i en gitt situasjon. Det vil igjen si at om en person svarer feil ut fra gitt normer, betyr ikke det at det er noe galt med vedkommendes intelligens eller forståelse, men det må heller tolkes som at det er noe ved situasjonen og de koder som gjelder, som personen ikke kjenner. Videre hevder han at vi mennesker grupperer hverandre og setter uformelle diagnoser på hverandre for å oppleve stabilitet i våre sosiale relasjoner. Dette gjør vi også med barn. Disse uformelle diagnosene og attribueringene blir i neste runde bestemmende for det videre samspillet (Hundeide, 2008, s 167). Sees barnet på som vanskelig, oppfarende, urimelig eller tungnem, vil dette påvirke hvordan vi kommuniserer med barnet, og vår måte å kommunisere med barnet på vil kunne påvirke barnets utvikling. En god utvikling forutsetter dermed at barnet vurderes positivt. Ut fra en dialogisk tilnærming til kommunikasjon er det viktig å se barnet som en medspiller i dette samspillet. På samme

måte som den voksnes vurdering av barnet påvirker hennes kommunikasjon, vil også barnets vurdering av den voksne påvirke hans kommunikasjon. Hundeide (2008, s 169) kaller disse gjensidige definisjonene for en «skjult kontrakt» som både kan bidra til å åpne og lukke mulighetene for utvikling for det enkelte barn. Der barnet gjennom sin kommunikasjon med den voksne fremtvinger en positiv reaksjon, vil dette i neste runde gi en tilsvarende kommunikasjon til barnet. Dette vil igjen påvirke hvordan barnet ser seg selv. Motsatt vil et barn som eksempelvis har en masete måte å kommunisere med gitte voksne på, få en negativ reaksjon tilbake som også vil påvirke hvordan barnet ser seg selv, men denne gangen med motsatt fortegn. Gjennom denne dynamiske og gjensidige fortolkningsprosessen blir barnet en medprodusent i omsorgen den får eller ikke får fra sine omsorgsgivere (2008, s 169). Slike gjensidige definisjoner kan få et stabilt eller kontraktsmessig preg der dette blir en del av barnets selvforståelse. For barn i skolen kan det dermed ha stor innflytelse på deres utvikling i enten positiv eller negativ retning.

Denne gjensidige kontrakten blir styrende for hva de ulike aktørene gjør og hvordan de ser på seg selv og de andre. Hundeide (2008, s 173) kaller dette det intersubjektive rom. Dette rommet vokser frem mellom deltakerne og bestemmer hvem som har de ulike rollene, hvilken relasjon de har til hverandre og vil også påvirke hvordan de ser seg selv og hverandre. I klasserommet vil barnet i henhold til dette prestere slik forventningen er satt i den gjensidige kontrakten, ikke etter hva han har kapasitet til, og Hundeide stiller spørsmål ved om det vi definerer som skoleferdigheter egentlig er uttrykk for å mestre den kommunikative koden som gjelder i klasserommet.

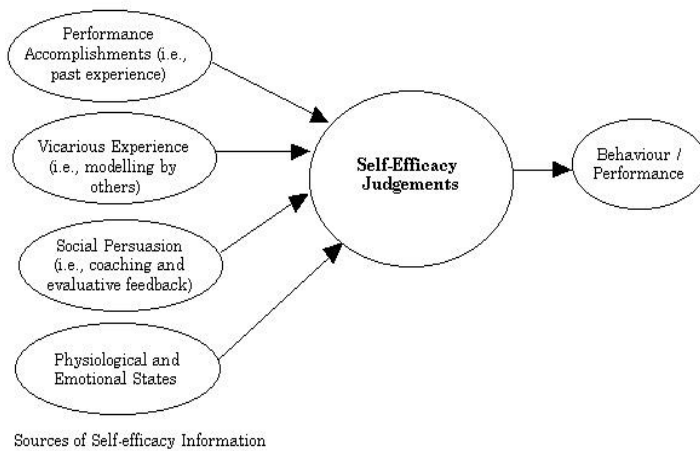
2.6 Språk og mestring

Denne studien har fokus på hvilken utfordring det er for barn som har en vanske med språk. Men som Ottawa-studien (Johnson, Beitchman & Brownlie, 2010) viste, trenger det ikke å være samsvar mellom individets vansker og vedkommendes vurdering av egen livskvalitet. Det er derfor viktig å ha fokus på ressursene til barnet og ikke kun se vanskene deres. Begrepet salutogonese kommer fra sosiologen Antonovsky (2000). Han fant at det var store individuelle forskjeller i stresstoleranse. Dette kom av den enkeltes motstandressurser som gir ulike grunnholdninger i møte med avgjørende hendelser i livet, det Antonovsky kalte Sence of Coherence eller opplevelse av sammenheng (Antonovsky,

2000, s 12). Denne opplevelsen av sammenheng baserer seg på om vedkommende mener nye situasjoner er begripelige, om de er håndterbare og om de er meningsfulle (Antonovsky, 2000, s 34-37). Antonovsky jobbet med overlevende etter Holocaust og fokuserte på helse i sine arbeidere. Jeg tenker allikevel at dette kan være overførbart til situasjonen i skolen for barn som har ulike vansker, i dette tilfelle en vanske med språk. Hvordan de vurderer egne muligheter til å takle dette, vil påvirke hvor mye de prøver og om de har positive eller negative forventninger til egen mestring. Dette vil ifølge Antonovskys teorier, øke deres Sense of Coherence, opplevelse av sammenheng.

Et annet perspektiv som kan være relevant å trekke inn her, er Albert Banduras self-efficacy (1997), som kan oversettes med mestringsforventning. I følge Bandura vil en persons self-efficacy påvirke hva som faktisk mestres. Tror du at du klarer noe, er det større sjans for at du får det til. Bandura selv forklarer begrepet som «ikke antall ferdigheter du har, men hva du mener du kan få til med det du har, i ulike sammenhenger» (1997, s 37, egen oversettelse). Høy grad av self-efficacy i en sammenheng trenger ikke bety at personen har en tilsvarende mestringsforventning i en annen sammenheng. Det vil også variere fra person til person om og i hvor stor grad man klarer å generalisere og overføre mestringsforventning fra et område til et annet. Bandura (1997, s 22) skiller mellom to ulike forventninger, efficacy beliefs og outcome expectations. Efficacy beliefs er en persons forventninger om å klare det som kreves i en gitt situasjon. Disse vil variere i styrke og generaliserbarhet. Outcome expectations er forventningene om resultatet av handlingen. I en skolesituasjon vil et barn både kunne ha forventninger om å klare en gitt oppgave, men også vurdere om utfallet av oppgaven er ønskelig. Dette vil si at dersom barnet vurderer resultatet som spesielt ønskelig, vil innsatsen som settes inn være høyere enn om utfallet ikke vurderes som like attraktivt.

En persons mestringsforventning vil basere seg på fire kilder ifølge Bandura (figur 2). De er tidligere erfaringer, vikarierende erfaringer, det vil si hva man ser andre det er naturlig å sammenligne seg med gjøre, sosial overtalelse (også verbal overtalelse) og tilslutt psykologiske og emosjonelle forhold. Av disse er våre tidligere gjennomførte handlinger det som har størst innvirkning på vår self-efficacy i kommende situasjoner.



Figur 2. Hentet fra internett: <http://mellbandura.wikispaces.com/Bandura+and+Self+Efficacy>

Banduras modell kan på mange måter sies å ha et positivt fortegn der fokuset ligger på hva som gir en mestringsforventning for den enkelte og hvordan man kan øke denne. Seligman og Hirohito (1975) tar for seg den andre enden av skalaen og har sett på hva som skjer dersom man opplever å ikke ha kontroll over negative opplevelser. Gjennom ulike forsøk har de vist at dersom vi opplever at negative hendelser er noe vi ikke har kontroll over, vil vi etter hvert gi opp og ikke lenger forsøke å komme ut av situasjonen.

Overført til hvordan barn har det på skolen og i fritiden, er det lett å se hvordan tidligere erfaringer preger fremtidige og med hvilken mestringsforventning barn gir seg i kast med nye oppgaver. Dette gjelder også for deres språklige erfaringer. Har barnet ofte erfart å komme til kort språklig, enten det er i skolefaglig sammenheng eller i lek med venner vil dette påvirke deres mestringsforventning i nye situasjoner og etter gjentatte slike opplevelser risikerer man at de gir opp. På samme måte vil barn som opplever å takle situasjonen selv om det er utfordrende for dem, kunne øke sin mestringsforventning som de igjen tar med seg inn i nye, tilsvarende situasjoner.

2.7 Erfaringer som basis for læring

Dewey argumenter for viktigheten av erfaringer som basis for læring. Skal undervisningen oppleves som relevant for barna må den bygge på deres erfaringer. Barn lærer gjennom handling og påfølgende erfaringer av hva handlingen har ført til. I boka «Erfaring og opdragelse» (2008, s 41) diskuterer Dewey erfaringers kontinuitet, det han kaller det erfaringsmessige kontinuum. I følge han skjer ikke erfaringer i et vakuum, men bygger alltid på tidligere erfaringer. På samme måte vil barnets tidligere erfaringer påvirke nye. Dewey mente at læring måtte bygge på barnas erfaringer for å være relevant.

Erfaring er viktig for læring av språk. Hva barnet forbinder med ord og begreper er avgjørende for hvordan han tolker og forstår sammenhengen de står i. Det å bygge undervisningen på barnets erfaringer slik Dewey argumenterte for, kan bidra til å gjøre aktivitetene i klasserommet mer relevante. Sannsynligvis vil det gi barnet økt motivasjon for å lære enn hvis undervisningen ikke føles relevant. For språksvake elever, blir det ekstra viktig å være oppmerksom på dette og legge til rette for at elevene skal klare å bruke sine tidligere erfaringer i ny læring, og visuell støtte er ofte avgjørende for at elevene skal klare det.

3. Metode

Hvilken metode man velger til et forskningsprosjekt henger sammen med hva som skal forskes på og hvilke data man ønsker å få frem. Den vitenskapelige metoden som velges, skal gjøre det mulig å gjøre levde liv forskbart. Den skal fange noens erfaringer slik at disse kan analyseres, tolkes og drøftes opp mot andres erfaringer og relevante teorier. Hvilke metoder som er hensiktsmessige vil delvis avgjøres av problemstillingen til et gitt prosjekt, men også av omfanget og tiden man har til rådighet.

Utgangspunktet for dette masterprosjektet var å se på hvorvidt det å ha en vanske med språk påvirket trivselen på skolen og i fritiden for barna det gjaldt. Vitenskapsteoretisk vil denne studien plasseres under hermeneutikken. Et grunnprinsipp innen klassisk hermeneutikk er den hermeneutiske sirkel. Det betegner hvordan forståelsen utvikler seg gjennom en veksling mellom helhet og del i materialet vi studerer. Opprinnelig ble det brukt i forståelsen av tekster, men etter hvert har dette prinsippet blitt brukt på forståelse av mening i alle former for kommunikasjon og samhandling (Thomassen, 2006, s 157). Det har vært argumentert med at betegnelsen «sirkel» ikke er god, da denne vekselvirkningen hele tiden fører til ny innsikt og forståelse, ikke går rundt i sirkel. Den hermeneutiske spiral er derfor foreslått som betegnelse (Thomassen, 2006, s 92, Dalen, 2004, s 20).

Sentralt i moderne hermeneutikk står det å fortolke handlinger i den konteksten de finner sted. Gadamer fremhevet at all forståelse er strukturert av våre fordommer (Thomassen, 2006, s 86). Fordommer i denne konteksten har ikke den negative betydningen som ordet har i vårt dagligspråk, men er derimot en nødvendig førforståelse. Det er på bakgrunn av vår tidligere forståelse at vi kan begripe det nye, og vi forstår først når vi kan anvende det nye i den situasjonen vi står i (Thomassen, 2006, s 86). En førforståelse vil kunne prege hvordan forskeren forstår og fortolker det han eller hun hører og observerer i sitt forskningsprosjekt. De antakelser man har når man går inn i et tema, vil kunne styre oppmerksomheten til forskeren og hvordan han eller hun strukturerer funnene. Dette er det viktig å være bevisst på når man på bakgrunn av det man har lest om et tema, har dannet seg en førforståelse av dette temaet (Dalen, 2004, s 18). Denne førforståelsen må brukes til å se mulighetene i eget materiale, men ikke slik at man konkluderer for tidlig.

I møte med informantenes fortellinger, ønsket jeg å bruke min førforståelse om det å ha en vanske med språk og min erfaring som lærer og spesialpedagog til å tolke og forstå det de fortalte. Denne nye innsikten vil da gi meg en ny og dypere førforståelse eller fordom videre i mitt arbeid med barn som har tilsvarende vansker. Denne utviklingen vil være kontinuerlig. Geertz argumenterte med at målet for forskeren må være å gi en tett eller tykk beskrivelse av det han eller hun forsker på (Thagaard, 2013, s 41). En tynn beskrivelse gjengir kun det som observeres mens en tykk eller tett beskrivelse også gjengir utsagn om hva de det forskes på kan ha ment med sine handlinger og hvilke fortolkninger de gir. I tillegg kommer også den fortolkningen forskeren gir. Forståelsen og fortolkningen av det informantene forteller vil ifølge Geertz alltid hentes fra annen litteratur, og en fortolkning oppleves som god hvis den føles relevant.

Fokus for denne studien har vært barn som har en vanske med språk. I den sammenheng er det viktig å være bevisst på at det kun er dette ene som skiller disse elevene fra typiske barn (begrep fra Ottem, 2009, s 12). Vansken utgjør kun en liten del av dem og er antakelig ikke noe de vil bruke for å definere seg selv. Utfordringene deres gjør seg heller ikke gjeldende i alle situasjoner i hverdagen til disse barna. Når man studerer mennesker som har ulike vansker eller diagnoser, er det sentralt at man ikke reduserer disse menneskene til utfordringene sine, men også ser alt det andre som er en del av dem. Man må huske på at enhver er ekspert i sitt liv (Thomassen, 2006, s 189) og ivareta en subjekt-subjekt-holdning til dem og deres erfaringer.

3.1 Kvantitativ eller kvalitativ metode

Den første metodologiske avveiningen jeg gjorde, var å vurdere om jeg skulle gjøre en kvantitativ eller en kvalitativ undersøkelse. Et annet begrepspar for disse hovedskillelinjene er intensiv eller ekstensiv design, der intensiv design undersøker få enheter og går i dybden, mens ekstensiv design studerer mange enheter og ser på utstrekning, hyppighet og variasjon (Jacobsen, 2010). Denzel og Lincoln fremhever at kvalitative studier undersøker prosesser og mening som ikke kan kvantifiseres (Thagaard, 2013, s 17). Mye kan sies om forskjellene på disse metodene. Her vil jeg bare påpeke noen som var spesielt relevante for denne studien.

Jeg var interessert i erfaringene til barna det gjaldt og ønsket å se nærmere på hvordan det er å ha en vanske med å bruke språk i en språklig hverdag. Tall og statistikk var derfor ikke interessant. Det foreligger allerede en del forskning på gruppenivå om hvilken belastning det er på den mentale helsen å ha en vanske med språk i form av en spesifikk språkvanske (for eksempel Ottem, 2009; Repstad, 2007). For denne studien passet det derfor bedre med et intensivt design som ga informasjon om noen få elever og som gikk i dybden heller enn et ekstensivt design der man ser på store elevgrupper og som gir informasjon om utstrekning, hyppighet og variasjon (Jacobsen, 2010). I tråd med hermeneutisk tenkemåte, var bakgrunn og omgivelser viktig for å få frem og forstå barnas unike erfaringer. Studier som baserer seg på kvantitative data fokuserer på variabler som studeres uavhengig av samfunnsmessig kontekst (Thagaard, 2013, s 17). Jeg ville dermed gå glipp av viktig informasjon om jeg baserte undersøkelsen på kvantitative data.

Jeg var interessert i å få informasjon om hvordan barna trivdes på skolen og i fritiden. I følge Dalen er et overordnet mål for kvalitativ forskning å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004, s 16). Jeg ønsket at noen kunne fortelle meg om deres erfaringer; om hvordan de hadde det sosialt, hvilke aktiviteter på skolen og fritiden som var mest utfordrende, hvilke aktiviteter de trivdes best med, hva de likte å gjøre med vennene sine og hvordan de så på seg selv. Dette innebar at enten barna det gjaldt eller noen som kjente dem godt, kunne fortelle i dybden og med sine egne ord om disse erfaringene. Et kvalitativt design kjennetegnes ifølge Jacobsen (2010, s 55) nettopp ved at forskeren søker å få frem så mange nyanser som mulig og forsøker å få frem en helhetlig forståelse. I tillegg vil den samfunnsmessige konteksten de gjør sine opplevelser i, være avgjørende både for hvordan de og jeg tolker disse opplevelsene. Dette kan sies å være i tråd med den hermeneutiske sirkel der forståelsen bygger på en vekselvirkning mellom erfaringen og konteksten den finner sted i.

Det er heller ikke slik at et intensivt forskningsdesign kun kan benytte seg av kvalitative data (Thagaard, 2013, s 18; Jacobsen, 2010, s 79). I denne undersøkelse som ser på vansker med språk og psykososiale forhold som trivsel, fylte læreren til de aktuelle barna ut «20 spørsmål om språkferdigheter». Svarene herfra kunne eventuelt brukes i analysen. Dette ville da kunne være kvantitative data.

Kvantitative og kvalitative metoder har ulike fordeler og ulemper, og noe som er en styrke i den ene vil kunne være en ulempe i den andre. Det ideelle kunne derfor være å kombinere metodene ved en design-triangulering (Thagaard, 2013, s 18). Dette kunne for eksempel vært gjort ved at man først sikret relevansen for studiet ved å foreta en kvalitativ undersøkelse. Deretter ville en kvantitativ undersøkelse basert på funnene fra den kvalitative kunne si noe om omfanget og eventuelt generaliserbarhet av funn (Jacobsen, 2010, s 68). Denne formen ville kunne gi nyttig informasjon om temaet for dette prosjektet. Den ville både fått frem kvantifiserbar kunnskap om vansker med språk og trivsel i skolen og kvalitativ innsikt i hvordan det oppleves for dem det gjelder. Jeg vurderte det til å være for omfattende for et prosjekt på masternivå. På bakgrunn av nevnte karakteristika for kvalitativ og kvantitativ metode valgte jeg derfor å legge hovedvekten på kvalitativ metode selv om det også var mulighet for å trekke inn noen kvantitative data.

3.2 Hvordan innhente data

Målet med studien var å høre hva barn som har en vanske med språk, eller noen som kjenner dem godt, kunne fortelle om deres situasjon og erfaringer. Det ble derfor viktig å velge en eller flere metoder som kunne gi meg tilgang til dette. Det finnes ulike kvalitative metoder som kunne være aktuelle for et slikt prosjekt, som forskjellige former for intervju, observasjon eller dokumentanalyse. Intervju eller samtale ble vurdert som den mest hensiktsmessige metoden for å samle inn data på, selv om jeg også supplerte med observasjon og observasjonsskjemaet «20 spørsmål om språkferdigheter».

Kvalitative forskningsintervju varierer i hvor strukturerte eller åpne de er, fra de helt åpne til intervjuer med en strengt strukturert form (Jacobsen, 2010, s 90). Det åpne intervjuet kan være bra der informanten er villig til å snakke og dele sin historie med intervjueren (Dalen, 2004, s 29), men kan også være krevende fordi det ikke er ferdig formulerte spørsmål å supplere med hvis informanten ikke forteller så mye. Det vil også kunne gjøre analysen av materialet vanskeligere fordi informantene kan velge å fortelle om forskjellige ting. Dette kan samtidig sies å være en fordel med denne formen, nettopp at informantene velger å fortelle om temaer som er viktige for dem og som ikke forskeren hadde tenkt over på forhånd (Thagaard, 2013, s 97). I denne studien ble det Dalen omtaler

som et semistrukturert intervju benyttet for intervjuet med foreldrene (2004). En del spørsmål og temaer var klart på forhånd, men der rekkefølgen på spørsmål vil avgjøres av fortellingen til informantene (Thagaard, 2013, s 98). Samtalen eller intervjuet med lærerne hadde en mye åpnere form der jeg ønsket at de skulle fortelle fritt om sitt syn på barnet det gjaldt. I et intervju vil spørsmålene man stiller påvirke hvilke svar man får. Ved å stille åpne spørsmål har jeg forsøkt å legge til rette for at informantene blir fortellere, narratører, av sin fortelling heller enn svarere på mine spørsmål (Mishler, 1999 i Berg, 2009, s 107).

Utfordringen til den gruppen barn studien søker å frembringe kunnskap om, er nettopp vansker med språk i bruk. De kan ha vansker både med å forstå og bruke språk. Det å gå via språk for å få informasjon om hvordan det er for dem å ha en vanske med språk, ville dermed være både etisk betenkelig og uhensiktsmessig. Et alternativ var derfor å snakke med foreldrene eller lærerne til de aktuelle barna. En fordel med dette, var at dette var voksne som kjente barna godt og som antageligvis ikke vil ha de samme utfordringene med å bruke språket som det barna det gjaldt ville ha. En åpenbar ulempe med dette var at jeg da ikke ville få høre hvordan barna selv beskrev sine erfaringer og tanker om hvordan de hadde det, men kun slik dette fremstod for foreldrene eller lærerne deres. Om jeg hadde snakket med barna selv, ville jeg fått deres erfaringer og historier fra dem, men kun slik de valgte eller klarte å sette ord på dem. Forståelsen min vil uansett være farget av min fortolkning og førforståelse.

Jacobsen skiller mellom begrepene respondent og informant (2010, s 114). Respondent er personer med direkte kjennskap til et fenomen eller noen som er medlem av en spesiell gruppe. Informant er en som ikke selv representerer gruppa som undersøkes, men som har mye kunnskap om denne. På bakgrunn av dette velger jeg å bruke ordet informant om lærerne og foreldrene, da de ikke selv representerer den gruppa jeg ønsker å studere, men er valgt ut på grunn av sin kunnskap om dette.

Dataene fra denne studien er bearbeidet i en narrativ analyse i form av en foreldrefortelling og en lærerfortelling. Til grunn for disse fortellingene ligger det allikevel intervjuer og samtaler om tre enkeltbarn for å få frem deres unike historier. Et fokusgruppeintervju var således ikke aktuelt. Om målet med studien hadde vært innsikt i

deltakernes motiver, holdninger, verdier og argumenter om et gitt tema, ville dette kunne vært en fruktbar ramme rundt intervjuet (Wibeck, 2011, s 16, Thagaard, 2013, s 99). Da kunne dynamikken i gruppen gitt mye informasjon. Men jeg synes det var viktig at erfaringene til hver enkelt kom frem. I et gruppeintervju risikerer man at deltakerne moderer seg etter hva som blir fortalt av andre. Det ville også kunne være uetisk å legge opp til et gruppeintervju om et såpass personlig tema som egne barns vansker med språk og deres trivsel.

For foreldre vil det kunne være sårt å ha barn som trenger noe ekstra eller ikke mestrer det som andre barn gjør. Selv om det å ha en vanske med språk i seg selv ikke nødvendigvis er et sensitivt tema, vil det kunne oppleves slik for foreldrene. Dette ville kunne påvirke hva de ville fortelle i intervjuet. Foreldrene kan være våre for den stigmatiseringen det kan være for barnet deres å ha en vanske (Dahl, 2012, s 20) og derfor både under- og overkommunisere hvordan barna deres hadde det på skolen og i fritiden. Dette forsøkte jeg å ta hensyn til, både i måten jeg stilte spørsmålene på og hvordan jeg fulgte opp foreldrenes svar.

Jeg ønsket å høre både om skoledagen og fritiden til barna. I og med at jeg tidlig bestemte meg for å ikke snakke med barna selv, ble det innlysende at det beste da ville være å snakke med både foreldrene og lærerne for å høre hvordan de vurderte barnas trivsel på de ulike arenaene. Foreldre er i mange tilfeller de som kjenner barna sine best. De har fulgt dem gjennom oppveksten og vil dermed være mest våre for endringer i oppførsel og humør. Men utfra en dialogisk tilnærming (Hundeide, 2008, s 169) er det viktig å være oppmerksom på hvordan barna er en medspiller i hvordan foreldre og andre ser barna. Der barna blir sett på som svake og med store vansker, vil dette kunne farge samspillet mellom dem og også måten barna ser på seg selv. I motsatt fall, der foreldre eller lærere hovedsakelig ser styrkene, vil dette påvirke samspillet, men denne gangen med positivt fortegn. Jeg var derfor forberedt på at foreldrene jeg snakket med kunne rapportere ulikt om hvordan barna deres hadde det på skolen selv om skolen rapporterte om omtrent like god eller dårlig trivsel.

Selv om foreldre er de som kjenner sine barn best, observerer de dem ikke direkte på skolen. Det var derfor viktig for meg å snakke med lærere også for å undersøke hvordan

de kjente barna. Samtalen med lærer ble ikke gjennomført i form av et intervju der jeg hadde bestemt alle eller deler av spørsmålene på forhånd, men en samtale der de snakket om barnet. I en slik åpen samtale var målsettingen at læreren skulle fortelle mest mulig fritt om deres opplevelse av hvordan barnet hadde det (Dalen, 2004, s 29). Den korteste samtalen tok 20 minutter, den lengste tok nesten to timer. Det var med andre ord stor spennvidde i hvor mye lærerne tenkte det var relevant at jeg fikk informasjon om. I tillegg fylte hver lærer ut observasjonsskjemaet 20 spørsmål om språkferdigheter.

3.2.1 Utvalget

Det at jeg skulle snakke med foreldre og lærere for å høre hvordan barna hadde det, ga noen føringer for utvalget av barn. Jo yngre barna er, jo mindre unaturlig er det å henvende seg til foreldrene for å få informasjon. Jeg vurderte det derfor som mest hensiktsmessig at barna gikk i barneskolen. For å komme i kontakt med aktuelle foreldre, henvendte jeg meg til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) her jeg bor. De tok deretter kontakt med aktuelle foreldre og presenterte prosjektet.

Jeg hadde altså bestemt meg for å bruke ulike typer data, både observasjon, semistrukturerte intervjuer av foreldrene og et friere intervju eller en samtale med lærerne i tillegg til «20 spørsmål om språkferdigheter» utfylt av skolen. På grunn av en relativt omfattende datainnsamling og prosjektets omfang, var det ikke ønskelig å ha med for mange barn i prosjektet, og mitt utgangspunkt var tre-fire. Jeg diskuterte noen aktuelle barn med PPT der jeg informerte dem om prosjektet og hva jeg ønsket å undersøke i min studie. De redegjorde deretter for aktuelle saker hos dem. Disse var anonymisert. Jeg valgte så ut noen som jeg syntes passet ut fra kriteriene for studien, altså barn som har en vanske med språk.

Etter at PPT hadde henvendt seg til familiene, satt jeg igjen med tre foreldre/ foreldrepar til barn som ville være med. Barna var alle gutter. De gikk i andreklasse (2) og tredjeklasse (1). Alle var født og oppvokst i små bygder med relativt små årskull og stor grad av stabilitet i overgangen mellom barnehage og skole. En av guttene hadde skilte foreldre, de to andre bodde sammen med både mor og far. Alle hadde eldre søsken eller stesøsken, ingen hadde yngre søsken. Alle hadde gode nettverk rundt seg i form av enten familie eller gode venner de hadde kjent fra de var født. Et av barna hadde store

minnevansker, et hadde alvorlige fonologiske vansker og et av barna hadde mer sammensatte utfordringer der det å bruke og forstå språk var en del av bildet. Han skulle til videre utredning om et år.

De foreldrene som sa seg villig til å være med i prosjektet ønsket at jeg tok direkte kontakt med dem for å avtale en tid for intervju. Alle foreldrene ga sin godkjenning til at jeg kunne kontakte skolen for å snakke med læreren til barna og at jeg kunne observere barna på skolen.

Skolen og lærerne var i alle tilfellene positive til å delta i prosjektet og behjelpelige med å finne tid for samtale og observasjon.

3.2.2 Innvendinger mot utvalget

I utvalget var det så godt som bare kvinner som uttalte seg. Alle jeg snakket med på skolene var kvinner. Jeg snakket kun med mødrene til to av barna og begge foreldrene til det ene. Der var derimot far mye opptatt med å hjelpe sønnen med ulike ting underveis i intervjuet slik at han i praksis kun bekreftet mors fortelling og ikke bidro med så mye eget. Sønnen var i en annen del av huset enn oss, og faren gikk litt frem og tilbake.

Det at sønnen var tilstede i huset under intervjuet kan være etisk utfordrende, men det var foreldrenes eksplisitte ønske at det skulle være slik. De mente at siden dette handlet om han, skulle han kunne høre det vi snakket om. Disse foreldrene ville også informere sønnen sin i forkant av min observasjon om at det var han jeg var kommet for å observere. Det virket til å være en familie der barn og voksne var vant til å snakke åpent med hverandre og der sønnen ifølge foreldrene var godt informert om egen situasjon. Jeg vurderte det derfor som greit. De andre foreldrene jeg snakket med, tenkte ulikt om dette. Der ville de i større grad skjerme barna.

Alle barna i studien kommer fra små plasser med oversiktlige forhold, og alle hadde bodd hele livet på samme sted. Det at det var en liten plass trenger verken å være positivt eller negativt for barna, men det er med på å gjøre utvalget veldig ensartet. Det ville vært interessant å stille samme spørsmål til foreldre som hadde barn som vokste opp i en større by. Det hadde vært en stor grad av kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole for alle tre, og alle gikk i klasse med mange fra barnehagen. Klassene var også relativt

små med rundt 15 elever, der læreren hadde god struktur og jobbet mye med visuell støtte i undervisningen.

Alle barna var gutter i småskolen. Der både foreldre og lærere rapporterte om mange venner og god trivsel, kan det hende at dette ville vært annerledes for eldre jenter der det «å skravle» vil kunne være en større del av det sosiale enn det er for yngre gutter.

Alle barna i studien var fanget opp i ung alder, enten i barnehagen eller første klasse. De hadde dermed blitt sett og fått ekstra oppfølging tidlig. Dette kan ha medvirket til at de hadde en god utvikling på mange områder. I tillegg hadde alle hatt strukturert begrepslæring på skolen som ledd i en interkommunal satsning.

Det at dette er et relativt homogent utvalg kan være en svakhet som det er viktig å være oppmerksom på i analysen. Selv om eventuelle funn i kvalitative studier av denne typen uansett ikke kan generaliseres til å gjelde hele grupper (Jacobsen, 2010, s 153), kan de bidra til å utype og forstå fenomener og begreper som kan gjelde for andre i gruppen.

Denne studien skal ikke si noe om hvordan det er for barn som har en vanske med språk generelt, men vise hvordan foreldre og lærere til akkurat disse barna vurderer deres trivsel. Det at utvalget på mange måter er homogent, trenger derfor ikke å være negativt, men det er allikevel viktig å være bevisst på dette.

3.2.3 Observasjon

Jeg gjennomførte som sagt også en observasjon der jeg var tilstede både i undervisningen og ute i friminuttet. For at observasjon skal være en egnet metode, må forskeren observere over en lengre periode slik at han eller hun bedre kan vurdere hva som er relevant å fokusere på (Gudmundsdottir, 2011, s 18). Observasjonene i denne studien var alt for korte til at det kunne brukes til noe annet enn å fylle ut bildet av barna som jeg fikk fra intervjuene med foreldrene og samtalene med lærerne. Det kom allikevel frem interessante momenter i observasjonen som kunne brukes til å kontrastere og utdype dataene fra samtalene og intervjuene.

Den opprinnelige hensikt med observasjonen var hovedsakelig å få et ansikt å knytte til fortellingene fra foreldrene og lærerne i og med at jeg ikke skulle intervju barna selv.

Det var nyttig i prosjektet for å få et inntrykk av barna det gjaldt og observere dem i sosiale settinger på skolen og i fritiden. Dette ble særlig viktig siden jeg valgte å gå via andre for å undersøke hvordan barna hadde det. Det var nødvendig å ha et levende bilde av barna jeg skulle skrive om. Men dette var mer tenkt som et supplement enn den datainnsamlingen prosjektet skulle hvile på. Jeg ønsket som sagt å høre om elevenes erfaringer, og da vil en metode som hovedsakelig gir informasjon om atferd (Jacobsen, 2010, s 102) ikke kunne gi meg dette. Jeg velger allikevel å presentere momenter fra observasjonene samlet etter narrative i kapittel 5. Dette er fordi det kom frem interessante momenter her som jeg ønsker å bruke til å utfordre, støtte eller problematisere drøftingen av foreldrefortellingen og lærerfortellingen.

Det er viktig å være bevisst hvilken rolle man velger i en observasjon. Jeg fulgte hvert barn i et par timer med undervisning og 1-2 friminutt og hadde hovedsakelig fokus på kroppsspråk, samspill og initiativ. Når observasjonen går over et så kort tidsrom, fant jeg det mest hensiktsmessig å være en passiv observatør og ikke aktivt delta i klassens aktiviteter. For at dette skulle fungere, var det vesentlig at jeg kjente miljøet godt nok til å vite hva som var relevant for min observasjon og ikke (Thagaard, 2013, s 71). Jeg kjente ikke disse klassene og elevene og miljøet der, men ble nødt til å stole på min erfaring og kompetanse som lærer i tilsvarende klasser. Det er derfor viktig å ha et nøkternt forhold til hvilken informasjon jeg satt igjen med etter så kort tid i en klasse. Observasjonen sa bare noe om hvordan det var akkurat da, ikke om alle de andre timene elevene var på skolen. Da var det klagende å ta en samtale med læreren etterpå for å avklare om timen jeg hadde observert var representativ for klassen og eleven jeg var der for å observere. Jeg forsøkte også å være bevisst hvilken førforståelse jeg gikk inn i observasjonen med. Hva jeg så etter og forventet å finne, ville kunne styre hva jeg la merke til i en observasjon.

Under observasjonen benyttet jeg meg av et skjema som hjelp for å styre oppmerksomheten mot det som kunne tenkes å være relevant. Dette brukes av PPT her jeg bor som støtte når de skal observere barn på skolen og i barnehagen (se vedlegg nr 4). Alle momenter på skjemaet var ikke like relevant for meg, men det var nyttig å ha det som en pekepinn på forhold jeg burde være oppmerksom på under observasjonen.

I og med at jeg tenkte å være en passiv observatør, var det kjent for barna at jeg var der for å se hvordan det var i klassen. Det var således en åpen observasjon. Det var litt ulikt hvorvidt barnet det gjaldt visste at jeg kom for å observere akkurat han. Det ble uansett gitt en felles informasjon i klassen om at jeg var der for å se hvordan de hadde det. Resten av klassen skulle ikke vite hvilket barn jeg var der for å observere. Dette var for å unngå det stigma en slik observasjon ville kunne være for barnet. Om barnet selv valgte å fortelle det, var det greit. Jeg hadde innhentet samtykke fra foreldrene i forkant av selve observasjonen (Jacobsen, 2010, s 103).

Jeg snakket med foreldrene om hvorvidt deres barn skulle vite at det var akkurat dem jeg var i klassen for å observere. I henhold til FNs barnekonvensjonens artikkel 12 har barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter rett til å få gi uttrykk for disse i forhold som vedrører barnet (Redd Barna, u.å.). Hva dette egentlig innebærer er det ingen entydig praksis på. Jeg ønsket derfor å diskutere med foreldrene hvorvidt det var til det beste for barna deres at de visste at jeg kom for å observere dem. Dette hadde de ulike synspunkter på. De som ønsket at barna skulle vite at jeg kom, argumenterte med at barnet deres godt kunne få vite om det fordi det tross alt var dem det gjaldt. De foreldrene som mente at barnet deres ikke burde få informasjon om at jeg kom for å observere akkurat dem, ønsket at det ble gitt en generell informasjon til klassen om at jeg var der for å se hvordan de hadde det. De argumenterte for at det beste for deres barn var å bli skjermet fra å vite at det gjaldt akkurat dem fordi det uansett var så mye ekstra for barnet i form av utredninger, testing og spesialundervisning. Dette representerer dobbeltheten i synet på barn slik det kommer til uttrykk i mye av barneforskningen og også i barnekonvensjonen (Kampmann, 2006, s 175, Kjørholt, 2010, s 16) der barn på den ene siden har en rett til å bli hørt og ha en medbestemmelse og på den andre siden en vektlegging av barns sårbarhet og dermed behovet for å beskytte dem. Foreldrene fikk i hvert enkelt tilfelle bestemme hvilken informasjon som ble gitt til sitt barn.

3.2.4 Reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning

Begrepene generalisering, reliabilitet og validitet var opprinnelig knyttet til kvantitativ forskning og har en litt annen betydning innen kvalitative studier (Thagaard, 2013, s 22). Reliabilitet vil i en kvalitativ studie handle om forskningens pålitelighet og om forskeren

kan gjøre greie for hvordan dataene utvikles. Det er vesentlig at han/hun skiller mellom informasjonen man får fra informantene og egne vurderinger av denne. Også en klargjøring av forskerens relasjon til informantene og betydningen av egne erfaringer i prosessen er vesentlig for at en studie skal være reliabel (Thagaard, 2013, s 194). I mitt tilfelle kjente jeg til en av familiene fra før da vi bor i samme bygd. Det vil derfor være en risiko for at dette farget intervjuet, både på hvilken måte jeg stilte spørsmålene og hva de fortalte meg. Slik det intervjuet forløp mener jeg allikevel ikke det utgjorde noen stor forskjell i negativ retning. Seale (i Thagaard, 2013, s 202) skiller mellom intern og ekstern reliabilitet i kvalitativ forskning. Ekstern reliabilitet er hvorvidt et forskningsprosjekt er repliserbart, altså om andre vil kunne gjenta det jeg har gjort i en annen situasjon. Han konkluderer med at ekstern reliabilitet forstått som repliserbarhet er vanskelig å oppnå i kvalitative studier. Intern reliabilitet er hvorvidt det er samsvar mellom datakonstruksjon mellom forskere som arbeider innen samme prosjekt og er derfor ikke relevant i dette tilfellet.

Andre faktorer som vil kunne påvirke reliabiliteten er konteksteffekt, altså hvorvidt sammenhengen dataene blir samlet inn er kunstig eller naturlig (Jacobsen, 2010, s 156). I mine intervjuer med foreldrene, fikk de velge sted der intervjuet skulle foregå. To valgte å bli intervjuet hjemme mens en ville treffe meg på skolen. Omgivelsene intervjuene ble foretatt i, kan ha påvirket hvordan intervjuet forløp. Alle lærerne snakket jeg med på arbeidsrommet på skolen i forlengelsen av observasjonen. Undersøkereffekt er en annen faktor som kan ha påvirket hvilke data jeg fikk. Hvordan jeg fremstod for de jeg skulle intervjuer, observere og snakke med kan ha påvirket hva jeg fikk vite om fenomenet jeg ville undersøke (Jacobsen, 2010, s 155). Silverman argumenterer med at vi kan styrke reliabiliteten i prosjektet ved å gjøre prosessen transparent. Det er vesentlig at forskeren gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at dette kan vurderes trinn for trinn (Thagaard, 2013, s 202).

Validitet dreier seg om gyldigheten av tolkningene forskeren gjør med bakgrunn i dataene som er samlet inn. Han/hun bør være kritisk til grunnlaget for egne tolkninger, og forskerens relasjon til det eller de som studeres er viktig å få frem. Dette vil kunne ha betydning for tolkningene han/hun kommer frem til (Thagaard, 2013). Jeg jobber som lærer og spesialpedagog og er således «på hjemmebane» når jeg snakker med lærerne til

barna i utvalget. Ingen av barna går på noen av de skolene jeg jobber/ har jobbet på så jeg har ingen direkte kollegial forbindelse. Jeg mener heller at min bakgrunn fra skole og undervisning har gitt meg en førforståelse som jeg kan bruke konstruktivt i analysen, men da er det viktig at jeg er bevisst på hva informantene faktisk fortalte meg og hva jeg legger i deres fortelling på grunn av min bakgrunn som lærer.

Seale (Thagaard, 2013, s 205) skiller også mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet er hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en studie. Ekstern validitet forstås som hvordan resultatene fra en studie også kan være gyldige i andre sammenhenger, altså hvorvidt mine tolkninger fra min studie også kan ha gyldighet i andre sammenhenger.

3.3 Analysen

Etter endt datainnsamling satt jeg med et stort materiale som skulle analyseres. Siden jeg hadde valgt såpass mange ulike typer data, både intervju/samtale, observasjon og spørreskjema, var det mye som skulle sammenfattes. Det er mange ulike måter å fortolke og analysere datamaterialet man sitter igjen med etter innsamling. I denne studien er det valgt narrativ analyse. Å sammenfatte datamaterialet i narrativer er en måte å forstå og gi mening til menneskelig identitet og handling på (Indrebø Hovland, 2011, s 14) slik det fremkommer i datamateriale. I narrativ forskning er analyseenheten mediert handling, det vil si det mennesker sier, gjør og tenker (Gudmundsdottir, 2011, s 45). I denne studien er fokus for narrative lærerens og foreldrenes fortelling om Linus, ikke deres fortelling om en gitt hendelse eller situasjon. Det gir oss ulike perspektiver på hvordan de vurderer hans trivsel på skolen og i fritiden. Ved å presentere analysen i narrativer, trer også Linus tydeligere frem som et barn med språklige vansker enn ved en skjematisk presentasjon.

I tillegg til intervju og samtaler, har jeg mine notater fra observasjonene på skolen og data fra observasjonsskjemaet «20 spørsmål om språkferdigheter». Da intervjuguiden ble utformet tenkte jeg at det ville være bra å få svar på samme momenter knyttet til språkferdighetene hos barnet fra skolen og hjemmet. Jeg inkluderte derfor noen spørsmål fra «20 spørsmål om språkferdigheter» i intervjuguiden jeg brukte med foreldrene. Lærerne fylte som nevnt tidligere ut hele skjemaet som jeg skåret. Foreldrene svarte kun

ja eller nei på disse spørsmålene mens lærerne graderte fra 1-5 i skjemaet. Etter å ha jobbet med materialet fra data til analyse og så tilbake til dataene igjen ble det etter hvert klart at informasjonen fra observasjonsskjemaet og tilsvarende spørsmål til foreldrene ikke frembrakte noen ny kunnskap som ikke på andre måter kom frem. Funn herfra bekreftet fortellingene fra lærerne og foreldrene. Dataene fra observasjonsskjemaet ble hovedsakelig brukt til å mette fortellingene (Geertz 1973 i Berg, 2009, s 114). Tilgang på ulike typer data bidro til en dybde i fortellingene som hadde vært vanskelig dersom intervju og samtale var de eneste formene for data tilgjengelig. Dette kan også sies å være et uttrykk for den hermeneutiske spiralen der ny innsikt om vesentlig og uvesentlig utviklet seg i arbeidet mellom data og analysen. Denne innsikten var annerledes enn hva jeg hadde sett for meg før jeg begynte med datainnsamling. Når man skaper et narrativ er dette en form for hermeneutisk fortolkning der betydningen av de enkelte delene er påvirket av helheten og helheten er påvirket av den enkelte delene. En annen fortolkning av datamateriale ville gitt andre narrativer.

I kvalitativ forskning er målet å få frem deltakernes perspektiv. I den sammenheng kan narrativer være nyttige. Vi organiserer det vi opplever og våre erfaringer i meningsfulle enheter eller narrativer (Moen, 2011, s 87). Narrativ kommer fra det latinske ordet *narrare* og betyr å fortelle (Caprona, 2013, s 631). Vi organiserer fortellingen om våre liv og velger ut hva vi synes er viktig og hva vi synes er mindre viktig. En persons narrativ fra en gitt hendelse vil derfor kunne være helt ulik en annen persons narrativ om den samme hendelsen. Dette så jeg også i mine intervjuer, der foreldre og lærere kunne fortelle veldig ulikt om den samme situasjonen. Begge parter snakket like sant, men hadde lagt vekt på ulike sider av situasjonen eller tolket noe ulikt.

Teoretisk hviler denne metoden på sosiokulturelle teorier om at læring og utvikling er fundert på samspillet mellom individer og foregår i den sosiale og kulturelle konteksten man befinner seg i (Moen, 2011, s 90). Her står Vygotsky sentralt, og ifølge han er det umulig å forstå enkeltmennesket uten å ha innsikt i den kulturelle og sosiale konteksten de lever i (Moen, 2011, s 90). De ulike narrative blir således ikke til i et sosialt og kulturelt vakuum. På samme måte som samfunnet er i stadig endring, er også bevisstheten i endring.

Vygotsky mente det var feil å studere psykologiske prosesser isolert ved å se på individet. I følge han er det umulig å forstå enkeltindivider uten å samtidig se på den sosiokulturelle konteksten de lever i. Vygotsky (2008, s 25) advarte mot forskning som forsøkte å forklare helheten ved å dele den opp i mindre deler. Han mente at analyseenheten må bestå av alle elementene som utgjør helheten (Moen, 2011, s 92).

En annen teoretiker innenfor denne tradisjonen er Bakthin. For han var dialog et fundamentalt begrep (Moen, 2011, s 91). Han mente at alt vi gjorde, enten vi snakket, leste, skrev eller tenkte var dialogisk. En ytring vil alltid ha en adressat. Er ytringen talt vil adressaten være den vi henvender oss til. Er ytringen en tanke, er det oss selv som er adressaten. Ytringen blir alltid produsert av en stemme. I følge Bakthin vil stemmen forholde seg til og reflektere stemmen til den eller de som ytringen er rettet mot. Ytringen vil også reflektere stemmen i kulturen og konteksten den ytres i (Moen, 2011, s 91). Hos Bakthin er det dermed ikke bare den som sier noe som har en stemme, men også den som snakkes til. Dennes stemme vil også påvirke hva som sies. I narrativ analyse vil dette bety at det som sies ikke kan forstås isolert, men må forstås utfra konteksten det fortelles i og hvem det fortelles til.

Narrativene fra informantene i denne studien må således sees i lys av både konteksten de ble fortalt i, hvem som var adressat for fortellingene og hvem som fortalte. Sett i lys av Bakthins teori om stemme, er det derfor ikke riktig å si at fortellingen kun er informantens. Et hvert narrativ farges av hvem det fortelles til og i dette tilfelle, hvilke spørsmål jeg stiller. Konteksten den fortelles i vil også kunne farge narrativet. Jeg møtte en forelder på skolen der barnet gikk. De to andre intervjuene foregikk hjemme hos foreldrene. Også kontekst i en videre forstand vil kunne være en stemme i ytringen, slik som kulturen og sosiale spilleregler. Begge deler kan ha påvirket hva som ble fortalt. I tillegg vil mottakerens stemme påvirke ytringen.

3.3.1 Oppbygging av narrative

Denne studien ser på hvordan barn som har en vanske med språk trives på skolen og i fritiden sett gjennom øynene til lærere og foreldre. Det å analysere datamateriale og presentere det i to ulike narrativer på denne måten, var en vei inn i materialet for å kunne drøfte funnene. I datamaterialet er det lærer- og foreldrefortellinger om tre ulike barn.

Linus som studien handler om består av disse tre. De har alle vansker med språk, men av noe ulik karakter. Alle deres vansker er representert i Linus. Deres ulike vanske kategorier ga seg allikevel relativt like utslag i hverdagen, noe som gjorde det mulig å sammenfatte deres tre fortellinger i et narrativ. Det som var felles var at dette kunne gjøre hverdagen deres, både på skolen og i fritiden, mer utfordrende enn for barn uten disse vanskene. Som beskrevet i punkt 3.2.2. *Innvendinger mot utvalget* er det mange ytre likheter mellom de tre guttene som utgjør Linus. Det kan ha vært en medvirkende årsak til at deres ulike språklige vansker fikk såpass like konsekvenser for de tre barna. Dersom vanskene hadde hatt veldig ulike konsekvenser for hvordan de hadde det, ville det ikke vært mulig å sammenfatte funnene på denne måten. Ved å gjøre dette grepet er det allikevel en risiko for at viktige deler av de unike barnas fortelling kunne gå tapt. Det er derfor viktig å presisere at det ikke var store forskjeller i fremstillingene til foreldre og lærer i de kategoriene som utgjør narrativene, men det var nyanseforskjeller.

Gjennom arbeidet med lesing av de transkriberte intervjuene utpekte det seg noen mønstre av hva som var felles mellom de tre foreldrenes fortellinger. Ved det videre arbeidet med analysen av stoffet identifiserte jeg så noen kategorier basert på disse mønstrene, som dannet rammeverket i narrativene. Disse kategoriene baserer seg både på spørsmål fra intervjuguiden og det foreldrene la vekt på i sin frie fortelling. Analysen er dermed delvis temasentrert med bakgrunn i spørsmål i intervjuguiden, men inneholder også kategorier som var sentrale deler av foreldrenes fortellinger som jeg ikke på forhånd hadde tenkt på. For å være tro mot materialet er dette også tatt med i analysen. En analyse vil alltid innebære en grad av utvelgelse der noe løftes frem på bekostning av noe annet, og min førforståelse vil kunne ha påvirket hva som ble vurdert som vesentlig. Min observasjon av de tre barna vil også kunne ha styrt mitt blikk i analysen av de transkriberte tekstene. Observasjonen kan ha gitt meg en førforståelse som påvirket hvilke kategorier som fremstod som viktige.

Etter samtalen med lærerne hadde jeg mye notater som også skulle analyseres og sammenfattes i tillegg til dataene fra «20 spørsmål om språkferdigheter». Det var ikke lydopptak av disse samtalen. Lærerne jeg snakket med var veldig tydelige i hva de syntes var viktige å formidle om barna. Selv om samtalelengden varierte mye, la de alle stor vekt på vanskene til barna, hvordan de hadde det på skolen og skolens tilpasninger til

deres vansker. Disse kategoriene danner rammeverket for lærernarrativet der deres fortelling om tre ulike barn også sammenfattes i en fortelling om et barn.

Alle lærerne fylte ut observasjonsskjemaet «20 spørsmål om språkferdigheter» slik at jeg også hadde informasjon herfra om hvert av barna. Etter å ha skåret skjemaene og sett dette i sammenheng med hva hver enkelt lærer fortalte, ble det tydelig at disse bekreftet det lærerne ellers fortalte. Deler av spørsmålene fra observasjonsskjemaet var også med i intervjuguiden jeg brukte med foreldrene. Også der var svarene med på å bekrefte resten av foreldrenes fortelling.

Foreldrenarrativet baserer seg på et mer omfattende datamateriale og er også lenger enn lærernarrativet. Foreldre vil i de aller fleste tilfeller være de som kjenner sine barn best og også ha observert dem og deres utvikling tettere enn det en lærer vil ha muligheten til. Jeg har derfor latt deres stemme få en større plass. De to ulike måtene å samle inn data på, gjorde også at jeg satt med et mye mer omfattende materiale etter foreldreintervjuene enn etter samtalene med lærerne.

En utfordring med å presentere stoffet samlet i narrativer som jeg gjør her, er nettopp det at tre ulike foreldre- og lærerstemmer gjøres til en. Barnet som presenteres her finnes ikke, men er et resultat av hva tre lærere og tre foreldre har fortalt om sine respektive barn. Disse fortellingene vil nødvendigvis være ulike. Jeg mener allikevel at det er en hensiktsmessig måte å presentere resultatet av analysen på. Foreldrenes og lærers syn på Linus og hans utfordringer trer tydeligere frem i et narrativ enn om resultatet var presentert kun tematisk. Et narrativ bringer virkeligheten tett på leseren slik at dette vil kunne bidra til ytterligere refleksjoner over temaet (Moen, 2011, s 89). Slik samtalen med lærerne og intervjuet med foreldrene forløp, ville en temasentrert analyse også vært vanskelig. En temasentrert analyse forutsetter at man har informasjon fra alle informantene om samme tema (Thagaard, 2013, s 182). Intervjuene med foreldrene i denne studien tok utgangspunkt i en intervjuguide, men forløp relativt fritt. De hadde derfor ulik innfallsvinkel til de forskjellige spørsmålene og temaene i guiden. Samtalene med lærerne var enda mer åpen. Ved å presentere funnene i to narrativ er både hensynet til systematikk ivaretatt gjennom analysen av stoffet, og fortellingsformen gjør at barnet trer tydelig frem.

I narrativ analyse gir fortellingens struktur og underliggende logikk mening til begivenhetene som beskrives (Thagaard, 2013, s 134). Informantene formidler historier og velger ut de ulike momentene de velger å fortelle, utfra hva de mener gir mening til temaet. Rekkefølgen disse momentene fortelles i, sier noe om hvilken sammenheng informantene mener det er mellom dem. Informantenes tanker om Linus sin trivsel vil kunne leses ut fra hvordan de velger å fortelle om hans skoledager og fritid.

De narrative som presenteres i kapittel 5 er verken lærernes eller foreldrenes per se, men min fortolkning av deres fortelling til meg. I tråd med det hermeneutiske prinsipp har analysen gitt ny forståelse av materialet underveis i arbeidet. Betydningen av de ulike detaljene har vokst frem i arbeidet med helheten samtidig som detaljene har gitt ny mening til helheten.

4. Etiske vurderinger

4.1 Refleksjoner over barnesyn

I dette prosjektet ønsket jeg å undersøke hvordan barn som av ulike grunner har en vanske med språk trives på skolen og fritiden. Jeg valgte å snakke med foreldre og lærere fremfor barna selv. Dette kan være problematisk. Barn har en egenverdi som er nedfelt i FNs konvensjon for barns rettigheter, eller barnekonvensjonen. Den ble vedtatt i 1989 og ratifisert av Norge i 1991 (FN, u.å.). I artikkel 12 står det at barn som er i stand til å danne seg egne meninger, skal få gitt uttrykk for disse (Kjørholt, 2010, s 14). Dette sier noe om at barn har en rett til å ytre seg om saker som angår dem. Ved å henvende meg til foresatte og lærere får ikke barna selv anledning til å uttale seg og fortelle hvordan de vurderer egen trivsel. Det blir i stedet en voksen som uttaler seg, delvis på barnas vegne og delvis slik denne voksne vurderer det. Det gir noen konsekvenser for hva som kan leses ut av datamaterialet. Jeg får ingen informasjon om hvordan barna vurderer egen trivsel, men kun hva andre rundt dem mener. Det kan også medføre en objektivisering av barna der de blir vurdert av andre i stedet for å få muligheten til selv å uttale seg om forhold som vedrører dem. Konsekvensen for denne studien må være at det er viktig å være tydelig på at den ikke kan si noe om hvordan barna trives, men kun om hvordan de voksne rundt barna vurderer dette.

En annen dimensjon i synet på barn i forskning kommer til uttrykk i hvorvidt de vurderes som beings eller becomings (Kampmann, 2006, s 175). Et syn på barn som becomings vil i denne sammenheng representere et syn på barn der det forskningsmessige interessante var det de var på vei mot, ikke det de var. Barndommen er et umodent forstadium til det egentlige voksenlivet. Ser man barn som beings, vurderes barnet i større grad i kraft av seg selv med en verdi i det de er, ikke hva de skal bli. En konsekvens av dette blir at barns syn og meninger tillegges større vekt i forskningen. Ved å ikke snakke med barna selv, men voksne rundt dem, kan det sies at jeg ikke ser barna som beings som ikke selv kan uttale seg om forhold som vedrører dem. Det er ikke min intensjon. Som sagt i metodekapittelet, var grunnen til at jeg valgte å snakke med andre enn barna selv, temaet for oppgaven. Så lenge alle barna i denne studien har en vanske med språk, vil det også

kunne være vanskelig å bruke nettopp det de har størst utfordringer med, nemlig språket, til å snakke om hvordan de har det.

Barn i dagens Norge skal i høyeste grad være beings der barndommen i seg selv er viktig og ikke sees på som et forstadium til det egentlige voksenlivet. Måten jeg har innhentet data gjør derimot at jeg ikke har råmateriale til fortellingene fra barna selv, men fra voksne som kjenner dem godt. I dette materiale er det viktig å anerkjenne barnets verdi her og nå, og ikke tolke alt i lys av hvor de skal videre i livet.

En videre konsekvens av å tillegge barns egenverdi større vekt i forskningen, er at det blir nødvendig å vurdere om de er mer sårbare enn voksne og om de har større vansker med å forstå hva deltakelse i prosjekter innebærer (Kampmann, 2006, s 175). Et aspekt av dette er om det er vanskelig for barn å skille mellom forskeren som vil vite noe om deres situasjon for å samle kunnskap og forskeren som en venn det er hyggelig å snakke med og som barna kanskje i tillegg får en forventning om at kan hjelpe dem med utfordringer de har. Denne dobbeltheten i synet på barn, både som mennesker som er i stand til å snakke for seg selv og som ekstra sårbare, er nedfelt i barnekonvensjonen. Her kan det sies at jeg i størst grad har lagt vekt på barnets sårbarhet ved å snakke med voksne rundt barnet og ikke barnet selv.

4.2 Ivaretakelse av deltakere

Deltakere i forskningsprosjekt har krav på å fritt kunne ytre seg uten fare for at andre skal gjenkjenne deres stemme i den ferdige forskningsrapporten. Kravet til anonymisering av deltakere og makulering av innsamlede data ligger også som en forutsetning i Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjenestes tilråding av at prosjektet gjennomføres (Vedlegg 1).

Denne studien baserer seg på ulike typer data, både ulike former for intervju/samtale, observasjon og data fra observasjonsskjemaet «20 spørsmål om språkferdigheter». Krav til anonymisering vil gjelde alle innsamlede data. Intervjuene ble tatt opp på diktafon og transkribert så raskt som mulig etterpå. Barna ble anonymisert i transkriberingen ved at navn på alle personer og steder ble endret. Lydfilene oppbevares på en bærbar pc som ikke er del av et nettverk. Både den transkriberte teksten og lydfilene makuleres ved prosjektslutt.

Samtalene med lærerne ble ikke tatt opp. Der noterte jeg underveis og etter samtalen. I notatene er også her navn på personer og steder endret, men slik at det stemmer med tilsvarende foreldreintervju. Også læreren er anonymisert. Dette er både for å ivareta personvernet til læreren, men også for å gjøre det vanskeligere å identifisere barna i studien. Alle notater fra samtalen med lærerne, fra observasjonen og notater gjort underveis i intervjuene makuleres ved prosjektslutt. «20 spørsmål om språkferdigheter» var også anonymisert ved at ikke lærerne fylte ut navn, alder og fødselsdato på skjemaet. I stedet merket jeg skjemaet slik at jeg visste hvilket barn hvert skjema var fylt ut for. Disse makuleres også.

Et moment som kan stå som eksempel på nødvendigheten av å anonymisere deltakerne i denne studien er spørsmålet i intervjuguiden (Vedlegg 3) som handler om foreldres syn på hjelp og oppfølging de får fra skolen. Her snakker foreldrene til dels kritisk om skolen, deres kompetanse til å følge opp barnet og vilje til å lytte til og vurdere forslag til tiltak fra foreldrene. Dersom foreldrene fryktet at det var en mulighet for at deres uttalelser ville kunne bli gjenkjent i den endelige rapporten, kunne dette ha påvirket hvordan de svarte på dette spørsmålet. Det er viktig at deltakere i en studie kan snakke fritt uten risiko for å kunne bli identifisert i etterkant.

5. Analyse og funn - fortellingen om Linus

Nedenfor følger en kort presentasjon av Linus og fortellingene som gjennom analysen av datamateriale har vokst frem. Jeg har valgt å presentere dem i sin helhet her. I kapittel 6 vil noen sitater bli løftet frem og drøftet mer inngående. Noen eksempler på situasjoner jeg ble oppmerksom på i observasjonen presenteres etter fortellingene. Dette er ikke en del av analysen, men momenter herfra vil brukes til å utfordre eller støtte funn fra fortellingene til læreren og foreldrene i drøftingen.

5.1 Linus

Linus fremstår som en glad og trivelig gutt som går i 2. klasse på en småskole. Før skoledagen begynner, forteller læreren meg at Linus gir inntrykk av å like å gå på skolen og at han har mange venner i klassen. Han har tidvis redusert hørsel og venter på å få operert inn et dren. Han har også noe uttalevansker som han får hjelp av en logoped for å jobbe med. Læreren forteller at han sliter med å huske ord og begreper han har lært tidligere og har lett for å misforstå muntlige instruksjoner og beskjeder. Det har blitt flere konflikter med de andre elevene i det siste. Dette tror læreren kan henge sammen med at Linus har misforstått situasjon fordi han enten ikke har forstått hva de andre har ment eller at de andre elevene ikke har forstått han. Linus har vært til nevropsykologisk testing for å finne ut mer om hva vanskene hans kan bunne i. Denne utredningen er ikke avsluttet.

Det er omtrent 15 elever i klassen, og læreren forteller at Linus har kjent de fleste fra de gikk i barnehagen sammen. Dette året har det begynt to nye gutter i klassen også, og læreren beskriver at «de har sklidd fint inn» sammen med de andre. Nå på våren er elevene mye ute og spiller fotball, hopper slengtau eller leker andre ting sammen i hvert friminutt. Skolen har en stor skolegård som de deler med barnehagen. Det er mange muligheter til forskjellige typer lek der. Læreren forteller at Linus som regel spiller fotball. Det er han flink til, og det er mange som sier at de helst vil være på lag med han.

5.2 Foreldrenes fortelling om Linus

Nedenfor følger fortellingen om Linus sett fra foreldrenes ståsted. Det er skrevet utfra de tre transkriberte intervjuene med foreldrene til de tre barna. Alt som står skrevet i fortellingen er tatt direkte fra transkribert materiale, men jeg har valgt ut de temaer og utsagn som jeg mener belyser og utdyper problematikken i studien. Der det har vært nødvendig for å binde teksten sammen, har jeg også noen steder lagt til ord eller fraser. Dette har ikke endret betydningen.

Det som er presentert først i fortellingen gjenspeiler ikke nødvendigvis det som foreldrene snakket om først i intervjuet, men heller det de totalt sett la mest vekt på. Det ligger en stor grad av fortolkning i utvelgelsen, og denne utvelgelsen blir en viktig stemme i fortellingen slik Bakthin beskriver i sine teorier om dialog og stemme (Moen, 2011). Der det er nødvendig med utfyllende forklaringer som ikke kommer klart frem av de transkriberte intervjuene, har jeg valgt å skrive dette i parentes.

En glad gutt – med noen utfordringer

«Linus er en veldig glad gutt, en gledespreder, og det har han vært siden han var bitteliten. Han er stort sett alltid fornøyd og veldig sosial. Han skravler mye. Når vi går på skitur går skravla i ett, ofte om Star Wars-filmer han har sett. Det sklir ofte over i det vi har begynt å kalle røverhistorier. Da husker han ikke hva han skulle si eller han har glemt et ord. Da finner han på resten. Det går best når han snakker om det han vil. Hvis vi spør om noe, er det vanskeligere. Da har det lettere for å stoppe opp, og han svarer kort, gjerne bare med ett ord. Når vi spiser middag, har søsteren lett for å fortelle mye fra dagen sin. Da må vi noen ganger stoppe henne slik at Linus skal få slippe til også. Det kan være vanskelig for han. Han liker best å snakke når han kan styre samtalen, gjerne at han bare forteller. Det er vanskeligere å svare på spørsmål.

På skolen kan det bli mange røverhistorier. Jeg tror det begynner med noe han skal fortelle, men så står han fast på ordene eller glemmer hva han skulle si, og da dikter han resten. Jeg (mor) har for eksempel vært innlagt på sykehus flere ganger ifølge Linus. Her hjemme er røverhistoriene bare humor, men tror kanskje de på skolen kan bli litt stressa.

Han var til testing hos PPT, og de kunne ikke si at han hadde en språkvanske. Men han har visst veldig dårlig arbeidsminne. Så det er det som er hovedutfordringen hans. Men i praksis i hverdagen blir det jo vanskelig med språket når han ikke husker hva ting heter eller hvilke lyder bokstavene lager. Han kan huske det helt fint en dag, og dagen etter eller ti minutter seinere er det helt borte. I tillegg har han jo uttalevanskene sine.»

Om vennskap

«Linus har alltid noen å leike med hvis han vil, og de er en stor kompisgjeng som virker som om de har en veldig god tone seg imellom. De har veldig stor forståelse for hverandre, og flere av dem har språklige ting de sliter med. Det virker som om kompisene prater mye sammen. Hvis han sier feil ord til vennene, for eksempel at sol blir blomst, så snakker de om det til de skjønner hva han mener. Men det virker ikke som om det er noe problem for han. Tror ikke det vil bli noe annerledes når de blir eldre heller. Selv om vennegjengen leiker mye når de er sammen nå, så bruker de mye tid på å snakke sammen også, og det går fint. De har forskjellige utfordringer og det er et stort spenn i gjengen. De er veldig raus med hverandre – «Du kan ikke si «S» og jeg husker ikke glidelås». Vi har noen ganger lurt på om det ville vært annerledes hvis han var jente, at praten ville vært enda viktigere da. Nå kan han bare gå over i leik hvis det blir for vanskelig. Det gjør han mye. Kanskje ville det vært annerledes blant jenter. Det er sjelden at Linus er den som styrer leiken, han får ofte tildelt en rolle når de leiker rolleleker. Han er ikke alltid like fornøyd med det, og blir det for ille så bare går han. Men det går mye i fotball og sånn også, og da er jo ikke det så viktig. Når det er konflikter i kompisgjengen som ikke angår Linus, er han ofte den som mekler og prøver å ordne opp. Vi synes nesten det er litt rart at han greier det, men det går fint. Han har alltid vært veldig omsorgsfull, så det er kanskje det som gjør det.

Bestevennen hans skjønner alt han sier. De har kjent hverandre siden de lå på armen. Noen ganger oversetter og forklarer han hvis andre ikke skjønner hva Linus sier, men det er mest til enkelte voksne. Det var mer før, tror vi. Nå kjenner de han bedre på skolen, og han snakker også litt tydeligere enn han gjorde før.»

Familiens tilpasninger

«Vi tilpasser egentlig ikke hverdagen noe spesielt til Linus sine vansker. Vi gjør ikke egentlig det. Men vi prøver å være veldig tydelig når vi skal gi han beskjeder, en av gangen og sånne ting. Også passer vi på at vi får øyekontakt med han før vi snakker. Vi kan også slite med å forstå han noen ganger. Det er frustrerende, for begge parter. Han kan bli veldig oppgitt eller sint da. Det rakner litt for han. Og da kommer gjerne denne ulelyden. Den har fulgt han fra dag 1. Og den kan enten bety at han er trist for noe, sint, frustrert, sliten eller bare kjeder seg. Ulelyden kommer bare når vi er alene hjemme, så han har på en måte kontroll på når den kommer. Han gjør aldri det hvis storesøster har besøk for eksempel. Han har vanskelig for å sette ord på egne følelser, han greier ikke å si at han er lei seg engang. Det er vondt. Men han er lett å lese, synes vi. Han lar seg trøste også, i hvert fall etter hvert. Da synes han det er godt å sitte på fanget og få en klem. Det er ikke alltid så lett å få satt ord på akkurat hva det var som var vanskelig, men han pleier å roe seg ganske fort.

Lekser og sånt har vært vanskelig. Det har vært den største maren. Nå har vi sluttet å være sånne «pushe-foreldre» og tenke at leksene er livsviktige. Det gjorde vi før. Nå prøver vi heller at vi skal gjøre litt lekser hver dag, at han skal lese i 10 minutter og så er han ferdig. Leksene ender ofte med at han sitter oppå bordet og roper «jeg er dum!» Han merker vel at det ikke går så bra. Det er bare masse frustrasjon og tårer og gir ingen mestringsfølelse. Han har et bilde av seg selv i en læresetting som litt dum og annerledes enn andre. Det merker vi.

Her i dag satt han og leste en hel side i et Donald-blad, men om han klarer å lese den samme siden i morgen, det vet jeg ikke. Da kan det hende han har glemt hvordan den og den bokstaven høres ut. Det er det som er det rare. Jeg opplever ikke at det er ting han ikke kan, men det er det at ting blir borte.»

Tanker om Linus' trivsel på skolen

«Han gledet seg veldig til å begynne på skolen og har alltid likt seg der. Han blir lei seg hvis han må være hjemme på grunn av sykdom. Da de skulle begynne i førsteklasse, kom han i klasse med alle fra kullet han hadde gått i barnehage med. For han var det veldig trygt. Jeg tror skolestarten kunne vært mer trøblete for han på et større sted der de fleste i

klassen var nye. Det tror jeg ikke hadde gått så bra. Nå kjente jo alle hverandre og alle visste at han pratet rart. Det har aldri vært noe de har stussa over. Det kunne jo fort blitt vanskelig hvis de fleste var nye for hverandre når de begynte på skolen. Så for han har det nok vært en fordel at vi bor på et lite sted.

Sosialt på skolen går det bra. Tror ikke det er så mye konflikter. Vi har bare fått hjem en tegning der det hadde skjedd noe dumt som de måtte rydde opp i. Og da viste det seg at det var en kommunikasjonsfeil. Linus hadde ikke forstått hva de andre mente. Men det har bare vært den ene gangen at skolen har sendt hjem en tegning. Når Linus hadde den tegningen var det lettere for han å forklare hva som hadde skjedd og for oss å forstå hva han ville si. Så det fungerte fint.

Han liker læreren sin, men tror ikke det hadde vært noe problem med en annen. Men hun de har nå er veldig bestemt og har klare regler, også bruker hun smartboard mye. Det tror jeg er bra. Det hadde vært verre hvis de hadde en lærer som bare pratet og ikke viste ting.

Han er en veldig grei og trygg unge som kan bli frustrert, men han er tydelig i kroppsspråket, så det er egentlig ikke noe problem for vi skjønner jo hva det går i. Husker læreren var veldig fortvila i begynnelsen. Han ville ha med seg en pinne inn i klasserommet og kalte det en innepinne. Læreren skjønte ikke frustrasjonen over å ikke få med seg en pinne inn, men han hadde jo kalt det en innepinne, så for han burde den saken være grei. Han var kjempefortvila over det, men man skjønner jo hva det er – han er jo ikke utydelig på hva han er sint for. Det tror jeg læreren synes var vanskelig.»

Foreldrenes tanker om hjelpen Linus får og samarbeidet med skolen

«Linus ble meldt til PPT i barnehagen på grunn av uttalevansker og dårlig språk. I barnehagen tok de ikke vanskene hans på alvor. En av de som var satt til å jobbe med han sa en gang at man ikke trengte logoped for å lære han å snakke – det kunne alle gjøre. Det synes jeg var litt spesielt. Det er litt som at du kommer til meg hvis du har brukket beinet og så sender jeg deg hjem med gips og en bruksanvisning for hvordan du skal ta den på. Det var useriøst, synes jeg.

Det ble bedre når han begynte på skolen. Vi synes at skolen tar problemene hans på alvor, men det virker ikke som om de egentlig kan så mye om det som er utfordringene hans. I

fjor satte de han på alt for mange grupper, han ble tatt ut på tre forskjellige grupper. Det var jo alt for mye for han. Han ble kjempelei! Og veldig sliten. Det fungerer greit med det at han tas ut for å jobbe med lyder. Jeg tror han synes det er kjedelig, men det går greit. Det var en stund han var med på så mange grupper på skolen også, og så var det en leselekse fra hver gruppe og alle skulle leses tre ganger hver dag. Det gikk jo ikke. Når fredagen kom var han helt utslitt og bare lå og gråt.

Han kommer noen ganger hjem og sier «jeg har øvd hele livet, jeg, Mamma». Da høres han litt oppgitt ut. Men det er jo sant. Han har også vært med på noen ordmestringsgrupper. Det tror jeg faktisk han hadde litt utbytte av. Skolen sa i hvert fall det, men vi har ikke merket noen forskjell her hjemme. Han har vel glemt det igjen.

Det han egentlig trenger er en som kan hjelpe han inne i klasserommet med å få med seg beskjeder og få hjelp til å gjøre det de andre gjør. Men når vi påpeker det, blir det fort litt surt. Vi prøver å formidle til skolen at vi ikke kritiserer dem, det er bare det at Linus krever mer enn de kan gi, mer enn det man kan forvente at en lærer skal gi. Og da kommer vi til et punkt der rektor gjentar den frasen sin for n'te gang der hun sier at «da er det viktig at dere kommer til oss og ikke skriker, men er rolige». Vi pleier da ikke å skrike! PPT sier at det han trenger er å få enkle beskjeder direkte til seg, men da sier skolen at det kan de ikke klare. Så oppfølgingen er grei, men ikke hurra.

Når de har fysak (fysisk aktivitet – et pedagogisk opplegg der elevene repeterer glosser, mattestykker, øveord og andre oppgaver de har den uka gjennom fysiske øvelser ute – min utdyping) på skolen, får Linus lest opp svaret for å kunne løpe frem og tilbake med de andre. Vi skulle ønske at han heller kunne fått hjelp til å lese, men det sier skolen at det ikke er ressurser til. Linus merker jo at han ikke gjør det samme som de andre og synes at det er leit.»

5.3 Læreren forteller

Nedenfor følger lærerens fortelling om Linus. Den er skrevet ut fra mine samtaler med lærerne til de tre barna. Samtalene med lærerne ble ikke tatt opp på bånd og transkribert. I stedet tok jeg notater underveis i samtalen og umiddelbart etterpå. Denne fortellingen er

skrevet på bakgrunn av disse notatene. Således vil ikke formuleringene nødvendigvis være nøyaktig slik lærerne sa det. Der jeg har notert meg ordrette sitater og brukt disse i fortellingen, står dette i kursiv. Alle punkter og momenter er tatt direkte fra notatene, men mye av språket de er skrevet ut i, er mitt. Jeg jobber også som lærer og spesialpedagog. Det er derfor en mulighet for at min bakgrunn kan ha farget min fortolkning av lærernes utsagn, mine notater og utvelgelsen av hva som virket vesentlig og uvesentlig.

Om vanskene til Linus

«Faglig og språklig er Linus veldig svak. *Han er mange ganger helt på jordet språklig, han er vel ikke på riktig jorde en gang.* Han blandet for eksempel ordet bjørn og løve. Han vet jo godt hva en løve er, men han kalte det en bjørn. Og selv om han husker et ord en gang, så kan han godt ha glemt det til dagen etter. Når vi snakker om et tema i klassen, så kan han rekke opp hånda og snakke om noe helt annet. Jeg vet ikke om det er fordi han ikke forstår eller om det er fordi han bare ville snakke om noe annet.

Vi tok en kartleggingsprøve i matematikk. Resultatet blir presentert i et edderkoppdiagram. Jo lenger ut i nettet du kommer, jo bedre resultat på prøven. På mange av deltestene har han ikke klart noen ting, han er fortsatt i sentrum av diagrammet.

Han har tidvis redusert hørsel på det ene øret. Det er derfor vi har mikrofoner i klasserommet. På møter med PPT er det veldig fokus på dette, som om hørselen er hovedutfordringen hans. *Men hørselsvanskene begynte ikke før han var fem år, og han visste jo forskjell på løve og bjørn før han var fem år!*

Det er noe annet som er problemet hans, men jeg skjønner ikke hva det er. Det er vanskelig å få forklart han ting i et språk som han forstår. Og når jeg tror jeg har klart det, så har han kanskje glemt alt til dagen etter. *Noen ganger får jeg lyst til å gi opp!* Det hadde vært fint om testingen de holder på med kunne si oss noe mer slik at det blir lettere å legge opp undervisningen slik at det hjelper han.

Det er vanskelig, fordi jeg vet ikke hva vi skal gjøre for å hjelpe han. *Jeg er i ferd med å gå tom for ideer.* Uansett hvordan jeg forklarer, så skjønner han det ikke. *For en stund siden så holdt jeg på å begynne å grine.* Det var veldig frustrerende. Jeg hadde ingen flere

måter å presentere stoffet på, og han skjønte fremdeles ikke hvor jeg ville. Tenk hvordan det må være for han!»

Det sosiale

«Linus er en veldig trivelig gutt som stort sett alle i klassen liker å være sammen med. Sist jeg hadde elevsamtaler, spurte jeg elevene hvem de likte å være på gruppe med når vi hadde gruppearbeid og hvorfor. Da er det mange som trekker fram han. De andre de liker å jobbe med, er de veldig klare på hvorfor de synes det er greit å samarbeide med, og det går mye på hva de ulike elevene er flinke til, men *med Linus klarer de ikke helt å si hva han kan, de bare liker å jobbe med han.*

Heldigvis er han en sosial fyr, men noen ganger kan han kræsje helt. Han skjønner ikke hva de andre prøver å si. Da kan han bli veldig sint eller trist. Vi prøver å forklare, men jeg vet ikke om det alltid hjelper. *Det blir jo bare flere ord.* Vi har noen ganger prøvd å tegne hva som har skjedd og hva han kunne ha gjort i stedet. Det tror jeg hjelper. Da blir det lettere for han å snakke om det etterpå. Når vi har laget sånne, pleier vi også å sende dem med hjem slik at han kan vise dem hjemme og fortelle hva som har skjedd på skolen. Det blir ikke så ofte at vi lager sånne tegninger, men hvis det skjer noe som er litt voldsomt med mye frustrasjon, prøver vi å få gjort det.

Samarbeidet med hjemmet er bra. Foreldrene er engasjerte i hvordan Linus har det på skolen.

Jeg synes det er flere konflikter med medelever nå enn i første klasse, men jeg er ikke sikker. I første klasse var han mer frustrert rundt regler på skolen og ting som skjedde med han. Han kollapset fullstendig på høsttur i første klasse fordi han fikk gjørme på buksa. Jeg skjønte ikke det. Han var ikke våt på beina eller noe, men for han var det helt krise. Da klarte vi ikke å roe han ned og trøste han heller. Det måtte liksom bare gå over av seg selv. Sånne ting. En annen gang ville han ha med seg en pinne inn. Når han ikke fikk lov, var det også kjempevanskelig for han. Den reaksjonen skjønner jeg ikke. Og det er vanskelig når det ikke hjelper hva vi sier.»

Skolens tilpasninger

«Linus har vært med på flere styrkingsgrupper som lesegrupper og strukturert begrepstrening. I tillegg har han timene med spesialpedagog der de jobber med uttalevanskene hans. *Det har kanskje blitt litt mye, så nå har vi kuttet ned. Han vil helst være i klasserommet med de andre.* Uttalen hans er blitt mye bedre. Før, i barnehagen og i første klasse, måtte ofte bestevennen oversette for han. Han forstod alltid hva Linus sa. Men nå trengs nesten ikke det lenger.

Han liker godt når vi bruker smartboard. Han er visuelt sterk, så det er mye lettere for han å være med i timen da enn hvis vi bare prater. *Da detter han fort ut og ser ut som om han tenker på helt andre ting. Hvis han rekker opp hånda da, er det ofte for å spørre om å få gå på do eller så har han glemt hva det var han ville si.»*

5.4 Observasjon

Nedenfor følger en presentasjon av momenter fra observasjon av de tre barna i utvalget. På samme måte som i fortellingene er observasjonene sammenfattet i presentasjonen slik at det også her er Linus som observeres, ikke tre enkeltbarn. Dette er for å skape en helhet mellom fortellingene og observasjonen slik at momenter fra observasjonen enklere kan brukes til å kontrastere, utfylle eller støtte momenter fra fortellingene i drøftingen.

Det som er gjengitt som direkte tale er sitater fra klasserommet under observasjon. Dette har jeg valgt å skrive i kursiv for å tydeliggjøre at det ikke er min tolkning av noe jeg observerte i klasserommet, men noe som faktisk ble ytret. Det ligger allikevel en tolkning fra min side i at jeg velger å fremheve akkurat disse utsagnene og ikke noe av det andre som ble sagt. En annen observatør kunne således ha fremhevet andre utsagn og situasjoner basert på observasjon av akkurat samme klasse og samme økt.

5.4.1 Presentasjon av momenter fra observasjon

Når det ringer inn om morgenen stiller hele klassen seg på rekke ved døra. Læreren deres kommer og henter dem og følger dem til klasserommet. Læreren forteller at dette er en rutine alle klassene på skolen følger hver dag. I døra til klasserommet tar hun elevene i hånda og hilser på dem en etter en. Linus kikker ned i gulvet når det er hans tur og møter

ikke blikket til læreren. Inne i klasserommet småprater han litt med de andre før han finner plassen sin i samlingsringen. Når læreren har hilst på alle sammen, kommer hun også bort og setter seg i ringen.

- *Har noen noe å fortelle?* spør hun. Nesten alle i klassen rekker opp hånda. Linus rekker ikke opp hånda. Etter en stund blir han spurt allikevel. Læreren vil vite hva som har skjedd under øyet hans.

- *Har du skada deg?* spør hun. Linus sier at det skjedde på fotballbanen.

- *Gjør det vondt da?* spør hun videre. Linus rister på hodet.

Det er mange som rekker opp hånda denne morgenen og vil fortelle noe. Etter en stund velger læreren ut den som skal si hvilken dag og dato det er den dagen. Det blir Eirik. Mange av de andre i klassen følger ivrig med og hjelper til hvis Eirik står fast. Linus ser ned i gulvet eller opp i taket og deltar ikke. Når Eirik har satt seg ned igjen og læreren har begynt å prate, rekker han opp hånda.

- *Var det noe du ville fortelle, Linus?* spør læreren.

- *Nei*, sier han litt nølende. *Men når skal vi ta klassebamsen?*

- *Ja, det er jo du som har med den i dag*, sier hun. *Vi kan gjøre det nå.*

Linus finner fram posen med bamsen han har hatt liggende ved beina og rekker den til læreren. Hun tar ut boka og legger den i fanget sitt. Bamsen setter hun på den faste plassen i kroken.

«*Bamsen har ligget i senga mi*», leser hun. «*Vi så på barne-tv.*»

Hun lukker igjen boka.

- *Det var kort!* sier en av de andre elevene.

- *Det synes jeg også. Linus skrev kjempekort!*

Flere andre er enige i at det var for lite. De gir uttrykk for at de pleier å skrive mer og fortelle om flere ting de har gjort med bamsen. Det holder ikke å bare fortelle om at han har ligget i senga og sett på barne-tv. Linus har jo ikke tegnet engang.

- *Det er helt i orden, sier læreren. Noen ganger har man mye å fortelle og da kan man skrive langt. Det er greit. Andre ganger er det kanskje ikke så mye å si, og det er også greit.*

- *Men det var kort!* gjentar eleven.

- *Ja, det var kort, men det er helt fint,* avslutter læreren før hun ber dem gå rolig til plassene sine.

Etterpå skal de lære mer om solsystemet. Dette har de jobbet med før, og hele klassen blir ivrige.

- *Jeg trenger en som kan være sola,* sier læreren høyt i klassen. Alle rekker opp hånda. Hun velger Linus.

- *Still deg midt på gulvet,* sier hun.

Linus gjør som han får beskjed om. Han står og smiler midt på gulvet og er sola. En etter en blir de andre planetene ropt opp, og de stiller seg i riktig rekkefølge fra sola. Når solsystemet er komplett, vil læreren at en skal være jordkloden og en annen elev skal vise hvordan månen sirkler rundt. Linus rekker ikke opp hånda, men ser litt rundt omkring i klasserommet. Det er vanskelig å vite om han følger med eller tenker på noe helt annet. Læreren velger ut jorda og månen, og elevene viser hvordan månen går i bane rundt jorda. Noen kan til og med fortelle hvorfor, at det har noe med tyngdekraften å gjøre. Linus ser litt på de andre og litt i taket. Beina vipper fram og tilbake under stolen.

På smartboardet kommer det opp mange stjerner med spørsmål på. Når man trykker på stjerna, blir den borte og svaret kommer til syne. Læreren lurte på om noen kan svare på spørsmålene. Alle i klassen har lyst til å prøve, også Linus.

- *Kom igjen, Linus,* sier læreren. *Hva tror du svaret på første spørsmål er?*

Linus går opp til tavla og blir stående.

- *Vet ikke, sier han. Jeg trodde jeg husket det, men nå vet jeg ikke.*

Læreren smiler til han.

- *Husker du hva det het? Det er jo mange solsystemer. Det er så tett med stjerner at det nesten ser ut som noen har sølt melk der oppe på himmelen.*

De andre i klassen sitter nesten og hopper på stolene sine med armen i været. De kan svaret og har veldig lyst til å hjelpe Linus med å si hva som står bak stjerna.

Linus står stille, det ser ut som han tenker seg om.

- *Det heter noe med melk, den galaksen som solsystemet vårt er en del av, sier læreren.*

Linus står stille litt til, og så kommer han på det.

- *Melkeveien!* sier han og trykker på stjerna.

Når alle stjernene er borte på tavla, spør læreren dem mer om solsystemet. Klassen kan masse om det. Noe av det skal de egentlig ikke lære før til neste år, men de er så flinke at de kan det allerede nå. Linus rekker ikke opp hånda, det ser ikke ut til at han følger så godt med på det de andre snakker om. Læreren stiller et nytt spørsmål, og plutselig skyter hånda hans i været.

Læreren smiler til Linus da han rekker opp hånda. Det ser ut som at hun er glad for at han også er med og svarer på spørsmålene, og han får ordet.

- *Kan jeg få drikke vann?* spør han.

Resten av timen bruker de på en skriveoppgave. Ved hjelp av spørsmål rundt et bilde, skal de skrive hele setninger. Linus ser ut som om han synes det er vanskelig, og han sitter en stund og ser på hva de andre gjør, før han begynner. Da skriver han spørsmålene som står på arket, rett inn i arbeidsboka. Bak spørsmålet skriver han svaret sitt. «Ja» skriver han på første spørsmål, så «nei» på det andre. På det tredje blir det «vet ikke», og så ringer det ut.

I friminuttet spiller Linus ball med bestekompisen sin før de begge blir med på å hoppe tau. En lærer står og slenger tauet og sier regla. Han rekker også litt fotball med de andre i klassen. De spiller helt til det ringer inn. Da løper Linus og klassekameratene inn i garderoben.

6. Drøfting av funn

Her følger en drøfting av momenter i de to fortellingene som kan være med å påvirke Linus sin trivsel i positiv eller negativ retning. Dette er forhold rundt Linus som i særlig grad vil kunne sies å henge sammen med hans grad av trivsel.

6.1 En glad gutt på feil jorde

- Hvordan påvirker foreldrenes og lærerens rolle ovenfor barnet hva de ser og legger vekt på?

Foreldrene og læreren til Linus kan sies å beskrive han relativt likt. Begge parter var enige om at han var en sosial fyr med mange venner, og begge parter beskrev til dels store skolefaglige vansker. Det var allikevel en påfallende forskjell på perspektiv og hvor mye fokus de hadde på de ulike sidene ved han.

Når foreldrene skulle fortelle om Linus legger de mest vekt på positive sider ved han som person:

- *Linus er en veldig glad gutt, en gledesspreder, og det har han vært siden han var bitteliten. Han er stort sett alltid fornøyd og veldig sosial. Han skravler mye.*

Det læreren legger mest vekt på angår hans faglige og språklige tilkortkommenhet:

- *Han er mange ganger helt på jorden språklig, han er vel ikke på riktig jorde en gang. (...) Og selv om han husker et ord en gang, så kan han godt ha glemt det til dagen etter. Når vi snakker om et tema i klassen, kan han godt rekke opp hånda og snakke om noe helt annet.*

6.1.1 Lærerens og foreldrenes mandat

Gjennom deres respektive fortellinger om Linus forteller begge parter mye av det samme om han, men de har ulike perspektiv og vektlegger momentene ulikt. En av skolens oppgaver er å lære barna ulike ferdigheter og former for kunnskap som de vil få bruk for gjennom livet. I Opplæringsloven §1-1 **Formålet med opplæringen** (Stette, 2015), står

det blant annet at «elevane (...) skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» I §1-3 om tilpasset opplæring og tidlig innsats sier loven at «opplæringen skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)» (Stette, 2015). Læreplaner og fagplaner gir tydelige føringer for hva skolen skal ha fokus på i undervisningen. I rammeverk for grunnleggende ferdigheter står det at «muntlige ferdigheter er en forutsetning for livslang læring» (2012, s 8). På småskolen er det å gi barna adekvate leseferdigheter en viktig oppgave. På bakgrunn av dette er det forståelig at læreren legger mer vekt på Linus sine vansker enn det foreldrene gjør. Skal hun klare å oppfylle skolens mandat, må hun nødvendigvis hjelpe Linus med det som er hans største utfordringer og jobbe med tiltak for vanskene hans. For foreldrene stiller det seg annerledes. Gode foreldre heier frem barna sine og fokuserer på styrkene deres. Det er derfor naturlig fra deres ståsted å fortelle mye om det Linus er flink til og mestrer før de kommer inn på hva som er vanskene hans. Det innebærer ikke at de ikke ser de sidene ved han også, men det er ikke det som definerer deres syn på han.

Læreren beskriver en stor fortvilelse i møtet med Linus og følelsen av å ikke strekke til. Dette kan forklare ytterligere hvorfor vanskefokuset har fått mye større plass for læreren enn for foreldrene. Som hans kontaktlærer i småskolen blir hun stående litt alene med ansvaret for opplæringen hans. Slik lærerfordelingen var på denne skolen, og veldig mange andre småskoler i Norge, var kontaktlærer alene som lærer i de fleste fag og timer gjennom uka. Hun forteller:

- *Det er vanskelig, fordi jeg vet ikke hva vi skal gjøre for å hjelpe han. Jeg er i ferd med å gå tom for ideer. Uansett hvordan jeg forklarer, så skjønner han det ikke. For en stund siden så holdt jeg på å begynne å grine. Det var veldig frustrerende. Jeg hadde ingen flere måter presentere stoffet på, og han skjønnte fremdeles ikke hvor jeg ville. Tenk hvordan det må være for han!*

Der foreldrene i større grad kan velge å fokusere på alle de sterke sidene til Linus, må læreren forsøke å hjelpe han med vanskene. En utfordring i dette blir da å sørge for å ta vare på gleden Linus har over å gå på skolen og iveren han fremdeles viser etter å være med på de delene av undervisningen han mestrer. I observasjonen var det tydelig hvordan han koblet av og på etter hvor mye visuell støtte læreren hadde i undervisningen. Skal han

ha et godt læringsutbytte av timene, er det avgjørende at læreren klarer å legge frem lærestoffet på en måte som gjør at han får brukt sine sterke sider. Dersom ikke læreren klarer dette, er det en risiko for at hans vansker vil gjøre at han slutter å trives og glede seg til å gå på skolen slik han ga inntrykk av å gjøre nå. Da blir skolen en arena for nederlag i stedet for mestring og trivsel slik det så ut til å være nå.

6.1.2 Uformelle diagnoser og muligheter for utvikling

Det er ingen uenighet mellom foreldrene og lærerne om hvordan Linus er som person, hans sosiale rolle i klassen og hans vansker. Læreren beskriver også Linus som

-...en veldig trivelig gutt som stort sett alle i klassen liker å være sammen med.

Men denne siden av Linus har en mye mindre plass i lærerens fortelling enn det den har i foreldrenes. Også når læreren beskriver hvordan Linus er en gutt mange liker å være sammen med, kommer fokus på vanskene hans inn ved at hun kommenterer fra elevsamtalene med andre elever, der Linus av mange ble trukket frem som en de likte å være på gruppe med.

-De andre de liker å jobbe med, er de veldig klare på hvorfor de synes det er greit å samarbeide med, og det går mye på hva de ulike elevene er flinke til, men med Linus klarer de ikke helt å si hva han kan, de bare liker å jobbe med han.

Hvordan vi ser hverandre er med på å påvirke hvordan vi ser oss selv. I følge Hundeide (2008) gjør vårt behov for forutsigbarhet og stabilitet at vi setter uformelle diagnoser på våre medmennesker. Disse diagnosene eller merkelappene vil siden påvirke samspillet. For at et barn skal kunne utvikle seg optimalt er det dermed avgjørende at det defineres positivt av foreldre, lærere og andre sentrale personer i barnets liv. For Linus er det viktig at foreldrene legger så stor vekt på hvordan han mestrer vanskene sine. De omtaler det som røverhistorier der det han skal fortelle tar en ny vending i stedet for å fokusere på at han glemmer ord. De legger heller vekt på at Linus og vennene hans kan spøke med sine ulike språklige tilkortkommenheter enn selve vansken. Dersom Linus opplever å bli sett på som en gutt som kan klare ting vil dette også kunne farge hans syn på mulighetene til mestring.

I lærerens beskrivelse av Linus har vanskene en mye større plass enn hans håndtering av dem. Hennes beskrivelse av Linus som «*helt på jordet språklig*» må kunne sies å være en entydig negativ merkelapp som kan få form av en uformell diagnose (Hundeide, 2008, s 167) av Linus. Dette vil kunne påvirke hennes samspill med Linus. I observasjon så jeg ingen tegn til negativ kommunikasjon mellom læreren og Linus, men hennes lave forventninger til hva han kan klare vil kunne smitte over på Linus slik at også han tenker at han ikke kan klare det de andre mestrer. Dette vil igjen kunne gå utover trivselen på skolen.

I deres generelle beskrivelser av Linus la foreldrene mye større vekt på hva han mestret enn det læreren gjorde. I den grad deres ulike måter å se Linus på, vil kunne påvirke hans syn på seg selv, vil dette igjen kunne øke eller redusere hans mestringsforventning (Bandura, 1997) i ulike sammenhenger. Dette vil igjen kunne gi han en lavere mestringsforventning i skolesammenheng enn på fritiden. For hans lærings situasjon på skolen vil det kunne få uheldige konsekvenser, både for læringsutbytte og trivsel.

6.2 Foreldre og lærers vurdering av barnets pragmatiske språkferdigheter.

- Hvilke faktorer vurderer foreldrene som viktige for Linus sin trivsel?
- Hvilke faktorer vurderer læreren som viktig for Linus sin trivsel?

Det å mestre språket er nødvendig for å mestre egen hverdag. Helt konkret kan det å mestre språket eller ikke, være forskjellen på å få med deg det som skjer i løpet av dagen og få gitt uttrykk for dine meninger og tanker, eller ikke. På et mer eksistensielt nivå betyr det å mestre språket å få være den du er. For Linus er begge momenter viktige, både det å bruke språket i sosiale samhandling med andre, men også som læringsverktøy på skolen og i fritiden. Spedbarnsforskning har vist oss menneskets iboende behov for og anlegg for kommunikasjon (Bråten, 2007). Det vil derfor kunne være en stor forringelse av livskvaliteten å ha utfordringer med språk som gjør det vanskelig å kommunisere med omgivelsene. Dette vil kunne få negative konsekvenser for den psykiske helsen for elevene det gjelder (Ottem, 2009).

Læreren forteller:

- *Han blandet for eksempel ordet bjørn og løve. Han vet jo godt hva en løve er, men han kalte det en bjørn. Og selv om han husker et ord en gang, så kan han godt ha glemt det til dagen etter. Når vi snakker om et tema i klassen, så kan han rekke opp hånda og snakke om noe helt annet. Jeg vet ikke om det er fordi han ikke forstår eller om det er fordi han bare ville snakke om noe annet.*

Foreldrene ser også det samme hos Linus, men det får ulike utslag i de to fortellingene:

- *Han skravler mye. Når vi går på skitur går skravla i ett, ofte om Star Wars-filmer han har sett. Det sklir ofte over i det vi har begynt å kalle røverhistorier. Da husker han ikke hva han skulle si eller han har glemt et ord. Da finner han på resten. Det går best når han snakker om det han vil. Hvis vi spør om noe, er det vanskeligere. Da har det lettere for å stoppe opp, og han svarer kort, gjerne bare med ett ord.*

Om det å prate med venner sier foreldrene om Linus at:

- *(...) flere av dem har språklige ting de sliter med. Det virker som om kompisene prater mye sammen. Hvis han sier feil ord til vennene, for eksempel at sol blir blomst, så snakker de om det til de skjønner hva han mener. Men det virker ikke som om det er noe problem for han.*

For å mestre det sosiale samspillet er det viktig å mestre språket, og det å mestre det sosiale vil kunne påvirke om Linus trives eller ikke, både på skolen og i fritiden. Læreren er enig med foreldrene om at Linus er en sosial fyr med mange venner, men forteller om noen episoder fra skolen at:

- *(....) noen ganger kan han kræsje helt. Han skjønner ikke hva de andre prøver å si. Da kan han bli veldig sint eller trist. Vi prøver å forklare, men jeg vet ikke om det alltid hjelper. Det blir jo bare flere ord.*

Læreren beskriver hvordan Linus ikke forstår det de andre sier og forklarer når de leker og at det er vanskelig for han. Her er spriket til foreldrenes fortelling til dels stor, ved at

de beskriver en gutt som klarer å håndtere de språklige vanskene sine sammen med og delvis ved hjelp av vennene sine.

Både foreldrene og læreren beskriver her Linus sine pragmatiske språkferdigheter eller språk i bruk i Bloom og Laheys språkmodell (1978). Men der foreldrene forteller om en fleksibilitet og evne og vilje til å kommunisere forbi vansker og glemte ord, beskriver læreren en svikt som resulterer i sinne og tristhet for Linus. Hvor vidt det er rammene på skolen som gjør at Linus lettere blir sint eller fortvilet der eller om foreldrene og lærerne observerer og tolker ulikt, er vanskelig å si. Men foreldrene beskriver en gutt med bedre pragmatiske språkferdigheter enn det skolen gjør.

Foreldrene ser også at Linus kan bli fortvilet og sint hvis han glemmer ord eller ikke forstår, men i deres beskrivelser knytter disse episodene seg mer til å klare å forstå og huske beskjeder og det å gjøre lekser enn til sosiale settinger.

Foreldrene forteller:

- *Ja, også er det den fortvilelsen over å ikke forstå en beskjed, som er veldig sammensatt, da. For eksempel nå så kunne Linus ha en kompis på overnatting denne helga og så kunne han ha overnattingsfest med flere av kompisene sine helgen etter. Det var veldig vanskelig å forstå, forskjellen mellom denne helgen og neste, når han skulle ha en på overnatting og når han skulle ha flere. Han kunne ikke klare å forstå det uansett hvordan vi stykket det opp og forklarte. Og da blir han kjempefortvila. Når han ikke forstår med en gang blir det nesten umulig å få han til å forstå.*

Her er det tydelig at det er når foreldrene skal gi Linus en beskjed og forklare noe for han at de opplever at det blir vanskelig for han. I lek og andre sosiale settinger med jevnaldrende har de ingen beskrivelser av tilsvarende utfordringer. Deres oppfatning av disse situasjonene er at Linus løser eventuelle utfordringer sammen med vennene sine og at dette ikke er noe som han opplever som sårt eller vanskelig.

I observasjon så jeg ingen konflikter ute mellom Linus og andre elever. Det var ingenting påfallende ved han i friminuttene og før skolestart. Det behøver ikke å bety annet enn at det ikke var noe denne morgenen. Under min observasjon spilte han fotball, både sammen

med mange før skolestart og sammen med en annen gutt i friminuttet. Han hoppet også slengtau. Der var en voksen med for å slenge tauet og si regla de hoppet etter, så leken var voksenstyrt. Dette kan ha gjort det enklere for Linus.

Gjennomgående i fortellingen fra læreren har hun fokus på Linus sin manglende evne til å huske ord og begreper, altså den semantiske siden av språket eller det som Bloom og Lahey (1978) kaller innhold i sin språkmodell. Dette har en mer framtrødende plass i hennes fortelling enn om han klarer å bruke språket i sosial samhandling. Foreldrene virker til å være mer opptatt av Linus sine pragmatiske språkferdigheter, det som tilsvarer bruk i språkmodellen. Dette kan igjen ha sammenheng med de ulike rollene til foreldrene og læreren. For foreldrene virker det til å være det aller viktigste at Linus trives på skolen og fortsetter å ha lyst til å gå der og ønsker å lære. For læreren blir det tydelig de gangene språket svikter for han, og skal hun klare å hjelpe han med læring av fag og ferdigheter, er det umulig å se bort fra vanskene hans.

Et annet moment som kan belyse foreldrene og lærerens ulike vurdering av Linus' vanske med språk er situasjonen de ser han i. Det stilles andre krav til det å beherske språket i skolesammenheng enn det gjør med kompisar på fritiden. Vygotsky skiller mellom spontane og vitenskapelige begrep. Når Linus skravler med venner og forteller røverhistorier, er det først og fremst de spontane begrepene han bruker. I skolesammenheng, når han skal huske hva Melkeveien var, trenger han gode vitenskapelige begreper. Det vil med andre ord si at foreldrene og læreren forteller om to ulike språkbrukere, og begge fortellingene er like korrekte.

6.3 Beskyttende faktorer i oppveksten til Linus

- Hvilke faktorer vurderer foreldrene som viktig for Linus sin trivsel?
- Hvilke faktorer vurderer lærerne som viktig for Linus sin trivsel?

Linus er et barn med relativt store språklige vansker. Dette vil kunne påvirke hans trivsel på skolen og andre arenaer. Han er på tross av dette «*en sosial fyr*» som «*... alltid har noen å leike med*» (sitater fra henholdsvis lærer og foreldre).

Det å ha en vanske gir ulike utslag for alle. Det er mange andre faktorer som spiller inn og er med og avgjør hvor store konsekvenser vanskene vil kunne få for den enkelte, både i positiv og negativ retning. En risikofaktor vil være en hvilken som helst faktor enten i barnet eller oppvekstmiljøet, som gir en økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling (Durlak i Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s 81). Motsatt vil en beskyttende faktor være en faktor i barnet eller oppvekstmiljøet som reduserer risikoen for negativ utvikling og gir en motstandsdyktighet eller resillians (Rutter, 1993). Hva som fungerer som en risikofaktor eller en beskyttende faktor er ikke statisk, men vil kunne variere fra person til person og få ulike utslag i forskjellige situasjoner. De faktorene som er delt av alle ser ut til å ha mindre betydning enn det som kun gjelder et individ (Rutter, 1993, s 627). Beskyttende faktorer kan samles i tre grupper: individuelle, familie, sosialt/samfunn (Friborg, 2010, s 2). Nordahl et al. grupperer både risikofaktorer og beskyttende faktorer i individuelle og kontekstuelle faktorer (2005, s 84-97). Linus har en individuell risikofaktor som vil kunne gi økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling. Hans vanske med språk er en kognitiv faktor som det foreligger mye dokumentasjon på at kan spille en rolle ved atferdsvansker (Nordahl et al., 2005, s 87). Fortellingene fra læreren og foreldre og inntrykk fra observasjonen gir ingen holdepunkter for å si at Linus har atferdsvansker. På grunn av hans språklige vanske sliter han noen ganger med å løse konkrete situasjoner, men dette er mer reaksjoner på enkeltepisoder enn det som kan kalles atferdsvansker. Både foreldre og lærer er veldig samstemte i at Linus har det bra og trives godt på skolen. Det er flere beskyttende faktorer i hans oppvekst og hverdag som kan være med å forklare dette.

6.3.1 Å ha en kompis

Godt samhold med venner og evne til å opprettholde vennskap trekkes av Friborg (2010, s 2) frem som beskyttende faktorer. Foreldrene forteller dette om hvordan Linus sitt forhold til vennene er:

- *Linus har alltid noen å leike med hvis han vil, og de er en stor kompisgjeng som virker som om de har en veldig god tone seg imellom. De er veldig rause med hverandre (...).*

Videre forteller de at:

- *Selv om vennegjengen leiker mye når de er sammen nå, så bruker de mye tid på å snakke sammen også, og det går fint. De har forskjellige utfordringer og det er et stort spenn i gjengen. De er veldig rause med hverandre – «Du kan ikke si «S» og jeg husker ikke glidelås». Vi har noen ganger lurt på om det hadde vært annerledes hvis han var jente, at praten ville vært enda viktigere da. Nå kan han bare gå over i leik hvis det blir for vanskelig.*

Her beskriver foreldrene en vennegjeng som er trygge på hverandre og tør å blottstille og tulle med egne vansker. Dette gjør at de klarer å kommunisere selv om en «ikke kan si S» og en annen ikke husker «glidelås». For Linus gjør dette at han klarer å gjøre seg forstått selv om han glemmer ord. De er også i en alder der leken er en viktig del av det å være sammen. I følge foreldrene bruker Linus dette som en utvei hvis det språklige blir for vanskelig.

Læreren ser også Linus som sosial og vurderer han som godt likt av de andre i klassen som sitatene på side 66 viser. Hun ser derimot flere utfordringer med det sosiale enn det foreldrene gjør, jamfør sitatet på side 68. Hun forteller videre:

- *Jeg synes det er flere konflikter med medelever nå enn i første klasse, men jeg er ikke sikker. I første klasse var han mer frustrert rundt regler på skolen og ting som skjedde med han.*

Læreren beskriver flere situasjoner og områder som har vært vanskelig for Linus på skolen. Der det har blitt vanskelig for han, er det som regel språket som svikter, enten fordi han ikke forstår hva de andre mener eller at han ikke klarer å få sagt det han vil. Læreren sa ikke om dette skjedde når han var sammen med bestevennen og kompisgjengen sin eller om dette primært skjedde når han lekte med andre. Sosiale situasjoner på skolen kan være mer komplekse enn på fritiden. Det er ofte flere å forholde seg til, og man kan ikke i samme grad velge vekk vanskelige situasjoner eller aktiviteter som man kan når man er hjemme. Dette kan bidra til at det er flere konflikter for Linus på skolen. Men dette kan også skyldes at foreldrene og læreren har ulikt fokus. Foreldrene er gjennomgående mer positive til Linus sin mestring av vansken sin. Læreren ser flere utfordringer. Men begge er samstemte i at han har

mange venner og er godt likt. Dette vil være beskyttende for han selv om hans språklige vansker skulle gjøre at han kommer opp i situasjoner som er problematiske.

Vennskap vil også være en faktor som ikke er felles, men deles av noen. I følge Rutter (1993, s 627) har faktorer som deles av alle mindre effekt enn om de er individuelle. Det som av foreldrene beskrives som bestevennen til Linus, har fulgt han fra de var i samme barselgruppe. Linus og bestevennen har kjent hverandre gjennom hele livet, men også foreldrene har kjent hverandre og den andres barn. Bestevennen forstår alltid det Linus sier, selv når uttalevanskene hans gjør det vanskelig for andre. Han har dermed kunnet hjelpe Linus i situasjoner der han ikke har klart å gjøre seg forstått. Moren forteller:

- *Bestevennen hans skjønner alt han sier. De har kjent hverandre siden de lå på armen. Noen ganger oversetter og forklarer han hvis andre ikke skjønner hva Linus sier, men det er mest til enkelte voksne.*

Det å ha språklige vansker kan få konsekvenser for måten barna ser på seg selv og egen identitet. Spedbarnsforskning (Bråten, 2007) har vist hvordan vi mennesker kommuniserer med omgivelsene praktisk talt fra det øyeblikket vi blir født. Vi har et anlegg og medfødt behov for å kommunisere og være sammen med hverandre. Små barn leker og er i interaksjon med andre gjennom imitasjon. Etter hvert som vi blir eldre, vil språket i større og større grad bli middelet for interaksjon (Bråten, 2007, bl. a. s. 29). Vi speiler oss i hverandre og bekrefter hverandre, og hvordan jeg ser meg vil kunne påvirkes av hvordan du ser meg. Språklig fungering vil dermed bidra til mulighetene for interaksjon med omgivelsene og hvordan vi ser hverandre og oss selv. Dette vil igjen påvirke trivselen, både på skolen og fritiden. For elever som Linus vil det være avgjørende å ha trygge venner i ryggen som kjenner til hans språklige vansker og som han vet både vil og kan forstå han. Dette vil kunne gi han en trygghet som er viktig for videre trivsel etter hvert som han blir eldre.

6.3.2 Trygge overganger og kontinuitet.

Overgangen fra barnehage til skole kan være en utfordring for barn som har en vanske med språk og vil således kunne være en risikofaktor. De risikerer å miste tryggheten i

miljøet og en kjent barnegruppe. Dersom barnet ikke har hatt det bra i barnehagen vil det derimot ikke være slik. Da kan tvert imot det å bytte miljø være positivt. Det som er en risikofaktor i en situasjon eller for et barn trenger dermed ikke å være det i en annen situasjon og for et annet barn (Rutter, 1993, s 627). For Linus kan det se ut som at det har vært en beskyttende faktor gjennom oppveksten at han har gått i samme gruppe. Alle fra barnehagen begynte i samme klasse, og de aller fleste i klassen hans har kjent han fra han var liten, noen helt fra mødrene gikk i barselgruppe sammen. Dette trenger ikke være positivt for alle, men ser ut til at det har vært det for han. Alle barna i klassen visste at han hadde en uttalevanske, og ifølge foreldrene virket det ikke som om noen reagerte på det:

- *Da de skulle begynne i førsteklasse, kom han i klasse med alle fra kullet han hadde gått i barnehage med. For han var det veldig trygt. Jeg tror skolestarten kunne vært mer trøblete for han på et større sted der de fleste i klassen var nye. Det tror jeg ikke hadde gått så bra. Nå kjente jo alle hverandre og alle visste at han pratet rart. Det har aldri vært noe de har stussa over. Det kunne jo fort blitt vanskelig hvis de fleste var nye for hverandre når de begynte på skolen. Så for han har det nok vært en fordel at vi bor på et lite sted.*

Linus har altså hatt en stabilitet rundt seg så langt i oppveksten som kan se ut til å ha vært bra for han. Han har vært trygg på at han har gode venner rundt seg og de har vært kjent med hverandres vansker fra de var små. Han har sluppet å komme i situasjoner der han skal bli kjent med mange nye på en gang uten å ha sine venner i ryggen. Det sosiale kan være spesielt sårbart for barn som har vansker med språk (Statped, 2016), og kanskje spesielt i en gruppe der man ikke er kjent. Læreren kommenterer ikke dette spesielt, men forteller om Linus som «*en trivelig gutt som stort sett alle i klassen liker å være sammen med*». Observasjonen fra friminuttene bekrefter dette.

6.4 Den nærmeste utviklingszone og mestring

- Hvilke faktorer vurderer foreldrene som viktige for Linus sin trivsel?

6.4.1 «Jeg er bare dum» – om lekser og skolefaglige krav på fritiden.

I min observasjon på skolen, la jeg merke til hvordan Linus tilsynelatende koblet seg av og på etter hvor mye visuell og praktisk støtte læreren ga. Der barna enten fikk se bilder eller gjøre praktiske oppgaver var Linus engasjert og delaktig i undervisningen. Når klassesamtalen ble teoretisk, falt han av og så ut til å fokusere på noe annet enn det læreren og de andre i klassen snakket om. Han virket til å være helt avhengig av denne tilpasningen og hjelpen fra læreren.

Leksene barna får med hjem er ment som en repetisjon av stoff som er gjennomgått på skolen. Det skal være ulike oppgaver elevene stort sett skal klare på egenhånd, eventuelt med litt støtte fra foreldre eller andre. Selv om mange lærere har ulike nivå på ukeplan, med a-lekser og b-lekser, er det ikke like lett å skreddersy leksene til nivået til hvert enkelt barn slik man kan gjøre i en undervisningssituasjon. Det gjør det vanskelig for læreren å gi Linus den støtten og tilpasningen han trenger når han skal gjøre lekser, som han åpenbart profiterte på i undervisningen. Ukeplaner, slik Linus hadde, planlegges og skrives uka før leksene faktisk skal gjøres. Det gjør det enda vanskeligere å tilpasse leksene til det nivået der hvert enkelt barn kan klare å jobbe på egenhånd. Mulighetene for tilpasning og ekstra støtte i lekse situasjonen er liten og vil i mange tilfeller ligge på foreldrene og deres evne til tilrettelegging. Foreldrene forteller om hvordan de opplever at det er for Linus å gjøre lekser:

- *Leksene ender ofte med at han sitter oppå bordet og roper «jeg er dum!» Han merker vel at det ikke går så bra. Det er bare masse frustrasjon og tårer og gir ingen mestringsfølelse. Han har et bilde av seg selv i en læresetting som litt dum og annerledes enn andre. Det merker vi.*

Linus gir uttrykk for at han ikke får til å gjøre lekser, og dette er i ferd med å bli en vond sirkel for familien. Han forventer å ikke mestre, og leksegjøring er i ferd med å bli «en mare» som moren til Linus uttrykker det. Når det gjelder læring på skolen så jeg i observasjonen eksempler på det motsatt. Linus ga inntrykk av å like seg på skolen, og han deltok aktivt i undervisningen der han kunne.

En lærer kjenner sine elever og vet omtrent hvilket nivå de er på i ulike oppgaver og fag. Dette vil spesielt gjelde for skoler slik som den Linus går på. Det var en liten skole med om lag 15 elever på hvert trinn og klassen hadde kontaktlæreren i alle fag. Dette gjør at de kjente hverandre godt. Læreren vil dermed ha gode forutsetninger for å tilpasse spørsmål og oppgaver til barna slik at de ligger innenfor deres proksimale sone. Når det gjelder lekser kan det være utfordrende for læreren å tilpasse leksene slik at elevene kan støtte seg på egne erfaringer i møte med lærestoffet (Dewey, 2008). Oppgavene kan oppleves som fjerne fra elevenes hverdag. Når Linus uttaler at «jeg er dum» var dette i forbindelse med skoleaktiviteter som lekser, som ikke i samme grad bygget på egne erfaringer og som han kunne relatere seg til.

I klasserommet kan læreren i større grad tilpasse spørsmål og oppgaver til de enkelte elevene. Dette blir vanskeligere å gjøre med lekser. Linus hadde egen leselekse, men ellers samme plan som de andre. Læreren var ikke tilstede når Linus skulle gjøre lekser og hadde dermed ingen mulighet til ytterligere å tilpasse leselekser og andre oppgaver til det han klarte der og da. Hun kunne heller ikke veilede han mot målet ved å gjøre leksene sammen med han (Hagtvet, 2004, s 51). Leksene ble derfor en sårbar situasjon for Linus. Hvis han hadde vansker med å huske bokstavlyder eller ord, var ikke læreren der for å hjelpe han videre. Foreldrene prøvde så godt de kunne, men de hadde ikke vært til stede da leksene ble gjennomgått på skolen, og det var således vanskeligere for dem å hjelpe Linus på en måte som var lettfattelig for han.

I følge foreldrene var det å gjøre lekser vanskelig, både for Linus og dem selv. Etter gjentatte nederlag der han opplevde å ikke få det til, kunne det virke som om Linus nå gikk inn i situasjonen med en forventning om å mislykkes. I følge Bandura (1997) vil en persons mestringsforventning eller self-efficacy variere fra situasjon til situasjon. På det foreldrene fortalte, kan det virke som om Linus hadde en lavere mestringsforventning for det å gjøre lekser enn til tilsvarende situasjoner på skolen. Læreren fortalte også om situasjoner der hun opplevde at hun ikke klarte å hjelpe han, men hun beskrev ikke samme grad av frustrasjon i læringssituasjoner som foreldrene gjorde. Linus kan ha en annen mestringsforventning til skoletimene. I observasjonen var det tydelig hvordan læreren aktivt tilpasset spørsmål til Linus og ga han oppgaver som var innenfor hans proksimale sone. Basert på hans tidligere gjennomførte handlinger på skolen, kan dette ha

gitt han en høyere mestringsforventning for skoletimer enn det han hadde for leksesituasjonen. Dette vil han ta med seg inn i nye situasjoner.

Linus har store vansker med å anvende språk som læringsverktøy i hverdagen. Det er utfordrende for han både å huske hvilken lyd de ulike bokstavene har, hva ord og begreper betyr og å gjøre seg forstått i muntlige situasjoner. For barn som har slike vansker kan det være nyttig å diskutere hvilken rolle man tenker at leksene skal ha i opplæringen. Barn i skolen uten særskilte vansker vil kunne gjøre ferdig leksene på relativt kort tid og avslutte med en følelse av mestring. For barn som Linus, vil situasjonen kunne være en helt annen. Han opplevde ofte at han ikke fikk gjort leksene ferdig fordi frustrasjonen tok overhånd eller at det hadde tatt så lang tid at han var utslitt. Dette påvirket igjen hans mestringsforventning negativt til neste gang han skulle gjøre lekser. Et negativt forhold til lekser vil kunne smitte over på barnas syn på skolen, og det kan igjen få store konsekvenser for trivsel og utvikling. For Linus var det en risiko for at det negative rundt lekser ville smitte over på hans positive innstilling til skolen og trivselen hans der hvis ikke foreldrene klarte å snu dette. Foreldrene til Linus hadde derfor gjort noen tilpasninger på egenhånd for å prøve å bedre situasjonen:

- *Lekser og sånt har vært vanskelig. Det har vært den største maren. Nå har vi sluttet å være sånne «pushe-foreldre» og tenke at leksene er livsviktige. Det gjorde vi før. Nå prøver vi heller at vi skal gjøre litt lekser hver dag, at han skal lese i 10 minutter og så er han ferdig.*

For Linus og andre barn i samme situasjon kan det være viktig å gjøre slike tilpasninger som foreldrene her har gjort. Hvis leseleksen knyttes til tid og ikke mengde lest stoff, kommer alle i mål. Sterke lesere vil da lese flere sider eller ord enn svake lesere, men alle har gjort leksen sin. Dette kan bidra til å øke Linus sin mestringsforventning.

6.4.2 Om å få være sola

I observasjonen ble lærerens kontinuerlige tilpasning til Linus sine utfordringer tydelige. Dette kan på mange måter stå som et motsvar til foreldrenes erfaringer fra leksegjøring.

- *Jeg trenger en som kan være sola, sier læreren høyt i klassen. Alle rekker opp hånda. Hun velger Linus.*

- Still deg midt på gulvet, sier hun.

Da elevene skulle vise solsystemet, ble alle i klassen ivrige og ville delta. Ved å velge Linus til den første og enkleste rollen, oppnådde hun to viktige ting. Han fikk en del av oppgaven han mestret, og han ble aktivt med i en større del av timen enn om han skulle stilt seg opp som en av de andre planetene. Det er heller ikke sikkert han ville mestret det like godt, og hun kunne endt opp med at han ikke deltok aktivt i timen. Hans læringsutbytte ville antakelig vært dårligere.

Seinere i observasjonen var det tydelig hvordan enkelte av oppgavene lå i ytterkant av Linus sin proksimale sone, men gjennom hjelp og støtte fra læreren klarte han allikevel å svare. Dette vil kunne være med å øke hans mestringsforventning som igjen kan påvirke hva han tror han vil klare i andre tilsvarende situasjoner.

Her følger et eksempel fra observasjon der barna skulle svare på spørsmål ved å trykke på riktig stjerne på et smartboard.

- Kom igjen, Linus, sier læreren. Hva tror du svaret på første spørsmål er?

Linus går opp til tavla og blir stående.

- Vet ikke, sier han. Jeg trodde jeg husket det, men nå vet jeg ikke.

Læreren smiler til han.

- Husker du hva det het? Det er jo mange solsystemer. Det er så tett med stjerner at det nesten ser ut som noen har sølt melk der oppe på himmelen.

De andre i klassen sitter nesten og hopper på stolene sine med armen i været. De kan svaret og har veldig lyst til å hjelpe Linus med å si hva som står bak stjerna.

Linus står stille, det ser ut som han tenker seg om.

- Det heter noe med melk, den galaksen som solsystemet vårt er en del av, sier læreren.

Linus står stille litt til, og så kommer han på det.

- Melkeveien! sier han og trykker på stjerna.

Her støtter læreren han helt til han klarer å svare på spørsmålet. Hun vet at Linus kan svaret, men har problemer med å gjenkalle det. Hun kjenner han også godt nok til å vite hva slags hjelp og hint han trenger for å klare det og gir seg ikke før han mestrer. Dette vil kunne trygge Linus på at han klarer å svare på spørsmålene til læreren. Det vil igjen kunne føre til at han fortsetter å delta aktivt i undervisningen.

I observasjonen var det tydelig hvordan læreren hadde klart å skape en aksept og forståelse hos barna av at de var ulike og presterte ulikt. Linus hadde hatt med seg klassebamsen hjem og læreren skulle lese det han hadde skrevet i boka:

- «Bamsen har ligget i senga mi», leser hun. «Vi så på barne-tv.»

Hun lukker igjen boka.

- Det var kort! sier en av de andre elevene.

- Det synes jeg også. Linus skrev kjempekort!

Flere andre er enige i at det var for lite. De gir uttrykk for at de pleier å skrive mer og fortelle om flere ting de har gjort med bamsen. Det holder ikke å bare fortelle om at han har ligget i senga og sett på barne-tv. Linus har jo ikke tegnet engang.

- Det er helt i orden, sier læreren. Noen ganger har man mye å fortelle og da kan man skrive langt. Det er greit. Andre ganger er det kanskje ikke så mye å si, og det er også greit.

- Men det var kort! gjentar eleven.

- Ja, det var kort, men det er helt fint, avslutter læreren før hun ber dem gå rolig til plassene sine.

De andre i klassen gir her uttrykk for at Linus hadde skrevet for lite. Læreren forsikringer om at det er greit både å skrive kort og langt virket til å trygge klassen. De hadde få vurderinger av teksten til Linus utover at det var kort, og ingen sa noe om at det var dårlig. Læreren lot barna kommentere at Linus hadde skrevet lite, men sa samtidig

tydelig ifra at det var greit. På den måten fikk både Linus aksept for at det han hadde gjort var greit, samtidig som barnas observasjoner ble anerkjent.

6.4.3 Forskjellen på å få være sola eller å være dum

Linus sin opplevelse av å ikke mestre lekkesituasjonen og hans opplevelse av undervisningsøkta der de jobbet med solsystemet kan sees som uttrykk for to motsatte situasjoner for Linus der det blir tydelig hvor viktig mye av lærerens pedagogiske støtte er for hans læring og trivsel. Det er en vond følelse for både foreldrene og Linus når han roper at han er dum. Det han mestret på skolen med lærerens støttende stillas og hennes kjennskap til hans proksimale sone, kan virke som om det føles umulig for han når han kommer hjem og denne hjelpen er borte. Når han får være sola i solsystem-modellen klassen skal lage, er det akkurat den delen av oppgaven han klarer. Han opplever mestring og synes det er gøy. Dette bidrar til å gi han en mestringsforventning som han kan ta med seg inn i andre situasjoner i skolen. På samme måte vil hans opplevelse av nederlag når han skal gjøre lekser, være en negativ mestringsforventning. Det vil kunne være med å prege andre tilsvarende situasjoner for han

6.5 «Det er greit, men ikke hurra» – foreldrene om samarbeidet med skolen og hjelpen Linus får

- Hvilke faktorer vurderer foreldrene som viktige for Linus sin trivsel?

§1 -1 i Opplæringsloven, **Formålet med opplæringa** sier at «opplæringa i skole og lærebedrift skal, i forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Stette, 2015, s 23). I læreplanverket for Kunnskapsløftet (udir, 2006) understrekes det at det er foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelsen av sine barn og at «skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling – og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringa» (udir, 2006, s 17). Videre poengteres det at «... læringsmiljøet favner også foreldrene». Et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet blir i dette trukket frem som en forutsetning for at skolen skal klare å støtte opp om barnas utvikling og gi dem en opplæring tilpasset deres evner og forussetninger (Opplæringsloven

§1-3, Stette, 2015). I FNs menneskerettighetserklæring (FN, 1948) artikkel 26 om utdanning, heter det at «enhver har rett til utdanning». Videre står det at «foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få». Foreldrenes rett til medvirkning går fra menneskerettighetserklæringen og følges opp gjennom lovverk og læreplaner i den norske skolen. Skole og hjem er gjensidig avhengige av hverandre for å jobbe for barnets utvikling og læring (Nordahl, 2007, s 16).

Om samarbeidet med skolen sier foreldrene til Linus blant annet:

- *Det han egentlig trenger er en som kan hjelpe han inne i klasserommet med å få med seg beskjeder og få hjelp til å gjøre det de andre gjør. Men når vi påpeker det, blir det fort litt surt. Vi prøver å formidle til skolen at vi ikke kritiserer dem, det er bare det at Linus krever mer enn de kan gi, mer enn det man kan forvente at én lærer skal gi. Og da kommer vi til et punkt der rektor gjentar den frasen sin for n'te gang, der hun sier at «da er det viktig at dere kommer til oss og ikke skriker, men er rolige». Vi pleier da ikke å skrike! PPT sier at det han trenger er å få enkle beskjeder direkte til seg, men da sier skolen at det kan de ikke klare. Så oppfølgingen er grei, men ikke hurra.*

Foreldrene til Linus setter ord på det som kan høres ut som en en følelse av avmakt i møtet med skolen. Som foreldre er deres oppgave å være talspersonen til sitt barn i møtet med skolen. De opplever at skolen i stedet for å komme dem i møtet i en konstruktiv dialog om Linus' beste, går i forsvar og oppfatter deres innspill som kritikk. Når foreldrene har kommet med forslag til konkrete situasjoner det hadde vært utviklende for Linus å få endret på, blir det ofte avvist fra skolens side:

- *Når de har fysak (...) på skolen, får Linus lest opp svaret for å kunne løpe frem og tilbake med de andre. Vi skulle ønske at han heller kunne fått hjelp til å lese, men det sier skolen at det ikke er ressurser til. Linus merker jo at han ikke gjør det samme som de andre og synes at det er leit.*

Det foreldrene etterspør her, er egentlig at denne oppgaven skal tilpasses Linus' mestringsnivå. Det forutsetter at læreren som er med på fysak, kjenner hans proksimale sone og kan fungere som en mediator i situasjonen. Slik fysak var lagt opp ved denne

skolen, var det et felles opplegg for hele skolen der alle fire trinnene deltok. Det var derfor ikke sikkert at læreren som var med, alltid kjente til Linus sine støttebehov og klarte å tilpasse oppgavene slik som han var vant til fra klasserommet.

Slike situasjoner som foreldrene beskriver her, kan på sikt gjøre at han vegrer seg for å delta på fysak fordi han merker at han ikke klarer det samme som de andre. I fysak vil det dessuten være veldig synlig fordi alle er delt inn i lag, og det vil merkes om en leser eller blir hvisket til. Dette er faktorer som direkte vil kunne påvirke trivselen til Linus i fysak og også etter hvert indirekte påvirke trivselen i andre deler av skoledagen. Når foreldrene har kommet med innspill på dette, opplever de at det er lite rom fra skolens side for å diskutere alternative løsninger som kunne vært bedre for Linus.

Når det gjelder skolens tilpasning til vanskene til Linus forteller foreldrene at:

- *I fjor satte de han på alt for mange grupper, han ble tatt ut på tre forskjellige grupper. Det var jo alt for mye for han. Han ble kjempelei! Og veldig sliten. (... ..) Han kommer noen ganger hjem og sier «jeg har øvd hele livet, jeg, Mamma». Da høres han litt oppgitt ut.*

I følge foreldrene vil Linus helst være i klassen. Han synes det er morsommere med fellesskapet der enn å være ute av klassen for å jobbe med ulike grupper. Det er viktig å presisere at jeg ikke har sett sakkyndige vurderinger fra PPT eller andre papirer som eventuelle enkeltvedtak eller individuelle opplæringsplaner. Jeg kan derfor ikke si noe om hvordan avgjørelsen med å plassere Linus på de ulike gruppene var forankret. Det vesentlige her, er uansett at det kan virke som at både foreldrene og Linus opplevde det som slitsomt og lite hensiktsmessig.

Nordahl (2007, s 66) skriver i boka Hjem og skole om foreldres syn på samarbeidet med skolen. Foreldre er ifølge han, jevnt over fornøyd med informasjonen de får fra skolen, men langt mindre fornøyd med mulighetene for reell medvirkning og dialog om undervisningen. Foreldrene til Linus gir uttrykk for å føle seg avvist som vanskelige når de kommer med innspill til hva de tror kunne vært en god hjelp for Linus og at skolen heller går i forsvar enn å lytte til det de sier. Nordahl (2007, s 69) beskriver at foreldre som har barn med ulike problemer i skolen opplever at skolen og lærerne «inntar en

forsvarsposisjon i stedet for å legge opp til dialog» når foreldrene forsøker å få innflytelse. For foreldre som har barn som trenger en ekstra tilrettelegging av undervisningen, kan asymmetrien i maktforholdet mellom hjem og skole bli ekstra tydelig. Nordahl (2007, s 90) beskriver hvordan foreldre er redd for at deres handlinger skal gå ut over barnet. Dette samsvarer godt med opplevelsene foreldrene til Linus beskriver.

For elever som har ulike vansker og trenger særskilt oppfølging, er det ofte nødvendig med mange ekstra møter gjennom året, som oppfølgingsmøter med PPT og ansvarsgruppemøter. Hvis samarbeidet mellom skolen og foreldrene fungerer dårlig, vil arbeidet på disse møtene kunne bli skadelidende og det vil igjen kunne gå utover barnets utvikling og trivsel.

Det ble ikke stilt eksplisitte spørsmål om samarbeid hverken til foreldre eller lærere i denne studien, men foreldrene kommenterte også samarbeidet med skolen da de ble spurt om oppfølging av barnet deres. Læreren snakket mer om hennes inntrykk av Linus på skolen og mindre om samarbeidet med hjemmet. Det ble fortalt lite om dette utover å konstatere at det var bra. I følge Nordahls undersøkelser kan det se ut som at lærere i mange tilfeller ikke ser det som riktig at foreldre skal ha medvirkning på forhold som angår undervisningen. De argumenterer med at de som fagpersoner vet best. Dette samsvarer med hva foreldrene i ulike undersøkelser rapporterer om, nemlig at de i svært liten grad får innflytelse på forhold som har med undervisningen å gjøre (Nordahl, 2007, s 73). Foreldrene til Linus gir uttrykk for mye av det samme når de refererer fra møter med skolen der deres forslag blir avspist med at «det går ikke», eller «det har vi ikke ressurser til».

Maktforholdet mellom foreldre og lærer kan sies å være asymmetrisk, der foreldrene kan oppleve at deres virkelighetsforståelse av situasjonen i skolen ikke tillegges samme vekt som lærerens (Nordahl, 2003, s 90). Det kan også se ut som at foreldre med barn som trenger ekstra tilrettelegging for ulike vansker, er ekstra sårbare for denne asymmetrien. I følge Nordahl (2003, s 90) kan det se ut til at «når barna har problemer i skolen får foreldrene også problemer med lærerne og skolen». Dette kan se ut til å stemme godt med foreldrene til Linus sin beskrivelse av samarbeidet med skolen.

Læreren er fagpersonen i skolen og har en skolefaglig kompetanse som foreldrene ikke har. Men lovverk og læreplaner skolen må forholde seg til, legger klare føringer for samarbeidet mellom hjem og skole, og det tilsier at foreldrene også skal ha en medbestemmelse på faglige områder.

I Norge ble spesialskoler lagt ned og alle elever innlemmet i fellesskolen fra 60-tallet og fremover. I 1994 skrev Norge under på Salamanca-erklæringen som sier at alle har rett på et likeverdig opplæringstilbud (Groven, 2013). I tiden frem til i dag, er spesialklasser ytterligere lagt ned og i tråd med inkluderingstanken er det et mål at elever med ulike utfordringer i størst mulig grad skal hjelpes på nærskolen i ordinær klasse. Dette stiller store krav til kompetansen til den enkelte skole og lærer.

Linus sine foreldre hadde fra barnehagen en opplevelse av at sønnens vansker ikke forstått og tatt på alvor:

- *Linus ble meldt til PPT i barnehagen på grunn av uttalevansker og dårlig språk. I barnehagen tok de ikke vanskene hans på alvor. En av de som var satt til å jobbe med han sa en gang at man ikke trengte logoped for å lære han å snakke – det kunne alle gjøre. Det synes jeg var litt spesielt. Det er litt som at du kommer til meg hvis du har brukket beinet og så sender jeg deg hjem med gips og en bruksanvisning for hvordan du skal ta den på. Det var useriøst, synes jeg.*

Dette bedret seg noe da han begynte på skolen. Men fremdeles virker foreldrene tvilende til om skolen har den kompetansen som skal til for å hjelpe sønnen best mulig, og de sier dette om oppfølgingen fra skolen:

- *Vi synes at skolen tar problemene hans på alvor, men det virker ikke som om de egentlig kan så mye om utfordringene hans.*

Læreren gir også uttrykk for at hun opplever å komme til kort når hun skal hjelpe Linus:

- *Det er noe annet som er problemet hans, men jeg skjønner ikke hva det er. Det er vanskelig å få forklart han ting i et språk som han forstår. Og når jeg tror jeg har klart det, så har han kanskje glemt alt til dagen etter. Noen ganger får jeg lyst til å gi opp!*

I en ordinær klasse med mange ulike elever, kan det være utfordrende å klare å legge til rette for hele spekteret av elever slik læreren er pålagt i henhold til Opplæringsloven §1-3, **Tilpasset opplæring** (Stette, 2015). Slik jeg forstod det på foreldrene og læreren til Linus, hadde han ingen spesialundervisning utover å øve på lyder han fremdeles hadde vansker med å uttale. Læreren var dermed ansvarlig for å tilpasse undervisningen til hans vansker i hver time i tillegg til alle de andre elevene i klassen, uten å ha en spesialpedagog til å hjelpe seg med dette.

Det vil kunne være utfordrende å klare å presentere lærestoffet på en slik måte at Linus har fullt utbytte av det og samtidig utfordre alle de andre elevene i klassen. Det var tydelig i min observasjon at Linus klarte å henge greit med så lenge undervisningen var praktisk og støttet av visuelle virkemidler. Med en gang undervisningen ble mer teoretisk, så det ut til at han fikk problemer med å følge med. Resten av klassen var derimot veldig engasjert. Dersom Linus blir mer bevisst på dette skille mellom han og de andre i klassen, vil det kunne føre til at han ikke lenger trives like godt i klassen og i læringssituasjoner som det så ut til at han gjorde. Det vil kunne være krevende for læreren å tilpasse all undervisning på en slik måte at dette unngås. På den annen side kan det innvendes at mange spesialpedagogiske tiltak som god struktur, tydelige beskjeder og visuell støtte er noe som alle elever kan profitere på.

6.6 Drøfting som svar på forskningsspørsmål

Drøftingen viser at læreren i sin fortelling hadde et større fokus på vansken til Linus enn forhold hun mente kunne påvirke trivsel. Læreren sa lite som tydet på at Linus ikke trivdes, men hovedfokus i hennes fortelling dreide seg mer om de gangene han kom til kort. Det i seg selv kan være en faktor som vil kunne påvirke trivselen hans fremover.

Foreldrenes perspektiv hadde sammenlignet med lærerens et mye mer positivt fokus. Deres fortelling var i hovedsak preget av at Linus trivdes, både med seg selv og med det han gjorde i de fleste situasjoner. Gjennom drøftingen er dermed forskningsspørsmålene belyst.

7. Å komme til kort eller være på høyden.

7.1 Styrker og svakheter ved studien

Denne studien handler om Linus. Allikevel kommer han ikke selv til orde. Han presenteres gjennom foreldrenes og lærernes øyne i tillegg til i en kort observasjon. Temaet for denne studien er hvorvidt en språklig vanske kan sies å påvirke trivselen. Trivsel er ikke noe man sikkert kan observere hos andre, men på bakgrunn av det man ser eller hører kan det gjøres antakelser. Dette kan gjøre det utfordrende å konkludere på bakgrunn av narrative i denne studien hvorvidt Linus trives eller ikke på ulike arenaer og således gjøre funn mindre reliable. Dette er forsøkt tatt hensyn til ved at det er foreldre og lærers *vurdering* av hans trivsel som undersøkes.

Årsaken til at disse metodologiske valgene er gjort, er at det ville kunne være både uetisk og uhensiktsmessig å snakke direkte med barnet så lenge temaet for studien var hans vanske med språk. For å forsøke å kompensere for at barnet ikke selv kommer til orde og for å få en så god dybde i fortellingene som mulig, har jeg i stedet samlet inn ulike typer data. Dette mener jeg er en styrke ved denne studien. Narrative som funnene er presentert i, er en måte å organisere foreldrenes og lærers mange småfortellinger om sine barn i to hovedfortellinger. Dette gir en samlende fremstilling av de ulike typer data som studien baserer seg på som igjen gjør at Linus og hans utfordringer trer frem med en dybde og tydelighet en skjematisk fremstilling av funn ikke ville gitt.

På den annen side kan det at det er data om tre ulike barn som utgjør Linus, gjøre at viktig informasjon ikke kommer frem. Der det har vært ulikheter mellom de tre barna, er det det perspektivet som samlet sett trer tydeligst frem, som er presentert i narrative. Jeg mener derfor at det å presentere funn i narrative var en hensiktsmessig metode for denne studien.

Foreldrenarrativet baserer seg på 60-70 sider transkribert tekst fra tre semistrukturerte intervjuer med foreldrene. Lærernarrativet baserer seg på notater fra åpne samtaler med lærerne og observasjonsskjemaet «20 spørsmål om språkferdigheter». Samtalen med lærerne varte fra 20 minutter til 2 timer. Det er således ulik mengde datamateriale til

grunn for de to narrativene med betydelig mer tekst tilgjengelig for foreldrenarrativet, og det er også lenger. Det vil kunne gi dem ulik tyngde. Foreldre er som regel de som kjenner sine barn best. Det trenger derfor ikke være en svakhet at foreldrenes stemme har fått en større plass i studien.

Denne studien baserer seg på fortellingene til foreldre og lærer og forholder seg kun til det. Den sier derfor ingenting om disse fortellingene er «sanne». Studien har ikke forsøkt å kartlegge hvordan Linus faktisk har det på skolen, hvilken oppfølging han får og hvilke vansker han har ved å se på testrapporter, sakkyndige vurderinger fra PPT, enkeltvedtak og andre papirer. Det har ikke vært tema her.

Et mål for studien var at diskusjonen og implikasjoner av funn skulle være diagnoseuavhengig. Ingen av barna som utgjør Linus har en diagnose som entydig forklarer vanskene deres med språk. Momentene i drøftingen er heller ikke knyttet opp til det. Alle barn profiterer på at foreldrene og skolen har et godt samarbeid. Der barna har ekstra utfordringer, enten dette skyldes vansker med språk, atferd eller annet, blir dette ekstra tydelig. På samme måte vil det å ha positive, realistiske forventninger til alle barn, kunne bidra til en god utvikling for den enkelte. Diskusjonen i studien vil derfor kunne ha overføringsverdi til langt flere enn de som har en vanske med språk, og målet om at implikasjoner av funn skulle være diagnoseuavhengig, mener jeg er oppnådd. Dette er en styrke.

Både foreldrene og læreren til Linus forteller om en gutt som ser ut til å trives både på skolen og fritiden. Slik ser situasjonen ut når Linus går i 2. klasse. For videre studier innen samme felt kunne det vært interessant å se om dette hadde sett annerledes ut med eldre barn. Det sosiale vil kunne bli mindre lekbasert og i større grad knyttet til verbal dialog og samtale (Bråten, 2007) etter hvert som man blir eldre. Det vil kunne gi barn som Linus større utfordringer. Det ideelle hadde vært å gjennomføre en oppfølgingsstudie av de samme barna som nå utgjør Linus mot slutten av barneskolealder eller begynnelsen av ungdomsskolen. Det ville kunne si noe om faktisk utvikling for barn som Linus og om deres språklige vanske eventuelt vil påvirke trivselen i større eller mindre grad etter hvert som de blir eldre.

7.2 En oppsummerende drøfting

Problemstillingen for denne studien var hvordan foreldre og lærere vurderer trivselen på skolen og fritiden til barn som har en vanske med språk. Begge begrepene i problemstillingen, både *vanske med språk* og *trivsel* er allmenne og diagnoseuavhengige, og de kan gjelde mange i ulike faser og omfang. Dette gjør at implikasjoner av funn kan relateres til flere.

Trivsel kan sies å være nært forbundet med mestring. Situasjoner og aktiviteter man mestrer er også det man trives best med. Foreldrene til Linus har et mestringsfokus i sin fortelling om han. I sin vurdering av hans pragmatiske språkferdigheter, har de større fokus på hvordan han klarer å løse de språklige situasjonene han sliter med enn det faktum at han har språklige utfordringer. De ser en gutt som hovedsakelig mestrer det å ha en vanske og som trives godt på de ulike arenaene han ferdes.

Skolen og foreldrene har på mange måter en sammenfallende beskrivelse av Linus sin hverdag, hans styrker og utfordringer. Fortellingene deres er allikevel veldig ulike. Der foreldrene snakker om en glad gutt som klarer veldig mye, forteller læreren om en gutt som har store faglige vansker og som stadig kommer til kort. Hvordan vi blir sett og møtt vil kunne påvirke hvordan vi ser oss selv. Ved å fokusere på alt han mestrer i sin fortelling om Linus, kan foreldrene være med å gi Linus en økt forventning om egen evne til å takle ulike situasjoner og aktiviteter. Vi trives bedre når vi er på høyden av en utfordring enn hvis vi opplever å komme til kort. Ved å signalisere en positiv forventning til Linus om hans evne til å håndtere ulike utfordringer, kan dette bidra til at han trives i hverdagen selv om han tidvis har store språklige utfordringer.

Læreren ser også Linus som en glad og sosial gutt som ser ut til å trives på skolen, men er rask til å komme inn på vanskene hans når hun skal fortelle om han. Ved å fokusere på andres vansker og tilkortkommenheter er det en fare for at dette påvirker hvordan vi møter den andre. Hvis læreren signaliserer til Linus at hun ikke forventer at han skal klare det de andre klarer, vil dette også kunne påvirke hva han forventer av seg selv. Vurderer han seg til å være dårligere enn sine medelever i ulike situasjoner og aktiviteter, vil han ikke trives like godt, hverken med å utføre dem eller med seg selv. Linus virket til å trives godt på skolen ennå fordi han opplevde å mestre. Han trivdes derimot ikke med leksene

fordi han følte seg dum. Hvis lærerens syn på Linus som en som «er på feil jorde» får feste seg både i bevisstheten hennes og hans, vil hans følelse av å være dum kunne komme til å prege også skoledagene hans og da vil han neppe trives med å være der. Det er også sårbart med tanke på at Linus ennå bare går i 2. klasse. Det sosiale samspillet vil bli mer verbalt i årene fremover og skolespråket enda mer akademisk. Dette vil kunne gi Linus store utfordringer og gjøre spriket mellom han og kameratene tydeligere. Uten den gode støtten i en kameratflokk som Linus opplever nå, vil hans trivsel kunne bli betraktelig dårligere.

Barn som Linus vil kunne trenge en større grad av tilpasning av undervisningen enn det barn uten disse vanskene. Det stiller større krav til lærerens didaktiske fantasi og struktur av undervisningen. I observasjonen var dette tydelig der han koblet seg av og på etter hvor mye visuell støtte undervisningen hadde. Mange spesialpedagogiske tiltak som Linus vil profitere på, kan gjennomføres for hele klassen. Det vil ofte være slik at de tilpasningene som barn som Linus er helt avhengig av å ha for å klare å følge undervisningen, vil mange av de andre i klassen også profitere på. En god struktur og visuell støtte slik læreren til Linus hadde nå, vil være positivt for alle.

Linus sine språklige vansker er reelle. De blir ikke borte av å fokusere på at han er glad i å spille fotball. Hvis gapet mellom det han blir sett som og det han kan klare blir for stort, vil det kunne bli vanskelig for han etter hvert som vanskene i større grad påvirker hverdagen hans. I så måte kan lærerens perspektiv være et nyttig korrektiv til foreldrenes. Selv om hun så Linus som en glad og sosial gutt, var hun tidvis også veldig bekymret for han. Hun så at han mestret betraktelig mindre i ulike skolesituasjoner sammenlignet med resten av klassen og var bekymret for at det måtte være vanskelig for han. Etter hvert som Linus blir eldre, vil han antakelig bli mer oppmerksom på denne forskjellen og den vil også kunne øke etter hvert som skolespråket blir mer akademisk. Dette vil kunne være negativt for hans trivsel. De situasjonene der han føler seg dum vil kunne bli flere, og de vil i større grad kunne være de som preger hans syn på seg selv. Hvis avviket mellom hans syn på seg selv og hva han opplever å mestre, blir for stort, vil dette kunne være negativt for trivsel og selvbilde etter hvert som han blir eldre.

Et godt samarbeid mellom hjem og skole er viktig for alle elever, men det blir ekstra tydelig for de elevene som sliter. Foreldrene til Linus uttrykte både skepsis til skolens kompetanse og følte seg misforstått og avfeid i samarbeidet med skolen. Dette vil kunne være uheldig for Linus sin faglige og personlige utvikling på skolen. Dersom elever som Linus skal kunne trives på skolen og få utvikle seg optimalt etter deres forutsetninger, må et godt samarbeid mellom hjemmet og skolen være til stede. Foreldrene har størst kompetanse på egne barn og skolen har størst kompetanse på det skolefaglige. Det er derfor avgjørende at de jobber sammen til det beste for barna.

Det var lite i fortellingene om Linus som tydet på noe annet enn en gutt som trivdes godt, både på skolen, i fritiden og med å være den han var. Situasjonen for barn som Linus kan derimot være sårbar. Hans oppvekst var preget av stabilitet og små, trygge forhold. Fortellingen kunne vært ganske annerledes hvis han hadde vokst opp med større grad av brudd mellom barnehage og skole og påfølgende utskiftninger i kameratflokkene. Det var også noe foreldrene ga uttrykk for i sin fortelling. Barn som har en vanske med språk vil kunne ha en større sårbarhet i møte med endringer enn barn uten disse vanskene.

Denne studien viser at barn med ulike språklige vansker kan trives godt, både på skolen og i fritiden. Det er allikevel viktig å være oppmerksom på at de kan ha en ekstra sårbarhet som kan gjøre at de er mer avhengig av at omgivelsene gir dem den støtten og tilretteleggingen de trenger enn det barn uten språklige vansker er. Alle barn, uavhengig av vansker og eventuelle diagnoser, må møtes med en positiv og realistisk forventning om mestring.

8. Litteraturliste

- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels forlag.
- Bateson, M. C. (1975). Mother-Infant Exchanges: the Epigenesis og Conversational Interaction. I: Aaronsen, D. & Rieber, R. (Red). *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders* (s 101-113). New York: Annals of the New York Academy of Sciences, 263.
- Velsvik Bele, I. (Red) (2008). *Språkvansker – teoretiske og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Berg, K. (2009). *I skolens randsone – opplæring for ungdom under offentlig omsorg*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Bjerkan, K. M. (2013). Sentrale lingvistiske begreper og tidlig språkutvikling. I: Monsrud, M. B. & Thurmann-Moe, A. C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn – pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. (s 20-43) Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.
- Bloom, L. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & sons.
- Bruner, J. S. (2006). *In Search of Pedagogy, Volume 1: The selected works of Jerome S. Bruner*. London: Routledge, world library of educationalists.
- Bråten, S. (2007). *Dialogens speil i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Caprona, Y. d. (2013). *Norsk etymologisk ordbok – tematisk ordnet*. Oslo: Kagge forlag.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og opdragelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ervik, S. N. (2003). *Pedanten og eksentrikeren. Læring hos ungdom med Asberger syndrome: En analyse av læringsprosessen*. Oslo: Unipub forlag
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M. B. & Ottem, E. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvedt kompetansesenter.

- Johnson, C. J., Beitchman, J. H. & Brownlie, E. B. (2010). Twenty-Year Follow-Up of Children With and Without Speech-Language Impairments: Family, Educational and Quality of Life Outcomes. I: *American Journal of Speech-Language Pathology*. Vol. 19/2010
- FN (1948): FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. Hentet 01.02.2017 fra: <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- FN. (u.å.): Barnekonvensjonen. Hentet 12.10.2016 fra: <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>
- Friborg, O. (2010): <http://uit-psyk.net/art10/Resiliens.pdf>
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskingsprosessen. I: T. Moen & R. Karlsdóttir (Red). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s 15-31). Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Gudmundsdottir, S. (2011). Narrativ forskning på pedagogisk praksis. I: T. Moen & R. Karlsdóttir (Red). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s 45-69). Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Kampmann, J. (2006). Ethiske overvejelser i etnografisk børneforskning. I: Gulløv, E. & Højlund, S. (2006). *Feltarbejde blant børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. (s 167-183) København: Gyldendal.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering – tale og skrift i førskolealder*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Hansen, A., Koppen, K. & Svendsen, A. (2006). *Basisbok for begynneropplæring i lesing – Metodikk, Foreldrekurs Begrepsundervisning*. Bryne: Info Vest Forlag

- Herbert, A & Bergstedt, B. (2008). *Kunnskapen och språket – om pedagogiken, texten og hjärnan*. Stockholm: Liber.
- Hiroto, D. S. & Seligman, M. E. P. (1975). Generality of Learned Helplessness in Man. I: *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 31, nr. 2, (s 311-327).
- Indrebø Hovland, B. (2011). *Narrativ etikk og profesjonelt hjelpearbeid*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Kjørholt, A. T. (2010). Barn som samfunnsborgere – til barnets beste? I: Kjørholt, A. T. (Red). *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?*(11-26) Oslo: Universitetsforlaget.
- Lai, M-C., Lombardo, M. V. & Baron-Cohen, S. (2014). Autism. I: *The Lancet* 383.9920 (s 896-910). (Mar 8, 2014)
- Moen, T. (2011). Narrativ forskning – fundament, premisser og prosess. I: Moen & Karlsdóttir (Red) (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s 87-101) Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ottem, E. (2009). 20 spørsmål om språkferdigheter – en analyse av sammenhengen mellom observasjonsdata og testdata. I: *Skolepsykologi* 1/44
- Ottem, E, Astorp Thorseng, L, Duna, K E & Green, T. (2002). Språkvansker og psykisk helse. I: *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk* 02-03/ 2002. s 114-124.
- Ottem, E., Platou, F., Sæverud, O. & Forseth, B. U. (2009). Begrepslæring for barn og unge med språkvansker. I: *Skolepsykologi* 5/44.
- Redd Barna (u.å.): Barnekonvensjonen i fulltekst. Hentet 15.09.2016 fra: <https://www.reddbarna.no/vaart-arbeid/barns-rettigheter/barnekonvensjonen-i-fulltekst>
- Repstad, M. H. (2007). *Psykisk helse hos barn med spesifikke språkvansker*.

Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo

Rutter, M. (1993). Resilience: Some Conceptual Considerations. I: 99
Journal of Adolescent Health 13; 14: 626-631.

Statped (2016): Språkveilederen. Hentet 29.03.2017 fra:

<http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sprak-og-tale/Sprakveilederen/>

Stette, Ø. (2015). *Opplæringslova og forskrifter – med forarbeid og kommentarer*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon

St.meld. nr 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St. meld. nr 23 (2007-2008). *Språk bygger broer – Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E. & Platou, F.(2013). *En veileder om begrepslæringen strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvedt kompetansesenter, Statped.

UDIR (2006): Kunnskapsløftet, midlertidig utgave 2. Hentet 26.01.2017 fra:

https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf

UDIR (2012): Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet 10.05.2017 fra:

https://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no

Uri, H. (2004). *Hva er språk*. Oslo: Universitetsforlaget

Vygotsky, L. S. (2008). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag

Figurer:

Figur 1. Hentet 27.05.2015 fra

[http://www.hjernefakta.blogspot.no/2012/11/sprakutvikling.html#
more](http://www.hjernefakta.blogspot.no/2012/11/sprakutvikling.html#more)

Figur 2. Hentet 09.03.2016 fra:

<http://mellbandura.wikispaces.com/Bandura+and+Self+Efficacy>



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

Vedlegg

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Synnøve Myklestad

Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer

Postboks 952

2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 07.12.2015

Vår ref: 45399 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45399	<i>Spesifikke språkvansker og trivsel på skolen og i fritiden</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Synnøve Myklestad</i>
Student	<i>Ellen Kure</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ellen Kure ellen.kure@hemsedal.kommune.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 45399

Formålet er å undersøke hvordan lærere og foresatte til elever med spesifikke språkvansker vurderer elevenes trivsel på skolen og i fritiden.

Utvalget rekrutteres gjennom kontaktperson i PPT. Vi anbefaler at PPT videreformidler kontakten/informasjonen om prosjektet på vegne av student, og at interesserte informanter blir bedt om å ta kontakt direkte med student. Slik legges det opp til at informantene rekrutterer seg selv. Alternativt må PPT, i forkant, klarere med foresatte at deres kontaktinformasjon kan videreformidles til studenten.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, såfremt setningen "Personopplysninger vil bli anonymisert" presiseres slik at det går frem at "Personopplysninger vil bli anonymisert ved prosjektslutt".

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Lillehammer sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.12.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Spesifikke språkvansker og trivsel på skolen og på fritiden”

Bakgrunn og formål

Jeg er 42 år og jobber som lærer i Hemsedal. For tiden holder jeg på med en masterprosjekt ved Høyskolen i Lillehammer. Tema for prosjektet er hvordan elever med spesifikke språkvansker trives på skolen og i fritiden.

Vi bruker språk hele tiden, og barn bruker det i praktisk talt alle situasjoner på skolen og i fritiden. Jeg er interessert i å finne ut mer om hvordan det å ha en språkvanske kan påvirke elevenes trivsel i skoletid og fritid. Jeg ønsker å undersøke om det påvirker fritiden i større eller mindre grad enn skoletid og hva som kan gjøre at noen elever sliter mer enn andre.

Jeg vil i oppgaven rette fokus mot språket og språkets funksjon i hverdagen vår. Et viktig tema i oppgaven blir da hvordan de av oss som har språkvansker, har det på skolen og i fritiden og hvordan de mestrer det å ha en språkvanske.

Den foreløpige problemstillingen for prosjektet er «Hvordan vurderer foreldre til barn i grunnskolen med spesifikke språkvansker barnas trivsel på skolen og i fritiden?»

Aktuelle tema for intervjuet er:

- Hvordan vurderer dere barnets trivsel i skolen og på fritiden?
- Hva baserer dere disse vurderingene på?
- Hva gjør at barnet ditt trives godt eller mindre godt på skolen og fritiden?
- Påvirker språkvansken hverdagen deres? I tilfelle på hvilken måte?
- Hvordan har barnet ditt det sosialt?

Jeg ønsker å snakke med foreldre til elever med spesifikke språkvansker på 1.-7. trinn. PPT tar kontakt med aktuelle foreldre. Er dette noe dere kunne tenke dere å være med på, tar dere kontakt med meg. Alternativt kan dere gi beskjed til PPT om at dere er interessert, og jeg vil deretter kontakte dere.

Når jeg har fått kontakt med 3-5 foreldre, henvender jeg meg direkte til lærerne til de aktuelle barna. Grunnen til at jeg velger å snakke med dere foreldre og ikke elevene selv, er at jeg tenker det kan være problematisk for elevene å snakke om sin egen språkvanske.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at informantene deltar i et intervju der tema er språkvansken til barnet deres og trivsel i skolen og på fritiden. I tillegg ønsker jeg at lærerne fyller ut skjemaet «20 spørsmål om språkferdigheter». Jeg kommer til å ta lydopptak av intervjuene og transkribere disse etterpå. Jeg ønsker også å gjennomføre en observasjon av elevene det gjelder på skolen. Dette er først og fremst for å ha et bilde av barnet vi snakker om.

Foreldre kan på forespørsel få se intervjuguiden.

Hva skjer med informasjonen fra deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til materialet. Personopplysninger vil bli anonymisert. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes ved utgangen av desember 2016. Personopplysninger vil da bli makulert og opptak vil bli slettet.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Ellen Kure på tlf 95929993 eller veileder for prosjektet, Ninna Garm, tlf 40874164.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide for masterprosjekt om språkvansker og trivsel.

«Hvordan vurderer foreldre til barn i grunnskolen med spesifikke språkvansker, barnas trivsel på skolen og i fritiden?»

Tema

Om språkvanskene

- Påvirker språkvanskene hverdagen deres? Evt hvordan?

Fra 20 spørsmål om språkferdigheter:

- Glemmer ord som han/hun vet hva betyr
- Har vansker med å forstå hva vanlige ord betyr
- Leter ofte etter de riktige ordene
- Har vansker med å gjenfortelle en historie han/hun har hørt

Trivsel og sosial forhold

I skoletiden

- Trives barnet ditt på skolen? Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Hva liker barnet best/dårligst på skolen?
- Har barnet ditt nære venner på skolen/ i klassen?
- Hvordan vil du beskrive ditt barns forhold til læreren sin?
- Hvordan synes du/ dere som foreldre skolen håndterer og tilrettelegger for ditt barns vanske?

På fritiden

- Driver barnet med noen aktiviteter på fritiden? Hvilke?
- Har barnet nære venner?
- Hvor ofte er de sammen?
- Hva liker barnet best å gjøre sammen med vennene sine?

Fra 20 spørsmål om språkferdigheter:

- Har vansker med å huske ting
- Vansker med å forstå hva andre sier
- Misforstår muntlige instruksjoner og beskjeder

- Har problemer med å huske beskjeder
- Misoppfatter situasjoner og hendelser
- Barnet kan være vanskelig å forstå
- Har problemer med å gi uttrykk for behov
- Bli ikke forstått av andre
- Mestrer ikke dialog med jevnaldrende
- Tar sjelden språklig initiativ
-

Vedlegg 4

OBSERVASJON I KLASSEROMMET:

- I garderoben** - «utmerker seg, kommer sammen med medelever, finner plassen sin, henger opp klær, tar med seg sekken sin, kontakt med medelever.
- Klasserommet** -finner plassen sin, finner fram materiell som skal brukes, følger fellesbeskjeder (eller ser hva andre elever gjør), får «egen» eller gjentatt beskjed.
- Motorikk** -finmotorikk: fingrer med eller plukker på ting, blyantgrep.
-grovmotorikk: vipper på stolen, henvendelser til medelever, drikker, går på do, spiser blyanter mm, vandrer rundt i klasserommet.
- Utholdenhet** -fort sliten/gjesper mye, mister interessen.
- Kommunikasjon** -snakker mye, snakker lite, språkbruk, rekker opp hånda/svarer på spørsmål, stiller spørsmål.
- Lese/skrive** -blyantgrep, hånd/armbevegelser, følger med finger el annet ved lesing, bruk av syn (avstand til tekst, hodestilling og bevegelse).
- Forholdet lærer/elev -får lærer oppmerksomhet og hvordan?** Venter at elevene faller til ro, hever stemmen, fysisk ved å klappe i hendene el l – og er det tilstrekkelig for eleven?
- Ved spørsmål til klassen:** venter på svar (minst 5 sekunder)
- Blir elevens behov ivaretatt (eks ro, skjerming, gjentakelser, tid, faglig nivå, pauseaktivitet)

«Støy» i klasserommet Er det generell uro i klasserommet? Eks: elever på vandring, prat mellom elevene, bakgrunnsstøy, visuell støy som vegger/vinduer/dører fulle av oppslag/tegninger/plakater

Medelever Aksept for å svare, og svare feil? Aksept for ulikt faglig nivå?