

## Masteroppgave i spesialpedagogikk

”Noen ganger får vi lov til å bestemme litt”

*En kvalitativ undersøkelse om  
medbestemmelse for ungdommer med  
spesifikke språkvansker*

”We also get to decide, sometimes”

A qualitative study of co-determination for young people with  
Specific Language Impairment

Kjersti Maria Teigland Åsheim

Masterstudiet i spesialpedagogikk med fordypning i språk, lesing og  
skrivning

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Våren 2019

## Forord

Med denne oppgaven avslutter jeg mitt masterstudium i spesialpedagogikk. Det er mange som fortjener takk, spesielt mine tre flotte informanter som stilte opp og delte sine tanker og erfaringer med meg. Det er deres stemme som har gjort denne oppgaven mulig. Tusen takk for interessante og hyggelig samtaler.

Jeg vil gjerne gi takk til min veileder Rune Hausstätter for faglige betraktninger og gode innspill. Takk også til tålmodige og hyggelige bibliotekarer for god hjelp.

Takk til Monica for gode diskusjoner, gjennomlesninger og høyt verdsatt støtte.

Takk til gode venner og kollegaer for reflekterende samtaler og oppmuntringer underveis i prosessen.

Og sist men ikke minst, en stor takk til min kjære familie for all teknisk support, interesse, tålmodighet og støtte.

Oslo, 8.mai. 2019

Kjersti M. T. Åsheim

# Innhold

<b>INNHold</b> .....	<b>3</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>6</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>8</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>10</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	10
1.2 AKTUALITET .....	11
1.3 PROBLEMSTILLING .....	12
<b>2. TEORI- OG LITTERATURGRUNNLAG</b> .....	<b>13</b>
2.1 SPRÅK .....	13
2.1.1 <i>Språk og kommunikasjon</i> .....	13
2.1.2 <i>Språk og identitet</i> .....	15
2.2 SPRÅKVANSKER – DIAGNOSEAVKLARING .....	15
2.2.1 <i>Språkvansker</i> .....	17
2.2.2 <i>Spesifikke språkvansker</i> .....	18
2.2.3 <i>Beskrivelse av hvordan vanskene utarter seg</i> .....	19
2.2.4 <i>Reseptive og ekspressive vansker</i> .....	20
2.2.5 <i>Språkvansker og psykisk helse</i> .....	21
2.3 MEDBESTEMMELSE.....	22
2.3.1 <i>Elevs medbestemmelse – lover og rettigheter</i> .....	22
2.3.2 <i>Utøvelse av medbestemmelse</i> .....	25
2.4 MESTRING, MOTIVASJON OG ANERKJENNELSE .....	26
2.4.1 <i>Mestring</i> .....	27
2.4.2 <i>Motivasjon</i> .....	28
2.4.3 <i>Motivasjon - Selvbestemmelsesteorien</i> .....	29

---

2.4.4	<i>Anerkjennelse</i> .....	31
<b>3.</b>	<b>METODE</b> .....	<b>34</b>
3.1	VALG AV METODE .....	34
3.1.1	<i>Vitenskapsteoretisk forankring</i> .....	35
3.1.2	<i>Det kvalitative intervjuet</i> .....	37
3.2	FORSKNINGSPROESSEN.....	38
3.2.1	<i>Utvalg</i> .....	38
3.2.2	<i>Intervju</i> .....	39
3.2.3	<i>Intervjuguide</i> .....	41
3.2.4	<i>Forsknings spørsmål</i> .....	42
3.2.5	<i>Innsamling av data</i> .....	42
3.2.6	<i>Organisering og analysering av datamaterialet</i> .....	44
3.3	ETIKK.....	45
3.4	UNDERSØKELSENS VALIDITET OG RELIABILITET .....	46
<b>4.</b>	<b>RESULTATER</b> .....	<b>49</b>
4.1	ELEVENS OPPLEVELSE AV MEDBESTEMMELSE I EGET LIV .....	49
4.1.1	<i>Fritid og familieliv</i> .....	49
4.1.2	<i>Organisering av hverdagen</i> .....	50
4.1.3	<i>Valg av skole</i> .....	51
4.2	ERFARINGER AV MEDBESTEMMELSE UTTRYKT SOM MESTRING .....	53
4.2.1	<i>Mestringsforventning</i> .....	53
4.2.2	<i>Sosial mestring</i> .....	54
4.2.3	<i>Opplevelse av mestring</i> .....	55
4.3	ERFARINGER AV MEDBESTEMMELSE SOM DRIVKRAFT OG MOTIVASJON .....	57

---

4.3.1	<i>Selvbestemmelse</i> .....	57
4.3.2	<i>Indre motivasjon</i> .....	60
4.3.3	<i>Ytre motivasjon – tilbakemeldinger</i> .....	61
4.4	ERFARINGER AV MEDBESTEMMELSE UTTRYKT SOM ANERKJENNELSE .....	62
4.4.1	<i>Indre anerkjennelse (opplevelse av å bli sett/hørt på)</i> .....	62
4.4.2	<i>Ytre anerkjennelse (At noen sier at dine meninger betyr noe)</i> .....	63
<b>5.</b>	<b>DRØFTNING</b> .....	<b>65</b>
5.1	ELEVENS OPLEVELSE AV MEDBESTEMMELSE I EGET LIV. ....	65
5.2	ERFARINGER AV MEDBESTEMMELSE UTTRYKT SOM MESTRING. ....	68
5.3	ERFARINGER AV MEDBESTEMMELSE SOM DRIVKRAFT OG MOTIVASJON. ....	73
5.4	ERFARINGER AV MEDBESTEMMELSE UTTRYKT SOM ANERKJENNELSE. ....	76
<b>6.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>80</b>
6.1	OPPSUMMERING AV FUNN .....	80
6.2	METODISKE UTFORDRINGER .....	83
6.3	BEHOV FOR VIDERE FORSKNING? .....	83
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>84</b>
	<b>VEDLEGG 1</b> .....	<b>92</b>
	<b>VEDLEGG 2</b> .....	<b>94</b>
	<b>VEDLEGG 3</b> .....	<b>95</b>
	<b>VEDLEGG 4</b> .....	<b>97</b>

## Norsk sammendrag

Dette prosjektet er en kvalitativ studie som baserer seg på intervjudata, teori og relevant litteratur til å drøfte mennesker med spesifikke språkvansker sine erfaringer og opplevelser av medbestemmelse. Datamaterialet bygger på tre kvalitative intervjuer av ungdom mellom 13-17 år med spesifikke språkvansker. Hovedmålet med oppgaven har vært å gi et bilde av skolehverdagen som kan illustrere teori og litteratur om medbestemmelse sett i lys av mestring, motivasjon og anerkjennelse.

Følgende problemstilling belyses:

*Hvilke erfaringer av medbestemmelse formidlet tre ungdommer med spesifikke språkvansker at de har i sin skolehverdag?*

Det ble stilt følgende forskningsspørsmål:

- *formidlet ungdommene opplevelser av medbestemmelse som kunne tolkes som mestring?*
- *beskrev ungdommene erfaringer av medbestemmelse som kunne tolkes som motivasjon?*
- *beskrev ungdommene opplevelser av medbestemmelse som kunne tolkes som anerkjennelse?*

### Resultater og konklusjon

Hovedfunnene viser at informantene formidlet forskjellige arenaer de opplevde å utøve medbestemmelse på. Det var også en ulikhet i hvordan ungdommene klarte å formidle sine erfaringer, noe som kan skyldes forhold som blant annet ungdommenes type språkvansker, alder og erfaringsbakgrunn. Barn og unge med ekspressive og/eller reseptive språkvansker vil både ha problemer med å uttrykke seg, og med å forstå hva andre sier. De tre informantene formidlet erfaringer av medbestemmelse i forskjellig grad, men det var en tydelig forskjell på erfaringer av medbestemmelse på og utenfor skolen. Det var en utvikling i samtalene som kunne skyldes en bevisstgjøring av hva som ble lagt i begrepet medbestemmelse, og hva som ble ment med mestring, motivasjon og anerkjennelse.

Funn viste at ungdommene ikke opplevde at de hadde noen særlig medvirkning på sin egen opplæring på skolen, og de formidlet lite systematisk kontakt mellom lærer og elev som ved

elevsamtaler eller lignende. De hadde en tro på at de skulle klare å få til skolearbeidet sitt, særlig de praktiske fagene, litt mindre tro på de teoretiske. Alle de tre informantene uttrykte trivsel på skolen, men av forskjellig grad. Ungdommene uttrykte at vennskap var en viktig del av livet deres, men de beste vennene var i miljøer utenfor skolen.

Funnene i prosjektet kan ikke generaliseres, men de vil vise et tilstandsbilde på hva ungdommenes erfaringer i skolehverdagen er.

## Engelsk sammendrag (abstract)

This project is a qualitative study based on data from interviews, theses and relevant literature to discuss the experience young people with specific language impairment have on co-determination.

The data in the study is based on interviews with three young students in the age group 13-17 years old, diagnosed with specific language impairment.

The main goal has been to describe their typical school day to illustrate the theses and literature on co-determination in light of successful performance, motivation and recognition.

The research topic is:

*How would three young students with Specific Language Impairment describe their experience of co-determination in school?*

The following research questions were asked:

- *Did the students convey any experience of co-determination which could be interpreted as mastering?*
- *Did the students express any experience of co-determination which could be interpreted as motivation?*
- *Did the students express any experience of co-determination which could be interpreted as recognition?*

### Results and conclusion

The main findings show that the informants expressed different arenas where they experienced co-determination.

They also were different in how they were able to express their experiences, which could be explained by different language-impairments, different age and different background of experience.

Children and youngsters with expressive and/or receptive language impairments do have problems with both expressing themselves and also understanding what others communicate.

The three informants expressed various degree of co-determination, but it was a distinct difference of experience regarding co-determination in school versus outside school.



There was an evolvement in the interviews which could be related to an increased awareness and understanding of the terms co-determination, the definition of mastering, motivation and recognition.

Findings showed that the youths did not experience to have much co-determination on their own learning experience in school, and they expressed there was little systematic contact between tutor and pupil, for instance one on one follow up meetings with their tutor etc.

The students believed they would cope in school, particularly in the practical subjects, a little less so regarding the theoretical subjects. All three informants expressed they enjoyed school, but of different degrees. The youths stated that friendship was an important part of their life, but the best friends were in non-school environments.

The findings in the project cannot be generalized, but they will show a state image of the young people's experiences in school life.

# 1. Innledning

Dette prosjektet har hatt en kvalitativ tilnærming ved bruk av intervjudata, teori og relevant litteratur for å drøfte erfaringer av medbestemmelse hos elever med spesifikke språkvansker. Datamaterialet bygger på undersøkelser gjort ved å intervju 3 unge med diagnosen spesifikke språkvansker. Intensjonen ved prosjektet har vært å gi et tilstandsbilde om erfaringer elevene med spesifikke språkvansker har, sett i lys av teori og litteratur om medbestemmelse.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det vises stadig til store tall av elever med språkvansker i skolen, 5-7 prosent av elevmassen har, ifølge Statped.no, spesifikke språkvansker (2018). Spesifikke språkvansker beskrives som et skjult handicap i litteraturen. Det er ikke lett å se eller høre at et barn har språkvansker og det er heller ikke lett å forstå eller diagnostisere vanskene. Når barn med språkvansker kommer i skolealder kan de ha utviklet et tilsynelatende godt hverdagspråk, men den underliggende svikten vil fortsatt være til stede (Bishop, 2014). Elever med denne type vansker blir gjerne oppdaget sent, og hvor mye innflytelse har de da på sin egen skolehverdag?

I 2013 stod det skrevet artikler både i Aftenposten og Stavanger Aftenblad om en rapport overlevert daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen som beskriver historiene til 17 barn med spesifikke språkvansker, utarbeidet av den tidligere Foreldreforeningen for barn med språkvansker (nå en del av dysleksi Norge). Rapporten har tittelen «Omsorgssvikten som ingen snakker om», og inneholder flere eksempler på elever med språkvansker som blir skoletapere, sosialt isolert og mobbet. I artikkelen refereres det til tidligere leder av Foreldreforeningen for barn med språkvansker, Guro Bergseth, som uttrykker at det ikke er gode nok kunnskaper på dette området i skolen (Fuglehaug, 2013; Ergo, 2013a, 2013b). Bele (2008) hevder også at det kan se ut til at utdanningsinstitusjonene har for lite kunnskap om spesifikke språkvansker.

Barneombudets fagrapport "Uten mål og mening", som omhandler spesialundervisningen i den norske skolen, hevder at dagens spesialundervisning ikke sikrer elevenes rett til et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud. De hevder videre at staten ikke klarer å sikre at

---

kommunene følger opp sine forpliktelser for å følge opp opplæringsloven og barnekonvensjonen (2017). Barns innsikt, kompetanse og evne til å uttrykke seg er ofte et tema i diskusjoner om barns deltakelse i forskning. France (2005) påpeker at manglende kompetanse ikke gir grunn til å ekskludere barn fra forskning. Å høre på elevene, gi de medbestemmelse og fokusere på deres interesser i arbeidet kan bidra til økt motivasjon, og motivasjon igjen regnes å kunne påvirke konsentrasjon og hukommelse (Bishop, 2014). Motivasjon for å lære seg å lære må komme innenfra og kan gi hjelp til å oppleve mestring.

## 1.2 Aktualitet

En rapport fra 2016, utarbeidet av Rambøll Management Consulting på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, *”Kunnskapsoversikt over tiltak som forebygger og avhjelper spesifikke språkvansker hos barn og unge fra 0-24 år”*, viser at det har vært forsket lite på tiltak som skal avhjelpe og/eller forebygge spesifikke språkvansker. Det har i større grad vært forsket på språkvansker generelt, men dette begrepet omfavner alt fra stumhet og afasi til grammatikalske vansker. Rapporten viser at det finnes lite forskning på de impressive/reseptive språkvanskene. I rapporten vises det til at ”Det trengs mer forskning” som en gjennomgående anbefaling i de gjennomgåtte publikasjoner. Det gjelder både mer forskning på spesifikke språkvansker generelt, og på tiltak som skal avhjelpe og forebygge slike vansker hos barn og unge.

I Stortingsmelding 22 kalt ”Motivasjon – Mestring - Muligheter –Ungdomstrinnet” står det:

*”Elevene trenger å bli sett og anerkjent som unike mennesker i et klassefelleskap for å oppleve mestring og utvikle faglig selvtillit og selvrespekt. Vår felles kunnskap og arbeidsevne utgjør den største delen av nasjonalformuen. Samfunnet må forvalte denne formuen bedre slik at flest mulig får bidra med sine evner i samfunnet og arbeidslivet” (Meld. St. 2010-2011).*

I følge Statistisk sentralbyrå var det kun 74,5% som fullførte videregående opplæring i løpet av 5 år fra perioden 2012-2018 (SSB, 2019). Det er tankevekkende at så mange går ut av grunnskolen med manglende kompetanse og ferdigheter eller ikke fullfører videregående opplæring (Bele, 2008).

## 1.3 Problemstilling

Dette prosjektet er ment å gi et bilde av hvordan ungdom opplever å bli hørt i dagens skolehverdag. Da det er deres erfaringer som er viktige, og deres stemmer som skal bli hørt, blir problemstilling og underspørsmål koblet opp mot dette og blir som følger:

*Hvilke erfaringer med medbestemmelse formidlet tre ungdommer med spesifikke språkvansker at de har i sin skolehverdag?*

Forskningsspørsmål:

- *formidlet ungdommene opplevelser av medbestemmelse som kunne tolkes som mestring?*
- *beskrev ungdommene erfaringer av medbestemmelse som kunne tolkes som motivasjon?*
- *beskrev ungdommene opplevelser som kunne tolkes som anerkjennelse?*

## 2. Teori- og litteraturgrunnlag

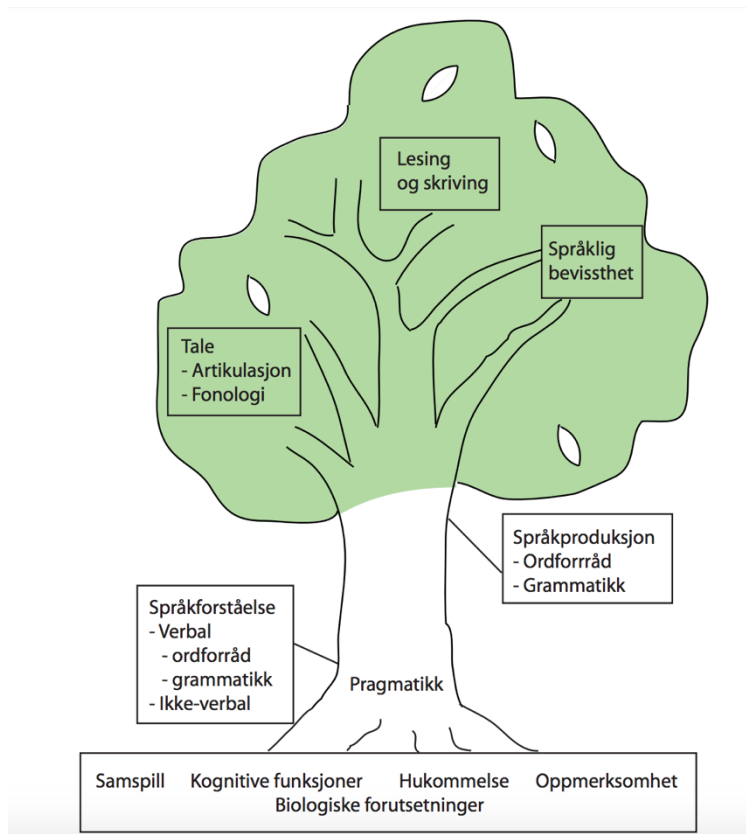
I dette kapittelet blir det redegjort for spesifikke språkvansker og medbestemmelse. Det avklares hvordan sentrale begreper brukes i dette kapittelet med hensikt om å skape felles forståelse mellom leseren og teksten. De teoretiske rammene blir avklart, da ulike teorier og tradisjoner ofte kan regnes for å ha forskjellige forståelsesrammer av begreper (Lund, 2002). I dette prosjektets forståelsesramme ligger Vygotskij (1896-1934) sitt syn på læring (2014) og Bandura med sin teori om selvregulert læring (1997). Motivasjon blir belyst gjennom Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (1985) og Honneths forståelse om anerkjennelse (2008). Law (2000), Bishop (2014), Leonard (2014) og har vært sentrale for teorigrunnlaget om språk og spesifikke språkvansker.

### 2.1 Språk

#### 2.1.1 Språk og kommunikasjon

Kommunikasjon er selve kjernen i all sosial interaksjon. Kommunikasjon kan uttrykkes gjennom ord, stemme, ansiktsuttrykk, gester, blikk og kroppsspråk. Den er kontekstavhengig og skjer ved at man sammen “gjør noe felles” (Hagtvatn, 2004, s. 59-60). Det finnes flere forskjellige definisjoner av begrepet språk, men Uri beskriver det på følgende måte: “Språk er systemer av regler for danning av ytringer. Disse systemene er felles for en gruppe mennesker, men forskjellige fra samfunn til samfunn” (2004, s. 13). Kommunikasjon foregår vekselvis ved at man mottar og tolker et budskap, og som avsender av et budskap. For å utvikle et godt muntlig språk er det viktig med både nonverbal og muntlig kommunikasjon. Man kan, ifølge Lian, se talespråket som et resultat av et komplekst samspill mellom biologiske, kognitive og sosiokulturelle faktorer (2007). Det er viktig for en god språkutvikling at språkstimuleringen starter tidlig i barns liv, både hjemme og i barnehage. I rammeplanen for barnehagene står det: “Gjennom arbeid med fagområdet (kommunikasjon, språk og tekst) skal barnehagen bidra til at barna får utforske og utvikle sin språkforståelse, språkkompetanse og et mangfold av kommunikasjonsformer” (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er et stort behov oss mennesker i mellom å uttrykke oss og for å forstå det andre uttrykker til oss. Det er språket som hjelper oss til å gjøre oss forstått og etter hvert er det talespråket som tar over kommunikasjonen og spillet mellom oss (Bråten, 2007). Law

har utviklet en modell for kommunikasjon som illustrerer på hvilken måte ulike komponenter som inngår i språk-, tale og kommunikasjon henger sammen og påvirker hverandre. Modellen kaller han ”The language tree” og skal være et bilde på språkets kompleksitet og avhengighetsforhold. Han ser på tilegnelsen av språk og kommunikasjon som en dynamisk prosess, hvor han fremmer to aspekter ved dette. ”On the one hand it represents an interaction between the individual and the environment. On the other there is also an interplay between component parts of communication system” (Law, 2000, s. 4).



Figur 1. Fritt etter Law (2000) – Hentet fra Språkveilederen s. 9.

Modellen viser hvordan treets ulike deler kan sammenlignes med språket og hvordan de forskjellige delene påvirker hverandre i en kontinuerlig prosess, samtidig som det blir påvirket av omgivelsene rundt. I tillegg vil språket i bruk, den pragmatiske delen, spille inn i kommunikasjonen. Ved å bruke ord og språk sammen med andre er vi med å skape noe i fellesskap og gjennom kommunikasjon og språk vil vi utvikle et samspill mellom mennesker som er med å påvirke vår identitet (Bråten, 2007). I løpet av vår utvikling av språket vil det skje en økende abstraksjon der ordenes mening blir mer og mer frigjort fra de konkrete

---

objektene ordene referer til. Ordforståelsen vil dermed øke i abstraksjon og nyanserikdom i et utviklingsperspektiv (Bele, 2008).

### **2.1.2 Språk og identitet**

”Språk er et komplekst og dynamisk system av symboler som har betydning for barns tenkning, sosiale kontakt og identitetsdannelse” (Bele, 2008, s. 22). I prosessen rundt å utvikle sin egen identitet har språket en viktig rolle. Identitet har både en individuell innovergående dimensjon som handler om egen refleksjon over hvem jeg er samtidig som det handler om en forståelse av seg selv i møte med andre. Hvordan opplever og ser de andre meg? Hvem ser de meg som? Det er i møte med andre at jeg blir til og i samhandling med andre kan jeg få inn noen nye perspektiver som kan forandre min egen måte å tenke, handle og forstå meg selv på. Ved å tilsette disse perspektivene til identiteten vil den gå ut fra å bare være din egen personlighet til å være seg selv på ulike måter i ulike sammenhenger og i møte med andre. Språket er, ifølge Le Page & Tabouret-Keller, en av de viktigste identitetsskapende faktorene. Vårt valg av språk gjør noe med identiteten vår ut fra folks holdninger om språk og stereotyper (2011). Hvordan vi bruker språket i sosial interaksjon med andre vil forandre seg på forskjellige måter alt etter hvilken arena vi er i og hvem vi er sammen med. Vi velger språk ut ifra hvilke roller vi trer inn og ut av. I slik sosial interaksjon vil grad av anerkjennelse, likeverd og inkludering være like viktig som forhandling, omforming og endring når jeg skal både eksponere meg og forstå meg selv i samhandling med andre (Erikson, 1992).

## **2.2 Språkvansker – diagnoseavklaring**

Språkvansker omtales av Folkehelseinstituttet som når vansker med å tilegne seg og bruke språket er svakere enn forventet for alderen. Vanskene kan knyttes til et eller flere områder som: ordforråd, grammatikk eller fortellerevne, og de skal være så alvorlige at de påvirker funksjonell kommunikasjon, sosial deltagelse, skolefaglig mestring og yrkesutøvelse (2015). Når det gjelder de spesifikke språkvanskene har diagnosen hatt varierende navn og litt ulike kriterier (Helland, 2012; Bishop, 2014.) Der Bishop (2014) bruker betegnelsen Specific Language Impairment (SLI), bruker American Psychiatric Association (2013, s. 42) termen Language Disorder. Diagnosekriteriene er også omstridt i faglitteraturen fordi de er symptomavhengige og derfor argumenterer Bishop (2014) for at det er vanskelig å sette

grenser for hva som kan kategoriseres som en spesifikk språkvanske, og hva som i praksis fremstår som en språkvanske men ikke fyller alle diagnosekriteriene. Grensegangene mellom kategoriene, kan ifølge Bishop, virke sosialt konstruert og med liten praktisk nytte (Bishop, 2014). Helland (2012, s. 69) mener at man, for å avgjøre om språkutfordringene kommer av spesifikke språkvansker eller andre utfordringer, trenger både god faglig kunnskap og klinisk skjønn.

I 2017 ble det publisert en forskningsartikkel med fokus på språkvansker og begrepsavklaring skrevet av Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh og Catalise 2 (2017). Artikkelen bygger på en Delphi-studie hvor en gruppe forskere tar stilling til ulike påstander angående språkvansker. Gruppen bestod av ca. 60 fagpersoner fra engelskspråklige land med forskjellige profesjonsutøvere som barneleger, barnepsykologer, spesialpedagoger, logopeder samt representanter fra interesseforeninger. Bakgrunnen for Delphiundersøkelsen var at manglende fellesforståelse og uavklarte diagnosestandarder ble oppfattet som problematisk både i forskning på feltet og i praksis. Til tross for at diagnoser innen språkvanskefeltet allerede var inkludert og validert i diagnosemanualene International Classification of Diseases ICD-10 og Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM5, viste det seg at det var mye uenighet både i betegnelser, hvordan det skulle utredes og hvordan det skulle diagnostiseres. De diagnostiske manualene ble oppfattet som lite relevante og ble i stor grad ignorert. En av grunnene det ble vist til var at diagnosemanualene er basert på en biomedisinsk forståelse, mens språkvansker faller mellom og utredes av forskjellige disipliner som logopeder, barneleger, psykologer og pedagogisk-psykologiske rådgivere (Bishop et al, 2017).

Resultatet av Delphi undersøkelsen viste at det var enighet om 27 ulike konklusjoner. Det var for eksempel enighet om at det var stor komorbiditet mellom språkvansker og andre vansker som oppmerksomhetsvansker, motoriske vansker og andre lærevansker. De spesifikke språkvanskene var altså ikke så spesifikke som man har trodd, og man døpte de spesifikke språkvanskene til Developmental Language Disorder (DLD), på norsk Utviklingsmessige språkvansker. Det amerikanske diagnosesystemet (DSM-5) som ble publisert 18. mai 2013, har delt de kaller kommunikasjonsvansker i fire undergrupper: Språkvansker, uttalevansker, taleflyt som begynner i barneårene (stamming) og pragmatiske språkvansker. Disse undergruppene vil bli omtalt i den nye ICD-11 når den er på plass (Folkehelseinstituttet, 2018; DSM-5).



Konklusjonen av Delphi studiet – diagram hentet fra Statped.no 10/11-2018



Figur. 2

Modellen er et Venn-diagram som illustrerer en måte å forstå tale, språk og kommunikasjonsvansker på. Den har et tydelig fokus på symptomer eller vanskeområder. Det lysegule feltet i modellen representerer flere typer tale-, språk- og kommunikasjonsvansker (Statped.no).

Da det nye begrepet foreløpig ikke har erstattet begrepet spesifikke språkvansker, og gir en litt annen forståelse av hva tale, språk og kommunikasjonsvansker er, vil jeg videre i oppgaven benytte begrepet spesifikke språkvansker. Dette til tross for at den nye betegnelsen Utviklingsmessige språkvansker vil være i samsvar med den oppdaterte ICD10, (og ICD-11 når den blir implementert) som er i bruk i Norge fra 2018.

### 2.2.1 Språkvansker

Språkvansker er en av de vanligste vanskene i skolen, og hvor mange barn som har språkvansker varierer noe i forhold til hvilken undersøkelse man referer til. I en undersøkelse gjort i norske skoler av Hollund-Møllerhaug i 2010 viste det seg en forekomst av barn med språkvansker på 10,1%, noe som hun mener er i samsvar med internasjonale studier. Man

regner med en forekomst på ca. 5-7%, hyppigere blant gutter enn jenter og ofte økt hyppighet innad i de samme familiene (Bele et al., 2008, s. 32; Helland, 2012).

Barn og unge med språkvansker er en heterogen gruppe med en varierende type vansker som har forskjellig omfang. Felles er at de på forskjellige måter har problemer med tilegnelse og bruk av språket. Det kan være vansker med å uttrykke seg, til å forstå hva andre sier og til å bruke språket ut fra hva som forventes. Språkvanskene kan være av fonologisk, syntaktisk-grammatisk, semantisk eller av pragmatisk type. De vil også påvirkes av barnets kognitive utvikling og av de kompenserende mulighetene barnet har (Lyster, 2008). Språkvanskene er vedvarende og de vil ha konsekvenser for personens skolegang og sosiale deltagelse. Prognosen knyttet til språkvansker vil variere med alder, samt familiehistorikk og genetiske faktorer (Statped.no). Språkvansker kan deles i to grupper hvor den ene er knyttet til en biomedisinsk tilstand som for eksempel hørselsskader, autismspektervansker, psykisk utviklingshemming, epilepsi og hjerneskader. Den andre gruppen kan ikke kobles til en klar biomedisinsk tilstand og kalles spesifikke språkvansker (Bishop et al, 2018; Statped.no).

### **2.2.2 Spesifikke språkvansker**

Spesifikke språkvansker blir ofte avdekket sent og blir av den grunn gjerne kalt ”the hidden problem” (Bele, 2008, s.13). Vanskene kan være vanskelige å fange opp, og kan ofte resultere i at barnet selv må håndtere vanskene. De språklige utfordringene gjør det vanskelig for barnet å delta aktivt i timene og i de sosiale relasjonene. Språket blir ytret i korte enstavelsesord eller korte setninger, noe som gjør det vanskelig å delta i forhandlinger på egne vegne eller foreta egne valg. Vansker med å få kontakt med andre kan føre til at barnet trekker seg tilbake. Det er ofte først i skolealder at man blir oppmerksom på problemet: ”Når kravene til kognitive funksjoner som oppmerksomhet, hukommelse, resonnering og språk øker – med andre ord når læringstrykket øker” (Bele, 2008, s. 13).

Diagnosen spesifikke språkvansker settes ut fra inklusjons- og eksklusjonskriterier, og diagnosen skal kun settes dersom det er personens primærvanske. Inklusjonskriteriene er i hovedsak kriterier som beskriver vansken og det er gjerne avvikende språkferdigheter som er hovedkriteriet (Ottem & Lian, 2008). Det er som regel dette kriteriet som gjør at man fatter mistanke om at barnet har utfordringer med språket. Eksklusjonskriteriene er tilstander eller vansker, gjerne andre utviklingsforstyrrelser, man ikke kan ha om diagnosen spesifikke

---

språkvansker skal settes (Ottem & Lian 2008). Språkvanskene skal ikke skyldes hørselsproblem, munnmotoriske avvik, andre utviklingsforstyrrelser eller hjerneskade.

Språkvanskene oppstår i takt med barnets utvikling, og kan gi symptomer av ulik grad. Språkutviklingen må være signifikant uventet ut fra barnets utvikling, og vansken skal ikke kunne forklares med eller ha sammenheng med andre vansker (Bele, 2008, Rygvold, 2012). Forekomsten av spesifikke språkvansker varierer etter hvilke statistiske kriterier som legges til grunn (Bele, 2008). Bishop (2014) har omtalt at risiko for spesifikke språkvansker antakeligvis kommer fra ulike kombinasjoner av flere risikofaktorer, og det er knyttet usikkerhet til forhold mellom arv, miljø, adferd og evner (Bishop, 2014). Spesifikke språkvansker innebærer at det er et misforhold mellom språklige ferdigheter og personens fungering på andre utviklingsområder. ”Specific language impairment (SLI) is diagnosed when a child’s language development is deficient for no obvious reason” (Bishop, 2006, s. 217).

I Norge brukes diagnosekriteriene fra International Classification of Diseases ICD-10: F80 Spesifikke utviklingsforstyrrelser av tale og språk:

*Forstyrrelser der det normale mønsteret for språktilegnelse er forstyrret fra de tidligste utviklingsstadier. Forstyrrelsene kan ikke direkte tilskrives nevrologiske tilstander i taleapparatet, sansedefekter, psykisk utviklingshemming eller miljøfaktorer. Tale- og språkforstyrrelsene i denne kategorien ledsages ofte av problemer som lese- og stovevansker, kontakt- og adferdsforstyrrelser og følelsesmessige forstyrrelser. (World Health Organization, 2001).*

I dette prosjektet er det ikke tatt stilling til diagnosekriteriene da respondentene har fått sin spesifikke språkvanske diagnose stilt av en av følgende institusjoner: Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped) eller pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).

### **2.2.3 Beskrivelse av hvordan vanskene utarter seg**

Diagnosen spesifikke språkvansker favner, ifølge enkelte forskere, en gruppe barn med ulike variasjoner av språkvansker. Det er en stor og sammensatt gruppe barn med ulik grad av og type språkvansker (Bishop, 2014; Hulme & Snowling, 2009). Vanskene til barn med spesifikke språkvansker kan vise seg på mange områder. Det er blitt beskrevet utfordringer

med semantikken, det å lete etter ord og ha et begrenset og lite nyansert ordforråd. Det kan være vansker med syntaks og morfologi som kan vise seg ved grammatikalske vansker ved hvordan ord dannes og hvordan man setter sammen ord til enkle og korte setninger. Språkvansker kan gi store utfordringer ved produksjon av språk og vansker med forståelse i en gitt kontekst, for eksempel en sosial interaksjon. De pragmatiske vanskene kan gi utslag i at det er vanskelig å bruke språket effektivt i kommunikasjon med andre, både ved en språklig og en sosial side. Det ligger mye tolking i en samtale og her kan det være vanskelig å fange opp sosiale signaler og skjønne forskjellige kroppsspråk (Bele et al., 2008; Bishop, 2014). Barn med språkvansker kan ha utfordringer med verbal læring og hukommelse som gir vansker med å holde sekvenser med lyder eller ord i det verbale korttidsminnet. Det kan være vanskelig å lære assosiasjoner mellom ord og mening, eller å lære lyder, ord og nonord i riktig rekkefølge, eller det kan gi seg utslag i fonologiske vansker. Her vil man ha problemer med å oppfatte, organisere eller manipulere språklyder (Ottem og Lian, 2008).

Ved å rette et kritisk syn på diagnosens undergrupper fremholder Bishop at de fleste barn med spesifikke språkvansker vil ha reseptive eller forståelsesvansker i ulik grad. Disse vil vise seg på ulike måter og kan se ut til å endre seg med alder (2014). Til tross for store individuelle forskjeller vil spesifikke språkvansker ofte vedvare inn i ungdoms- og voksen alder. Det er bedre prognose for de med lettere språkvansker enn de med mer omfattende og alvorlig grad, særlig om vanskene innbefatter forståelsesvansker (Norbury & Paul, 2015). I tillegg til alvorlighetsgrad er det flere faktorer som spiller inn på hvordan prognosen til barnet blir. Her er det snakk om tilrettelegging for språklig, faglig, sosial utvikling og mestring i hverdagen (Hagtvet, 2004; Durkin, Mok, Cont-Ramsden, 2015).

#### **2.2.4 Reseptive og ekspressive vansker**

Barn med ekspressive og/eller reseptive vansker har både problemer med å uttrykke seg selv og vansker med å forstå det andre sier. De bruker mye tid på å forstå hva som foregår i sosiale sammenhenger og i hverdagen rundt seg. De trenger forutsigbarhet, oversikt og struktur for å følge med, og de bruker mye tid og krefter på å forstå hva som blir sagt og hva som foregår (Hellerud et al., 2009). Ottem & Lian (2008) har beskrevet lesevansker som en følgevanske av manglende forståelse. Det vil si at man godt kan være en god teknisk leser, men man har store vansker med å få en forståelse eller et meningsinnhold i det man leser. Elever med gode tekniske leseferdigheter, men med svak forståelse vil gjerne også ha svake forskriftspråklige ferdigheter. Disse ferdighetene omfatter barnets vokabular, verbalspråklige

---

erfaringer og barnets ferdigheter knyttet til oppgaver med fonologisk segmentering (Ottem & Lian, 2008). Både problemer med lesing og språkvanskene i seg selv kan få konsekvenser for læring og gir økt risiko for fagvansker i skolen (Bishop & Snowling, 2004).

Barn og unge med spesifikke språkvansker er, ifølge Bru (2008), mer utsatt for mobbing enn andre. Ertingen og mobbingen kan skyldes vansker med å uttrykke seg muntlig eller med å oppfatte mer komplisert språklig kommunikasjon. Dette kan igjen påvirke evnen til å delta i en meningsfull og interessant kommunikasjon med andre barn og unge. Manglende bevissthet om andre perspektiv kan føre til at man gjør eller sier noe som sårer andre. Det kan også være at ens egne frustrasjoner over egne vansker kan føre til uønsket adferd. (Bru, 2008). Også i relasjon til lærerne kan elever med spesifikke språkvansker ha utfordringer. Uryddig skolearbeid kan føre til at lærerne tror det mangler innsats eller at det er latskap som fører til så dårlige resultater (Fawcett, 2004).

### **2.2.5 Språkvansker og psykisk helse**

Konsekvensen av at barn og unge med spesifikke språkvansker oppdages sent og at vanskene derfor vedvarer over lang tid, er at det er fare for at de utvikler adferds-, sosiale, skolerelaterte og psykiske problemer. Studier har vist at barn og unge med spesifikke språkvansker har vedvarende og økende adferds- og sosiale vansker i eldre skolealder (Bele, 2008, s. 41).

I følge Yew & O’Kearnys (2013) bekreftes evidens fra longitudelle studier at barn med spesifikke språkvansker har forhøyet risiko for psykososiale vansker senere i livet. Dette kan være med å understøtte indikasjonene på at barna har dårligere selvtillit og mer negative forventninger til fremtiden. Bru (1997) fant en sterkere sammenheng mellom lite fremtidshåp og opplevde emosjonelle problemer blant elever som rapporterte om lese- og skrivevansker, enn blant elever som ikke rapporterte om slike vansker. Tidlige vansker med å forstå og oppfatte språk går ofte sammen med lære- og skrivevansker som strekker seg oppover i alder. Den skjulte vasken kombinert med eksklusjon og manglende deltagelse på mange arenaer kan gi barn og unge en følelse av fortvilelse, frustrasjon og oppgitthet (Ottem og Lian, 2008). Dette viser viktigheten av å se på disse personenes skoleliv og hvordan dette kan medvirke til en god psykisk helse (Bakken, 2018).

Foreldreforeningen for Barn med språkvansker utarbeidet i 2012 en rapport som ble kalt ”Omsorgssvikten som ingen snakker om” (2012). Rapporten inneholder 17 historier sett med

øynene til 17 familier med barn og unge med spesifikke språkvansker. Rapporten beskriver familienes opplevelser av å vokse opp med språkvansker i Norge. Den tar for seg møter med skoler og hjelpeapparat og ikke minst elevenes utfordringer i hverdagen. Den beskriver barna og foreldres opplevelse av oppfølging og utfordringer faglig og sosialt.

## 2.3 Medbestemmelse.

Det er mange begrep som er benyttet for å beskrive elevers medbestemmelse. Av forskjellige begrep kan nevnes medvirkning, påvirkning, selvbestemmelse, innvirkning og (med-)innflytelse. Disse begrepene er ganske like, men med litt forskjellig mening. Det er en målsetting i seg selv å gjøre mennesker i stand til å ta ansvar for sitt eget liv (Bandura, 2006). Å ha medbestemmelse innebærer å ha kontroll over valg og beslutninger som har betydning i livet. I denne oppgaven benyttes begrepet medbestemmelse som forståelsen av at eleven skal kunne være delaktig og kunne være med å bestemme over valg som blir tatt, og som vedrører elevens skolehverdag. Medbestemmelse knyttes sterkt opp mot:

Demokratiske prinsipper - som f.eks. lover og forskrifter

Livskvalitet – å kunne ha kontroll over eget liv

Medbestemmelse er høyt verdsatt i vårt samfunn og av den grunn vil tiltak og forhold, bygget på lovgivning og etikk, med fokus på medbestemmelse ha høy sosial validitet.

### 2.3.1 Elevers medbestemmelse – lover og rettigheter

Fokuset på elever med spesielle behov sin rett til skolegang på nærskolen og deres deltagelse i sin skolehverdag fikk et vendepunkt i 1994. Under United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO sitt møte i Salamanca i Spania, ble det drøftet og vedtatt flere retningslinjer for opplæringen og inkludering av elever med spesielle behov. De internasjonale overordnede prinsipper i Salamanca erklæringen er: Alle mennesker kan lære. Alle har rett til opplæring i et inkluderende skolemiljø. Mennesker med funksjonsnedsettelse skal ha like muligheter for personlig vekst, deltakelse og utvikling som alle andre (WHO, 2001).

I Norge styres bestemmelser angående barn og unges rettigheter i stor grad av nasjonale og internasjonale forpliktelser. I Grunnloven finner vi blant annet i §§ 104 og 109,

---

bestemmelser som styrker barn og unges rettigheter i samfunnet. Barn og unges rett til tilpasset opplæring finner vi i opplæringsloven § 1-3. I 2006 vedtok FNs generalforsamling FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Med denne ønsket man en ytterligere sikring av like muligheter til å realisere sine menneskerettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne. Konvensjonen skal bidra til å bygge ned, hindre og motvirke diskriminering. I artikkel 24 påser man at retten til utdanning skal virkeliggjøres uten diskriminering og på like vilkår. Dette betyr at man for eksempel har lærere som har kompetanse i Alternativ Supplerende kommunikasjon. Retten til å kunne kommunisere når man har reseptive og ekspressive vansker ble regulert i opplæringslovens §§ 2-16, 3-13, 4A-13: Opplæring av elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). “Elevar som heilt eller delvis manglar funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerande kommunikasjon, skal få nytte eigna kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringa”.

I alle handlinger som berører barn skal barnets beste ligge som et grunnleggende hensyn jf. Grunnloven § 104 og barnekonvensjonens artikkel 3. Hensynet til barnets beste er et grunnleggende prinsipp som kommer til uttrykk både i barneloven og barnekonvensjonen. Artikkel 12 i barnekonvensjonen slår fast at barnets beste skal være målet, og artikkel 12 presenterer fremgangsmåten for å nå dette målet som består i å høre på barnet. Å bli hørt betyr ikke at barnet får bestemme, men at barnet blir hørt på en reell måte. Hvor mye man skal vektlegge barnets synspunkt vil avhenge av hva slags avgjørelse det gjelder og barnets modenhet, men det er nødvendig å undersøke hva som er barnets syn for å vurdere hva som er barnets beste.

Barnet skal få mer bestemmelsesrett med økende alder. I følge Grunnlovens § 104 og barnekonvensjonens artikkel 3 skal barnet høres, og barnets syn bli tillagt vekt. Dette vil for eksempel ha innvirkning når Pedagogisk - Psykologisk Tjeneste skal utarbeide sakkyndige vurderinger for å utrede behovet for spesialpedagogisk hjelp. I opplæringsloven finner vi retten til spesialundervisning i § 5-1. Rett til spesialundervisning. “Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”. Elevenes rett til å bli hørt i utarbeidelsen av det spesialpedagogiske tilbudet finner vi i opplæringslovens § 5-4 som sier: “Spesialundervisningstilbudet skal så langt det er mulig utformes i samarbeid med eleven og foreldrene.”

Barns rett til å bli hørt fremgår av Barnekonvensjonenes artikkel 12. Her fremgår det at barnet skal gis anledning til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet. Det skal legges behørig vekt på barn og unges synspunkter, i samsvar med alder og modenhet. I barnelovens §§ 31, 32 og 33, som reguleres barnets medbestemmelse og selvbestemmelse, står det at barn som er i stand til det skal få informasjon og anledning til å si sin mening før det blir tatt avgjørelser om personlige forhold for barnet. Barna bør bli hørt så tidlig som mulig, enten direkte eller indirekte. Det skal legges til rette for at barnet skal kunne bli hørt, det skal ikke oppleves som en byrde.

I Grunnlovens § 109 og barnekonvensjonens artikkel 28 blir det slått fast at barnets rett til utdanning skal anerkjennes. I følge barnekonvensjonens artikkel 23 bør alle barn som er psykisk eller fysisk funksjonshemmet ha et fullverdig og anstendig liv som fremmer barnets selvstendighet og som bidrar til en aktiv deltagelse i samfunnet.

Læreplanverket Kunnskapsløftet, har likeverd, inkludering og tilpasset opplæring som overordnede prinsipper i fellesskolen. Den generelle delen av læreplanverket, som har som målsetting å utvikle hele mennesket, er overordnet alle de andre fagplanene i verket.

*” Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi”* (LK,06, s. 2). Alle elever skal få en god opplæring faglig og sosialt, tilhøre en klasse, være del av et fellesskap, og ta del i skolens sosiale liv sammen med andre. Samtidig skal alle kunne bidra inn i fellesskapet ut fra sine forutsetninger og sosial bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2006). I Prinsipper for opplæringen understrekes det at likeverdig opplæring ikke menes en opplæring som er lik, men en opplæring som tar hensyn til at elevene er ulike. Derfor må opplæringen alltid ha et stort rom for tilpasning for de forskjellige elevene. Arbeidet med å gi elever likeverdig opplæring må ta utgangspunkt i blant annet evner, forutsetninger, bakgrunn og interesser hos den enkelte. Likeverdsprinsippet forutsetter tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Nordahl et al. viser til to forståelser og tolkninger av inkluderingsbegrepet. En i den lokale konteksten, altså i klasserommet og den pedagogiske virksomheten, hvor inkluderingen begrenses til en undervisnings- og læringskontekst. Innenfor denne forståelsen kan man vurdere om eleven er formelt opptatt i fellesskapet, aktivt deltagende i fellesskapet eller har opplevd anerkjennelse fra fellesskapet. I tillegg kan man se på elevens fysiske plassering og sosiale interaksjon, samt lærerens evne til å tilpasse undervisningen. En annen forståelse av



---

inkluderingsbegrepet blir gitt av UNESCO og gir et budskap om mulighet til utdanning av høy kvalitet til alle grupper av elever. I dette globale perspektivet er FNs menneskerettighetserklæring og FNs barnekonvensjon av stor betydning for inkluderingsspørsmålet. I barnekonvensjonens artikkel 29 blir det redegjort for skolens oppgave for å gjøre barn og unge klare for å være aktive medborgere i samfunnet. Nordahl kommer også i sin rapport "Fellesskap for barn og unge" med en tredje forståelse av inkluderingsbegrepet: "Inkludering kan sies å innebære en tenkemåte og dermed handlemåte der inkludering er et veiledende prinsipp for det pedagogiske arbeidet, og der et høyere mål er å bidra til et mer inkluderende og bærekraftig samfunn der mestring sammen med andre er sentral" (2018, s. 27). Denne forståelsen gir et utgangspunkt for å forstå inkludering om likestilt og meningsfull deltagelse for alle elever i skolens virksomhet.

Medbestemmelse er i mange sammenhenger satt i sammenheng med indre motivasjon. I Deci & Ryans motivasjonsteori er selvbestemmelse, som vi kan se i samsvar med medbestemmelse, en av tre faktorer som korrelerer med personers indre motivasjon, sammen med tilhørighet og kompetanse (Deci & Ryan, 1985).

### **2.3.2 Utøvelse av medbestemmelse**

Evnen til medbestemmelse forbinder vi gjerne med en positiv verdi: Å få være med å bestemme over egne valg. Dette innebærer også at det er en risiko for at man kan ta noen feil valg underveis. Evnen til å treffe de riktige valgene kan det ta det lang tid å utvikle. For samfunnet, og for skolen, er det utfordrende å finne en balansegang mellom elevenes autonomi på den ene siden, og på den andre siden det faktum at elevene ikke har så mye erfaring og må få utale seg i forhold til det stedet de er i sin utvikling.

En av forutsetningene for elever å kunne snakke om medbestemmelse og utøve medbestemmelse er at de vet det foreligger reelle valgalternativer. Om elevene ikke er klar over at de har noen påvirkningsmulighet vil de heller ikke savne det. Dette må jobbes med og trenes på. Alle mennesker har gitte rammer å forholde seg til når det gjelder medbestemmelse. Vi må for eksempel forholde oss til økonomiske rammer, til gjeldende lover og regler, til vår egen fysiske og psykiske helse samt hensyn til andre. For elever med reseptive og ekspressive språkvansker kan det å forholde seg til et abstrakt begrep som medbestemmelse være utfordrende, og det er viktig å trene på situasjonen slik at elevene får en forståelse av begrepet, og av konsekvensene av hva å utøve medbestemmelse kan være. Ved å jobbe med medbestemmelse kan man legge til rette for at eleven kan kommunisere

sine ønsker og preferanser i sitt spesialpedagogiske tilbud, og for hvordan han/hun opplever å lære best. Medbestemmelse vil kunne være med å sikre at elevens stemme blir hørt og blir lagt vekt på, og skape rammer for å sikre at skoledagen får et innhold med læring som eleven opplever som motiverende og mestrer. Dersom personalet på skolen rundt eleven samarbeider om å jobbe med medbestemmelse vil man kunne ha det som en rød tråd gjennom hele skolehverdagen.

## 2.4 Mestring, motivasjon og anerkjennelse

Det er ifølge Haug flere forhold som skiller elever som mottar spesialundervisning fra andre elever. Elevene har lavere motivasjon og arbeidslyst. De sliter med trivsel på skolen og har vanskelig for å få til gode relasjoner med de andre, samt at de har lavere engasjement og selvhverdelse (Haug, 2017). Barn med reseptive og ekspressive språkvansker kan føle tilkortkommenhet på grunn av deres vansker med språket, og dette kan skape vansker med å få venner og opplevelsen av og ikke passe inn. Dette igjen kan være en start på en sekvens av hendelser som påvirker den psykiske helsen til barna (Ottem et al., 2002).

I Læreplanverket for Kunnskapsløftets generelle del står det omtalt at hver enkelt elev i skolen skal oppleve mestring i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2006). I Faglitteraturen blir begrepet mestring brukt både i forbindelse med å mestre en spesifikk oppgave, og på en mer generell måte som en omtale av en persons evne til å mestre tanker og følelser (Heggen & Øia, 2005). Mestring beskrives ifølge Ekeland og Heggen (2007, s. 65) som tilgang på, og kompetanse til å bruke kunnskap, ressurser, ferdigheter, hjelpere eller utstyr. Motivasjon er viktig for alle våre handlinger og ofte knyttet til mestring. Motivasjon er et av forholdene som blir tatt opp i Elevundersøkelsen. Det blir der hevdet at elevene blir motiverte av å mestre. Det blir også lagt vekt på at ledelse av læringsaktivitetene innebærer at man legger til rette for mestring hos alle elever. Dersom elevene er i en situasjon de ikke mestrer kan det føre til svekkede forventinger om mestring, og dette kan føre til lav motivasjon. Ungdata 2018 rapporterer også om en økende selvrappotering av fysiske og psykiske helseplager (Bakken, 2018).

---

### 2.4.1 Mestring

Banduras sosial-kognitive teori beskriver menneskelig aktivitet som et resultat av et gjensidig samspill mellom adferd, personlige faktorer og miljø. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 25) har sosialkognitiv teori et menneskesyn hvor mennesker sees både som påvirkere av og som påvirket av sitt miljø. Dette sett i sammenheng med at mennesker kan handle intensjonelt og sette seg egne mål for sin hverdag.

Gjennom sin forskning har Bandura sett viktigheten av forventninger om mestring som svært viktig for gode resultater (Manger, 2013). Self-efficacy, eller også kalt mestringsforventning, betegner den enkeltes tiltro til seg selv i forhold til en bestemt oppgave og kan virke motiverende for læring. Mestringsforventning dannes i sosial interaksjon med betydningsfulle andre (Skaalvik og Skaalvik, 2015). I sin forskning fant Knain (2002, s. 54) at det var de suksessfulle elever som hadde høyest mestringsforventning, mens såkalte svake elever hadde lavest mestringsforventning. Ifølge Bandura er troen på seg selv den enkeltfaktor som har størst betydning for opplevelsen av velvære, motivasjon og tiltro til egne evner. Bandura (1997) omtaler den menneskelige evnen til å handle intensjonelt og sette seg sine egne mål som *human agency*. *Human agency* er oversatt av Skaalvik og Skaalvik (2015, s 24) som *agent i eget liv*. For å være *agent i eget liv* har Skaalvik og Skaalvik (2015, s 25) beskrevet at elevene blant annet må kunne sette sine egne mål og vurdere hva som må til for å nå disse målene. De må kunne tenke ut og gjennomføre en handling fram i tid, reflektere over handlinger, og vurdere og eventuelt være med å endre handlingen. I følge Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 25) er det avgjørende at eleven har troen på at dette kan gjennomføres, at han har mestringsforventning, for å oppnå suksess. Bandura hevdet at den enkeltes selveffektivitet senere ble satt i sammenheng med kollektiv selveffektivitet i grupper. Det vil derfor være viktig når man forsker på elevenes læringsprosess å undersøke deres tiltro til seg selv, deres selveffektivitet (Egelund og Tetler, 2009). For elever med reseptive og ekspressive språkvansker som ofte opplever å falle utenfor, både i det sosiale med sine jevnaldrende og faglig, er det derfor veldig viktig å jobbe med deres tro til seg selv og egne evner. I denne oppgaven brukes mestring i forbindelse med elevens evne til å vise at han kan gi uttrykk for hva han ønsker i skolehverdagen og hva han har oppnådd gjennom medbestemmelse.

I Vygotsky (1896-1934) sine læringsteorier, som står sentralt i sosiokulturelt læringsyn, er språk sett på som helt grunnleggende. Det sosiokulturelle perspektivet bygger på et

konstruktivistisk syn på læring, at eleven skaper sin egen læring gjennom elevaktivitet. I et sosiokulturelt perspektiv skjer læring i samhandling mellom ulike former for verktøy; både fysiske og språklige. Menneskelig læring er naturlig sosial, hvor den som lærer beveger seg fra noe kjent til noe ukjent med støtte fra en som kan mer. Denne handlingen kalte Vygotskij "Den nærmeste utviklingszone". Den måten små barn brukte språket til egen støtte i aktivitet eller som kommentarer til seg selv under handlinger, kalte Vygotskij egosentrisk tale. Det ble særlig lagt merke til at barn brukte egosentrisk tale når de løste noen problemer eller fikk en utfordring. Vygotskij fant også at eldre barn og voksne brukte det han definerte som egosentrisk tale når de kom opp i spesifikke situasjoner. Dette førte Vygotskij til å se på egosentrisk tale som et verktøy eller en strategi for å hjelpe til med problemer eller utfordringer som kom opp. Det ble sett på som et verktøy for tenkning som etter tiden vil gå over til en indre, stille tale. Han var også opptatt av forskjellige måter skrift kan være redskap for å tenke og lære på. Interaksjonen mellom verktøy, tegn og mennesker ble av Vygotskij kalt kulturelt mediert (Vygotskij, 2014).

#### **2.4.2 Motivasjon**

Begrepet motivasjon utkommer, ifølge Vingdal (2014, s. 52) fra et latinsk ord som betyr drivkraft. I skolesammenheng handler gjerne motivasjon om lysten til å lære og opplevelse av mestring. I denne oppgaven vil ordet settes i sammenheng med hvordan elevene opplevde at medbestemmelse ble en drivkraft som førte til at de ble mer motiverte for læring og deltagelse i skolearbeid, samt deres tro på mestring. I følge Frønes (2010) blir det i mange av teoriene i psykologien understreket en sammenheng mellom motivasjon og selvbilde. "Den som føler at man mestrer ting, blir motivert for å søke seg videre, den som føler at man aldri mestrer noe, motiveres for å trekke seg unna. Opplevelse av kompetanse, som selvbildet og selvtillit, skaper motivasjon. Og kompetanse i seg selv, det å kunne, skaper motivasjon; den som lykkes, er kompetent, og strekker seg videre" (Frønes, 2010, s. 65). I følge Manger henger motivasjon sammen med identitet og deltagelse. Han hevder at elevene må føle seg verdsatt og regnet med for at de skal motiveres til læring (2013.). Skaalvik og Skaalvik viser til at motivasjon regnes å kunne komme fra indre egeninteresse eller fra ytre belønninger, for eksempel i form av oppmuntring. Motivasjon er hjernens drivkraft for å lære noe eller komme seg videre, og motivasjon er noe som må sees i sammenheng med konsentrasjon (2015).

Elever preget av en skolehistorie med mange nederlag kan oppleve å passiveres gjennom å bli opptatt av sin egen utilstrekkelighet. Dette kalles gjerne lært hjelpeløshet. Elevenes

---

opplevde nederlag attribueres da gjerne til den indre stabile og ukontrollerbare faktoren dårlige evne. Det at elevene da mister troen på seg selv gjør dem svært avhengige av andre personer eller ytre belønning. (Manger, 2013, s. 24). For elever som har mistet all tro på seg selv kan dette føre til at omverdenen oppfatte han/hun som en med dårlige evner, og dette kan bli starten på en spiral hvor alle nederlag forsterkes og selvbildet blir brutt ned gang på gang. Ved aldri å nå opp til egen standard vil de selvoppfyllende profetiene bryte ned mer og mer. Elevers skoleprestasjoner henger sammen med deres følelse av å gjøre det godt eller dårlig på skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Trivsel, sosialt fellesskap og tilhørighet er avgjørende for motivasjon og læring. Elever som trives dårlig på skolen, er lite motivert og som ikke er fornøyd med skolelivet risikerer å ikke få utnyttet sitt læringspotensial. De kan dertil oppleve negativ læring, en type “læring som bryter ned” i stedet for “læring som bygger opp” (Mollås, 2009).

Ved å gi elever med spesifikke språkvansker konkrete mål å jobbe mot ut i fra deres interesser kan man motivere til læring. Det er også viktig at de får en aktiv rolle i sin egen opplæring og i valget av lærestoff. De vil også profittere på spesifikk tilbakemelding som er rettet mot deres individuelle læringsprosess og utvikling (Hattie, 2013; Utdanningsdirektoratet, vurdering for læring, 2016).

### 2.4.3 Motivasjon - Selvbestemmelsesteorien

The Self-Determination Theory, forkortet til STD og oversatt til selvbestemmelsesteorien er utviklet av forskerne Deci og Ryan (1985). Teorien tar utgangspunkt i at det er medfødte behov hos menneskene som styrer motivasjonen. Til forskjell fra Maslows behovshierarki bygger denne teorien på et ønske om å dekke tre indre psykologiske (Manger, 2015, s.143). Når vi har fått tilfredsstilt de tre behovene vil vi være motiverte.

- Det første behovet er å føle *tilhørighet*.

Mennesket trenger å knytte seg til andre mennesker, og å være en del av en større sammenheng. De trenger å føle kjærlighet og omsorg. I skolehverdagen vil dette bety at elevene føler seg sett, at de har venner og at læreren er oppmerksom på elevens interesser og trivsel. Skolen bør også legge forholdene til rette for at elevene aktivt kan delta og føle seg inkludert.

- Det andre behovet er *kompetanse*.

Elevene trenger å føle på mestring, å ha viten om og troen på at man kan klare

oppgavene. De må oppleve å få utfordringer og beherske utfordringene etterhvert. Dette vil føre til mer motiverte elever ved at de utvikler sin egen kompetanse og sine ferdigheter.

- Det tredje behovet i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori er *autonomi*. Autonomi handler om selvbestemmelse og muligheten til å påvirke avgjørelser som fattes på vegne av en selv. Dette behovet tar for seg elevenes mulighet til å være initiativtaker i sitt eget liv. Ved å bli involvert, ha medbestemmelse og egenkontroll vil elevene bli motiverte for å jobbe og delta i skolehverdagen. Dersom elevene får mulighet til å føle seg fri og følge sine interesser, vil de framstå som autonome mennesker (Deci og Ryan, 1985; Manger, 2015, s. 144).

Ved å oppfylle de tre behovene vil det selvbestemmende menneske utvikles. Ved å la elevene få være med å velge, og gjøre noe de mestrer, vil de bli indre motivert. Dersom de i tillegg opplever å føle tilhørighet til lærere og medelever samt føler omsorg og interesse i skolehverdagen, vil den indre motivasjonen øke og vi vil få et selvbestemmende menneske (Manger, 2013, s.145).

Selvbestemmelsesteorien legger til grunn at mennesket av natur er et aktivt vesen, og at det er indre prosesser som styrer og utvikler adferd. På grunn av at mennesket aktivt prøver å få kontroll på miljøet og de kreftene som påvirker det, betegnes også teorien som Organismic Theory of Motivation (Deci & Ryan, 1985, s.8). Menneskets personlighet dannes og utvikles videre gjennom aktivitet og mestring, i sammenheng med miljøet, i en kontinuerlig prosess. Det ligger i vår natur som mennesker en drivkraft i å være i samspill med andre mennesker. Drivkraften ligger i å kunne oppdage omverdenen og spenningen i å være i samspill med andre mennesker (Høigård, 2006). I dette samspillet utvikles selv'et hos oss mennesker og i dette samspillet legges grunnlaget for hvordan mennesket opplever seg selv som person (Bråten, 2004). I selvbestemmelsesteorien antas det at alle mennesker har tendenser i seg selv som er medfødte, naturlige og konstruktive. Disse tendensene er med på å utvikle en mer enhetlig og dyp forståelse av selvet (Deci & Ryan, 2000). Både begrepet identitet og begrepet selvoppfatning er nær knyttet til selvet. Imsen hevder at selvet er menneskets fundament, bærebjelken i vårt indre, og det er selvet som gjør at vi føler oss som levende vesener med bevissthet og vilje. Selvet bevarer oss som oss selv som en integrert helhet og vil være med å styre vår adferd i forhold til det sosiale (Imsen, , s. 273).

Teorien skiller mellom den indre og den ytre motivasjonen, noe vi også kan kalle selvstyrt og kontrollert motivasjon. Det er den indre motivasjonen, den autonome som er ansett som

---

mest motiverende og som ses på som et viktig ledd i utviklingen av det selvbestemmende mennesket. Ytre eller kontrollert motivasjon oppstår når eleven utfører en oppgave på grunn av press eller belønning. Den indre motivasjonen deles igjen i to forhold. Det første forholdet handler om gleden og interessen du føler når du utfører en handling. Dette gjelder for eksempel når en som er veldig glad i fotball løper ut for å spille hver ettermiddag. Dersom man er indre motivert utføres handlingen med glede og full av motivasjon. Det andre forholdet handler om menneskets verdier og tro på seg selv. Dersom noe engasjerer eller er viktig vil måten mennesket handler og oppfører seg på være i samsvar med verdiene. Til sammen vil den indre motivasjonen sammen med glede, interesse, verdier og tro på seg selv gjøre mennesket villig og klar for å utføre oppgaver og handlinger. Selvstyrt adferd blir initiert av valg basert på bevissthet rundt behov og mål (Deci & Ryan, 1985).

#### **2.4.4 Anerkjennelse**

Elever med ekspressive og/eller reseptive språkvansker kan ha på vanskeligheter i møte med andre og de kan føle seg sosialt utrygg. Det kan være utfordrende å delta aktivt i skolefelleskapet, med å forhandle på egne vegne og å ta egne valg (Bele, 2008). Ved å føle seg utenfor kan man utvikle et dårlig selvbilde og miste troen på egne ferdigheter. Anerkjennelsesbegrepet brukes gjerne for å beskrive, forsvare og kritisere forhold forbundet med kultur og identitet. Det er utviklet flere teorier rundt anerkjennelse og de fleste av de følger G.W.F. Hegel (1770-1881) i å hevde at anerkjennelse er et fundamentalt behov hos mennesket. Teorien går i hovedsak ut på at mennesket bare kan oppnå et positivt selvforhold, det vil si å lære å anse seg selv og sine mål som verdifulle, innen relasjoner av gjensidig anerkjennelse. Argumentet for dette er at selvet er dialogisk og må utarbeides i interaksjon med andre mennesker. Taylor påpekte at fordi menneskers syn på seg selv blir utarbeidet i samspill med andre kan ens selvforhold skades eller forstyrres av underkjennelse eller manglende anerkjennelse (Taylor, 1994.s 25). Den tyske sosialfilosofen Axel Honneth, som har en mer moderne teori rundt anerkjennelse, følger samme tilnærming som Hegel. Honneth fokuserer på og analyserer de formelle betingelsene for selvrealisering, som han mener kan likestilles med det gode liv. Han fremhever betydningen av sosiale relasjoner for utviklingen av egen identitet og legger vekt på anerkjennelse som det grunnleggende for en vellykket identitetsdanning. Selvforholdene: Selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse blir sett på som spesielt viktige og de knytter identitetsdannelse og selvvirkeliggjøring nært opp mot frihet. Han sier: " My conception understands individual autonomy not as a monological but as an

intersubjective matter. Individuals achieve self-determination by learning within relations of reciprocal recognition, to view their needs, beliefs and abilities as worthy of articulation and pursuit in the public sphere" (Lysaker et al., 2015, s. 2)

Det er tre former for gjensidig anerkjennelse for selvvirkeliggjøring i Honneths teori. De tre formene er: Kjærlighet, respekt og verdsettelse. I hver av disse vil forskjellige sider av personligheten til de menneskene som er involvert bli anerkjent i forskjellige sosiale relasjoner. De tre formene kan beskrives på følgende måte:

- Kjærlighet – kjærlighet er en form for anerkjennelse som er rent følelsesmessig. Denne formen for anerkjennelse er viktig for utviklingen av selvtillit. En slik selvtillit er essensiell for å delta i samfunnet.
- Respekt - i rettsfæren er det menneskenes moralske tilregnelighet som blir anerkjent. Evnen til å forholde seg reflektert til sine egne og til andres handlinger. Denne formen for anerkjennelse er fornuftsbasert og viktig for utviklingen av individer og gruppers selvrespekt (selvaktelse). Det handler om plikter og rettigheter man har ovenfor hverandre individuelt og i ulike sosiale kollektiv, også i juridisk forstand.
- Verdsettelse – anerkjennelse gjennom å bli verdsatt som et likestilt individ av samfunnet for øvrig. En form som er både kognitiv og affektiv, og som er viktig for utviklingen av selvverdsettelse det vil si at man føler seg verdifull og at ens bidrag og aktiviteter er verdifulle.

I følge Honneths teori er målet med sosial rettferdighet å sikre alle mennesker muligheten til å realisere seg selv. Det ideelle samfunn er et samfunn med ubegrenset anerkjennelse og hvor den smerten som medfølger underkjennelse (mangel på selvtillit, selvrespekt eller selvverdsettelse) ikke finnes. Det er avgjørende at man for å oppnå rettferdighet har oppfylt alle anerkjennelsesbetingelsene for selvvirkeliggjøring (Lysaker et al., 2015, s. 5). Det er ifølge Honneth tre prinsipper for anerkjennelse som må til for å etablere de tre formene for gjensidig anerkjennelse som menneskene er avhengige av. Disse prinsippene er: "Care" (omsorg), "Equality" (likhet) og "Achievement" (bidrag). Det er disse tre relasjonene som svarer til forhold som må ligge til grunn for gjensidig anerkjennelse. Det første forholdet "omsorg" etablerer kjærlighet, "likhet" etablerer respekt og "bidrag" etablerer solidaritet (Honneth, 2003) s 138-143). Selvtillit og selvverdsettelse kan være vanskelig å utvikle om man føler seg annerledes og på siden av fellesskapet. I hvilken grad man har etablert



toleranse og respekt for alle elever, vil være avgjørende om man føler seg verdsatt. I denne oppgaven vil anerkjennelse bli forstått som et uttrykk for om eleven føler at han/hun har blitt hørt og om han/hun har tro på seg selv.

## 3. Metode

I oppgavens problemstilling blir det stilt spørsmål om: ”Hvilke erfaringer med medbestemmelse formidlet tre barn og ungdommer med spesifikke språkvansker de hadde i sin skolehverdag?”. I løpet av forskningsprosessen har jeg foretatt flere metodiske valg for best å kunne besvare problemstillingen. I dette kapitlet vil jeg presentere de valg og metodiske avveininger jeg har gjort underveis i prosessen. Først måtte jeg velge hvilken metodisk retning jeg ville bruke i undersøkelsen. Jeg vil nå beskrive hvordan jeg kom frem til best egnet metode, før jeg presenterer mitt vitenskapsteoretiske ståsted og det kvalitative forskningsintervjuet.

### 3.1 Valg av metode

En metode kan defineres som et redskap man kan bruke for å se virkeligheten bedre, og det er innenfor samfunnsvitenskap vanlig å skille mellom kvalitative og kvantitative metoder. Det er fordeler og ulemper med begge, og det vil derfor være viktig at man vurderer de ulike metodene ut fra hva man ønsker å få ut av undersøkelsen.

Kvantitativ metode benyttes gjerne når man skal ta for seg mange enheter og når informasjonen som skal samles inn er definert av forskeren på forhånd. Målet er å standardisere informasjonen ved å kategorisere begrepene, lage spørreskjema og kunne lage en effektiv statistisk analyse (Jacobsen, 2015, s. 251-252).

I min undersøkelse har jeg valgt å benytte en kvalitativ metode. En kvalitativ metode bygger på menneskelig erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk). Metodene består av forskjellige former for systematisk innsamling av data, bearbeiding og analyse av materialet fra intervju, observasjon eller skriftlige dokumenter/tekst. Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Kvalitative metoder kan brukes for å systematisere og gi innsikt i menneskelige uttrykk. Det kan være språklige ytringer som ved intervju eller dokumentundersøkelser eller det kan være at man undersøker handlinger gjennom observasjon. For å få tak i meningsdimensjonen til både språk og handling kreves det en kvalifisert og refleksiv fortolkning for å utvikle det til vitenskapelig kunnskap. Det vil være bruk for en metode som er åpen for kontekstuelle forhold, går i dybden og hvor man kan se nyansene i dataene (Thagaard, 2018).

---

Der det er få enheter som skal undersøkes kan man bruke det åpne, individuelle intervjuet. Denne metoden passer når vi er interessert i hva den enkelte sier, deres holdninger og oppfatninger. Ved å bruke det åpne, individuelle intervjuet vil vi kunne avklare den enkelte barns forståelse og få fram barnets forståelse at det fenomenet vi undersøker. Vi vil kunne finne ut hva slags mening som legges i ulike forhold. Dette knytter metoden tett opp til et konstruktivistisk, eller fortolkende, vitenskapssyn.

Andre kvalitative metoder som kunne vært aktuelle for undersøkelsen er fokusgruppeintervjuet og observasjon. Fokusgruppeintervjuet brukes når man har flere brukere til en samtale/diskusjon om ett eller flere tema. Denne form for intervju er brukt til å finne fram til *hvorfor* man mener noe (Jacobsen, 2015). Å gjennomføre et fokusgruppeintervju med elever med reseptive og ekspressive språkvansker vil kunne være vanskelig å gjennomføre med tanke på deres vansker med forståelse og med å uttrykke seg. Observasjon kan brukes når man skal se på hva mennesker gjør i ulike situasjoner, registrere hva de faktisk gjør (adferd) (Jacobsen, 2015).

### 3.1.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Det tradisjonelle synet på det *sårbare barnet* som har blitt fremstilt innen læringsteorier og klassiske stadieteorier innen utviklingspsykologien har endret seg opp igjennom årene. Barnet har gått fra å være et passivt objekt til å bli et selvstendig og sosialt vesen som påvirker sin egen utvikling. Nyere utviklings-psykologisk forskning har, sammen med at samfunnet har endret seg, ført til at bildet som nå fremstilles er av det *kompetente barnet*. Dette nye bildet av barnet finner vi igjen i barneoppdragelsen, læringsstrategier på skolen og samfunnets utforming av lover og rettigheter (Ask et al, 2015). FNs Barnekonvensjon som ble ratifisert i Norge i 1991 og gjort til norsk lov i 2003, tar for seg barns rett til å uttrykke sine meninger og at ordninger som skal ivare ta barns rett til å bli hørt skal tilpasses det enkelte barns premisser (Barnekonvensjonen, 1989).

I sosialkonstruktivisme er virkeligheten konstruert gjennom språket. Vi har ikke med en selvforklarende virkelighet å gjøre, men må fortolke et meningsinnhold ut fra den konteksten eller meningssammenheng ytringene står i. I tillegg vil det alltid være en sosial dimensjon tilstede i konteksten vi skal utvikle forståelsen fra.

Kvalitative metoder benytter seg av ulike strategier for innsamling av data, men bygger i hovedsak på teorier om menneskelig erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk).

Ved å bruke en fenomenologisk tilnærming har man et godt utgangspunkt for å innblikk i menneskelig erfaring, som ifølge Husserl, er kjennetegnet ved en direkte og umiddelbar opplevelse av helhetlige, meningsbærende fenomener. Det man forsøker å forstå er den levde erfaringsverden til mennesket (Thomassen, 2018, s 170). Det var i hovedsak Husserl som utviklet begrepet "livsverden", og begrepet er en betegnelse på den kunnskapen som danner et nødvendig utgangspunkt for all forståelse. Husserl kaller denne kunnskapen for førpredikativ og passivt fungerende. Det er en kunnskap som befinner seg på et ikke-intellektuelt plan. Målet til Husserl er å gjøre gjøremålingene klare for vitenskapelig sannhet: " *Vi erfarer alltid fra et eller annet perspektiv, vi kan aldri erkjenne verden slik den er i seg selv, uavhengig av oss. Utgangspunktet for kunnskap er altså verden slik den fremtrer i menneskets perspektiv, i den menneskelige erfaring*" (Thomassen, 2018, s. 85).

I hermeneutikken blir fortolkning vektlagt og mennesket fortolker hele tiden sine inntrykk ut fra sin egen forforståelse. Vi fortolker alt vi ser og opplever rundt oss og for å forstå helheten må en fortolke delene og slik blir helheten meningsfull (Kvale og Brinkmann, 2009). Hans-Georg Gadamer fremholder en dynamisk forståelse av forståelsesbegrepet, at det alltid er formet av en meningssammenheng. (Gadamer, 2010). Han betegner fordommer som den tradisjonen vi er avhengige av for å gi fenomenet en mening. Gadamer sier at for å forstå oss selv og andre må vi bli bevisst vår egen historie, våre tradisjoner og fordommer, og fordommer betegner han som en dom før dommen, en foreløpig dom. Hans positive syn på fordommer, at vi mennesker har en førforståelse gjorde at han så med et kritisk blikk på opplysningstidens negative syn på fordommer. Gadamer mente at fordommene våre både kan være både positive og negative. Det er først når vi blir bevisst fordommene våre, og vår forutinntatte forståelse, at det kan det hjelpe oss i å forstå på en ny måte. Forandringen skjer når det går opp for oss at vi har forstått noe nytt og vi har forstått annerledes. Bevisstheten rundt våre egne oppfatninger og fordommer kan hjelpe oss i å åpne opp for vår forutinntatthet og nå målet om større innsikt og enighet. Betingelsen for å oppnå forståelse mellom mennesker ligger i dialogen. Forståelsens kunst er åpenhet og anerkjennelse for den andres oppfatninger og samtidig at man sammen kan kommunisere, reflektere videre og bli bedre (Gadamer, 2010, Thomassen, 2018).

Også i analysen av mine kvalitative intervjuer vil jeg måtte veksle mellom å forstå og fortolke deler av intervjuet i lys av hele intervjuet, og samtidig som forståelsen av delene kan skape en forståelse av den totale intervjuteksten. Og en utfordring vil være at man som forsker både er fortolker og medskaper av teksten. En annen utfordring vil kunne være at

---

man må forholde seg til å ønske en logisk, meningsfull sammenheng i teksten opp mot det fenomenologiske perspektivet. Et perspektiv hvor man, for å kunne speile fenomenets kompleksitet, skal holde seg tro mot de nyansene og de mulige motsigelsene i teksten.

### **3.1.2 Det kvalitative intervjuet**

I dette prosjektet har jeg valgt en kvalitativ metode fordi problemstillingen retter seg mot det gruppen selv formidler (Dalen, 2011). For å beskrive fenomeners egenart er kvalitative studier godt egnet (Thagaard, 2018). Ved å bruke et kvalitativ forskningsdesign vil jeg kunne gå i dybden på de det forskes på, jeg kan få en dypere innsikt i menneskenes livsverden, og fange opp de fenomener som berører denne. Det vil kunne gi meg større fleksibilitet og jeg kan endre utformingen av undersøkelsen underveis i prosessen. Den kvalitative metoden er rettet mot at vi utvikler en forståelse for de fenomener vi undersøker. I dette prosjekt er det aktuelle fenomenet barn og ungdom med spesifikke språkvansker sine erfaringer av medbestemmelse i skolehverdagen, formidlet fra dem til meg gjennom samtale/intervju. Erfaringer det kan være aktuelt for meg å høre med elevene om kan være deres forhold til hvordan de liker å lære, om det er spesielle typer oppgaver de liker å gjøre og om de har mulighet til å påvirke sin skolehverdag i forhold til organisering (stor gruppe, liten gruppe eller eneundervisning). Det vil også være interessant å finne ut om det er spesielle fag de gleder seg til og hvorfor, samt om hvilken mulighet de har til å snakke med læreren om faglige og sosiale mestringsopplevelser eller utfordringer i skolehverdagen i forhold til elevsamtaler og lignende.

Det kan nok argumenteres for at en kvantitativ spørreundersøkelse også kunne svart på problemstillingen i dette prosjektet. Elevundersøkelsen er en mulig informasjonskanal for å fange opp elevs opplevelse av medbestemmelse, men den vil ikke fange opp dimensjonen av informantenes egen formidling på en like helhetlig og dyptgående måte som når man tar et intervju. Det vil heller ikke komme fram svar med tanke på elevenes spesielle utfordringer med språkvanskene. Weinstein et al. (2006, s. 164) viser til at det kan være utfordringer knyttet til bruk av spørreskjemaer. Durkin, Conti-Ramsden & Walker gjorde i 2011 undersøkelser angående unge med spesifikke språkvansker sin bruk av tekstmeldinger. I denne undersøkelsen fant de ut at det kunne virke som muntlig kommunikasjon var det som ble foretrukket.

Det er ifølge Bele (2008) og Rambøll forsket lite på elever med spesifikke språkvansker og på områder hvor det finnes lite forskningsbasert kunnskap fra før kan kvalitative forskningsmetoder være velegnet. En kvalitativ undersøkelse kan bidra til å få frem fenomener som er lite belyst i forskningen tidligere (Thagaard, 2018).

Videre i oppgaven vil jeg nå gjøre rede for hvordan jeg har tenkt og hva jeg har gjort i forskningsprosessen. Utvalg, intervju, intervjuguide, datainnsamling, transkribering og analyse står sentralt.

## 3.2 Forskningsprosessen

I det følgende avsnittet vil jeg gå igjennom forskningsprosessen trinn for trinn.

### 3.2.1 Utvalg

Et viktig forhold når utvalget er lite er at man anvender en utvelgelsesprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen slik at data analysen kan gi en forståelse for de fenomenene en studerer (Thagaard, 2018, s. 54). Å velge informanter til en kvalitativ undersøkelse blir gjerne gjort ut fra særlige kriterier som innebærer relevant informasjon for studiet (Vedeler, 2000). Et av kriteriene jeg har satt i denne undersøkelsen er at elevene skal ha fått satt en diagnose av Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste, Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk eller Stat.ped. Dette kan snevre inn gruppen av informanter og gjøre det litt vanskeligere å rekruttere aktuelle kandidater, men å få tak i respondenter som kan gi troverdig informasjon til undersøkelsen er viktig (Turner III, 2010).

Spesifikke språkvansker blir ofte avdekket sent og blir av den grunn gjerne kalt "the hidden problem" (Bele, 2008). Vanskene kan være vanskelige å fange opp og overlater til barnet selv å håndtere vanskene. De språklige utfordringene gjør det vanskelig for barnet å delta aktivt i timene og i de sosiale relasjonene. Språket blir ytret i korte enstavelser ord eller korte setninger noe som gjør det vanskelig å delta i forhandlinger på egne vegne eller foreta egne valg. Vansker med å få kontakt med andre kan føre til at barnet trekker seg tilbake. Det er ofte først i skolealder at man blir oppmerksom på problemet:" når kravene til kognitive funksjoner som oppmerksomhet, hukommelse, resonnering og språk øker – med andre ord når læringstrykket øker" (Bele, 2008, s. 13). Denne gruppens språkvansker gjør det rimelig å anta at det vil være en utfordring med rollen som informant i et intervju eller samtale. Særlig med tanke på de utfordringer elevene har med ordforståelse, lesevaner og med å uttrykke

---

seg kan det være vanskelig å skape reelle dialoger mellom forsker og informant (Bele et al., 2008 s. 115). Ved å bruke intervju som metode har jeg mulighet til å endre retning underveis for å sikre informantenes forståelse i dialogen mellom forsker og informant.

Problemstillingen i prosjektet vil ha informasjon om «erfaringer barn med spesifikke språkvansker har med medbestemmelse i sin skolehverdag». For å kunne samtale om forhold rundt medbestemmelse vil det kreve at informantene har rimelig metakognitiv bevissthet. Metakognitiv bevissthet innebærer kompetanse om egen læringsprosess (Befring og Tangen, 2012). Alderen på informantene er tenkt til rundt 13-17 år. I følge Espenakk øker barns fortellekompetanse med alderen (2011, s 48), og ved å søke etter informanter i aldersspennet 13-17 år vil jeg prøve å sikre at elevene har forutsetninger for å kunne formidle sine erfaringer.

Aktuelle steder for å innhente informanter vil være Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste, Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk og via siden til Dysleksiforbundet på det sosiale nettstedet Facebook. En annen mulighet er å bruke tidligere elever fra mitt arbeid i skolen. Ved utvelgning der informantene selv tar kontakt kalles det selvseleksjon, imens der de utvalgte måtte fylle kriterier definert i prosjektet, kalles skjønnsmessig utvalg. I dette prosjektet er det muligheter for begge.

### **3.2.2 Intervju**

Forståelsen av barnet som en kompetent sosial aktør står sentralt i dagens samfunn. Barna sees som kompetente til å delta i profesjonelle samtaler, og de skal ha rett og mulighet til å bidra i spørsmål som angår deres liv. For at barnet skal fremstå som kompetent er det viktig å møte barnet i forhold til barnets bakgrunn. Barn møter til samtaler med forskjellige livserfaringer, og den enkelte barns sårbarhet og kompetanse i intervjusituasjonen vil mye avgjøres av den voksnes samtalekompetanse (Ask et al, 2015). I samtaler med elever med reseptive og ekspressive språkvansker, med deres vansker innen forståelse av språket og ved å uttrykke seg, stilles det høye krav til den voksnes kunnskaper om elevenes utfordringer og til samtaleteknikk. Jeg måtte i utforming av intervjuguide og under intervjuet ta hensyn til barnas ulike ferdigheter innen språk, vansker med hukommelse/minne problematikk, kognitiv og sosial kompetanse.

Ved å velge et åpent intervju fremfor en mer lukket type intervju vil informantene kunne fortelle fritt innenfor temaet. En utfordring med et helt åpent intervju i møte med elever med språkvansker vil kunne være at det blir vanskelig å holde fokus på temaet og å få elevene til lede bort fra problemstillingen på grunn av at det kan være vanskelig å forholde seg til. Ifølge Jacobsen (2018) kan man gjennomføre et åpent intervju gjerne strukturert ved hjelp av en liste. Argumenter om at det åpne intervjuet da blir til dels lukket blir motargumentert med at intervjuet ellers ville blitt for komplekse, og at det alltid vil forekomme en viss prestrukturering. Dette fordi alle har med seg noen «før-dommer» før de går ut i feltet Jacobsen (2018). Det er allikevel viktig å holde fokuset på hva mine ønsker med intervjuet er, som er ny kunnskap om elevers subjektive verden, her hvordan de faktisk opplever medbestemmelse i sin skolehverdag.

Å tilnærme seg barn med reseptive og ekspressive språkvansker sine opplevelser og perspektiver gjennom intervju krever at jeg reflekterer rundt forholdet mellom barnets språk, og den sosiale og kulturelle konteksten barnet befinner seg i. Her finner vi også språkets begrensninger i kvalitativ forskning. Barn kan for eksempel bruke kroppsspråk, ikke-verbal kommunikasjon eller også stillhet som kommunikasjonsform. Jeg må som intervjuer her se og høre etter nyanser i følelser og nyanser i kommunikasjonen, og være bevisst muligheten for selv å påvirke situasjonen eller at den man forsker på blir påvirket. Respondenten kan da svare det den tror forventes av en (forventningseffekt). Dagens samfunn åpner for mange muligheter for å ha kontakt mennesker imellom. Det er muligheter for å ta et intervju over telefon, via chat, pr email eller man kan møtes ansikt til ansikt. Å få til gode intervju av barn fordrer at man har klart å bygge en relasjon mellom barnet og intervjueren, og dette lar seg best gjøre dersom man møtes ansikt til ansikt. Det er klart at denne type intervju kan føre til høyere kostnader og gjøre det vanskeligere å få respondenter, men det vil gjøre utførelsen av intervjuet mye bedre med tanke på kontakten mellom respondent og intervjuer (Jacobsen, 2015, Thagaard, 2018). Det er ifølge Roulston utarbeidet mange guider for å innhente gode data fra kvalitative intervjuer, men litteraturen mangler konkrete eksempler på hva man skal gjøre dersom man møter på utfordringer i intervjusituasjonen. Ved å intervju barn må man være forberedt på at barnet svarer på andre spørsmål, repeterer spørsmålet, blir stille, utagerer eller andre reaksjoner (2011).

Å intervju barn og unge med språkvansker forutsetter at man tar hensyn til de utfordringer de har. Under intervjuet ble det benyttet noen ord og begreper som jeg regnet med var litt ukjente for barna og ungdommene. Dette var ord og begrep som for eksempel:



---

medbestemmelse, metode, opplæringsplan, årsrapport og tilbakemelding. Ved å introdusere disse begrepene ville jeg se om de hadde noen kjennskap til dem samt at jeg ved å bruke det som et virkemiddel ville få ungdommen til å kjenne at de var med på noe viktig. Etter å ha introdusert ordet var jeg raskt ute med å forklare hva ordene betydde og hva slags mening de hadde i denne sammenhengen. Det var viktig å ikke gjøre ungdommen usikre men bruke det som et positivt virkemiddel i samtalen for å vise at de ble tatt på alvor. Jeg kunne raskt se om de visste hva de forskjellige ordene hadde for mening for de enkelte og dette er nærmere beskrevet i Resultat og drøftingskapittelet.

Barn med språkvansker kan lett svare så enkelt som mulig, gjerne ja og nei om det er mulighet til dette. Da kommunikasjon ofte er utfordrende vil det ofte være vanskelig å få igang og holde på en samtale. Jeg startet derfor ofte med et spørsmål for å gi tema for hva jeg lurte på, gjerne et litt åpent spørsmål. Deretter måtte jeg gjerne komme med flere forslag til mulige svar på spørsmålet. Det kunne for eksempel være et spørsmål om hvordan en liker å jobbe med matte. Etter det åpne spørsmålet måtte jeg gjerne komme med oppfølgingsspørsmål som: Liker du å jobbe med oppgaver ved å skrive i boka, på data, på Ipad, etc. Ved å gi ungdommene alternativer skjønnte de hva jeg mente, de kunne tenke seg om og gi meg et ordentlig svar.

### **3.2.3 Intervjuguide**

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide. En intervjuguide spesifiserer både intervjuets spørsmål og i hvilken rekkefølge de stilles (Roulston, 2011; Dalen, 2011). Jeg valgte å dele opp intervjuet i noen hovedtemaer, med spørsmål knyttet til hvert tema. I starten av intervjuguiden har jeg skrevet ned litt informasjon om prosjektet samt litt praktisk informasjon slik at jeg husker å informere ungdommene om dette på nytt. Selve intervjuguiden følger det Dalen (2011) kaller et traktprinsipp. Det vil si at man begynner med noen forsiktige og generelle spørsmål for å få informantene til å slappe av og føle seg vel. I min intervjuguide starter intervjuet med å finne ut hva elevene liker å gjøre på skolen, i timene og i friminuttene. Hovedformålet med dette var å få fram nyttig bakgrunnskunnskap om elevenes forhold til skolen, hvordan de uttrykker seg muntlig og for å gi meg en forståelse av hvordan de opplever intervjusituasjonen.

I traktprinsippet vil spørsmålene underveis i intervjuet rette fokus mot de mest sentrale temaene (Dalen, 2011). Intervjuguiden har tre hovedområder, alle med medbestemmelse som bakteppe:

- Mestring – målsetningen med spørsmålene er å finne ut om eleven opplever mestring og hvordan de føler seg da. Spørsmålene kobles også til om elevene får være med å påvirke sin skolehverdag.
- Motivasjon – her går spørsmålene på hva som motiverer eleven, om eleven får sagt sin mening og om de får være med å bestemme.
- Anerkjennelse – Her skal vi snakke om eleven føler seg anerkjent av de voksne og av medelever. Vi skal også snakke om følelser og selvfølelse.
- Medbestemmelseserfaringer fra klassen – her vil vi snakke om opplevelser fra klasserommet med tanke på hva elevene opplever å bestemme i gruppe.

Hovedtemaene i undersøkelsen tar for seg de spørsmålene jeg behøver svar på for å kunne svare på problemstillingen min. Man avslutter intervjuet, i følge traktprinsippet, med å åpne opp og gjøre spørsmålene mer generelle (Dalen, 2011). Ved å avslutte med noen generelle spørsmål vil elevene kunne komme med egne betraktninger og tilføye det de ønsker.

### **3.2.4 Forskningsspørsmål**

Ved å utforme forskningsspørsmål kunne jeg finjustere intervjuene og få fokuset på prosjektet i den retning jeg ønsket. Dette gjorde jeg ved å utarbeide tema i intervjuguiden som, ved hjelp av underspørsmål, skulle være med å få fram forhold knyttet til fokusområdene det var interessant å ta opp i forhold til å belyse problemstillingen.

### **3.2.5 Innsamling av data**

” Formålet med et intervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013, s 95)”.

I forkant av undersøkelsen gjennomførte jeg et prøveintervju med en ungdom i den aktuelle aldersgruppen. Et prøveintervju vil kunne hjelpe til å klare opp i eventuelle misforståelser i spørsmålsformuleringene (Dalen, 2011) og er ifølge Gall et al (2007) viktig for å unngå at dataene man samler inn blir misvisende. Jeg følte også at det ga meg viktig tilbakemeldinger både i forhold til meg som intervjuer og til de spørsmålene jeg stilte. Etter gjennomføringen av prøveintervjuet følte jeg meg tryggere som intervjuleder og jeg følte jeg fikk bedre oversikt og et økt eierskap til intervjuguiden min.

I samtalen etter prøveintervjuet med mitt intervjuobjekt diskuterte vi uklårheter i spørsmålene, bruk av ord og uttrykk og jeg fikk tilbakemeldinger på hvordan jeg burde formulere meg for å gjøre det mer tidsriktig i forhold til aldersgruppen. Dette var veldig oppklarende og førte til noen endringer i intervjuguiden. I tillegg var det viktig å finne ut om spørsmålene jeg hadde utformet var relevante i det jeg ønsket å finne ut i min problemstilling. Dalen (2011) påpeker at det er essensielt at intervjuer under et forskningsintervju lar informanten få nok tid til å fortelle og at intervjueren lytter godt. Hun sier også at det kan være lurt å la det bli litt stillhet mellom spørsmål og svar, da det gjerne fører til at informanten tar til ordet. Dette med tid er veldig viktig for elever med språkvansker, de trenger god tid på å respondere, til å lete fram ord eller mening i det som blir sagt.

Under prøveintervjuet kunne jeg også prøve ut opptakerutstyret og finne ut hvor mye støy som ble fanget opp av mikrofonen, og hvor nærme mikrofonen skulle stå informanten. Dersom kvaliteten på opptaket ble dårlig ville det kunne gjøre jobben med transkriberingen dårlig og jeg ville kunne miste verdifull informasjon og data.

### **Gjennomføring av intervjuene**

Avtaler om intervjuer ble avtalt skriftlig via mail eller sms gjennom foresatte som hadde dialogen med sine barn. Da barna hadde sagt seg villige til å være med avtalte vi tid og sted. Det ble gitt skrevet under samtykkeskjema både fra foresatte og barna, samt tillatelse til å ta opp intervjuene. Jeg gikk grundig igjennom dette med barna og de var veldig nysgjerrige på hele prosessen. De hadde flere spørsmål rundt både anonymitet og temaet medbestemmelse. Intervjuene ble holdt der informantene ønsket så fokuset ble å finne et sted de følte seg trygge og det var noenlunde rolig. Det viktigste før og under intervjuet var at barna og de foresatte skulle føle seg trygge på at de og det barna fortalte ble anonymisert og at det ble en

god opplevelse for barna. Dette fokuset ble holdt under hele intervjuet også slik at dersom informantene ga uttrykk for at det var noe de ikke ville snakke om gikk vi videre til neste tema. Ved å være sensitiv og forståelsesfull overfor informantenes åpenhet, er grunnlaget for tillit og åpenhet lagt (Thagaard, 2013). Alle intervjuene ble tatt opp med Quiktime player og lagt i kodede lydfiler. Det er ifølge Dalen (2011) veldig viktig i et kvalitativt intervju å ta vare på og få tak i alle uttalelsene til informantene.

Barn med språkvansker kan lett svare så enkelt som mulig på spørsmål eller i samtaler generelt, gjerne ja og nei om det er mulighet til dette. Da kommunikasjon ofte er utfordrende vil det ofte være vanskelig å få igang og holde på en samtale. Jeg startet derfor ofte med et spørsmål for å gi tema for hva jeg lurte på, gjerne et litt åpent spørsmål. Deretter måtte jeg gjerne komme med flere forslag til ord og begreper koblet til spørsmålet. Dette var for å sette spørsmålene inn i en kontekst og for å hjelpe til å forstå hva jeg mente. Utfordringen her ble å ikke legge svaret i munnen deres, men tvinge dem til å tenke selv. Der det var tydelig at de ikke skjønnte hva jeg mente eller de ikke hadde kjennskap til hva jeg spurte om kunne jeg ved å konkretisere eller få informantene tankemessig over på tema ved å hjelpe de litt på vei. Dette fungerte i noen tilfeller og da noterte jeg meg hvilken hjelp jeg hadde gitt. Min rolle som forsker ble å være nysgjerrig, vise interesse for hva de ville formidle og være aktivt deltagende i intervjusituasjonen. Min deltagelse kan sees i sammenheng med Vygotsky og hans tanker rundt den nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 2014). Det ble som forventet utfordrende å få informantene til å gi konkrete utfyllende svar på de forskjellige fenomenene vi var innom.

### **3.2.6 Organisering og analysering av datamaterialet**

Alle intervjuene ble transkribert rett etter gjennomføring. Å transkribere betyr å transformere, altså å skifte intervjuene fra en form til en annen (Kvale et al., 2009), her fra muntlig til skriftlig form. Da jeg gjennomførte intervjuene med en ukes tid i mellom hadde jeg god tid til å transkribere hvert enkelt intervju kort tid etter at det fant sted. Fordelene med dette var at jeg i tillegg til å få skrevet ned intervjuene ord for ord kunne få ned kroppsspråk, stemninger og annen non verbal kommunikasjon. Dette var veldig verdifullt da mye av kommunikasjon med barna gikk både på det verbale og nonverbale. Dersom jeg hadde tatt intervjuene i dagene etter hverandre og transkribert alt i ett er jeg veldig usikker på om jeg ville ha husket den nonverbale kommunikasjon like godt.

---

Teksten ble transkribert i skriftspråkstil. Det var viktig å anonymisere barna og derfor ble all informasjon de kom med som navn på skoler, venner, lærere, foresatte, fritidsklubber og treningsklubber fjernet fra transkripsjonen. Da barna kommer fra Østlandsområdet og har hatt tilknytning til tilrettelagt tilbud ble det viktig å anonymisere alt så de ikke kunne bli gjenkjent. Vår muntlige tale er ofte mer usammenhengende, upresis og utprøvende enn det det skrevne ord. Det vil derfor være slik at sitat som er brukt i kapittelet resultater og diskusjon kan være litt omskrevet. Dette vil si at jeg har fjernet unødvendige ord, gjentakelser, nølinger og ufullstendige setninger, men meningene i utsagnene vil være den samme.

### 3.3 Etikk

All forskning som dreier seg om barn stiller høye krav til å ta etiske hensyn. Det har vært et gjennomgående prinsipp under hele prosjektet å følge de forskningsetiske retningslinjene innenfor samfunnskunnskap, juss og humaniora. Det er, i tillegg til egne vurderinger av etiske retningslinjer, et krav fra samfunnet om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper nedfelt i lover og regler (Dalen, 2011). Etiske hensyn som vil være viktige å overholde vil være, at barnet er villig til å dele fra sitt liv, konfidensialitet, informert samtykke og ivaretagelse av forskningssubjektene integritet (Etikkom.no).

I forkant av prosjektet søkte jeg Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å få godkjenning til å gå igang med undersøkelsen (2018). NSD konkluderte med at prosjektet var meldepliktig og først etter at prosjektet var godkjent den ,se vedlegg 4, kunne jeg gå igang med den delen av prosjektet som vedrørte informanter.

Et krav i de forskningsetiske retningslinjene er at informantene skal gi et informert og fritt samtykke til å delta i forskningsprosjektet. At samtykket er gitt fritt vil ifølge Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) si at det er gitt uten noen form for ytre press eller begrensninger. Det skal også være gitt informasjon om hva deltagelse i forskningsprosjektet går ut på. I mitt tilfelle var det viktig at det informasjonsbrevet jeg sendte ut var enkelt og tydelig skrevet. Jeg måtte formidle hensikten med forskningsprosjektet og informantens rolle på en måte som både de foresatte og ungdommen forsto. Jeg måtte ta i betraktning at det kunne være foresatte som, på grunn av det arvelige aspektet, også slet med språkvansker og ta hensyn til tospråkelighet. I tillegg skulle også informasjonsbrevet være tilgjengelig for ungdommen til å forstå. For å være helt

sikker på at denne informasjonen var mottatt og forstått gikk vi også grundig gjennom dette muntlig før jeg startet med intervjuene. Ungdommen virket veldig interessert og fornøyde da vi gikk tok den muntlige gjennomgangen. Jeg startet alle samtalene med å fortelle om at datamaterialet skulle anonymiseres og at opptakene ble slettet ved oppgavens slutt. Jeg fortalte de om at det var laget regler som stilte strenge krav til hvordan personopplysninger oppbevares og at bare jeg visste hvem de var. Det virket som de følte at disse reglene var viktige, at de ble tatt på alvor og at de ble motiverte til å starte med samtalen.

Det å vurdere undersøkelsens validitet og reliabilitet har vært sentralt i etterkant av gjennomføringen. Hva dette innebærer og mine egne vurderinger skal vi gå inn i på neste avsnitt.

### 3.4 Undersøkelsens validitet og reliabilitet

Validitet for resultater i kvalitative studier handler forenklet om å beskrive det en sier en beskriver, med andre ord altså i hvilken grad datamaterialet gir et reelt og sannferdig bilde av det fenomenet en forsøker å beskrive (Befring, 2015, s. 51). I et kvalitativt intervju vil man ikke kunne finne "sann" virkelighet eller noen universelle lover (Dalen, 2011). Det vil alltid være et spørsmål om det er mulig å få sikker, objektiv kunnskap ved å bruke intervju som metode.

Kvale og Brinkmann fremhever at objektivitetsbegrepet kan defineres på ulike måter og legger fram begrepene: Dialogisk intersubjektivitet og refleksiv objektivitet. Med «Dialogisk intersubjektivitet» beskriver de en samtale der det forhandles om mening og hvor man har tatt hensyn til det asymmetriske forholdet mellom forsker og informant. «Refleksiv objektivitet er når forsker reflekterer over og er sensitiv overfor sin egen subjektivitet og egne fordommer (Kvale et al, 2009, s. 247-248). Åpenhet og bevissthet rundt egen førforståelse er i dette prosjektet tenkt som reliabilitetsstyrkende grep både i analyse av datamaterialet og i datainnsamling. Min bakgrunn som lærer for elever med språkvansker vil gi meg en førforståelse og denne vil kunne være både en styrke og en svakhet i mitt møte med elevene (Dalen, 2011, s.16). Det vil være en styrke å kunne kommunisere og ha forståelse for de vansker jeg har erfart selv at de har, men den kunnskapen vil også kunne farge min oppfatning av hva som forventes av svar fra elevene. Det ble viktig med refleksjon og fortolkning av svarene. En av svakhetene ved kvalitativ forskning og intervju er at det kan være usikkert om man tolker dataene riktig. Det kan være viktig å bruke andre kilder

---

eller forskning som kilde og å sette disse opp mot hverandre. Det kan være vanskelig å validere forskningen. Dalen poengterer at forskeren forsøker å finne indre sammenhenger ved bruk av datamaterialet, og det er dermed en forutsetning at det foreligger valide, rike og fylldige beskrivelser fra informantene. I møte med ungdom med språkvansker som kan oppfattes som ordknappe, slik også Bele (2008) beskriver sin informant Thomas i boka *Språkvansker teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*, kan det bli til dels enkle og ordfattige beskrivelser (2008, s.60.) Det blir opp til forskeren å oppfatte den nonverbale kommunikasjonen og stemningene underveis.

Dette ble også den største utfordringen under forskningsprosessen men jeg gjorde mitt aller beste for å få med meg all kommunikasjon som foregikk. Ved å stille oppfølgingsspørsmål, be om ytterligere forklaring og utdypning av hvordan de tenkte prøvde jeg å sikre at jeg forsto hva de mente med de formidlet. Det kan likevel være vanskelig å sikre en god tolkningsvaliditet da jeg som forsker ikke har tilgang til informantenes meninger. Maxwell (1992) hevder at man under forskningsprosessen må konstruere noen kategorier på bakgrunn av informantenes utsagn og andre bevis. Det ble under fortolkningen viktig for meg at ikke mine fordommer og ønsker ble grunnlaget for arbeidet, men at jeg fikk tak i hva ungdommen egentlig mente. Der det var vanskelig for meg å finne ut hva deres egentlige mening var måtte jeg gå dypt inn i notater fra samtalene, kontekst og teori for å vurdere hva de egentlig mente. Denne prosessen ble en grundig vurdering av informantenes utsagn og er med å bidra til å sikre at jeg har fått en god tolkningsvaliditet i forskningsprosessen.

### Teoretisk validitet

Generalisering- og evalueringsvaliditet forteller oss om hvorvidt de resultatene vi kommer fram til i en studie kan overføres til å gjelde for personer som ikke har deltatt i studien. Det tar også for seg om de etiske betraktningene som er gjort underveis er gode og troverdige nok (Maxwell, 1992). I dette prosjektet hvor tar jeg for meg 3 ungdommer med spesifikke språkvansker sine erfaringer med medbestemmelse vil det kunne settes i sammenheng med om dette kan overføres til andre ungdommer med språkvansker sine opplevelser. Hvorvidt dette kan overføres direkte kan diskuteres, og dette er også en av de store utfordringene ved kvalitative intervjuer som metode. Det vil ofte være vanskelig å generalisere de funn man finner i en kvalitativ studie, men dette betyr ikke at den ikke har verdi, at ikke funnene kan få en betydning i videre arbeid med tematikken. Det er så store individuelle forskjeller i vanskene til barn og ungdom med spesifikke språkvansker at det er vanskelig å generalisere,

men det vil nok være at de kan kjenne seg igjen uten at det vil illustrere hvordan alle opplever og erfarer sin skolehverdag.



## 4. Resultater

I denne delen av oppgaven vil de viktigste funnene i intervjuene bli presentert, og drøftet i lys av relevant teori og litteratur. Etter en grundig analyse av datamaterialet endte jeg opp med følgende hovedtemaer som grunnlag for resultatframstilling:

- Ungdommenes opplevelse av medbestemmelse i eget liv.
- Erfaringer av medbestemmelse uttrykt som mestring.
- Erfaringer av medbestemmelse som drivkraft og motivasjon.
- Erfaringer av medbestemmelse uttrykt som anerkjennelse.

Samlet sett vil disse punktene gi en god innsikt i hva elevene formidlet under intervjuene i forhold til problemstillingen.

De tre barna/ungdommene som ble intervjuet holder alle til på Østlandet. De har samlet sett erfaringer fra sine ordinære bostedsskoler, fra spesialgrupper tilknyttet ordinære skoler og fra spesialskoler. Ungdommenes alder er fra 13-17 år, og de er av samme kjønn. De har fått pseudonymene Odin, Adrian og Truls.

### 4.1 Elevenes opplevelse av medbestemmelse i eget liv

I denne delen vil det fokuseres på de opplevelsene elevenes greide å uttrykke at de fikk være med å ta avgjørelser på knyttet til eget liv. Å ha en opplevelse av medbestemmelse vil i denne sammenhengen bli forstått som at ungdommene selv kan fortelle om at de har vært med å påvirke eller bestemme over noe som angår deres hverdag.

#### 4.1.1 Fritid og familieliv

I denne delen vil det fokuseres på de opplevelsene elevenes greide å uttrykke at de fikk være med å ta avgjørelser på knyttet til eget liv. Temaene som er tatt opp her er tatt opp fordi ungdommene selv ønsket å formidle dette når det var snakk om hva de fikk lov til å være med å bestemme. For eksempel uttrykker noen av ungdommene at det kan være vanskelig å få gjennomslag for egne ønsker og ideer. På spørsmål om det er noe annet han kan tenke på om han er med å bestemme svarer Adrian følgende:

*” Nesten ikke hjemme ass. På sommerferien så sa jeg til moren min, at vi har jo annenhver uke hos mamma og pappa, så sa jeg til henne: Jammen nå er det ferie da. Da kan vi være hos de vi vil. Men nei det er ikke mammaen min for, hun vil fortsatt ha en uke ja, imens det er ferie. Jeg gidder ikke være en uke når det er ferie, dra med sånn og gå fram og tilbake. Det har jeg ikke lyst på.”*

Likevel kan vi også se at på noen aspekter i livet opplever ungdommene at de har medbestemmelsesrett. Fritidsinteresser er en viktig del av dette, og to av ungdommene uttrykker at de er veldig fornøyd med det de driver med på fritiden. Både Truls og Odin forteller at de liker fritidsinteressene sine veldig godt, og det er noe de selv ønsker å bruke fritiden sin på. Odin forteller at han har holdt på med judo i fire år, trener tre dager i uken og uttrykker stolthet over å bli tatt med for å trene med de voksne. Truls forteller om at han spiller fotball tre dager i uken, har spilt i mange år og uttrykker stolthet over å være en del av laget.

#### **4.1.2 Organisering av hverdagen**

Alle de tre ungdommene bor et stykke fra skolen noe som betyr at de må benytte skoletaxi eller offentlig kommunikasjon til og fra skolen. Dette er en viktig del av ungdommenes hverdag og noe de er opptatt av. Det å mestre offentlig transport kan gi en god mestringsfølelse, motivasjon og anerkjennelse. Det kan gjøre ungdommene mer selvstendig og øke livskvaliteten. Adrian sier at han følte han fikk være med i prosessen rundt å bestemme:

*I: Tar du taxi nå?*

*A: Ja*

*I: har dere snakket om at du skal ta trikk og sånn?*

*A: Ja egentlig*

*I: da er du med å bestemme det eventuelt?*

*A: Ja*

*I: de har spurt deg?*

*A: det var egentlig jeg som startet det*

*I: du som startet det? Hva svarte de da*

*A: jaaa, at jeg må øve litt først, før jeg gjør det.*

Adrian virket veldig fornøyd i stemmen da han fortalte om hva de hadde diskutert i forbindelse med skoletransport. Han virket som han hadde en tro på at dette var en plan som kunne gjennomføres. Odin kunne fortelle at han begynte å ta offentlig transport siste halvdel av ungdomsskolen. På spørsmål om han var med å bestemme dette svarer han:

*” på ungdomskolen tenkte læreren og (foresatt) at jeg skulle ta buss og bane siste halvdel”.*

Odin fikk ikke være med å bestemme dette, det var læreren og foresatte som tok avgjørelsen, men han virket veldig fornøyd med at han fikk begynne med det. Han forteller videre at han har tatt offentlig transport til og fra skolen siden han begynte på videregående. Truls forteller at han både tar taxi og offentlig transport. Han tar taxi til pappa, og buss og trikk til mamma. Truls sier:

*I: Var du med å bestemme hvordan du skulle komme deg til skolen?*

*T: Ja, jeg kan det*

*I: De spurte og du var med å si om du ville?*

*T: Ja, tror det*

Truls uttrykker at han syntes transporten fungere bra, og smiler og virker fornøyd med ordningen.

### **4.1.3 Valg av skole**

Valg av skole og tilhørende skoletilbud er en stor avgjørelse i ungdommenes liv. Det kan være tilbud ved den ordinære bostedsskolen, det kan være tilbud i spesialgrupper ved ordinære skoler og ved rene spesialskoler. Det er gjerne en lang prosess før man søkes andre tilbud enn det ordinære og ved spørsmål om ungdommenes tanker om medbestemmelse rundt valg av skoletilbud svarte først Odin følgende:

*I: .... I det siste møtet med PPT snakket dere om hvilken skole du skulle gå på?*

*O: Eeeee (kroppsspråk viser nei)*

*I: Nei...du valgte selv at du ville gå på xxxx? (han har tidligere nevnt dette) Eller var du med på det?*

*O: Eeee ja, læreren min og rådgiver de valgte pluss litt meg*

*I: Litt deg? Læreren og rådgiver på xxx (ungdomsskole)*

*O: Ja, jeg tipper det*

*I: Så snakket de med deg*

*O: Ja, så var jeg med å bestemme. Jeg var så glad i matfag.*

Odin beskriver prosessen rundt hans medbestemmelse i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole. Det kan virke som han blir mer bevisst underveis i samtalen hva hans medbestemmelse dreier seg om. Det er tydelig at han er klar over at han ville gå matfag, eller at han ble rådet til det på grunn av at han var så glad i matfag. Han ramser avslutningsvis opp alle alternativene han hadde satt opp på søknadskjema til videregående for riktig å overbevise meg at han har vært deltagende.

Der Odin beskriver sin medvirkning i skolevalg prosessen som positiv beskriver Truls og Adrian noen andre opplevelser. Adrian sier han ikke husker møter med ppt eller at han var med å bestemme angående hvilken skole han ville på. Truls sier følgende:

*I: Når du skulle begynne på en annen skole, var du med å bestemme da?*

*T: Nei*

*I: Det var ingen som hørte med deg først?*

*T: Nei, jeg hadde lyst til å begynne på en annen skole, men fikk ikke lov. Da ble jeg sur.*

*I: Hvorfor hadde du lyst til å begynne på en annen skole da?*

*T: Jeg ville være med venner og sånn*

Truls viser med kroppsspråk at han var irritert over denne avgjørelsen, hever stemmen og snakker med litt skarpere stemme. Det er tydelig at han hadde hatt sterke meninger i denne saken, men han avslutter med å si at han fortsatt har kontakt med de vennene han savner på den skolen han ikke fikk gå på og er glad for det.

I den neste delen vil det fokuseres på hvilke erfaringer ungdommene formidlet at de hadde av mestring, motivasjon og anerkjennelse. Med prosjektets utgangspunkt i det fenomenologiske blir det viktig å få fatt på ungdommenes verden, og i en såpass begrenset oppgave har jeg tatt noen valg med tanke på hva jeg skulle søke å forstå.

## 4.2 Erfaringer av medbestemmelse uttrykt som mestring

### 4.2.1 Mestringsforventning

Det er forskjellige fag ungdommene viser til når vi snakker om hvilke fag de liker, hvordan de liker å lære og om de har troen på å få det til. Odin liker best matte, mat og helse, gym og samfunnsfag. Han liker å lære nye ting og han liker å bruke Ipad, men aller best data. Adrian liker best gym, og mat og helse. På spørsmål om hvorfor han liker de fagene så godt svarer han:

*A: Fordi det er det eneste jeg er bedre enn de andre på. (kroppsspråk og stemme som understreket budskapet hans)*

*I: Da er du bedre enn de andre? Og det liker du?*

*A: (Moderere seg etter å ha hørt min oppsummering) Eller jeg er ikke bedre enn de, men det er det jeg er mest vant på.*

Adrian gir uttrykk av at mestring er viktig for ham og at han gjerne vil vise de andre elevene at han får til. Truls sier han liker matte best og han trekker fram brøk som han liker godt. Han sier han ikke foretrekker noen metode framfor noen annen, men han liker best å jobbe i boka. På spørsmål hva han føler når han får til en vanskelig oppgave svarer han:

*I: Og når du får til en oppgave, du får en vanskelig oppgave og du får den til. Hva føler du da?*

*T: Da føler jeg det var en god jobb.*

På spørsmål om hvordan han føler seg når han ikke får det til er svaret:

*” Når jeg ikke får til ting så blir jeg sur liksom”*

Truls er veldig bevisst sine følelser rundt hva han føler i forbindelse med gjennomføringen av oppgaver. Han beskriver også at han ikke alltid tror han får til oppgaver som læreren kommer med. Noen ganger har han lyst har til å gi opp, men at han ikke kan det. Han trekker også fram norsk som et fag han er glad i:

*I: Hva er det du liker best i norsk da?*

*T: Jeg bare jobber med ting som er litt vanskelig og sånn, utfordringer.*

*I: mm litt sånn vanskelig og utfordrende?*

*T: Ja.. det liker jeg*

Odin sier han har tro på at han vil få til oppgave i matte og at:

*” da blir jeg glad”.*

Han beskrive så hvordan han vil få til en vanskelig oppgave:

*” Eeee, tenker med hodet, skriver ekstra ark ved siden av eller med kalkulator”.*

Odin

#### **4.2.2 Sosial mestring**

Å få og holde på venner er viktig i et menneskes liv. De tre ungdommene snakker alle om å ha venner og viktigheten av det. De sier alle tre at de har venner, og Odin forteller om en bestevenn på ungdomsskolen:

*I: Hva var det du likte på ungdomsskolen? Hva syntes du var gøy da?*

*O: Veldig gøy å være sammen med venner. Og også hadde vi leirskole to ganger i året, også hadde vi Lan og overnatting en gang i året. Og så husker jeg at min bestevenn han het xxxx. Vi gjorde styrkegreier og trente og spilte sammen. Og sammen hele tiden. Ja.*

Det var helt tydelig at dette hadde betydd mye for Odin. Han strålte da han fortalte om disse opplevelsene fra ungdomsskolen, og fortalte at han fremdeles hadde god kontakt med sin bestevenn. Om sine nye medelever på videregående beskriver Odin det slik:

*I: Har du fått noen gode venner i klassen der?*

*O: mmm, ikke gode venner, men helt vanlige venner.*

Truls sier at han trives sånn passe i klassen, og at han har venner både i klassen og på skolen. Han møter ikke vennene fra skolen verken hjemme eller på fritiden, forteller han, da har han andre venner. Han prøver å uttrykke at det er en forskjell på venneforholdene på skolen og hjemme.

*I: Tenker du at du har like gode venner hjemme som du har på skolen?*

*T: Nei, hjemme er mere virkelig. De jeg kjenner mest.*

På spørsmål om han har en bestevenn svarer Truls:

*”Alle. Alle er gode venner.”*

Det er tydelig på Truls at vennene betyr mye for ham og at han verdsetter de vennskapsforholdene han har. Han snakker med en trygghet og sikkerhet i stemmen som tyder på at han stoler på de vennene han har, og hans forhold til dem.

Adrian beskriver det slik på spørsmål angående venner på skolen:

*A: Ja, har ish med venner. Men resten av klassen går meg på nervene.*

*I: Hva liker du å gjøre i friminuttene?*

*A: Jeg slapper av. Bare går rundt og sånn.*

*I: Går rundt. Sammen med de andre?*

*A: Nei*

*I: Alene?*

*A: Ehh ish alene... (kroppsspråket sa at han var redd dette var feil svar, ga litt feil inntrykk av hvordan han ønsket å bli oppfattet så han supplerte svaret med) litt sammen med de andre og.*

Han uttrykte også at han savnet venner fra en tidligere skole han gikk på. Han sier at de også har begynt på ungdomsskolen men at mange av de fremdeles går sammen.

### **4.2.3 Opplevelse av mestring**

Elevsamtaler mellom lærer og elev er en arena for ungdommene til å utøve sin medbestemmelse i skolehverdagen. På spørsmål om deres erfaringer fra elevsamtalene svarte Odin at han ikke hadde elevsamtaler, han husket ikke, pleide ikke snakke noe særlig med læreren. Adrian sier:

*I: ...har du noen samtale med læreren om hvordan du liker å lære?*

*A: Nei*

*I: Nei. Sånn elevsamtale hvor du snakker om andre ting da, hvordan dere har det og sånn?*

*A: Nei, jeg vet ikke, jeg følger ikke så veldig godt med... bryr meg ikke nesten.*

Truls forteller:

*I: ....har du sånne elevsamtaler?*

*T: (tenker litt) Trur ikke det.*

*I: Nei.. Det er en hvor man snakker om hva slags fag man liker og hvordan man jobber i fagene og sånn (I nikker) og så er det den andre typen som går på hvordan man har det sosialt og sånn. Er det noen av de du kan huske at du har hatt?*

*T: Jeg snakker med venner, vennene mine om det.*

Truls fortsetter med å si at han ikke snakker så mye med lærerne om disse temaene, og han syntes et er lettere å snakke om de sosiale forholdene med vennene sine.

På spørsmål om hva de liker å gjøre i friminuttene formidlet ungdommene ganske like tanker. Adrian likte å slappe av og gå rundt alene, Odin forteller han liker å være alene og spille på mobilen og Odin sier:

*I: Hva pleier du å gjøre i friminuttene?*

*T: Gå rundt og se på folk.*

*I: mm er det med de samme?*

*T: Nei, jeg liker best å gå alene.*

*I: Du liker å gå alene...*

*T: Og snakke med meg selv.*

Alle tre fremhevet altså at de valgte å være alene i friminuttene. De formidlet at de ønsket å være litt i fred. Jeg tolker utsagnene deres som at de trenger en pause, men de er kanskje ikke helt bevisst hva som gjør dem slitne.

Temaet lekser viste litt variasjon i ungdommenes svar. Odin fortalte at han ikke hadde lekser nå i det hele tatt, men at han hadde hatt det på ungdomsskolen. Han beskrev at leksene den gang var: ”noen ganger vanskelig, noen ganger lett”. Han sa at han ikke hadde tenkt så mye over om det var mye eller lite, lett eller vanskelige lekser. Den leksefrie hverdagen nå syntes han er veldig grei, det både sier han og viser med et fornøyd kroppsspråk.

Truls sier han har lekser i norsk og matte, og han beskriver leksene sånn:

*I: ...er det mye eller lite?*

*T: For å være helt ærlig, litt lite*

*I: Litt lite? Mm men er det vanskelig eller lett?*

*T: Lett*



*I: Ja, du føler at du får det til?*

*T: Ja, litt for lett. Lett som en plett.*

Truls sier også at han har tatt dette opp med læreren:

*T: Ja, forrige gang så snakket jeg med xxx(læreren)fordi jeg syntes leksene var altfor lette, matteleksa, så jeg ville ha litt vanskeligere lekser.*

Det er tydelig at Truls opplever mestring ved å få til matteleksa, men han viser samtidig frustrasjon ved å ikke komme videre.

Adrian beskriver sitt forhold rundt temaet lekser litt annerledes. Han sier han hadde ”ish” med lekser på sin forrige skole og at han ikke har lekser nå.

*A: mm for nå har vi ikke fått lekser så blir pappa litt gærn. Så han sier ” du får ikke lekser” så han må lage lekser til meg.*

*I: Pappa må lage lekser til deg?*

*A: Det er det jo ikke noe vits i. De andre i klassen min de gjør ikke sånn, de gjør ikke, de slapper av.*

*I: Hva slags lekser er det pappa lager til deg da?*

*A: Aaaa ikke sånne lekser da, men jeg blir irritert.*

*I: Ja*

*A: Jeg hører den stemmen hele tiden. Skal du ha lekser, skal du ha lekser, skal du ha lekser.*

Adrian beskriver en situasjon som gjør ham frustrert i forhold til lekser. Det er tydelig at han gjerne vil ha det som de andre i klassen og sliter med å formidle dette.

## 4.3 Erfaringer av medbestemmelse som drivkraft og motivasjon

### 4.3.1 Selvbestemmelse

To av ungdommene beskriver praktiske fag som deres favoritter på skolen. Det er særlig mat og helse, og gym. Adrian forklarer det på følgende måte:

*I: .. er det noe spesielt med gym, og mat og helse du liker?*

*A: Ja fordi da lage vi...fordi da...jeg synes det er bedre å lage mat enn å sitte og slappe av, bedre enn å høre på norsk eller noe annet.*

*I: hvorfor tenker du det er sånn?*

*A: fordi det er gøyere.*

Videre utdyper han dette i forhold til hva han ville valgt om han fikk være med å bestemme:

*I: Hvis du fikk bestemme over timeplanen din, ville du hatt mere sanne oppgaver eller?*

*A: Jeg ville først hatt mat og helse. Etter det, når vi var ferdige med å lage så skulle vi ha gym og ette det slapping resten av tiden.*

*I: tenker du det er på grunn av språkvanskene dine at det e bedre å gjøre praktiske ting eller?*

*A: Nei jeg tenker det er det jeg er mest vant til.*

*I: Det du er mest vant til?*

*A: Det var det jeg gjorde mest på de andre skolene. Det eneste jeg har følt meg flink til.*

Adrian trekker frem at han liker å gjøre det han føler seg flink til og det mener han selv skyldes at det har vært det han har gjort tidligere. Han tillegge ikke språkvanskene sine noen grunn til at han foretrekker de praktiske fagene.

Odin trekker også fram gym og mat og helse, og i tillegg som han trekker fram matte og samfunnsfag som sine beste fag. Han sier han ikke husker at han har fått være med å bestemme noe, men at de kan få velge aktivitet i gymmen av og til.

*O: Eeeee vi kan sette opp*

*I: Dere kan det?*

*O: Husker jeg spurte om judo, men han sa bare kanskje*

*I: Ja, ja men da har du jo spurt, det var jo kjempebra. Men han sa kanskje, når var det du spurte da?*

*O: Eeee det var i 2018*

*I: Ja, så da blir det, får håpe det blir i 2019 da*

*O: Ja, gjør det.*

Odin virket ikke helt sikker på om det ville bli noe judo om man tolker stemmeleie og ansiktsuttrykk. Han virket fornøyd med å kunne gi meg et svar på at han hadde kommet med et ønske, men usikker på om det ble noe judo.

Truls hadde ikke noen praktiske fag som sine favorittfag, han hadde derimot matte med tillegg av litt norsk. Han trekker spesielt fram brøk:

*I: ...men hvis du liker brøk veldig godt. Er det noen måter du kan si ifra til læreren at du liker det på?*

*T: Ja, jeg kan si det. Tenker jeg skal gjøre det. Jeg føler meg litt dårlig i det så kunne tenke meg å lære litt mer.....lære meg litt.*

Truls gir her uttrykk for at han er interessert i å lære mer om brøk og at han skal ta dette opp med læreren. Han trakk stadig fram at det var viktig med utfordringer og det å lære seg mer om de forskjellige fagene. Han sier at språkvanskene ikke påvirker ham noe særlig i mattefaget, han nikker og svarer ja på spørsmål om det er like greit med tekststykker som andre oppgaver.

Adrian forteller at når han får oppgaver i mat og helse varierer det mellom om læreren viser hva de skal gjøre eller om de bare får oppskriften. Han sier han tror på at han skal klare å lage det som står på oppskriften men gir uttrykk for at det er litt lettere når læreren viser det først. Når det gjelder oppgaver i norsk og matte sier han:

*I: ... men når du får en oppgave i norsk eller matte. Hva tenker du da?*

*A: Kaste den ut av vinduet og brenne den.*

*I: kaste den ut av vinduet? Føler du at..*

*A: (avbryter) Jeg vil, jeg kan ikke gjøre det.*

*I: Nei, du har lyst til å kaste den ut av vinduet*

*A: og brenne den*

*I: Ja... og brenne den? Fordi du tror det ikke får det til?*

*A: Nei, fordi det er dritkjedelig, og jeg gidder ikke stå sånn (viser med kroppsspråk skrivning med penn).*

Han fortsetter med å si at det beste med mattetimen er når den slutter. Han beskriver veldig lite mestring og motivasjon rundt matte og norskfagene.

### 4.3.2 Indre motivasjon

Den indre motivasjonen vår kan sees sammenheng med vår identitet. På spørsmål om hva ungdommene tenkte rundt sine språkvansker la de utad lite vekt på dette. Odin var usikker på om læreren visste at han hadde språkvansker, de hadde ihverfall ikke snakket sammen om dette. På spørsmål om det var andre i klassen som hadde språkvansker svarte han at ”han ikke hadde hørt det” men henvisning til sine egne ekspressive språkvansker som er ganske tydelige. Han formidlet at han fikk de samme oppgavene eller ”ganske likt” som de andre i klassen.

Adrian sa følgende om sine språkvansker:

*I: Du har jo språkvansker.*

*A: Ja bitte litt.*

*I: Ja.*

*A: Jeg har blitt bedre.*

*I: Ja, så hvordan opplever du å ha språkvansker på xxxx( navn ungdomsskole)?*

*A: På xxxx, ish, lite grann*

*I: det går greit?*

*A: mmm*

Det virket som om Adrian ikke ville gå nærmere inn på hva språkvanskene gjorde med hans identitet og selvoppfattelse så vi gikk videre. Det kan hende dette var et vanskelig spørsmål og at han føle det var letter å gå videre.

Truls uttrykte heller ikke at han var så opptatt av at han hadde språkvansker.

*I: Ja, dersom vi tenker p språkvansker, det er jo det dette handler om. (bekrefter med nikk) Hvordan opplever du du dine egne språkvansker?*

*T: Bra*

*I: mmm*

*T: Føler at det er bra*

*I: Ja, det er ikke noe du tenker på?*

*T: Nei*

Dette var ganske tidlig i vår samtale og Truls virket litt usikker på situasjonen og det kunne virke som han var opptatt av å gi meg riktig svar, men da vi tok opp språkvanskene igjen i forbindelse med fotballkamper svarte han også at det ikke var noe problem. Det kan tyde på at han ikke opplever språkvanskene som et hinder i sin hverdag.

### **4.3.3 Ytre motivasjon – tilbakemeldinger**

Det var veldig varierende hvordan de tre ungdommene opplever å få tilbakemeldinger underveis og etter skolearbeidet sitt. Odin forteller:

*I: Hvordan får du tilbakemeldinger?*

*O: Skriver på arket og sier det. Når vi lage mat, sier bra eller supert. (viser også at læreren tar ham på skulderen samtidig som han snakker).*

Odin forteller også at læreren sier at om han gjør sånn og sånn så kan han bli bedre. Og det liker han. Truls sier han er glad i prøver, spesielt matte men også norsk.

*T: Eller prøver er det. Det gleder jeg meg til. Prøver er det.*

*I: Du er glad i prøver? (nikker) Ja, hva slags tilbakemelding er det du får på prøver? Skriftlig eller karakter?*

*T: Skriftlig tror jeg. Husker ikke.*

*I: Nei, men står det at det er så og så mange riktige f.eks eller?*

*T: Ja, eller lærere gjør noe og så får vi svar.*

Adrian beskriver det på denne måte:

*I: ..og så tenkte jeg på det med sånn tilbakemelding da. Når noen ting går bra (bekrefter med ja og nikk) eller hvis det er noe du skal bli bedre på, hvordan er det?*

*A: (avbryter) Jeg får ikke noe svar egentlig, med det å bli bedre.*

*I: du får ikke noe svar på det*

*A: Nei.*

*I: Nei, kan du fortelle noe mer om de tilbakemeldingene da? Er de...*

*A: (avbryter) Jeg har ikke, ikke fått noen tilbakemeldinger.*

Adrian forteller om temaet rundt tilbakemeldinger med frustrasjon i stemmen. Han snakker fortere og hever stemmen. Han forteller at de som regel for tilbakemeldinger som at de som

er ferdige med en oppgave: ” nå skal dere drive med noe annet”. Han kan ikke huske han er blitt fortalt hvordan han bør jobbe for å bli bedre i noe.

## 4.4 Erfaringer av medbestemmelse uttrykt som anerkjennelse

### 4.4.1 Indre anerkjennelse (opplevelse av å bli sett/hørt på)

Vennskap er en viktig del av menneskers liv. På spørsmål om hva han likte på ungdomsskolen svare Odin følgende:

*O: Veldig gøy å være med venner. Også hadde vi leirskole to ganger i året, også hadde vi Lan og overnatting i skole en gang i året. Veldig gøy. Og så husker jeg min bestevenn han het ”Mons”. Vi gjorde styrkegreier og trente og spiller sammen. Og sammen hele tiden. Ja.*

*I: så gøy da. Har du kontakt med ham enda?*

*O: (smilende) Ja*

Det var tydelig på hele gutten at dette var en positiv ting å fortelle om. Han smilte med hele kroppen og fikk et stort smil om munnen. Disse vennskapene var veldig viktig for ham. Han nyanserte sine vennsforhold med at på ungdomsskolen hadde han gode venner, nå (på videregående) hadde han venner. Odin hadde også klare meninger rundt sine vennsforhold. Han hadde gode venner hjemme, som var knyttet til fritidsinteresser. På skolen, som han trivdes sånn passe, hadde han venner, men ikke gode venner. Han var aldri sammen med vennene fra skolen ette skoletid. De andre vennene derimot fremhevet han ved å fortelle at han snakket med om sosiale forhold og andre saker fra skolen.

Adrian utrykte litt mer usikkerhet og unnfalighet da vi skulle snakke om venner. Han hadde byttet skole et par ganger og ville ikke snakke noe særlig om det, sier han ikke husker. Han sier den første klassen hans var:

*A: Åhh...jeg hadde mange venner, bedre enn de jeg hadde på de andre skolene. Jeg hadde bedre klasse, snillere. De andre jeg gikk på nå fikk jeg litt lyst på å bytte skole. Jeg hadde lyst til der venne mine er.*

Adrian forteller videre at han ikke er sammen med venner på ettermiddagene. Da sitter han stort sett hjemme og gamer. Han er veldig sjelden sammen med andre utenom den tiden han er på skolen.

---

To av ungdommene beskriver fritidsaktiviteter som en arena der de føler seg sett og hørt, og hvor de opplever en god følelse. Når vi snakker sammen om judo beskriver Odin følelsen på følgende måte:

*I: Hva kjenner du inni deg når du er flink og får til noe?*

*O: Glad, fornøyd, veldig fornøyd.*

Temaet var judo og han beskriver at foresatt er med hver gang og ser på og treneren har sagt at han skal gå på voksenpartiet. Han uttrykker stolthet og glede over å drive med dette.

Truls forteller at han føler seg flink når han spiller fotball.

*T: Jeg føler meg flink når jeg spiller fotball. Å ikke gi opp, følger det treneren sier og gjøre det han sier.*

Han fortsetter med å si at han spiller fotball tre dager i uken, to treninger i uken og kamper i helgen.

*I: hvordan føler du det inni deg når du føler deg flink?*

*T: Ehh liksom treneren sier bra jobba, og så blir jeg stolt.*

Vi fortsetter å snakke om hvordan de ekspressive språkvanskene hans påvirker fotballen og om han tenker noe på dette når de spiller fotball og til dette svarer han følgende:

*T: Vi roper litt og må snakke når vi skal spille kamper, kommunisere på laget, men ingen klager.*

Det er tydelig at han har tenkt på dette men han virker trygg på at dette er en god arena for ham. Han gir uttrykk for at han blir sett som den han er blant spillere og trenere, og dette gjør at han vil fortsette å spille fotball.

#### **4.4.2 Ytre anerkjennelse (At noen sier at dine meninger betyr noe)**

Klassens time er en arena hvor ungdommene kan få sagt sine meninger og komme med ønsker de har i sin skole hverdag. Det er et sted de kan trene på å ytre seg om de har betraktninger og ideer i forhold til hvordan de kan gjøre endringer eller forbedringer både med tanke på sitt fysiske og psykososiale læringsmiljø. To av ungdommene hadde erfaringer fra elevrådsarbeid. Den ene som representant og den andre som vararepresentant. Truls er representant nå og han har vært de på tidligere skoler. Han sier at det var bedre på den

forrige skolen han gikk på (en ordinær skole) for der ble det tatt opp ”masse ting” og det skjedde litt mer. Slik formidlet han sine erfaringer arbeidet på sin nåværende skole.

*I: Har dere klassens time? (nikker ja) En gang i uken? Sjeldnere, oftere?*

*T: Tror det er sjeldent, tror det.*

*I: ...og er det noen saker?*

*T: Ja da tar vi opp saker folk vil ta opp.*

*I: ja, hva slags saker da for eksempel?*

*T: Hva som helst, litt forskjellig, flere fotballer eller ett eller annet. Som er kjempeviktig å ta opp. Det gjør vi.*

Det kunne virke som han var klar over at dette var en viktig arena uten at han helt klarte å formidle det til meg. Han la mer trykk på viktigheten utover i samtale.

Adrian forteller dette om klassens time:

*I: ...Har dere klassens time?*

*A: Hva er det?*

*I: Det er sånn med elevrådsrepresentant. (avbryter)*

*A: Å ja det ja. Det er xxxx men neste år har jeg lyst til å være.*

Adrian sier han er ”sånn vise” og stiller om representanten er syk.

*I: Hva slags saker tar dere opp der da?*

*A: Litt av hvert. Gjerne ting som at vi trenger mere malingsstrøk.*

Adrian virker litt avventende på om jeg synes dette er riktig svar. Det er tydelig at han var usikker på hva Klassens time var, men han gjenkjente innholdet i timen og klarte å relatere til hva han mente.

Odin er veldig usikker på om de har noen klassens time. Han trekker veldig på det og trekker fram at de har en time hvor de ser på ukeplanen for neste uke. Kan det være den jeg mener? Da vi tar det opp på slutten av samtalen er det mulig at det er en jente som har noe med det men han kan ikke huske noe om det.

I neste del av oppgaven vil jeg drøfte mine resultater opp mot teori og relevant litteratur med bakgrunn i problemstillingen.



---

## 5. Drøftning

I dette kapittelet vil jeg analysere og drøfte datamaterialet fra undersøkelsen som ble presentert i kapittel 4. Dette vil jeg gjøre med utgangspunkt i de utformede forskningsspørsmålene. Resultatene vil drøftes opp mot teori som ble presentert i kapittel 2.

### 5.1 Elevenes opplevelse av medbestemmelse i eget liv.

Følgende forskningsspørsmål er blitt utarbeidet til ovennevnte tema:

#### **Formidlet ungdommene opplevelser som kunne tolkes som medbestemmelse i eget liv?**

De tre informantene uttrykte ulike opplevelser av medbestemmelse i eget liv. De beskriver både områder de føler at de blir hørt og områder de ikke får være med å bestemme på. I tillegg til at de tre ungdommene har forskjellig alder og går på forskjellige typer skoler, er de også forskjellige i måten de formidler. De forskjellige opplevelsene, og de forskjeller som beskrives av ungdommene er det rimelig å anta at vi også vil finne i elevmassen av ungdommer med spesifikke språkvansker. Der to av ungdommene kan beskrives som ordknappe, slik Bele et al. også beskriver sin informant Thomas i *Språkvansker – teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (2008), er det også en som fremstår som en gutt som gjerne snakker mye og høyt. Denne gutten sin beskrivelse av hvordan han opplever at han ikke blir hørt i forhold til sommerferie avviklingen hjemme viser at han er frustrert over situasjonen. Han formidler en opplevelse av at han ikke er blitt hørt hjemme i sitt syn på hvordan sommerferien skal være. I følge Grunnlovens § 104 og barnekonvensjonens artikkel 3 skal barnet høres, og barnets syn bli lagt vekt på. Det kan syntes som om ungdommen ikke følte han hadde blitt hørt i de foresattes planer for sommerferien. Med mål om at barnets beste skal ligge som et grunnleggende hensyn jf Grunnlovens § 103 og Barnekonvensjonens artikkel 3, og at barnet skal få mer bestemmelsesrett ved økende alder, kan det synes som om informanten ikke opplevde at han ble hørt i denne avgjørelsen. En viktig forutsetning for medbestemmelse og medvirkning er at ungdommer med spesifikke språkvansker får informasjon til å gjøre seg opp en egen mening, og dermed får en forståelse av hva de kan være med å medvirke og bestemme i sitt eget liv. Det er viktig at de forstår hvilke konsekvenser de valgene de tar i livet kan føre til, hva det betyr for dem i den praktiske hverdagen. I Barneombudets rapport ”Uten mål og mening” forteller en gutt om hvordan

leksefritaket på barneskolen førte til at han gikk glipp av grunnleggende kunnskaper og kom langt etter de andre elevene (Barneombudet, 2017, s 44).

To av ungdommene forteller at de har brukt ASK (Alternativ Supplerende Kommunikasjon) på barneskolen. Det er blitt benyttet både Tegn til tale og Bliss (piktogram) på barneskolen. Å få sjansen til å kommunisere med andre er viktig, og for ungdommer med ekspressive og reseptive vansker er retten til å bruke ASK nedfelt i norsk lov (legg inn lov). Å ha et språk, få opplæring i det slik at man kan ha nytte av det i sitt daglige liv vil gjøre en stor forskjell både med tanke på venner og skole. I et sosiokulturelt perspektiv så er språk makt (Säljö, 2001) og språket er en viktig komponent for ungdommenes opplevelse av å tilhøre et fellesskap (Bråten, 2007). Å være med å ta avgjørelser i forhold til bruken av en supplerende kommunikasjonsform må sies å være betydningsfull og viktig i ungdommenes liv. På spørsmål om hvordan arbeidet med Bliss hadde gått svarte informanten at det hadde gått okay. Han hadde begynt med det, jobbet litt men så ble det avsluttet. Hvorfor det ble avsluttet visste han ikke, men han var veldig tydelig på at han i hvertfall ikke skulle begynne med det igjen. Uttalensene kan tyde på at ungdommen ikke var med på å bestemme verken oppstart eller avslutningen av arbeidet med Bliss. Det kunne syntes som om motivasjonen for programmet var fraværende og at han hadde opplevd lite mestring underveis. Å føle medbestemmelse ved igangsetting av opplæring av program som Bliss kan være med å gi ungdommene mer motivasjon for å jobbe med oppgavene og de vil kunne føle eierskap til opplæringen.

Transport til og fra skolen er en viktig arena for ungdommene til å trene selvstendighet i skolehverdagen. I forholdet rundt å være med å bestemme om hvordan de skal komme seg til skolen beskriver de tre informantene litt forskjellige tilnærminger til hvordan dette ble bestemt. Det virker ikke som de har noen bevissthet rundt disse avgjørelsene, det har noen andre bestemt. Barnekonvensjonens artikkel 23 sier at alle barn med fysiske eller psykiske vansker bør ha et fullverdig og anstendig liv som verdighet, fremmer barnets selvstendighet, og som bidrar til en aktiv deltagelse i samfunnet. Skoletransporten vil som en del av skoledagen også falle under skolens planer. Kunnskapsløftets (2006) generelle del har som hovedmål å gjøre elevene i stand til å ta hånd om eget liv. Det er bare en av informantene som selv forteller at han har tatt opp temaet skoletransport da han begynte på ungdomsskolen. Han fikk da til svar at han skulle øve litt og så skulle de se på det senere. Det virket som han var fornøyd med den tilbakemeldingen han fikk og virket veldig fornøyd med å ha tatt dette opp. En annen av ungdommene er også fornøyd med løsningen og mener

---

han kunne ha vært med å bestemme om det hadde vært behov for det. Det kan virke som interessen for og mestringen av å få til å reise med det kollektive tilbudet har vært positivt for de to ungdommene. Magner et al (2012) har trukket fram både mestring og interesse som viktige for motivasjonen.

Et av de store valgene i ungdommenes liv er valg av skole. På spørsmål om deres delaktighet i dette valget var det kun en av ungdommene som etter litt resonering kom fram til at han faktisk hadde vært delaktig i prosessen. De andre to avviste at de hadde vært med. De hadde verken vært på møte med PPT eller med skolen når dette valget ble tatt. Elevenes rett til å bli hørt i utarbeidelsen av det spesialpedagogiske tilbudet finner vi i opplæringslovens § 5-4 som sier at: ”Spesialundervisningstilbudet skal så langt det er mulig utformes i samarbeid med eleven og foreldrene”. Informantene var tydelige på at de ikke hadde fått være med når det ble diskutert hvilke skoletilbud som var aktuelle for dem i samråd med PPT. To av ungdommene var i tillegg ikke fornøyd med valget og hadde hatt andre ønsker for hvilke skoler de skulle gå på. De beskriver begge ønske om venner som grunnen for at de skulle ønske seg en annen skole. Den av ungdommene som hadde vært delaktig i prosessen var den som var fornøyd med valg av skole, men det hadde blitt valgt i samråd med rådgiver og lærer. For de to ungdommene som var misfornøyd var det forhold rundt det sosiale, nærhet venner som var essensielt. Det sosiale og forhold til venner er viktig i alle barn og unges liv. Språkvansker kan gjøre det vanskelig å forstå og få innpass både i den verbale og nonverbale kommunikasjonen som foregår blant ungdom. Kommunikasjonsvanskene kan føre til at man blir passiv og lite deltagende (Bele, 2008). Med tanke på den økte risikoen barn og unge med spesifikke språkvansker har for å utvikle sosiale vansker, samt at vanskene ser ut til å øke med alderen (Conti-Ramsden og Botting, 2004), er forholdet til venner et viktig aspekt i de unges liv.

På spørsmål om de har snakket og gått igjennom sine egne Individuelle Opplærings planer svarer alle de tre informantene nei. En av informantene sier han gjorde det på sin forrige skole men ikke nå. En tror ikke han har IOP og den siste husker ikke. De tre informantenes svar sammenfaller med funnene i Barneombudets rapport ”Uten mål og mening” Der står det: Det er få saker hvor vi kan se en klar elevmedvirkning. I mange av sakene er det avholdt møter der elevens behov, adferd og opplæring er tema, men vi kan ikke se at eleven deltar. Det er vanskelig å se om eleven involveres i arbeidet med IOP, og om deres meninger får påvirke innholdet” (2017, s 58). De tre informantene i min undersøkelse er helt klare i sine uttalelser på at de ikke har vært noe medvirkende i sine IOPer og de er heller ikke klar over

at det eksisterer noen planer for dem. Ungdommenes mangel på innsikt i egen opplæringsplan står i konflikt med intensjonen i Opplæringsloven §5-4, som sier at elevene skal i så stor grad som mulig være med å utforme sitt spesialundervisningstilbud. Dette kan påvirke ungdommenes behov for å forstå hva de skal lære og hvorfor, og i verste fall gjøre at opplæringen oppleves som mindre meningsfull.

To av ungdommene beskrev fritidsinteressers som arenaer de trivdes på og verdsatte høyt i livene sine. De trener aktivt flere ganger i uken og har foresatte som er interessert i hva de driver med. Begge to uttrykker stor mestringsfølelse og stolthet over den jobben de utfører i sine respektive idretter. De virker trygge i det sosiale rundt og tillegger ikke språkvanskene noe særlig grunn til å hindre dem. I en funksjonell tilnærming til språkvansker tar man utgangspunkt i barn og unges interesser og forsøker å legge til rette for kommunikasjon i naturlige hverdagsituasjoner. Dersom vi ser det i en vid forstand kan både lingvistisk, kommunikativ og relasjons-kompetanse regnes som språktilegnelse (Rygvd, 2012, ss. 335-336). Dette kan vi se i forhold til en av informantene som driver med fotball og sier at selv om de må rope og prate til hverandre er det ingen som klager på ham. Det er tydelig at han er veldig fornøyd med dette. Ungdommenes interesser kan være en kilde til motivasjon og motivasjon er igjen viktig for konsentrasjon og hukommelse, og da særlig for mennesker med språkvansker (Bishop, 2014, s. 91).

Vi har nå sett på hvordan ungdommene har formidlet medbestemmelse i sine liv. De formidler forskjellige arenaer de opplever medbestemmelse på. Det er tydelig at det er området fritidsinteresser som skiller seg ut i positiv forstand. Når det gjelder transport til og fra skolen opplever også alle informantene en delvis medbestemmelse, men de er litt mer usikre på hva de faktisk har bestemt. Når det gjelder de rent skolefaglige områdene formidler ikke informantene at de opplever å ha medvirket og bestemt så mye. De virker ikke informert og klar over sine rettigheter og muligheter til påvirkning på disse feltene. Videre skal jeg drøfte ungdommenes erfaringer av medbestemmelse uttrykt som mestring

## 5.2 Erfaringer av medbestemmelse uttrykt som mestring.

Følgende forskningsspørsmål er blitt utarbeidet til ovennevnte tema:

**Formidlet ungdommene opplevelser av medbestemmelse som kunne tolkes som mestring?**

---

Forventning om mestring regnes som viktig for å læring (Bandura, 1997; Vingdal, 2014, s. 53). På spørsmål om de tror de skal få til oppgavene de bli tildelt svarer alle informantene at det tror de, men det er i utvalgte fag. Det er klart en større forventning til å få til oppgaver i de praktiske fagene. Det er bare en av informantene som tror han skal få til oppgavene i både matte og norsk. En annen forteller at han har tro på at han skal få det til og han beskriver hvordan han kan løse en vanskelig oppgave. For å være agent i eget liv fremhever Skaalvik og Skaalvik at elevene må kunne sette egne mål og vurdere hva som må til for å nå målene. Ungdommens refleksjoner over hvordan han skal løse vanskelige matte oppgaver kan sees på som en måte å tenke ut og gjennomføre en handling fram i tid. Troen på, mestringsforventningen, å få det til kan være avgjørende for om man får det til. En annen beskriver at han ikke alltid tror han får til oppgaven, at han vil gi opp, men at det kan han ikke. Han er tydelig på at han ønsker å få faglige utfordringer og har et ønske om å lære mer. En av informantenes manglende tro på å få det til kan på den ene siden skyldes manglende mestringsforventning, men kan på den andre siden tolkes som en innsikt i egne vansker.

En av informantene beskriver følelsen han får når han mestrer en oppgave ved at han har gjort en god jobb, i motsetning til når han ikke får det til og "liksom blir sur". En annen er tydelig på hvorfor han liker mat og helse best - det er det eneste faget han er bedre enn de andre på! Budskapet er tydelig fremført med stemme og kroppsspråk. Dette kan vi se i sammenheng med at mestringsforventning i følge Skaalvik og Skaalvik, dannes i sosial interaksjon med betydningsfulle andre (2015). Det er interessant å se ungdommens mestringsarena i forbindelse med at Vingdal (2014, s 47) har argumentert for at fysisk læring kan styrke mestringsforventningen og på den måten være en ressurs for å øke elevenes mestring. Mestringsopplevelsen i mat og helse er tydelig viktig og betydningsfullt for informanten, og dette vil han gjerne at de andre skal se.

Vi kan også knytte motivasjon til mestring. Elever kan si at ting er kjedelig dersom de ikke mestrer det de holder på med. En av ungdommene sier at mattetimene er kjempekjedelige og det beste med dem er når de slutter. Han vil heller sitte og slappe av enn å gjøre matte. Ved oppfølgende spørsmål sier han at han liker å arbeide med pluss og minus, og at han helst vil jobbe i boka si. Det kan virke som informanten kjenner på en manglende motivasjon for mattefaget. Den manglende motivasjonen kan skyldes behovet for å mestre, kjenne seg kompetent og føle tilhørighet (Vingdal, 2014, s. 52) og sånn sett kan sees i sammenheng med Deci and Ryans Self- Determination Theory (1985). Denne teorien bygger, som

beskrevet i teorikapittelet, på et ønske om å dekke tre indre psykologiske behov (Manger et al. (2015, s. 143). Det ene behovet er kompetanse, og ifølge Manger et al (2015) trenger elevene å føle på mestring og troen på at man kan klare oppgavene man får utlevert. Det kan virke som ungdommen ikke har troen på at han skal få til sine matte oppgaver men han har gjort seg noen tanker rundt hva han får til og hvordan han vil lære. Ved å spille videre på selvbestemmelsesteorien, med utgangspunkt i behovet for autonomi, vil informanten ifølge Deci and Ryan et godt utgangspunkt for videre arbeid og utvikling. Autonomibehovet vil gjøre ungdommen istand til å påvirke avgjørelser, her hvordan han liker å jobbe, med skoleoppgaver. På den andre siden beskrev informanten også at han trivdes bedre faglig da de på den forrige skolen han gikk på ”*fikk til ting*”. Det var morsommere blant annet på mat og helse fordi man lagde litt mer og litt ordentlig mat. Likevel vil ikke ungdommene nødvendigvis oppleve mestringsfølelse ved å bli presentert for f.eks så enkle matteoppgaver at de lett får dem til. Å oppleve mestring innenfor et område krever at man opplever at de utvikler seg, og får til noe nytt.

Ingen av de tre informantene kunne huske eller komme med eksempler på elevsamtaler de hadde hatt med lærerne. De kunne ikke huske at de hadde snakket noe med lærerne om fag og tilrettelegging. I læringsteoriene til Vygotskij (1896-1934) blir språket sett på som helt grunnleggende. Hans teorier står sentralt i et sosiokulturelt perspektiv som bygger på et konstruktivistisk læringssyn. Den menneskelig læringen er naturlig. En av ungdommene sa han heller snakket med vennene sine om sosiale forhold enn lærerne. Det kunne virke som at ungdommene ikke hadde noe bevisst forhold til retten til å medvirke og medbestemme. Da kan man heller ikke forvente at de skal si ifra om det er noe de er uenige i eller de har andre løsninger på saker som blir tatt opp. I ”*Språkvansker – teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*” fremhever Bele den store betydningen kontakten og interaksjonen mellom lærer og elev har for læring og læringsutbyttet til eleven ( 2008, s. 94).

En av informantene beskrev sin opplevelse av at når han ikke fikk til noe og skulle be om hjelp i timene med at han rakk opp hånda eller gikk på do. Denne strategien sammenfaller med beskrivelser fra rapporten ”Omsorgsvikten som ingen snakker om”. Her skriver en mor om sin datter : Min datter var flere ganger så fortvilet og redd, så hun stakk av og gjemte seg enten på toalettet eller i skogen ved skolen” (Foreldreforeningen for barn med språkvansker, 2012). Røkenes et al (2012) viser til en undersøkelse (Fox, Oakes, Shelton, Converse, Davidson & Kalin, 2005) som tyder på at menneskers åpenhet for å spørre om hjelp avhenger av hvor trygge de føler seg i den aktuelle situasjonen. En av ungdommene

---

formidlet at han kunne snakke med læreren eller rådgiveren om det var noe han ønsket å si ifra om. Han brukte som eksempel at han hadde tatt opp at han ønsket vanskeligere lekser i matte. I rammeplanen blir det lagt vekt på at hvordan de voksne møter barnet virker tilbake på barnets selvoppfatning.: ”Barn påvirker sine omgivelser gjennom aktiviteter og væremåter. Hvordan barn opplever møte med andre, vil påvirke barns oppfatninger av seg selv. Personalet må møte barn på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro” (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s.13)

I friminuttene beskriver alle tre informantene at de trekker seg tilbake og er alene. Dette kan tolkes til både at de er slitne og trenger ro for å hente seg inn, at de ikke mestrer det sosiale på skolen eller at det er sånn de sosiale reglene er på de respektive skolene er. En av ungdommene sier at han går rundt, ser på folk alene og snakker med seg selv. Vygotskij kalte det å bruke språket til seg selv som egosentrisk tale. Han definerte dette som et verktøy eller strategi brukt av eldre barn og voksne til å hjelpe til å løse utfordringer eller problemer som kom opp. Talen ville etterhvert gå over til en stille indre tale (2014). Det kan stemme med ungdommen sine refleksjoner at han brukte friminuttene til å tenke fremover og at han brukte tiden til å løse opp i tankene han hadde. En annen av informantene brukte også friminuttene til å tenke, men han sa ikke at han snakket med seg selv. Den tredje informanten trakk seg vekk og spilte på mobilen for å få et pusterom, men uttrykte at det var sammen med de andre elevene. Det kan tyde på at det var slik de sosiale rammene var på hans skole, og at han fulgte de. Behovet informantene hadde til å være alene i friminuttene kan også skyldes at barn med språkvansker bruker mye krefter på å forstå hva som blir sagt og blir fort slitne (Hellerud et al., 2009). En av ungdommene nevnte ved flere anledninger i samtalen et behov for å slappe av. Dette samsvarer med en av informantene i *Språkvansker-teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* Bele et al. (2008) som beskriver at læring og konsentrasjon rundt det å avkode og holde på et språkliv budskap krevde mye krefter og energi. Bele forteller også et en av mødrene i boken fortalte at ungdommen hennes kobler ut hvis han blir irritert, lei seg eller sliten (2008).

Lekser er noe elevene er opptatt av, og er et tema de ofte har meninger rundt. De tre informantene i undersøkelsen hadde forskjellige synspunkter og forhold til lekser. En fortalte at han ikke hadde lekser i det hele tatt, men hadde hatt det før. Han var veldig fornøyd med denne ordningen. En annen fortalte at han hadde hatt lekser før men nå fikk klassen lite lekser. Hans største problem med dette var at faren hans ikke var fornøyd med dette og lagde lekser til ham. Han beskriver at: ”pappa blir litt gæren” og må lage lekser til ham. Den største

frustrasjonen rundt dette er at de andre i klassen ikke får lekser men kan slappe av imens han må arbeide. Det kan virke som det som skulle være en positiv faktor ved å ha engasjert foreldre som fulgte opp virket mot sin hensikt for ungdommen. Det kan også synes som om farens forventninger til gutten var høyere enn de forventningene skolen satt til ham. Informanten formidlet at han, ved å sammenligne seg med de andre i klassen, skilte seg ut. Det kunne nesten virke som om han så på de ekstra leksene som en form for straff og ikke som en mulighet til å øke sin kompetanse. I rapporten ”Uten mål og mening” forteller en gutt hvordan hans egne og andres forventninger kan påvirke læringstrykk og selvfølelse:

*Hvis du tenker du er svak i en ting er det veldig vanskelig å bli god i det (..)Vært gjennom at ”han har dysleksi så han klarer jo ikke det her, han har en grunn til å ikke klare det. Det er ikke noe vits å prøve (..)Noen lærere har sagt det, men ikke på en sånn måte. Mer sånn”han har dysleksi og han trenger ikke lekser”. Men det er ganske negativt, for da får jo ikke jeg det jeg egentlig trenger”( Barneombudet, 2017).*

En av ungdommene hadde lekser i norsk og matte, men han var ikke fornøyd med vanskegraden og hadde tatt dette opp både med lærer og rådgiver. Han svarte på spørsmål angående lekser at om han skulle være ærlig så var litt lite og altfor lett, ”lett som en plett” som han uttrykte det. Ved å føle at leksene stadig var for lette kan dette være med å minske ungdommen sin motivasjon for fagene. Dersom man stadig opplever få for lette oppgaver både i lekser og i timene kan det gå utover elevenes selvfølelse og læringsutbytte. Det kan oppfattes som om skolen ikke har tro på at elevene kan lære. Opplevd kompetanse kan påvirkes av hvem man sammenligner seg med (Vingdal, 2014, s. 53) og når man sammenligner seg med seg selv vil følelsen av fremgang kunne gi økt kompetanse.

I dette avsnittet har jeg drøftet ungdommenes opplevelser av medbestemmelse knyttet til mestring. Av de tre ungdommene var det kun en som ga uttrykk for å mestre de oppgavene han fikk på skolen, en annen var litt mer forsiktig i å hevde det. En av informantene beskrev sine følelser i forhold til når han gjorde en god og dårlig jobb, og viste med det at han var bevisst forskjellen. Han formidlet også hvilke fag han mestret best, som gjerne var de praktiske fagene. Preferansen for de praktiske fagene ble delt av to av informantene, i mens den siste likte teoretiske fag som norsk og matte. Alle tre fortalte at de foretrakk å være alene i friminuttene, for å slappe av eller for å game. Til slutt tok vi opp temaet lekser hvor erfaringene og meningene var delte. Der en gjerne ville ha mer og vanskeligere lekser, var en



---

fornøyd lekser. I neste avsnitt skal jeg drøfte erfaringer av medbestemmelse som drivkraft og motivasjon.

### 5.3 Erfaringer av medbestemmelse som drivkraft og motivasjon.

Følgende forskningsspørsmål er blitt utarbeidet til ovennevnte tema:

**Beskrev ungdommene erfaringer av medbestemmelse som kunne tolkes som motivasjon?**

To av informantene forteller begge at de liker faget mat og helse. De beskriver at de har tro på at de skal få det til og at de heller vil ha det faget framfor norsk og matte. Motivasjonen for å lykkes i dette faget kan skyldes den praktiske tilnærmingen til fagområdet. Hauge og Wormnes (2014, s. 27) har argumentert med at gode prestasjoner har høyt samsvar med realistisk selvtillit. Informantene beskrev en bruk av imitasjonslæring ved at læreren demonstrerte hva som skulle gjøres før elevene selv fikk forsøke seg selv. Det var lagt opp til at elevene skulle se på læreren først og gjøre selv etterpå. Ut fra et konstruktivistisk kunnskapssyn virker det rimelig å kunne anta at fordi elevene var aktive i timene fikk de økt læringsutbytte av undervisningen og dette økte motivasjonen (Strandberg et al., 2008, s 25; Raaheim, 2014, s. 108). Det at alle tre informantene trekker fram praktiske fag som gym samt mat og helse kan være koblet til utfordringene de har med de spesifikke språkvanskene. Barn med språkvansker vil kunne ha god nytte av en innlæring knyttet til det praktiske. Det er rimelig å kunne knytte dette opp mot imitasjonslæring og begrepet nærmeste utviklingszone (Vygotskij, 2014. I disse fagene vil en lærer vise først og veilede, så vil elevene gjøre det sammen med veileder og gruppe og så etterhvert alene. I beskrivelse av hvordan en av ungdommene oppfattet forskjellen når han fikk utlevert oppgaver i mat og helse kontra i matematikk utrykte at han, fra å ha full tro på at han skulle klare å løse oppgaven i mat og helse, helst ville kaste matteoppgaven ut av vinduet og brenne den. Ungdommene vil ikke reflektere over hvorfor de liker de praktiske fagene bedre, men de er helt tydelige på at det ikke skyldes språkvanskene.

En av informantene forteller at han liker flere forskjellige fag men aller best gym og mat og helse. Han kan ikke huske at han har fått være med å bestemme noe i forhold til fagene men sier at de kan få komme med forslag til aktivitet i gymmen. Han uttrykker samtidig en viss

usikkerhet til om dette vil bli gjennomført. Ungdommens opplevelse samsvarer med erfaringer som er beskrevet i rapporten ”Uten mål og mening”. Der står det skrevet:” En gutt forteller han aldri får være med å planlegge undervisning, bare at han noen ganger får velge hva de skal gjøre i gym. Han sier at de aldri forklarer hvorfor de skal gjøre det de gjør, bare hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det” (Barneombudet, 2017, s 43). Opplæringsloven § og barnekonvensjonen legger juridisk til rette for at barn og unge skal bli hørt, og deres meninger vektlagt. På den pedagogiske siden er det viktig at læreren tar med eleven på laget. Når elevene får en forståelse for og har kjennskap til sin egen opplæring vil den gi mer mening for dem og de vil føle eierskap til sin egen opplæring. For å få til dette er det først viktig å bevisstgjøre ungdommen om deres rett til medvirkning og til deres utfordringer. Dette er blant annet noe som kan gjøres i møte med PPT. For å kunne medvirke må man vite hva man skal medvirke med.

Den indre motivasjonen er ifølge Skaalvik og Skaalvik en oppgaveorientert motivasjon, en motivasjon som er rettet mot aktiviteten i seg selv. Her er det interessen for emnet eller målet for læringen som er drivkraften (2013). En av ungdommene fortalt at alle i klassen fikk samme oppgaver eller ”ganske likt” og med dette er det rimelig å anta at han ikke hadde gjort seg noen refleksjoner over hvilke oppgaver han fikk til eller likte spesielt godt. Ingen av informantene uttrykte at de hadde gjort seg noen tanker rundt om språkvanskene deres var kjent av læreren eller om de påvirket de oppgavene de fikk i klassen. Det er en forutsetning for barn og unge, for å utvikle en god selvfølelse og psykisk helse, at de blir møtt med forståelse og at andre lytter og viser interesse for barnets tanker, følelser og kompetanse. Barn med spesielle behov har økt risiko for å bli møtt på bare en liten del av seg selv, der målet er å skulle forandre dem i stedet for å møte dem som hele og likeverdige mennesker (Bae, 2005).

I samtale med en av informantene kom det fram at han hadde gjort seg noen refleksjoner rundt tidligere skole han hadde gått på og utøvelsen av faget mat og helse. Han hadde erfaringer både fra ordinære skoler og spesialskoler. Han sa at han heller ville gå på den gamle skolen sin fordi da lagde de mer mat, og dette skyldtes, ifølge informanten:”*at de andre var bedre*”, og ”*de lagde maten raskere slik at de fikk tid til de andre tingene*”. Tar vi ungdommens uttalelser og setter dette i sammenheng med motivasjon for læring kan medelever være betydningsfulle som rollemodeller under forutsetning av at vedkommende føler seg jevnbyrdig med og identifiserer seg med de andre som mestrer. Mat og helse var ifølge informanten fremdeles hans beste fag noe som kan skyldes han positive erfaringer

---

med faget. I den sosiokulturelle tilnærmingen til motivasjon er, ifølge Manger et al., den sosiale interaksjonen mellom mennesker vektlagt. Både tidligere erfaringer og interaksjonen i sosiale læringsprosesser der begreper læres eller konstrueres (Vygotskij, 2014), regnes som viktige brikker for å forstå motivasjon.

Å ta til seg informasjon, motta beskjeder i undervisning og ikke minst ta til seg hva som skal til for å bli bedre krever mye av ungdommene i forhold til å forstå og sette innholdet inn i læringskonteksten (Bele, 2008). Det forutsetter også at lærerne kjenner til de vanskene ungdommene sliter med og vet hvilke tiltak som trengs. Det vil i tillegg være en fordel om elevene forstår og kjenner sine egne vansker. Det er ikke alltid så lett, i en så sårbar tid av livet som ungdommene er, å erkjenne, forstå og fortelle hva de sliter med. De tre informantene i undersøkelsen uttrykte i liten grad at språkvanskene hindret dem eller var til hinder i deres skolehverdag. At de tre ungdommene la så liten vekt på sine vansker kan skyldes forskjellige forhold. Det kan være at de ikke ønsker fokus på dette, altså at de ikke vil skille seg ut. Det kan være at de ikke kobler språket til sine utfordringer fordi de ikke forstår helheten og det kan også være at de siden de får spesialundervisning i alle fag ikke ser utfordringene som noe problem. En av informantene sin kommentar om at: Språkvanskene var blitt bedre nå” kan tyde på at han følte undervisningen hadde hjulpet ham i riktig retning, at han følte mer mestring.

Det å få tilbakemeldinger og underveis vurderinger hadde ungdommene forskjellige erfaringer med. Det å motta en tilbakemelding eller vurdering krever at ungdommene forstår at det er en tilbakemelding, og at de forstår hva den sier. En typisk tilbakemelding fra lærerne var det bare en av ungdommene som kunne beskrive og gi uttrykk for hva han følte om. Den ytre motivasjonen, som vi også kan kalle en egoorientert målsetting er opptatt av seg selv i læringssituasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Betydningen av den ytre motivasjonen hos de tre informantene kommer tydelig fram i intervjuet. Ungdommen som viser med både kroppsspråk og stemme at han er veldig glad for de tilbakemeldingene han får, enten det er på arket eller at læreren tar ham på skulderen og sier bra eller supert. En annen som sier han liker å få prøver, er usikker på om han får noen tilbakemeldinger på dem. Han har allikevel gjort seg opp noen tanker om at han liker å se om det er rett eller galt, eller som han sier ”*lærere gjør noe og så får vi svar*”. Strandberg et al. (2008) har skrevet om at dialogen mellom elever og lærere hva en avgjørende rolle for motivasjonen. På motsatt side var den tredje informantens store frustrasjon over å ikke få tilbakemeldinger like tydelig. Han var veldig klar på at han ikke opplevde å få noe tilbakemelding verken underveis i

arbeidet sitt eller etter fullført arbeid. Ved ytre motivasjonen vil eleven, ifølge Skaalvik og Skaalvik, være opptatt av hva læreren, foreldrene eller medelever synes om prestasjonen. Man kan si at drivkraften ved ytre motivasjon kan være belønning i form av ros, merker, eller andre tilbakemeldinger, ikke kompetansen som oppnås (2013). Ved manglende tilbakemeldinger synker motivasjonen og frustrasjonen øker, som i den tredje informantens tilfelle.

Jeg har nå drøftet informantenes erfaringer av medbestemmelse som drivkraft og motivasjon. To av ungdommene uttrykte at de hadde tro på at de skulle få det til i de praktiske fagene. Det var særlig mat og helse og gym som ble trukket fram. De forteller også at de ikke er med å bestemme noe rundt opplæringen, men unntak av en sjelden gang i gymmen. De uttrykker ikke å finne noe særlig motivasjon i oppgaver tilpasset dem. De beskriver like oppgaver for alle og har ikke hatt samtaler med læreren rundt egen opplæring. En av informantene beskrev at han likte seg bedre på en ordinær skole hvor han gikk med elever som fikk til litt mer. Alle tre formidlet at de ikke var opptatt av språkvanskene sine og de utfordringene de ga dem i skolehverdagen. Til slutt drøftet jeg bruken av tilbakemeldinger og undervisningsvurderinger. Det var bare en av informantene som kunne beskrive en situasjon hvor han fikk en tilbakemelding, imens en annen nok ikke var helt bevisst på hva som lå i en tilbakemelding. Den tredje uttrykte på sin side stor frustrasjon over manglende tilbakemeldinger fra lærerne. I neste avsnitt skal jeg drøfte ungdommenes erfaringer av medbestemmelse uttrykt som anerkjennelse.

## 5.4 Erfaringer av medbestemmelse uttrykt som anerkjennelse.

Følgende forskningsspørsmål er blitt utarbeidet til ovennevnte tema:

### **Beskrev ungdommene opplevelser som kunne tolkes som anerkjennelse?**

Språkvansker kan, som vist til i kapittel 2, kunne påvirke kommunikasjon og samspill med andre mennesker. Barn og unge med språkvansker vil ha begrensende muligheter til å kunne uttrykke seg, og de vil kunne få andre reaksjoner fra sine omgivelser på grunn av måten de snakker på. De reseptive språkvanskene kan i tillegg føre til at ungdommene gir upassende reaksjoner på det de andre sier. Dette kan gjøre det vanskelig for ungdommene å finne seg til rette i sosiale sammenhenger og finne miljøer de føler seg trygge i. På den andre siden er et

---

godt miljø som aksepterer ungdommene som de er med å kunne begrense vanskene da de både fremmer språkutviklingen og gir de respekt og verdsettelse. Dette er ifølge Honneth avgjørende for selvvirkeliggjøring (Honneth, 2003). I undersøkelsen kom det fram at de to informantene som drev med idrett hadde fått erfare de hvordan det føltes å bli anerkjent for oppgaver de mestret. De kunne begge to beskrive hvilken følelse det ga dem når de fikk til noe og de ble anerkjent for det. De satte ord på det som: ”*stolt, glad, fornøyd og veldig fornøyd*”. En av informantene sier også at han føler seg flink når han spiller fotball og får skryt av trener. Da føler han seg anerkjent og det gir ham en god følelse. Det var tydelig at de to som har en fritidsinteresse som gir dem mye positivt har en stor innvirkning på livene til ungdommene.

Det å få venner og opprettholde vennskap er viktig for alle mennesker. Barn og unge med spesifikke språkvansker kan ha ekstra vanskeligheter i møte med andre ungdommer. De kan ha utfordringer med å forstå hva de sosiale reglene er, lese kroppsspråk og følge med på samtaler. I ungdomsmiljøene er det mye tid som går med til ”å henge” sammen, noe som for eksempel betyr at man står og snakker, spiller på mobiler eller er på sosiale media sammen eller ”alene sammen”. Dersom man føler seg utenfor kan man lett utvikle et dårlig selvbilde og miste troen på egne ferdigheter (Bele, 2008). En av informantene hadde en erfaringsbakgrunn med historier med mobbing som hadde ført til et tidligere skolebytte. Han var ikke interessert i å fortelle noe om dette, noe han både formidlet med stemmebruk og kroppsspråk. Det han derimot gjerne ville snakke om var sine erfaringer fra ungdomsskolen. Han fortalte at det beste med ungdomsskolen var at han hadde så gode venner der, og han presiserte, med strålende ansikt, at han hadde hatt en bestevenn der. En venn han fremdeles hadde god kontakt med. De begivenhetene han beskrev var alle knyttet til det sosiale, med leirskole, lan og felles trening. På spørsmål om hvordan det var nå på videregående sa han at han hadde venner, men ikke gode venner. Det er ifølge Honneths teori viktig med kjærlighet og respekt om man skal kunne sikre alle mennesker muligheten til å realisere seg selv. Ungdommen virket trygg på at det han hadde hatt på ungdomsskolen var en reell respekt fra de andre i klassen, noe han ikke kunne formidle om den klassen han gikk i nå. Det er vanskelig å utvikle selvtillit og selvverdsettelse om man føler seg annerledes og på siden av fellesskapet. Det kunne derimot virke som informantens sine erfaringer fra ungdomsskole og barneskole hadde gjort ham bevisst på hvordan det kunne være i gode sosiale relasjoner og at det hadde styrket hans selvtillit. Også en annen av informantene fortalte om gode vennskap, men disse var utenfor skolen. Han hadde venner på skolen men ville ikke beskrive dem som

gode. De gode vennene hadde han hatt i mange år og de befant seg på fotballen. Han ville ikke peke ut en bestevenn, alle var veldig gode venner. Han understreket med stemmen at han fotballmiljø var et godt sted for ham å bruke språket, han mestret og var trygg. Språk er en sentral forutsetning for gode samspill og lek (Espenakk et al., 2011, s.41).

Den siste av informantene var litt unnfallden da vi skulle snakke om venner. Han hadde noen på skolen, men var ikke så mye med dem. De han valgte å fortelle om var de han gikk med på tidlig barneskole. Det var de han gjerne ville være med og gå på skole sammen med, men valget om å bytte skole var bestemt av andre. Han hadde ikke så mange venner og var ikke sammen med noen etter skoletid. Da var han sliten og ville være alene sa han. Det at ungdommen var sliten etter skole, kan som tidligere nevnt, skyldes språkvanskene og all den energi ungdommene bruker på det språklige i løpet av skoledagen. I rapporten ”Omsorgssvikten ingen snakker om” står det også beskrevet utfordringer med vennskap hos elever med ekspressive og reseptive språkvansker. En mor sier: For Hanne sin del er det ingen av klassekameratene som kommer til henne, og det er kun etter invitasjon til fødselsdagsselskap (hvor alle jentene er inviterte) at hun går til dem. Da trekker hun seg ofte tilbake og finner noe å leke med. Men samtidig viser hun stor glede over å bli invitert” En annen forteller:”Selv om det har gått overraskende bra med X på skolen, så har hun hele tiden slitt sosialt. X er ei sjenert, usikker og litt tafat jente med få venner. Hun sitter heller hjemme på rommet sitt enn å våge seg ut for å søke venner” (Foreldreforeningen for barn med språkvansker). Målet med sosial rettferdighet er i følge Honneth å sikre alle mennesker muligheten til å realisere seg. Dette er kun mulig om man får etablert en toleranse og uttrykker en respekt for våre medmennesker slik at alle kan føre seg verdsatt.

Det å føle anerkjennelse kan komme blant annet gjennom at ungdommenes ideer blir tatt på alvor. Det at man blir hørt. En arena man kan få gjennomslag for ideene sine på skolen er i elevrådet. To av informantene hadde erfaringer fra å sitte i elevrådet, enten som representant eller som vararepresentant, og alle tre kunne fortelle om hva som skjedde i klassens time. Det var derimot lite av spørsmål knyttet til undervisning som ble tatt opp i elevråd. Dette samsvarer med Barneombudets rapport:” En sier at det blir en for tungvint prosess for saker som angår undervisningen, fordi det er mange som skal ta stilling, og det tar mye tid.” (2017). Det er særlig en av informantene som beskriver arbeidet i elevrådet som en positiv erfaring i skolen, men også han forteller at det blir mest snakk om innkjøp av fotballer. En annen bruker eksempel med flere malingsstrøk. Elevrådet blir dermed en arena for å ta opp

praktiske forhold rundt utstyr og aktiviteter, og det blir lite brukt til å ta opp tema som for eksempel skolemiljø og undervisning.

I det siste avsnittet har jeg drøftet ungdommenes erfaringer av medbestemmelse uttrykt som anerkjennelse. To av informantene formidlet at fritidsinteresser og idrett ga dem en følelse av å føle seg anerkjent. Dette skyldtes gode ord fra trenere og medspillere som så dem, dette er med å bygge gode vennskap. Den siste informanten hadde lite omgang med venner, men han ønsket seg det. Når dine ideer blir hørt kan dette gi deg en følelse av anerkjennelse og på skolen kan dette skje i klassens time eller elevråd. De tre informantene formidlet ikke at dette var noe godt sted for dem å få fram ideer. De hadde ikke erfaringer med at det var noe skolefaglig som ble tatt opp her.

## 6. Avslutning

Gjennom denne oppgaven har jeg beskrevet et tilstandsbilde av ungdommer med spesifikke språkvansker sin skolehverdag i forhold til deres tanker rundt medvirkning og medbestemmelse. Hensikten med prosjektet har vært å besvare spørsmålet: ”*Hvilke erfaringer av medbestemmelse formidlet tre ungdommer med spesifikke språkvansker at de har i sin skolehverdag*”? Ved å ta et dypdykk ned i ungdommenes skolehverdag, hørt på og forsøkt å tolke deres tanker og meninger har jeg kommet fram til flere funn. Samlet sett kan disse bidra til å svare på problemstillingen.

Jeg vil også kommentere noen av de metodiske utfordringene knyttet til validiteten av undersøkelsen og de funnen som blir presentert. Avslutningsvis vil jeg se på behovet for mer forskning omkring barn og unge med spesifikke språkvansker og medbestemmelse.

### 6.1 Oppsummering av funn

Gjennom å intervju tre ungdommer med spesifikke språkvansker har jeg fått innsikt i hvordan de opplever sin skolehverdag i forhold til medbestemmelse på et overordnet plan, og med medbestemmelse i sammenheng med mestring, motivasjon og anerkjennelse. Det har ifølge Rambøll (2016) vært forsket lite på elever med spesifikke språkvansker tidligere så jeg satt før prosjektet med en antagelse om at dette var en gruppe ungdommer vi hadde lite dokumenterte fakta om når det gjaldt medvirkning og medbestemmelse.

Hovedfunnene viser at informantene syntes å ha formidlet forskjellige arenaer som de opplevde å utøve medbestemmelse på. Det var også en ulikhet i hvordan ungdommene klarte å formidle sine erfaringer noe som kan skyldes forhold som blant annet ungdommenes type språkvanske, alder og erfaringsbakgrunn. Barn og unge med ekspressive og/eller reseptive språkvansker vil ha både problemer med å uttrykke seg og med å forstå hva andre sier. Fritidsinteresser skilte seg ut i positiv forstand som et område to av ungdommene opplevde medbestemmelse. Når det gjaldt transport til og fra skolen opplevde alle informantene en delvis medbestemmelse, men de var litt mer usikre på hva de faktisk hadde medvirket til eller bestemt. Når det gjaldt de rent skolefaglige områdene formidlet ikke informantene at de opplevde å ha medvirket så mye. Dette samsvarer med rapporten fra Foreldreforeningen for barn med språkvansker (2012) hvor de beskriver lite medvirkning for barn med spesifikke



---

vansker i skolefaglige opplæring. Det som går igjen i de tre informantenes formidlinger er at de ikke virker informert og klare over sine rettigheter og muligheter til å påvirke disse feltene.

De tre informantene formidlet erfaringer av medbestemmelse i forskjellig grad, men det var en tydelig forskjell på erfaringer av medbestemmelse på og utenfor skolen. Det var en utvikling i samtalene som kunne skyldes en bevisstgjøring av hva som ble lagt i begrepet medbestemmelse, og hva som ble ment med mestring, motivasjon og anerkjennelse. En av de tre informantene ga uttrykk for å mestre de oppgavene han fikk på skolen, imens en annen ville være litt mindre bastant i å uttrykke seg og var usikker. Den tredje informanten fremholdt sin mestring av de praktiske fagene, og han beskrev sine følelser i forhold til når han gjorde en god og dårlig jobb, og viste med det at han var bevisst forskjellen og på den måten være kunne bruke dette i sin opplæring. Preferansen for de praktiske fagene delte to av informantene, i mens den tredje likte teoretiske fag som norsk og matte. Alle tre fortalte at de foretrakk å være alene i friminuttene, for å slappe av eller for å game, dette kan gi signaler om at språkvanskene gjorde dem slitne og/eller at de ikke mestret det sosial i friminuttene. I forholdet mestring koblet opp mot lekser var erfaringene og meningene var delte mellom informantene. En ville ha mer lekser og en var fornøyd uten. Informantene ga forskjellig uttrykk i forhold til mestring av lekser, men her må man også se dette i forhold til læringstrykk og selvfølelse.

To av informantene uttrykte at de hadde tro på at de skulle få oppgavene i de praktiske fagene, og to av de trakk særlig fram fagene mat og helse, og gym. De formidlet at de ikke er med å bestemme noe rundt opplæringen, men unntak av en sjelden gang i gymmen. Informantene uttrykker ikke å finne noe særlig motivasjon i oppgaver tilpasset dem og de beskriver like oppgaver for alle i klassen. Ingen av informantene kan huske å ha hatt samtaler med læreren rundt egen opplæring. En av informantene beskrev at han likte seg bedre på en ordinær skole hvor han gikk med elever som fikk til litt mer. I forhold til sine diagnoser med spesifikke språkvansker virket alle tre til å være lite opptatt av språkvanskene sine og de utfordringene de ga dem i skolehverdagen.

Funn viste at ungdommene ikke opplevde at de hadde noen særlig medvirkning på sin egen opplæring på skolen, og de formidlet lite systematisk kontakt mellom lærer og elev som ved elevsamtaler eller lignende. De hadde en tro på at de skulle klare å få til skolearbeidet sitt, særlig de praktiske fagene, litt mindre tro på de teoretiske. Alle de tre informantene uttrykte

trivsel på skolen, men av forskjellig grad. Ungdommene uttrykte at vennskap var en viktig del av livet deres, men de beste vennene var i miljøer utenfor skolen.

To av informantene var opptatt av temaet tilbakemelding, imens en ikke var helt bevisst hva som ble lagt i dette begrepet. Det var bare en informant som kunne beskrive en situasjon hvor han fikk en tilbakemelding. Det virket som alle tre var opptatt av å gjøre det bra og å komme seg videre. Det var derfor stor frustrasjon hos en av informantene over manglende tilbakemeldinger fra lærerne.

To av informantene formidlet at fritidsinteresser og idrett ga dem en følelse av å føle seg anerkjent. De fikk skryt av trenere og medspillere som gav dem gode følelser av å få til noe og vise andre. De viste også til gode vennskap bygget på disse arenaene. En av informantene hadde også fått seg en bestevenn som betydde veldig mye for ham. Den siste informanten hadde lite omgang med venner, men han ønsket seg det. Han var mye på mobil og pc, men han nevnte ikke noe om venner i forbindelse med dette. De vennene han snakket om var fra tidligere skolegang. En annen arena for å føle anerkjennelse er når dine ideer blir hørt og på skolen kan det være i klassens time eller elevråd. De tre informantene formidlet ikke at dette var noe godt sted for dem å få fram ideer. De hadde ikke erfaringer med at det var noe skolefaglig som ble tatt opp her.

Etter samtalene med informantene ser man tydelig hvor viktige støttespillere de voksne rundt disse ungdommene vil være for å sikre at disse ungdommene selv opplever at deres meninger er verdifulle og at de føler seg sett og hørt i sin hverdag. Det krever at de voksne rundt er tydelige i sin kommunikasjon med ungdommene, og setter ord på det ungdommene selv kan streve med å forstå. Dette vil hjelpe elever med kommunikasjonsvansker til å forstå at deres meninger betyr noe, at følelsene deres er viktige og de selv kan påvirke hverdagen sin. Voksne som er i interaksjon med barn med kommunikasjonsvansker har derfor en veldig viktig oppgave, noe som oppgavens funn viser at det muligens burde fokuseres mer på. Dette fordrer at alle instanser rundt barn og unge med spesifikke språkvansker samarbeider og at det settes inn relevante tiltak. Samfunnets forståelse av hva spesifikke språkvansker er, og hvordan man kan tilrettelegge for dette, vil være avgjørende for at disse ungdommene skal oppleve seg selv som hele, likeverdige mennesker.

## 6.2 Metodiske utfordringer

Jeg har igjennom dette prosjektet gjort flere metodiske valg og avveininger. Avslutningsvis er det særlig noen aspekter knyttet til undersøkelsens validitet jeg ønsker å kommentere.

At funnene i en kvalitativ undersøkelse ikke kan generaliseres kan oppfattes som en svakhet ved undersøkelsen. Likevel er det sannsynlig at barn og unge med spesifikke språkvansker vil kunne kjenne seg igjen i det de tre informantene forteller. Resultatene i undersøkelsen vil derfor kunne illustrere hvordan barn og unge med spesifikke språkvansker tenker og opplever hverdagen sin, og samtidig vise hvordan mestring, motivasjon og anerkjennelse påvirker deres liv.

Det andre momentet dukker opp i skjæringspunktet mellom å sikre undersøkelsen etiske rammer og undersøkelsen validitet. For å sikre at de unge og deres foresatte visste hva de takket ja til ble det sendt ut intervjuguide som de foresatte kunne gå igjennom. Det foreligger derfor en mulighet for at de har gått igjennom den med sine barn og på den måten påvirket resultatet. Dette kunne skjedd for å påvirke eller for å forberede de unge på spørsmålene og sikre deres forståelse og at det skulle bli en god opplevelse for dem. Jeg kan bare spekulere i om ungdommene var forberedt og om hvorvidt undersøkelsens resultat ville blitt endret dersom ungdommene ikke visste noe om dette.

## 6.3 Behov for videre forskning?

Funnene i undersøkelsen har gitt mange svar, men den viser at det også er behov for videre forskning.

I denne prosessen har jeg særlig lagt merke til at det er flere områder hvor vi ikke har latt barn og unge med spesifikke språkvansker få sjansen til å være med å medvirke i sin egen hverdag eller skoleopplæring. Vi har ikke lagt til rette for å fange opp deres virkelighet og opplevelse av skolehverdagen. For å få til dette er det nødvendig å undersøke videre hvordan man kan tilrettelegge bedre for å ivareta ungdommenes behov og ta de på alvor.

## Litteraturliste

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed utg.) Washington, D.C: American Psychiatric Association.

Ask, H & Kjeldsen, A. (2015). *Samtaler med barn*. Rapport 2015:4 Folkehelseinstituttet

Bae, A (2007, 10. Januar). Å se barn som subjekt: noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Oslo, Kunnskapsdepartementet. Internett. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/> Lest 05.04.2019

Bakken, A. (2018). Ungdata 2018 Nasjonale resultater. Tilgjengelig fra: <http://www.hioa.no/content/download/147550/4124628/file/Ungdata-2018.%20Nasjonale%20resultater.pdf>

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman

Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scale*. Tilgjengelig fra: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf> Lest 08.10.18

Barneloven Lov om barn og foreldre, 01.01.1982 Tilgjengelig fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>

Barnekonvensjonen (1989, 20. November) *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Tilgjengelig fra: <http://barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/hele-barnekonvensjonen/>

Barneombudet (2017). *Uten mål og mening?* Barneombudets fagrapport 2017. Tilgjengelig fra: [http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo\\_rapport\\_enkeltsider.pdf](http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf)

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske

Befring, E & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk* (5.utg) Oslo: Cappelen Damm Akademiske

Bele, I.V., Helland, T, Ottem, E., Lian, A. H., Lyster, S.A.H & Solvang, P.K (2008). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo. Cappelen Akademiske forlag.

Bishop, D.V (2006). *What causes Specific Language Impairment in Children?* Psychological Science, Oktober 2006, Vol 15 (5) s 217-221.

---

Bishop, D.V (2014). *Uncommon understanding: developmental and disorders of language comprehension in children* (Classic ed.) London: Psychology Press

Bishop, D.V (2014). *Ten questions about terminology for children with unexplained language problems*. International Journal of Language and Communication disorder. Vol. 49(4) s. 381-415.

Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886.

Bishop DV, Snowling MJ, Thompson PA, Greenhalgh T, CATALISE consortium (2017). *Identifying Language Impairments in Children*. Tilgjengelig fra: <https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0158753&type=printable>

Bru, E. (1997). *Mestring av lese- og skrivevanske*. Stavanger: Senter for adferdsforskning.

Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I Tønnesen. F.E., Bru, E.& Heiervang. E (red). *Lesevansker og Livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. Hertervig Akademiske

Bråten, S. (2007). *Dialogens speil i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill - fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget.

Conti-Ramsden, G, & Botting, N. (2004). *Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age*. Journal of speech, language and hearing research. Doi. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/013\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/013))

Dalen, M (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo. Universitetsforlaget

De nasjonale forskningsetiske komiteene (u.å) Hentet 20. 10. 18, fra: <https://www.etikkom.no/>

Deci, E.L & Ryan, R.M (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York. Plenum

Durkin, K., Conti-Ramsden, G. og Walker, A.J (2011) Txt Lang: *Texting, Textism Use and Literacy Abilities in Adolescents With and Without Specific Language Impairment*. Journal of Computer Assisted Learning (!) 49-57. Doi: <http://10.1111/j.1365-2729.2010.00397.x>

Durkin, K., Mok, P.L. & Conti-Ramsden, G. (2015). *Core subjects at the end of primary school: identifying and explaining relative strengths of children with specific language impairment (SLI)*. International Journal of language & communication disorders. Vol. 50. (2) s. 226 -240

---

Egelund, N. & Tetler, S (2009). *Effekter af specialundervisningen: pædagogiske vilkår i kompliserte øveringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Ekeland, T.J. og Heggen, K. (red.) (2007). *Meistring og myndiggjering. Reform eller retorikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Ergo, T (2013a). *Forsømmer barn med språkvansker*. Internett. Tilgjengelig fra: <http://www.aftenbladet.no/nyheter/lokalt/stavanger/Forsommer-barn-med-sprakvansker-3111263.html> Lest 15.09.18

Ergo, T (2003b). Hans høyeste ønske er å være som de andre. Internett. Tilgjengelig fra <http://aftenbladet.no/nyheter/lokalt/stavanger/Hans-hoyeste-onske-er-a-vare-som-de-andre-3112349.html> Lest 19.09.18

Erikson, E.H. (1992). *Identitet: ungdom og kriser*. København. Reitzel forlag

Espenakk, U., Frost, J., Fævevaag, M.K., Horn, E., Løge, I.K og Solheim, R.G. (2011). *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Universitetet i Stavanger.

Fawcett, A (2004) I Gavin, R. Fawcett A (red) *Dyslexia in context: research, policy and practice*. London: Whurr Publishers

FNs barnekomite (2009) Generell kommentar nr 12: Barns rett til å bli hørt, 20 juli 2009. (CRC/GC/12).

Folkehelseinstituttet (2015, 7. Oktober). Språkvansker hos barn. Tilgjengelig fra: <https://www.fhi.no/fp/barn-og-unge/barnehage-og-skole/language/sprakvansker-hos-barn---faktaark/> lest 10.10.18

France, A. (2005) Young people. I Fraser, S Lewis, V., Ding S., Kellet M. & Robinson C. (Eds) (2005) *Doing research with Children and young people*. London: SAGE, in association with Open University

Frønes, Ivar (2010). Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet, I: Edvard Befring; Ivar Frønes & Mari-Anne Sørli (red.), *Sårbare unge : Nye perspektiver og tilnærminger*. Gyldendal Akademisk.

Fuglehaug, W. (2013, 3. Mars) Utdanner barn til uføretrygd. Tilgjengelig fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/OnwXk/--Utdanner-barn-til-uforetrygd> Lest 08.10.18

Gadamer, H.-G. (2010) *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag

- 
- Gall, M.D: Gall, J.P. & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon
- Hagtvet, B.E (2002) *Tidlige forløpere til lesevansker*. Nordisk tidsskrift for Spesialpedagogikk (02-03), s 125-137.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering – Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hattie, J. & Goveia, I. C (2013). *Synlig læring: et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Hauge, H. & Wormnes, B. (2014). *Bli en vinner på eksamen: lær å prestere under press med mental trening*. Bergen: Fagbokforlaget
- Haug, P (2017, 4. Mai). *Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering*. Fou i praksis. Tilgjengelig fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering/>
- Heggen, K & Øia, T (2005). *Ungdom i endring: mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hellerud, A.G., Andreassen, A.G. & Bredtvedt, K. (2009). *Med hjerte for språk og tale gjennom 90 år*. Oslo: Bredtvedt kompetansesenter
- Hollung-Møllerhaug, L. (2010). *Forekomst av språkvansker hos norske barn*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 47. 608-610.
- Honneth, A (2003) *Redistribution as Recognition: A response to Nancy Fraser*. I Nancy Fraser og Axel Honneth: *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London/New York. Verso.
- Honneth, A (2008) *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes grammatikk*. Oslo. Oax forlag A/S
- Hulme, C., & Snowling, M: J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling – muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G.(1998). *Elevers verden, innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug,

Jacobsen, Dag I (2015) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm Akademiske 3.utg

Kjørholt, A.T. (2010) Barn som samfunnsborgere – til barnets beste? I Kjørholt (red): *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* Oslo. Universitetsforlaget

Knain, E. (2002) *Elevens læringsvaner: selvregulert læring som en viktig kompetanse på tvers av fag: perspektiver og resultater* (Bind 5/2002). Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo Unipub

Kunnskapsdepartementet. (2006a) Forskrift for rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver av 24. april 2017 nr 487. Oslo, Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487> Lest 02 10.18

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg) Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.

Law, J (2000) Children's communication: development and difficulties. I Law, J., Tamnhe, R. & Parkinson, A. (red) *Communication difficulties in childhood – a practical guide*. (pp 3-31) Oxon: Radcliffe Medical Press

Le Page, R.B. & Tabouret-Keller, A. (2011) *Acts of Identity: creole-based approaches to language and ethnicity*. Bruxelles. EME

Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. Second edition. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press

Lian, A. og Ottem, E. (2007). *Spesifikke språkvansker hos barn og unge*. Skolepsykologi, 42(4), 3-12.

Lian, A. (2009). Årsaker til spesifikke språkvansker. Tidsskrift for Norsk Logopedlag – 3/07. Tilgjengelig fra <http://norsklogopedlag.no/asaker-sprakvansker/>

Lund, T (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub

Lysaker, O. og Jakobsen, J (2015): Introduction: Recognition and freedom in Axel Honneth's political thought. I Lysaker, O og Jakobsen (red) *Recognition and freedom: Axel Honneth's political thought*. Leiden/Boston. Brill

Lyster, A. (2008). Barns språkvansker – generelle og spesifikke tiltak. I Bele, I.V (2008) (red) *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo. Cappelen Akademiske forlag.

Manger, T. (2013) *Motivasjon og læring*. I: Lillejord, S., Manger, T. Og Nordahl, T *Livet i skolen 2* (2.utg) Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS



---

Maxwell, J.A. (1992) Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 32 (3), 279-300

Meld. St. 22. Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec1>

Möllås, G (2009): ”*Detta idelige møtande*”: En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation

Norbury, C.F., Paul, R. (2015) Disorders of speech, language and communication. I Thapar, A., Pine, D.S., Lekman, J.F., Scott, S., Snowling, M.J., Taylor, E. (red) *Rutter's Child and adolescent Psychiatry*. 6 edition. Chichester, UK: John Wiley & Sons. s. 683-701

Nordahl, T. M. fl (2018). *Inkluderende fellesskap av barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget

Norges Grunnlov (Kapittel E): <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>

NSD –Norsk Senter for Forskningsdata (2019). *Personvernombudet for forskning*. Tilgjengelig fra: <https://nsd.no/>

Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 19. Juni 2015 nr 76. Internett. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Ottem, E., Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker 1. I Bele, I (red). *Språkvansker teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo Cappelen Damm

Ottem, E., Thorseng, L.A., Duna, K.E. & Green, T. (2002). *Språkvansker og psykisk helse*. Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk. 02-03/2002. s. 114-124.

Raaheim, A. (2014) *Råd og tips til deg som skal studere*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag

Rambøll og Management (2016, 11. Juli): Kunnskapsoversikt over spesifikke språkvansker. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kunnskapsoversikt-spesifikke-sprakvansker/>

Roulston, K (2011) *Working through Challenges in Doing Interview Research*. *International Journal of Qualitative Methods* 2011, 10(4)

Rygvold, A.-L. (2012) Språkvansker hos barn. I Befring, E & Tangen, R. red *Spesialpedagogikk*. Oslo. Cappelen Damm akademiske.

Røkenes, O.H., Hanssen, P.H. & Tolstad, O. (2012) *Bære eller briste: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3 utg) Bergen: Fagbokforlaget

Sandberg, K. (2010) Barns rett til medbestemmelse – et juridisk perspektiv. I Kjørholt (red): *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* Oslo, Universitetsforlaget.

Sandberg, K. (2012) Barns rett til å bli hørt. I Høstmelingen, N; Kjørholt, E.E.; Sandberg, K. (red) *Barnekonvensjonen, Barns rettigheter i Norge*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlag

Simpson, J & Rice, M. L Artikkel fra folkehelseinstituttet.

Tilgjengelig fra: <https://www.fhi.no/fp/barn-og-unge/utviklingsforstyrrelser/10-ting-du-bor-vite-om-spesifikke-s/> Lest 10.10.18

Skaalvik, E.M & S. Skaalvik (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og utfordringer*. (2.utg) Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E.M & S.Skaalvik (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis. Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget

Statistisk sentralbyrå (2018, 29. Mai) Gjennomføring i videregående opplæring.

Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen> Lest 15.12.18

Statped.no (2018, 28. Juni) Spesifikke språkvansker. Tilgjengelig fra:

<http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/sprak-og-tale/spesifikke-sprakvansker/spesifikke-sprakvanskar/> Lest 01.10.18

Strandberg, L., Manger, A & Moen, B. F (2008) *Vygotskij i praksis: blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.

Säljö, R. (2001) *Læring i praksis-et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelens forlag

Taylor, C (1994) The politics and recognition. I Amy Gutman (red) *Multiculturalism*. Princeton/New Jersey: Princeton University Press

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Turner III, D.W. (2010) *Qualitative Interview Design: A practical Guide for Novice Investigators*. The Qualitative Report Volume 15 Number 3 May 2010 754 – 760 <http://www.nova.edu/ssw/QR/QR15-3/qid.pdf>

UNESCO. (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Spain. UNESCO

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

---

Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.

Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

Utdanningsdirektoratet (2019) Prinsipper for opplæringen. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/> Lest 04.11.18

Utdanningsdirektoratet (2016) Vurdering for læring

Utdanningsdirektoratet (2017). Rammeplanverk for barnehagene. Internett. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/> Lest 04.02.2019

Vedeler, L. (2000) *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag

Vingdal, I. M. (2014). *Fysisk aktiv læring*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag

Vygotskij, L. S. (2014): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Weinstein, C.E., Bråten, I & Andreassen, R (2006). *Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.

World Health Organization (2001) *International Classification of Functioning, Disability and Health*. (Introduction). WHO

Yew, S.G.K. & O’Kearney, R. (2013). *Emotional and behavioral outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: Meta-analyses of controlled prospective studies*. *Journal of Child Psychology and Psychiatric*, 54 s. 516-524

## Vedlegg 1

### Intervjuguide

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

Innledende spørsmål:

- Har du vært med på noe som dette før/blitt intervjuet?
- Hva synes du om å bli intervjuet?
- Hvilken klasse går du i?
- Hvilke fag liker du?
- Hva liker du å gjøre i friminuttene?
- Kan du fortelle meg litt om hvordan du opplever dine egne språkvansker?
- 

#### 2. Mestring

- hvilke (type) oppgaver liker du å gjøre på skolen? (får du mange sånne oppgaver?).
- føler du at språkvanskene går utover skolen/oppgavene?
- hvis du fikk bestemme vil du ha flere sånne oppgaver?
- hvordan føler du deg/ hva føler du når du har fått til en oppgave?
- tror du at du får til oppgaven læreren gir til deg? (Event.: Jeg tok med en oppgave til deg tror du at du får den til?)
- hvordan vet du at du har fått til oppgaven?
- har du elevsamtaler med læreren?
- hvordan liker du å lære?

### 3. Motivasjon

- er det noen fag/oppgaver du gleder deg til på skolen?
- kan du være med å bestemme om dere skal ha sånne oppgaver?
- når/hvordan/til hvem kan du fortelle din mening om hva du vil jobbe med på skolen?
- når føler du deg flink?
- hva er du flink til?
- trives du 1.på skolen og 2. I klassen din?

### 4. Anerkjennelse

- hører de voksne på ideene dine?
- hører de andre i klassen på ideene dine?
- hva er du god på?
- fikk du være med å bestemme hvilken ungdomsskole/gruppe/ videregående skole du skulle gå på?

### 5. Avsluttende spørsmål

- hva synes du er det viktigste dere gjør i klassen når dere har klassens time?
- husker du noe klassen har vært med å bestemme i klassens time?

## Vedlegg 2

### SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I STUDIEN

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

(Signert av foresatt, dato)



Vi godkjenner at det blir tatt lydopptak under intervjuet

(sett kryss hvis dere godkjenner lydopptak)

## Vedlegg 3

### **INFORMASJONSSKRIV til informanter og foresatte**

#### **Prosjekt om spesifikke språkvansker og medbestemmelse.**

Formålet med prosjektet er å skape et tilstandsbilde av hvordan ungdom på 13-16 år med spesifikke språkvansker opplever å utøve sin medbestemmelse i skolehverdagen. Håpet er at tilstandsbildet kan bidra til å øke forståelsen og gi kunnskap om elevenes opplevelse av medbestemmelse og medvirkning på skolen. Prosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Jeg har etter å ha jobbet som spesialpedagog i skolen i flere år erfart at det kan være utfordrende for elever med spesifikke språkvansker å komme til ordet i sosiale og faglige settinger på skolen, nettopp på grunn av deres vansker. Mitt ønske er å fange opp deres stemme og høre hva de selv tenker om hvordan de påvirker sin skolesituasjon. Prosjektet søker etter elever som har fått satt en spesifikk språkvanske diagnose fra Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) eller Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP).

Informanter som melder sin interesse blir invitert til et intervju som vil ta cirka en time. For å sikre at intervjuene blir mest mulig nøyaktige, bes det om lov til å bruke digital lydopptaker under intervjuet. Tid og sted kan vi avtale nærmere. Da jeg søker informanter under 18 år, vil foresatte få muligheten til å lese igjennom intervjuguiden før intervjuet og de må gi skriftlig samtykke til deltakelse. Informantene kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn.

#### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Det innebærer at ingen andre får informasjon om informantens navn og hvor i landet informantene bor. Etter prosjektets avslutning slettes personopplysninger og lydopptak.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Høgskolen i Innlandet ved: Rune Hausstätter tlf: 61288342  
epost: [rune.haustatter@inn.no](mailto:rune.haustatter@inn.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no))  
eller telefon: 55 58 21 17.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2019.

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

Med vennlig hilsen

Kjersti Åsheim

Enebakkveien 234A, 1187 Oslo

epost: [ktasheim@online.no](mailto:ktasheim@online.no)

Mob:90892720



---

## Vedlegg 4

29.4.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Spesifikke språkvanser og medbestemmelse

#### Referansenummer

965606

#### Registrert

26.11.2018 av Kjersti Åsheim - 160320@stud.inn.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rune Hausstatter, rune.hausstatter@inn.no, tlf: 61288342

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Kjersti Åsheim, ktasheim@online.no, tlf: 90892720

#### Prosjektperiode

03.09.2018 - 03.06.2019

#### Status

25.01.2019 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 25.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 25.1.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige personopplysninger frem til 30.6.2019.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)