



Masteroppgave

*«Hvis vi snakker sammen og så senser jeg at folk ikke forstår da gidder jeg ikke mer. Da vil jeg ikke si mer. For hva er vitsen med det? Hvis folk ikke forstår...»*

- En oppgave om narrativ tilnærming og språkvansker

Av

Mona Løken

15.01.2014

Master spesialpedagogikk, SPE3006

Avdeling for helse- og sosialfag

Høgskolen i Lillehammer

Høsten 2013



**Høgskolen  
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

## Sammendrag

Alle har en fortelling og gjennom studiet jeg nå er i ferd med å fullføre har jeg blitt introdusert for det narrative perspektivet som bygger på nettopp dette at alle har en fortelling. Da jeg skulle formulere bakgrunn for valg av tema og problemstilling på masteroppgaven min, tok jeg utgangspunkt i to interesseområder:

1. Jeg er interessert i temaet språkvansker
2. Jeg er interessert i temaet narrativ

Ut fra denne ideen kom jeg fram til at jeg ville prøve å finne ut om barn og unge med språkvansker ved hjelp av en narrativ tilnærming kan få fortalt sin historie og gjennom dette oppleve å bli hørt og forstått. Dette ville jeg undersøke ved å gjennomføre et narrativt intervju for å se om denne formen kunne medføre å få fram utvidete og mettede fortellinger. Jeg benyttet et narrativt intervju for å prøve å få fram en slik fortelling og i analysedelen ville jeg se nærmere på om jeg gjennom denne intervjuformen, hadde fått mer «mettede fortellinger». Jeg valgte i analysen derfor å løfte fram det jeg tenkte var viktige temaer i informantens narrativ som gav et litt annet bilde enn den dominerende fortellingen.

Tidligere jobberfaring tilsa at de barna som hadde vanskeligheter med å mestre språket ofte ble utestengt fra lek og det sosiale som foregikk i barnehagen og dermed hadde en tøff hverdag. Jeg er opptatt av den opplevelsen jeg ofte har hatt i jobbsituasjoner, at barn med språkvansker ikke blir hørt. Fagpersoner og andre synes ofte å misforstå eller overse vanskene fordi de kanskje ikke vet hvordan de skal håndtere dem. Jeg forsøkte å finne svar på om det ville være til hjelp å få fortalt sin historie slik at informanten min fikk følelsen av å bli hørt. På bakgrunn av denne undringen formulerte jeg problemstillingen min med utspring fra et sitat av informanten min:

*«Hvis vi snakker sammen og så sener jeg at folk ikke forstår da gidder jeg ikke mer. Da vil jeg ikke si mer. For hva er vitsen med det? Hvis folk ikke forstår...»*

-Hvordan kan en narrativ tilnærming bidra til at et barn med språkvansker selv kan få fortalt sin historie og ha opplevelsen av å bli forstått?

Da jeg skulle velge metode tenkte jeg først å benytte et kvalitativt intervju med liten forhåndsstrukturering (Ryen, 2010). Underveis i arbeidet med det kvalitative intervjuet klarte jeg ikke å legge fra meg tanken på å anvende et narrativt intervju, slik det blir beskrevet av Horsdal (1999). Narrativ tilnærming er et sentralt tema i oppgaven og en del av

problemstillingen min. Jeg leste og studerte en god del og da jeg kom fram til at det narrative intervjuet ikke synes å være så veldig forskjellig fra et kvalitativt intervju med liten forhåndsstrukturering, falt valget på det narrative forskningsintervjuet. Inspirert av det kvalitative forskningsintervjuet utarbeidet jeg en form for intervjuguide basert på Michael Whites (2009) kart over stillingstaking til problemet. Det innebærer fire spørsmålskategorier som han brukte i sin praksis med eksternaliserende samtaler. Marianne Horsdal (1999) har også vært en inspirasjonskilde når det gjelder det narrative intervjuet. Hun deler inn denne måten å intervju på i tre faser. Innledningsfasen, hovedfasen og spørsmålsfasen. Whites (2009) spørsmålskategorier og Horsdals (1999) faser har vært med på å hjelpe meg til å utvikle min intervjuguide i denne masteroppgaven.

Jeg gjennomførte det narrative intervjuet med en ung voksen dame på 25 år. Hun har spesifikke språkvansker. Jeg valgte en ung voksen da jeg vurderte det som enklere for en som har blitt litt eldre å fortelle om sitt liv med språkvansker. Dette valget gjorde jeg basert på Reidun Tangens (2009) arbeide om «Barn i forskning» med beskrivelse av utfordringene ved det å intervju barn samt av definisjon av at barn i forskning formelt sett fra 0-18 år, men ofte strekker grensen seg over atten også, det er vanskelig å sette en absolutt grense. Hun sier videre at barns stemme innen narrativ teori defineres som at barnet selv uttrykker seg. Selv om et barn har fylt 18 år og er deltaker i et forsknings opplegg, vil det fortsatt ha en viktig stemme. Det er viktig å skille mellom om det forskes på eller med barnet.

Resultatet av intervjuet ble en meget gripende fortelling om et tøft liv med språkvansker hvor det har vært mange kamper og misforståelser. Vi utviklet et godt tillitsbasert forhold. For å yte henne den rettferdigheten jeg mener hun fortjener har jeg valgt å presentere hele hennes fortelling i analysedelen. Å presentere hennes fortelling på denne måten mener jeg også er viktig fordi det er nettopp fortellingen som fortelles slik den er der og da som er kjernen i det narrative. Hennes fortelling er en framstilling av hvordan hennes liv har vært og er nå. Det narrative intervjuet gav meg det jeg ønsket, et innblikk for hvordan en narrativ tilnærming kan være med på å bidra til at informantene følte seg forstått.

Jeg valgte å gå inn i fortellingen og analysere hva jeg hørte. Fortellinger om negative identitetskonklusjoner er noe av det som kommer frem. Det narrative intervjuet har gitt et innblikk i hvordan en annens fortelling kan hjelpe en fagperson til å nå inn til personer som trenger hjelp og til å bidra med å snu negative dominerende fortellinger til positive og mer mettede fortellinger.

## **Forord**

Da har jeg kommet til veis ende i denne masteroppgaven. Det har vært en prosess fylt med blant annet glede, inspirasjon, frykt og utålmodighet.

Det har gledet meg at jeg har lært mye og fått mange erfaringer. Jeg har blitt inspirert til å gå ut i arbeidslivet og jobbe som spesialpedagog. Frykten har hele tiden ligget der for ikke å få nok antall sider og for ikke å få dette til. Det er en del av min fortelling om hvordan jeg alltid tror det verste. Utålmodigheten har også hele tiden ligget der, jeg ville gjerne ha skrevet enda en side og blitt ferdig med enda et kapittel, men jeg måtte pent nøye meg med å vente i mange tilfeller. Ikke alt har vært opp til meg og det har utfordret meg, men jeg har gjennomført og fått det til.

Jeg vil rette en særdeles stor takk til veilederen min, Anne Ringen Amundsen. -For en dame! Motivator, ressurs, erfaringsrik. Positive beskrivelser av deg kunne pågått endeløst. Du har hjulpet meg gjennom tunge og vanskelige perioder, du har vært streng når det har vært behov for det og snill når det har vært det riktige. Du har på et eller annet vis alltid visst hvordan du skulle veilede meg videre.

Takk også til informanten min og hennes mor. Positiv innstilling fra mor bidro til at informanten min ville delta. Informanten min stilte opp med fortellinger jeg ikke trodde var mulig å få. Jeg hadde ikke hatt noen oppgave uten hennes fortellinger. Endelig var det noen som lyttet til henne og fikk høre stemmen hennes.

Mamma og pappa vil jeg også takke. Dere har bidrat med hjelp i alt fra printing, økonomi og oppbacking. Det har vært verdifull hjelp.

Til slutt vil jeg takke min kjære Anders! Uten deg hadde dette vært langt mer vanskelig, du har en egen evne til å se positivt på ting, du får meg til å begi meg ut på ting jeg kanskje ikke ville turt på egenhånd. Jeg er takknemlig for din ubegrensede støtte, jeg vet at det har vært krevende og utfordrende for deg å leve sammen med meg i denne perioden. Nå er jeg ferdig og vi kan ta fatt på resten av livet sammen.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>1</b>
<b>Forord.....</b>	<b>3</b>
<b>Innholdsfortegnelse .....</b>	<b>4</b>
<b>1.0 Innledning .....</b>	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema .....	6
1.2 Problemstilling.....	8
1.3 Narrativ tilnærming .....	9
<b>2.0 Teori.....</b>	<b>15</b>
2.1 Kommunikasjon og språk .....	15
2.1.1 Utvikling av kommunikasjon og språk .....	16
2.1.2 Kontekst.....	17
2.1.3 Bruk av språket.....	18
2.2 Språkvansker .....	19
2.2.2 Spesifikke språkvansker .....	23
2.2.3 Språk og identitet .....	24
2.3 Samtaler med barn .....	25
2.3.1 Skal barnet være objekt eller subjekt i samtalen med en voksen? .....	28
2.3.2 La barn være eksperter .....	29
2.3.3 Fortellingen i samtaler med barn.....	30
2.3.4 Stilasbyggende samtaler .....	31
<b>3.0 Forskning .....</b>	<b>32</b>
3.1 Å lytte til barnets stemme .....	32
3.1.2 Barn og unges stemme i forskning .....	34
3.2. Følger av språkvansker .....	35
<b>4.0 Metode .....</b>	<b>36</b>
4.1 Valg av redskap for samtalen .....	36
4.1.1 utfordringer ved belysning av problemstillingen og utførelsen av undersøkelsen. ....	39
4.2 Utvalgsriterier .....	41
4.3 Validitet og reliabilitet.....	43
4.4 Intervjuguide.....	44
<b>5.0 Analyse .....</b>	<b>45</b>
5.1 Om analysekapittelet .....	45
5.1.1 Innledningsfasen.....	48

5.1.2 Hovedfasen.....	49
5.1.3 Spørsmålsfasen.....	51
5.2 Sunnivas fortelling.....	52
5.2.1 Sunniva slik jeg hører henne .....	60
5.2.2 «Hu og andre folk blander språkvansker, talevansker og lese- og skrivevansker» 61	
5.2.3 «Det har sikkert vært med på å gjøre meg til den jeg er i dag» -om identitetsforming .....	63
5.2.4 «Å snakke med sanne folk som ikke forstår noen ting» - om oppgittethet og misforståelser .....	66
5.2.5 «Jeg er mer på vakt» -Om brudd på tillit .....	69
5.2.6 «Det var jo mye mobbing og utestenging på skolen».....	70
5.2.7 «Foreldrene mine snakker for meg» .....	72
5.2.8 «Du er lat» .....	74
5.2.9 «Så det er jo stor forskjell på lærere».....	76
<b>6.0 Konklusjon og Avslutning .....</b>	<b>77</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>82</b>
<b>Vedlegg 1 - Intervjuguide til et narrativt forskningsintervju .....</b>	<b>86</b>
<b>Vedlegg 2 - Spørsmål til spørsmålsfasen .....</b>	<b>88</b>
<b>Vedlegg 3 - Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet .....</b>	<b>89</b>

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema

Jeg er opptatt av språk og språkutvikling fordi det er forankret i meg, det sitter i ryggmargen. I min oppvekst og i min oppdragelse ble det lagt vekt på at man skulle snakke korrekt. Jeg lærte at måten man framstår på overfor andre er knyttet til måten man snakker på, at andre danner seg en oppfatning av deg ut i fra hvordan du snakker. Måten du snakker på gir et visst inntrykk av deg som person.

Er det da slik for de barna som har språkvansker at de gir fra seg et dårlig inntrykk fordi de har problemer med å uttrykke seg? Andre kan være opptatt av hva slags håndtrykk man har første gang man møter et annet menneske. Et slapt håndtrykk kan gi et dårlig førsteinntrykk. For meg vil språket representere et førsteinntrykk ut fra det som er min erfaring. Språk er viktig og språk er med på å forme en persons identitet og måten andre oppfatter deg på.

Slik er sammenhengen mellom språk og identitet blitt særlig viktig for meg. Derfor er også barns språkutvikling blitt sentralt for meg. Jeg ønsker å hjelpe barn med språkvansker til å få en god utvikling fordi jeg opplever språket som et viktig verktøy i barns identitetsforming, noe som i stor grad skjer i samspillet med omgivelsene. Om barn med språkvansker får hjelp med vanskene sine, er det min erfaring at de i større grad både tar i bruk stemmen sin og at de vil bli hørt, det er jeg overbevist om.

Kanskje har denne forståelsen og delen av min egen fortelling vært med på å føre meg dit jeg er i dag. Jeg kjenner nå, ved avslutningen av min mastergrad i spesialpedagogikk, en indre driv mot det å ville hjelpe barn som sliter med språket til en lettere hverdag. En hverdag hvor de blir møtt med forståelse heller enn motgang. At de får være med, blir lyttet til og blir inkludert i lek. En hverdag hvor de skal slippe å føle seg dumme eller utenfor. For at barnet skal komme dit, er jeg sikker på at det å få fram barnets egen stemme vil være viktig.

Den narrative tilnærmingen har derfor i senere tid blitt et viktig ideal for meg. Innenfor det narrative er det å få fortalt sin historie og bli lyttet til sentralt. Gjennom å få fortalt sin historie kan det skapes nye historier om en selv. Slik blir det viktig for meg at barnet får fortalt sin historie og at barnets stemme blir hørt. Hvis jeg som fagperson med en narrativ tilnærming kan bidra til at barnet får fortalt sin historie, får trening i å bruke sitt språk og sin stemme til å kunne fortelle sin egen fortelling, tror jeg at det kan bidra til at barn med språkvansker kan få

en bedre framtid enn den som ofte blir beskrevet for barn med en slik tilstand. En tilstand som kan være preget av negative opplevelser.

For meg er det også viktig å skrive om dette temaet fordi jeg har fått et inntrykk, etter fire år som pedagogisk leder i en barnehage, av at barn med språkvansker ikke blir tatt på alvor. Med det mener jeg at det ofte kan synes å være en slags innstilling fra barnehagepersonell og foreldre/foresatte om at det vil gå over av seg selv. Utsagn som at han eller hun er bare litt sen og det vil jevne seg ut når han eller hun begynner på skolen, synes jeg ofte jeg har hørt. Det er ikke så farlig om han eller hun ikke kan si R eller ikke forstår helt hva som blir sagt for han eller hun er jo så liten. Han eller hun går jo bare i barnehagen, så det har ingen betydning enda. Det blir spennende å se hva «de» sier på skolen. Det snakkes om at dette barnet er så umodent, det slår og biter og kan jo nesten ikke snakke, det skal bli godt når han eller hun begynner på skolen. Ofte har jeg observert at barnet prøver å si noe, den voksne svarer på det en antar at barnet har sagt, barnet kan prøve å si det en gang til eller det bare ser på den voksne og går. Det samme kan skje i samlek med andre barn. De andre skjønner ikke hva barnet sier, noe som kan ende med at barnet utelukkes fra leken, blir sittende for seg selv eller kommer i fysisk konflikt med ett av de andre barna. Barnet vil da oppleve en hverdag der det ikke blir tatt på alvor eller forstått. Slike situasjoner og oppfatninger er etter min mening farlig for barnet. Barnet får ikke fortalt sin historie og sannsynligheten for at barnet vil slite på mange områder, er stor.

Hvilke følger vil slike situasjoner få for barnet, barnets selvbilde og videre utvikling?

Ottem og Lian (2008) viser til at barn med språkvansker ofte også har tilleggsvansker. Særlig gjelder dette for barn som har vansker over tid. Barna utvikler oftere atferdsmessige, sosiale, skolerelaterte og psykiske problemer enn det barn med normal språkutvikling gjør. Noen barn som har språkvansker, blir sky og trekker seg tilbake, eller de får vansker med å beherske seg når de blir frustrert (Snowling, Bishop, Stothard, Chipchase & Kaplan, 2006). Dette er noe jeg også erfarte da jeg jobbet i barnehage. De barna som hadde vansker med språket var de barna som hadde en aggressiv atferd eller det var de som ble stående alene på uteområdet. Det er anslått at rundt 15-30 prosent av de førskolebarna som har språkvansker, også har atferdsproblemer. Barn med språkvansker kan bli avvist av jevnaldrende i lek og får i så fall ikke den samme sosiale treningen som jevnaldrende (Ottem & Lian 2008).

Ottem, Thorseng, Duna og Green (2002) finner i sin forskningsrapport at ca. 60 prosent av barn med reseptive/ekspressive språkvansker er i en risikogruppe for å utvikle emosjonelle og



atferdsmessige vansker. I tillegg fant de at cirka 40 prosent av barna har problemer med depresjon, angst og tilbaketrekning. En liten andel av barna, cirka 20 prosent, har problemer med sosiale ferdigheter (Ottem et al., 2002).

Wenche Andersen Helland (2010) viser i sin doktoravhandling til at språkvansker ofte er vanskelig å avdekke og derfor ofte blir «en skjult lærevanske» Hun sier at barn med ulike former for språkvansker står i fare for å utvikle både fagvansker, atferdsvansker og vansker med psykisk helse. I sitt arbeide viser hun til funn som tilsier at 50-70 prosent av barn som henvises til BUP har språkvansker. Hun viser til at kunnskapen om språkvansker ofte er lav og at barna derfor ofte blir tillagt atferdsforstyrrelser og diagnoser som ikke er knyttet til språkproblematikk. Slik blir vanskene med kommunikasjon oversett i vurdering av de vanskene barnet egentlig har.

Foreldreforeningen for barn med språkvansker (2012) la fram en rapport for utdanningsminister Kristin Halvorsen. Rapporten beskriver skjebnen til 17 barn med spesifikke språkvansker. Tidligere leder for foreningen Guro Bergseth sier at «Dette er historier om omsorgssvikt, ansvarsfraskrivelse og ødelagte barne- og ungdomsår». Håpet var at historiene skulle få myndighetene til å våkne.

Er det mulig å finne en måte å arbeide på som kan forebygge eller redusere at barna får en så vanskelig hverdag som forskningen jeg viser til, beskriver? Kan det hjelpe barna at de får fortalt sin historie med sin stemme? Kan dette bidra til at de får en bedre utvikling over tid enn det de kanskje ellers ville ha hatt?

Jeg tror at barn med språkvansker ofte blir misforstått. Det kan være flere grunner til dette, en av grunnene kan være at det er for liten tid til å lytte til deres historie.

## **1.2 Problemstilling**

For at et barn skal lære, kunne uttrykke seg, være delaktig i lek og føre samtaler med andre er verbal kommunikasjon essensielt. Hva skjer da med barn som har språkvansker? Blir det tatt valg over hodet på dem? Blir det for vanskelig å ta hensyn til barnet ut fra at omgivelsene kan ha vansker med å forstå barnet og at valgene som tas blir tatt på grunnlag av hva omgivelsene mener er best for barnet? Slik kan barnets fortelling ikke bli hørt. Det blir for vanskelig å få fram fortellingene, det blir vanskelig å forstå og det er for lite tid. I et slik landskap blir jeg svært opptatt av at barnets stemme må bli hørt og tatt på alvor. I FNs barnekonvensjon, artikkel 12 heter det at hvert barn har rett til å bli hørt i saker som angår barnet. I Barneloven

(1981) står det at når barnet er fylt 7 år, har det rett til å si sin mening om avgjørelser av stor betydning for barnet. Ved ansettelse av Barneombud Anne Lindboe i 2013 var det et panel med barn som intervjuet aktuelle kandidater til jobben. Slik ser vi at barns stemme og rett til å uttrykke seg tillegges stadig større vekt i konvensjoner, lovverk og praksis.

Innen det narrative perspektivet er det nettopp Den Andres fortelling som står i fokus. Det er det å lytte til Den Andres fortelling som er viktig slik at Den Andres stemme kommer fram. Barnets stemme må bli hørt og tatt på alvor. I min utdanning, har en narrativ tilnærming vært et sentralt tema. Gjennom dette har jeg blitt nysgjerrig på om et slik fokus vil kunne bidra til at barn med språkvansker i større grad kommer fram med sin egen historie, enn det jeg opplever ofte skjer i dag?

Ved å benytte seg av en narrativ tilnærming vil det komme flere mettede fortellinger fra den som forteller. Det er gjennom å fortelle at følelsen av å bli hørt og forstått oppstår og dermed kan barnet med språkvansker få hjelp til å snu en negativ fortelling til å bli mer positiv. Antallet fortellinger blir også utvidet slik at vedkommende kan se flere sider av problemet og på den måten klare å endre sitt syn på problemet.

Ut i fra de tankene jeg har rundt dette temaet har jeg utarbeidet denne problemstillingen:

*«Hvis vi snakker sammen og så senser jeg at folk ikke forstår da gidder jeg ikke mer. Da vil jeg ikke si mer. For hva er vitsen med det? Hvis folk ikke forstår...»*

- Hvordan kan en narrativ tilnærming bidra til at et barn med språkvansker selv kan få fortalt sin historie og ha opplevelsen av å bli forstått?

### **1.3 Narrativ tilnærming**

Når det er snakk om det narrative perspektivet er det ikke mulig å utelate en mann som kan synes å være «grunnleggeren» av å bruke narrativ tilnærming i terapi, Michael White. White hentet inspirasjon fra flere som levde i hans samtid. En av disse var Jerome Bruner som ved slutten av 1980-tallet stilte spørsmålet om hvor den store interessen for fortalte historier kom fra. Han mente at dette kom som en reaksjon på at vitenskapelig kunnskap hadde tilrøvet seg et monopol på sann kunnskap gjennom 200 år, der det å få formidlet sannheter gjennom den fortalte historien var sterkt svekket. Bruner mente at vitenskapelig kunnskap i liten grad fungerte når det var snakk om samhandling og forhold mellom mennesker. Han mente at et alternativ som fokuserte på mennesker som aktive sosiale vesener som former sitt liv gjennom

fortellinger, i større grad ville kunne bidra til endringer for det enkelte mennesket (Bruner, 1997). Han mente også at vi kunne bruke fortellingen som en måte å tenke på, strukturere kunnskap og som en drivkraft i utdanningsprosessen vår. Bruner skrev om hvordan barn kunne lære best mulig. Han mente at den mest naturlige måten å lære på var gjennom å organisere kunnskap og erfaringer ved hjelp av fortellinger. Bruner påstod at fortellinger er en diskurs, som betyr at det må være en grunn som skiller den fra taushet (Bruner, 1997). For at en historie skal bli forstått kreves det at den blir fortolket av den som lytter (Bruner, 1997). Den narrative tilnærmingen White var med på å utforme springer ut fra dette som Bruner har banet vei og fortalt om. Innen den narrative tilnærmingen er det nettopp en slik fortolkning som må skje for at personen som forteller sin historie skal få utvidet sin historie.

Gregory Bateson (Bateson i Holland, 2013) og hans kommunikasjons- og systemteori var også viktige for White. Bateson var opptatt av å utforme et nytt begrepsapparat for hvordan en kunne forstå menneskelig samhandling. Han mente at man må være opptatt av det som skjer her og nå og hvilke faktorer som bidrar til å opprettholde problemer. Som Foucault, var også Bateson opptatt av begrepet makt og maktforhold. Lundby (2009) beskriver at Foucault var opptatt av at makt må sees i hverdagslige samhandlinger og at den derfor alltid vil være tilstede. Bruner og Derrida var med på å bidra til at White fikk øynene opp for hvordan eksterialisering av problem og narrativ teori passet sammen (Lundby, 2009). White (2000) mente at «eksterialisering» er en måte å objektivere problem på slik at det blir skilt fra personen og gjennom det ofte lettere å snakke om. Han mener at en slik måte å arbeide på er viktig fordi det vil kunne løse meningsløse konflikter, gi økt opplevelse av å lykkes, gjøre det lettere å samarbeide, finne nye muligheter, få mer håp om endring og gi rom for dialog i stedet for monolog.

White jobbet for å få inn det narrative perspektive i sin jobb som terapeut på 1980-tallet og det kan sies at det ble som en rød tråd gjennom hans karriere. Han hadde et ønske om å se, forstå og beskrive mennesker. Lundby (2009) sier at dette var noe han arbeidet for før begrepet narrativ oppstod.

White hentet også inspirasjon fra Michel Foucault. Som Holmgren (2010) påpeker var det først da hun begynte å trekke inn Foucaults teorier om dominansens innflytelse at hennes syn på negative dominerende identitetsfortellinger endret karakter og gikk over til håp. Foucault påpekte blant annet at ingen makt er dominans og den er heller ikke total. Grunnen til det er at det alltid er en motmakt. Uten motmakt ville ikke makten ha eksistert. De dominerende

negative fortellingene kan på samme måte ikke eksistere uten en motmakt i mennesket. Det oppstår situasjoner i et menneskes liv som gjør at de negative dominerende fortellingene ikke får herje fritt og de negative fortellingene klarer dermed ikke å gjøre innflytelsen gjeldene. Når et menneske klarer å handle i mot de negative fortellingene i livet oppstår det en motmakt mot den negative identitets- og handlingskonklusjonen som var i ferd med å undertrykke mennesket. Med en narrativ tilnærming blir ofte de samtale som i utgangspunktet handlet om vanskeligheter gjort om til samtaler knyttet til kunnskap og om å holde motstand mot vanskelighetene (Foucault i Holmgren, 2010 s. 57).

Alle har en fortelling, en narrativ. Noen har en vanskelig livssituasjon de ønsker og få hjelp til å løse. Dette kan løses ved at den Andres fortelling blir fortalt og ved at en fagperson tar tak i fortellingen. Det er Den Andres fortelling som står sentralt. Det er ikke slik at fortellingene er ulike speilbilder av livet eller at de er representasjoner av livet, fortellingene utgjør selve strukturen i en persons liv. Det er ikke så lett at det bare er å velge seg et nytt perspektiv på livet når det oppstår en ubehagelig livsopplevelse. En ny og bedre fortelling om en person handler om hvilke andre konklusjoner som også kan beskrive en persons liv (Holmgren, 2010).

En persons fortelling om sitt liv, personens livshistorie har blitt et stadig mer aktuelt tema i en verden som er i hastig forandring. Det er slik at det er det enkelte individ som står i fokus og det stilles spørsmål om identitet, meningen og målet med livene våre. «Livet bliver oppfattet som et prosjekt, der helst skal lykkes» (Horsdal, 1999 s. 7). Det er gjennom denne måten å se på seg selv og sin livshistorie at livets fortellinger blir betydningsfulle. I denne sammenheng tenker jeg på en person med språkvansker som kanskje ikke alltid føler at livet er et prosjekt som er vellykket. Språkvansker kan være med på å ødelegge for den følelsen av å ikke være vellykket. Kanskje føler de seg ikke forstått fordi de ikke får uttrykt det de tenker og føler. Horsdal (1999) hevder at det er en utfoldelse av livshistorier og at de finner sted i et dialogisk rom og derfor innebærer det at det er den som lytter til en livshistorie som har ansvaret for å ta vare på åpenheten fra vedkommende som forteller sin fortelling.

En forelling om en persons liv og hans eller hennes identitet kan ikke etterprøves empirisk, men det er ikke fiktivt heller. Det er sannheten om et menneske som er med på å gi det konkrete livet mening. Livshistorier er en narrativ sjanger som hjelper til med å få en problemfylt historie til å bli utvidet og mer mett slik at vedkommende med problemhistorien kan få hjelp til å si sin historie i et videre perspektiv (Horsdal, 1999).

En beskrivelse av hvordan vi forteller om livet vårt går ut på at vi velger ut elementer og kjeder de sammen i en bestemt rekkefølge og lager et forløp som skaper mening. Fortellingene brukes for å få en sammenheng i opplevelsene og erfaringene våre. Det vi gjør når vi fortellier en livshistorie er at vi sammenligner analoge begivenheter for så å forøke narrativt å forstå hva som har skjedd og hvorfor. Dette gjør vi for å finne en mening i handlinger og hendelser (Horsdal, 1999). Den røde tråden i fortellingen er med på å gi fortellingen mening og avgrensningene i fortellingen er begynnelsen og avslutningen. Det betyr ikke at det er lukkede utsagn som blir presentert, fortellingen er åpen for fortolkning og for diskusjon av mening. Hvis en sitter med et narrativt perspektiv i tankene når en blir fortalt en livshistorie, kan en skape sammenheng og mening i historien ved å hjelpe til med å frembringe en alternativ historie. Grunnen til det er at vi gjennom fortellinger hele tiden søker å finne den beste forståelsen av nye og uventede ting som skjer i våre liv og sammenligner dem med tidligere opplevelser og erfaringer (Horsdal, 1999).

Den narrative tilnærmingen går ikke kun ut på å bytte ut negative fortellinger med positive fortellinger, det som er sentralt er å utvide antall fortellinger. Hvis en person klarer å komme fram til en alternativ fortelling til den dominerende fortellingen, den fortellingen som ofte er svært problemfylt, er det ikke slik at den alternative er mer sann eller riktig enn den dominerende fortellingen. På samme måte er ikke positive fortellinger mer sanne eller riktige enn negative fortellinger (Holmgren, 2010). Det er viktig å undersøke gjennom en samtale de dominerende fortellingenes måte å påvirke og øve innflytelse på en persons liv på. En slik undersøkelse er da med på å dekonstruere og sette de dominerende fortellingene i et historisk og kontekstuekt perspektiv. Dette gir personen muligheten til å forholde seg moralsk til den aktuelle fortellingens innflytelse på sitt liv (Holmgren, 2010). En slik undersøkende samtale preges av at fagpersonen lytter til Den Andres problemfylte historie i en ikke-vitende posisjon. Den ikke-vitende posisjonen innebærer å møte opp til samtalen uten å vite noe om personen som skal fortelle sin historie (Bagge, 2007).

Det narrative perspektivet ble først utviklet innenfor familierapi, men i senere tid har det også blitt brukt innen veiledning (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler, 2012). Innen den narrative tilnærmingen er det personlige fortellinger som er nøkkelordet. Deltakeren får gjennom sine fortellinger presentert seg selv og sitt forhold til andre personer og hendelser i tillegg til aktuelle saker de arbeider med. Fortellingen er med på å skape gjenkjennelse. Fortellinger kan også være en kommunikasjonsform som kan gi nye assosiasjoner, bilder og perspektiver (Johannessen et al., 2012). Narrativ tilnærming forsøker å bidra til at folk kan få

muligheten til å knytte en ny kontakt med sin egen historie (Lundby, 2009). Allerede fra vi er barn er vi i gang med å produsere fortellinger. Vi begynner som små barn med tilegnelsen av vår narrative kompetanse. Først behersker vi å komme oss rundt i fysiske bevegelser, vi lærer visse kulturelle regler. Omsorgspersonene i livet vårt hjelper oss til å koble kroppslige erfaringer med symbolbruk i et kulturelt rom og da er jeg-du-relasjonen dannet. Basert på denne relasjonen blir barnet i stand til å kunne fortelle fortellinger og ved de kulturelle fortellingne som barnet introduseres for, lærer de å skape sine egne fortellinger (Horsdal, 1999).

Jeg tror at barn med språkvansker selv, og også ofte omgivelsene, tror at det er de som er et problem. Språkvanskene er med på og avspeile deres identitet slik de blir oppfattet av omverdenen. Som White (2009) sier opplever han at mennesker i en vanskelig livssituasjon oppfatter seg selv i en situasjon hvor de avspeiler identiteten til de personlige forholdene de lever i. Dette er en anstrengelse som er med på å forverre problemene. White (2009) hevder også at personer med en vanskelig hverdag tror på at problemene de har avspeiler «sannheter» om deres natur og vesen. Sagt på en annen måte begynner folk å tro at problemene er iboende i dem selv og at *de faktisk er problemet*. Dette er med på å føre dem enda lenger ned i problemene (White, 2009).

Ved hjelp av eksternaliserende samtaler mente White (2009) at mennesker kan få hjelp til å objektivere problemet, slik at det oppstår en motvekt til de indre forestillingene. Dette er med på å gjøre det mulig og oppleve egen identitet som atskilt fra problemet. Altså blir *problemet* det som blir *problemet*, ikke personen (White, 2009). I eksternaliserende samtaler hvor fokuset er å få problemet til å bli problemet slik at ikke personen er problemet, er det en slags motvekt mot praksisen som objektiviserer folks identitet. Det gir et grunnlag for at mennesker kan samarbeide med hverandre og forenes i kampen mot problemet og unnsnippe innflytelsen det har på livet. Det åpner opp for nye muligheter til å ta initiativer som tar tilbake kontrollen over livet. Det er med på å gi muligheter til å kunne ta en lettere, mindre stresset og mer effektiv tilnærming til meget alvorlige problemer og det vil gi flere muligheter for dialog framfor monolog om problemet (Lundby, 2009).

Barn med språkvansker, og også systemet rundt barnet, trenger hjelp til å forstå at det er språkvansken som er problemet og ikke barnet som er problemet. Jeg tror at barn ofte ser på seg selv som problemet fordi de opplever at menneskene rundt dem er oppgitte og at det ofte er en vanskelig situasjon rundt barna. De kan oppleve å få delta på møter hvor det er til

hensikt å ta fatt i problemet, men at det likevel snakkes om dem. Akkurat som om de ikke skulle ha vært til stede. Det kan være de opplever at det blir laget individuelle planer og tiltak som skal være til hjelp, men som de ikke på noen måte har fått ta del i selv (Lundby, 2009). Narrativ praksis kan imidlertid ses på som en praksis som representerer et alternativ til en slik behandling. Innen narrativ praksis er et av det fremste kjennetegnet at den ønsker å sette menneskers egne spesifikke og lokale kunnskaper og erfaringer i fokus for alt samarbeid. Dette er viktig innenfor narrativ praksis og dette kjennetegnet bygger på en erkjennelse av at alle menneskers liv og erfaringer er unike, og at det ikke er slik at for eksempel et barn med språkvansker er nøyaktig likt et annet barn med språkvansker (Lundby, 2009). Nettopp dette med at hvert barn er unikt og har egne erfaringer tilsier at de rikeste kildene til kunnskap om hva som er bra for dem, hva som ikke er bra og hva de ønsker, håper på og drømmer om, finnes nettopp hos det enkelte barn. For barn vil det alltid være viktige voksne som må være en del av barnets utvikling. Det er derfor viktig at de nærmeste personene i livet til et barn med språkvansker får ta del i narrativ praksis. Det er de som deres «viktige andre» og som er klar over hva som bor i barnet og som vet hva som kan bidra til en foretrukken identitet for barnet (Lundby, 2009).

De fleste foreldre viser en klar erkjennelse av at deres barn har problemer med språket, samtidig kjenner de på at problemene blir bagatellisert av andre. Foreldre bli ofte tynget av følelser som skyldfølelse, usikkerhet, utilstrekkelighet, bekymring og følelsen av å være alene (Platou, 1997). Dette er det foreldrene bærer med seg i den situasjonen de er i med barn med språkvansker, samtidig skal de være sterke ovenfor barna, de skal kjempe og forsøke å hjelpe barna sine som best de kan. Barna deres vil trenge spesiell tilrettelegging og mer av den generelle omsorgen foreldrene kan gi (Platou, 1997). Foreldre til barn med språkvansker er opptatt av barnas videre utvikling og hvordan det vil gå med dem i livet. Ved at foreldrene også opplever at «deres stemme» på barnas vegne blir hørt vil de kanskje få et inntrykk av hvor viktige støttespillere de er, og må være, samtidig som de kanskje snapper opp noen ideer til hvordan de kan bidra til å hjelpe.

Professor ved Institutt for spesialpedagogikk ved UiO, Reidun Tangen (2009), har gjennomgått doktorgradsavhandlinger innenfor fagområdet som er levert til instituttet i perioden 1990-2009. Dette har hun gjort for å se om, og eventuelt i hvor stor grad barns stemmer høres. Tangen (2009) finner at ved å bruke foreldre/foresatte som kilder i forskning er det med på å gi et mer nyansert bilde av fenomenet som studeres. Tangens (2009) analyse viser at svært få av avhandlingene tar med foreldrenes synspunkter når det forskes på barn og

unge. Barn og foreldres felles oppfatning av hvordan det er å leve med for eksempel språkvansker, kommer ikke fram i analysen. Det som imidlertid er et ønske er å erverve kunnskap som kan bidra til en forbedret livs- og læringssituasjon for barn og unge som kan stå i fare for å utvikle vansker. Barn og unges stemmer har vært sentrale, men ikke de nærmeste omsorgspersonenes stemmer (Tangen, 2009). Guro Bergseths rapport «Omsorgssvikten som ingen snakker om» (2012) derimot tar opp dette. Bergseth sier at å være foreldre til barn med språkvansker har vært og er en fortvilende kamp. Hun påpeker at det er manglende tilrettelegging og tilsynelatende tilfeldige opplæringstilbud i skolen. Hun, som mor til et barn med språkvansker, og mange med henne sier de er frustrerte over ikke å bli hørt. Hun kommer også med et godt utsagn i den forbindelse, hun sier: «Det er vi som er eksperter på barna våre» (Bergseth, 2012). Hennes synspunkt er preget av at hjelpeinstansene (PPT, BUP) og opplæringsinstitusjonene (barnehager, skoler) har liten eller manglende kunnskap om språkvansker. I den forbindelse stiller hun seg undrende til at hun og andre foreldre ikke blir hørt. Resultatet av hennes frustrasjon og andre foreldre som også er medlem av Foreldreforeningen for barn med språkvansker har resultert i en rapport som skal forsøke og gi foreldrene en stemme i kampen for å bedre deres barns hverdag. Foreldrene forteller barnas historie slik de har opplevd den.

## **2.0 Teori**

### **2.1 Kommunikasjon og språk**

Ordet kommunikasjon kommer fra det latinske ordet «communiare» som det betyr «gjøre felles» (Wold, 2011). Det er altså noe to eller fler gjør felles, de kommuniserer med hverandre. En kommunikasjonshandling beskrives ved at en person som i en kommunikasjonssammenheng kalles avsender, har en intensjon om å formidle et budskap til en annen person som i en slik sammenheng kalles mottaker. Videre kobles budskapet inn i et medium. Dette mediet er ofte språk og det kreves av mottakeren at språket blir avkodet slik at budskapets intensjon blir forstått. Det er sentralt i en kommunikasjonssituasjon at det er noe som blir delt mellom avsender og mottaker eller avsendere og mottakere (Wold, 2011). I et kommunikasjonsperspektiv har avsenderen en hensikt med å bruke språket. Avsenderen ønsker å oppnå noe med det som blir meddelt (Espenakk et al., 2003).



### 2.1.1 Utvikling av kommunikasjon og språk

Barn begynner sin utvikling av språk allerede i mors mage ved at hørselen utvikles i 30. svangerskapsuke. Det ufødte barnets bevegelser synkroniseres med mors talerytme. Dette er grunnen til at spedbarn kan kjenne igjen mors stemme allerede rett etter fødselen. Dette er også mye av grunnlaget for barns evne til å lære språk (Espenakk et al., 2003). Barn vil som regel oppleve en «ordsprut» mot slutten av barnets andre leveår, men dette varierer og det er normalt å se en språkutvikling fra ett til treårsalderen. Det er vanlig at barn mot slutten av sitt andre leveår setter sammen ord og lager ytringer. Rundt cirka fireårsalderen har de fleste barn tilegnet seg grunnleggende vokabular og grammatikk. Også konversasjonsferdighetene er på plass rundt denne alderen. Den viktigste delen av språkkompetansen til et barn er den som ikke er så lett å få øye på, språkforståelsen. Den kan bare en voksen få tak i hos et barn ved at det undersøkes nærmere og grundig. Her har de voksne i barnehagen en viktig jobb, de er med på å utvide ordforrådet og språkforståelsen. For de barna som har en dårlig utvikling av ordforråd og en liten språkforståelse er det ikke sjelden å se at de kommer til kort i lek, med de som er jevnaldrende i barnehagen. Dette kan bli et problem som kan forplante seg videre i livet og barnet kan få vanskeligheter i skolesammenheng (Espenakk et al., 2003).

Hvis kommunikasjonen til en person påvirkes i negativ retning på grunnlag av et særtrekk i språket er det gjerne en språkvanske som er årsaken til dette (Bjerkan, 2011). Hvis en person snakker forståelig, men har et organisk eller psykisk avvik som forhindrer personen fra å delta aktivt i kommunikasjon med andre, er det en person med en alvorlig språkvanske. Det er grensen mellom normal og patologisk forskjelligheter i språket som er med på å bestemme konsekvensene for en persons kommunikasjon (Bjerkan, 2011).

For at et barn skal utvikle en funksjonell kommunikasjonsfungering, vil det trenge støtte og hjelp. Barnet vil etablere et selv-andre-bilde som vil fungere i forskjellige former for samspill med andre. Dette vil gi barnet et mønster og en erfaring som vil gjøre at de fleste nye voksne barnet møter vil bli plassert i en utviklingsstøttende posisjon. Barnet har med seg en erfaring av god kommunikasjonsorganisering og et funksjonelt selv-andre-bilde. Hvis et barn ikke har disse positive erfaringene kan det medføre at barnet vender seg bort fra sosiale situasjoner eller at det vil utfordre omgivelsene når omgivelsene forsøker å kommunisere med barnet (Øvreide, 2009).

Barnet bærer med seg et utrygt og uhensiktsmessig kommunikasjonsmønster inn i møtet med nye voksne (Øvreide, 2009). Det er gjort studier som viser at hvis et barn har blitt forstyrret i

de kommunikasjonsmønstre det har med nære omsorgspersoner vil det etter en stund vende seg mot seg selv (Øvreeide, 2009). Hvis dette vedvarer vil barnet også miste sitt eget kommunikasjonspotensial og et lite hensiktsmessig samspillmønster utvikles. Da er det fort gjort at oppmerksomheten rettes mot barnet og at det er barnet som er problemet og grunnen til at kommunikasjonen går dårlig. Hvis barnet får med seg dette i form av at det er en negativ holdning til samtalen vil det gjerne få vanskeligheter med å presentere seg selv som positiv. Dette kan videre medføre at den voksne også får problemer med å tolke barnets signaler og dermed vil kommunikasjonen stoppe opp. Vanskelighetene som oppstår i en slik situasjon kan beskrives som at de voksne har mistet sin evne til å lese barnets behov for kommunikativ støtte (Øvreeide, 2009). Dette videreføres fra barnet er lite og videre opp i voksen alder. Som gjør at voksne med språkvansker fortsetter å ha problemer med kommunikasjonen med andre mennesker.

### **2.1.2 Kontekst**

Språket spiller en viktig rolle i kommunikasjonen. Det er imidlertid ikke nok og kun fokusere på språket alene. For at kommunikasjonen mellom to personer skal fungere, altså at de skal gjøre noe felles, er det også en annen side av kommunikasjon som er sentral. Det ikke-språklige aspektet spiller også inn for at avsender og mottaker skal oppnå en optimal samtale. Det er ikke nok med det som blir sagt, mottakeren må også være i stand til å avkode situasjonen, eller konteksten, avsenderen formidler fra. Et eksempel hentet fra Wold (2011) går på setningen «Her er altfor lite stolar». Denne setningen kan oppfattes på mange forskjellige måter og det kreves både en språklig og en ikke-språklig ferdighet for å forstå hva som egentlig menes med setningen. Hvis en politiker ringer en venn og sier setningen, kan det tolkes som at det er mange personer som har kommet for å lytte til det politikerens skal tale om. Hvis setningen blir sagt til en vaktmester som har hatt ansvaret for å gjøre klart rommet politikerens skal tale i, kan det tolkes som at vaktmesteren må hente flere stoler. Det blir i det andre tilfellet oppfattet som en oppfordring (Wold, 2011). Det kreves av en språkbruker at han eller hun forstår hvordan den mer omfattende kommunikasjonssituasjonen virker inn på hva som forsøkes å formidles. Alle disse kravene som stilles til en person for å kunne gjennomføre en samtale og oppnå en god kommunikasjonssituasjon får meg til å tenke på en språksvak person, eller et barn med språkvansker. Det er ikke rent lite som kreves.

Det kan vise seg at det ikke er uten betydning om informasjon gis i språklig eller ikke-språklig sammenheng. For en med språkvansker kan det være viktig at det som formidles både blir formidlet via språket og med en forståelsesramme av det ikke-språklige rundt det

som blir sagt (Wold, 2011). Det som ytres fra avsender er sammenvevd i en språklig og en ikke-språklig sammenheng. Det hele må settes inn i det som kalles en kontekst. Dette er en slags ramme for det det blir snakket om. Det setter det hele i en sammenheng, og det er enda et krav om at personene i en kommunikasjonssituasjon forstår hva som er konteksten for samtalen som skal utføres.

For at det skal være en kontekst må det være noe å være en kontekst for. En kontekst oppstår ikke uten videre av seg selv. Konteksten er altså den situasjonen som samtalen oppstår i, det som er rundt en samtale og er en forutsetning for at vi kan forstå et utsagn eller en handling på en bestemt måte, slik den beskrevne hendelsen med « her er altfor lite stolar» illustrerer (Wold, 2011). Konteksten viser til et forhold som spiller en rolle for hvordan et spesielt utsagn eller et spesielt ord blir oppfattet (Wold, 2011).

Kommunikasjonen og språket er tett vevd sammen. Førspråklighet, det vil si at barn kommuniserer før de begynner å snakke, er med på å vise at barnet blant annet er skapt for å formidle noe til andre. Kommunikasjon er en forutsetning for at en person kan erverve en normal bruk av språk. Dette er medvirkende konsekvenser for at en fagperson skal forstå en annen persons språkvansker. I møtet med en toåring hvor det er mistanke om mulige språkvansker er et spørsmål man kan stille seg om han eller hun snakker eller ikke. Et annet spørsmål en kan stille seg er om barnet kommuniserer eller ikke (Bjerkan, 2011). I studier av språk kan det skilles mellom to ulike tilnærminger. Den ene er individualpsykologisk, monologisk tilnærming og den andre er en sosialpsykologisk og dialogisk tilnærming (Wold, 2011).

### **2.1.3 Bruk av språket**

Det er mange definisjoner og forklaringer på hva språk er. Språk kan brukes for å forme virkeligheten. Barn kan se for seg at en stålampe kan være en mann, en pinne kan bli til et gevær fordi en av deltakerne sier at den er det. Dette er en måte og bruke språket på som er kraftfull. I slike sammenhenger vil den språklige konstitueringen gå foran den fysiske gitte verden. En annen måte språket kan brukes er til å løsrive seg fra virkeligheten. Ved å sette sammen ordene på nye måter kan det skapes nye virkeligheter og nye fortellinger (Wold, 2011). Kanskje er det dette et barn med språkvansker trenger for å formidle hvordan hverdagen er. Med et språk blir vi i stand til å formidle våre tanker, behov og følelser, men hva skjer med de som har vanskeligheter med å bruke språket? De har også et behov for å

formidle sin indre stemme. Språk og språkutvikling må ses i sammenheng med forhold som oppmerksomhet, samspill og kommunikasjon (Espenakk et al., 2003).

Formidling av mening synes å være det sentrale aspektet ved språk. Med et konstruktivistisk syn forstås språklæring som en kreativ prosess hvor det enkelte barn på flere måter bygger opp språket fra grunnen av på egen hånd. Det vil si at barnet konstruerer språket. Ved at barnet bruker egne erfaringer og sine egne «teorier» om hvordan språket ser ut i tillegg til at barnet bruker samspillet med omgivelsene, vil det bygge opp sitt språk. Det vil da være samspillet med nære omsorgspersoner og familie som er avgjørende for hvordan barnet tilegner seg språket (Espenakk et al., 2003). At barnet står i rollen som en «språkbygger» i samspill med sine omgivelser vil ikke si at dette er en naturlig prosess for alle barn. Det er komplisert og noen har vanskeligheter med denne prosessen (Espenakk et al., 2003). De barna som har vanskeligheter med å bygge seg sitt eget språk er de barna som har språkvansker.

## **2.2 Språkvansker**

Noe av det viktigste som skjer i et barns liv er å tilegne seg språk, språket gir en identitet, et fellesskap med andre og en tilhørighet til samfunnet barnet lever i. For at et barn skal kunne erverve ny kunnskap er også et godt utviklet språk vesentlig (Bredtvet kompetansesenter, 2011).

Å tilegne seg og lære språk er, som jeg har beskrevet, en kontinuerlig prosess allerede fra svangerskapet. I studier der det nyfødte spebarnet filmes, kan det iakttas at spebarnet umiddelbart søker utveksling med Den Andre. Slik vil kommunikasjonen med omgivelsene nærmest kontinuerlig være med på å utvikle barnets språkforståelse, språkproduksjon og uttale. Et barn som har en normal språkutvikling har en vellykket kombinasjon mellom innhold, form og bruk. Innholdet går på meningen med det som formidles, formen er strukturen og grammatikken i språket og bruken er samspillet og kommunikasjonen med andre (Bredtvet kompetansesenter, 2011).

Språkvansker kategoriseres i tre hovedgrupper, disse gruppene er *ekspresive vansker* som vil si vansker med talespråket, *kombinasjon av ekspresive og reseptive vansker* som vil si vansker med talespråket og forståelsesvansker og den siste hovedgruppen er *fonologiske vansker* som er vansker med språkløydssystemet (Bredtvet kompetansesenter, 2011).

Hvis et barn har vansker med språkutviklingen vil det være vansker i ett eller flere av de tre elementene. Det kan være flere årsaker til at barn utvikler språkvansker. Det kan være

hørselsvansker, ulike syndrom, psykisk utviklingshemming, generell utviklingshemming, forsinket språkutvikling, premature barn, kulturelle forhold som minoritetspråkighet, understimulering eller ervervet skade som for eksempel trafikkskade. Anne-Lise Rygvold (2012) kaller denne gruppen språkvansker for generelle språkvansker. De som befinner seg i denne gruppen har språkvansker som en konsekvens av en annen diagnose. Denne betegnelsen på språkvansker gir et bilde av at vanskene omfatter flere funksjoner enn kun den språklige (Rygvold, 2012).

Det er ikke alltid like lett å oppdage om en to-treåring har språkvansker. Det er derfor førskolelærere, lærere og andre fagpersoner bruker forsinket språkutvikling om de barna som ikke har like mange ord eller ikke setter sammen setninger på det nivået som er forventet etter alderen. Ulempen med dette er at det ofte henger sammen med en «vent- og se-holdning» fordi ordet forsinkelse indikerer at det vil komme av seg selv senere (Rygvold, 2012). Ved at barnehagen eller skolen inntar denne «vent og se-holdningen» kan språkvansker som er reelle bli oversett. Det kan også medføre at barnet får en tøff hverdag hvor det føler seg misforstått eller at barnet ikke henger med på det som skjer fordi barnet ikke forstår hva som blir sagt. Det er viktig å ha i bakhodet at for å avdekke en språkvanske hos et barn kan en bruke en tommelfingerregel som tilsier at hvis et generelt normalt fungerende barn har et språkproblem som vekker bekymring allerede i toårsalderen, kan en undersøke saken nærmere (Rygvold, 2012).

Det kan ses en nær sammenheng mellom de barna som har språkvansker og utvikling av lese- og skrivevansker senere. 50-70 prosent av barn med språkvansker vil trenge tilrettelegging i begynnelsen av lese- og skriveopplæringen. Det er slik at barn med språkvansker blir oppdaget i førskolealder, dette er rett før de skal i gang med lese- og skrivetrening og det er derfor viktig at det blir videreført en tiltaksliste og at hjelpen går fra barnehage til skole uten at barnet blir lidende. Det er for mange god hjelp å få systematisk trening i begreps- og språkutvikling. Forskning viser også at når tiltakene begynner allerede i førskolealder blir resultatene best.

Språket er det viktigste redskapet vi har for å kommunisere med andre og for å kunne tenke. Barn og voksne med språkvansker kan bli oppfattet som dumme, aggressive eller sløve når noen snakker til dem. De forstår kanskje ikke alt som blir sagt og kommer med et svar som er feil og blir derfor sett på som dum (Bredtvet kompetansesenter, 2011). Et barn med språkvansker vil kanskje være voldsom og fysisk for å slippe og svare på et spørsmål eller

føre en samtale, ett annet barn som blir oppfattet som sløvt bruker kanskje lang tid på å prøve og forstå hva som har blitt sagt og kanskje enda lengre tid på å komme med et svar. Voksne som har slitt med språkvansker hele livet vil kanskje være svært innesluttet og frustrerte. Dette kan medføre at de unngår sosiale settinger og unngår å føre samtaler når de ikke er trygge i situasjonen (Bredtvet kompetansesenter, 2011).

Selve begrepet språkvansker er en samlebetegnelse og et nøytralt begrep som kun gir en pekepinn på at det er et eller annet språklig problem hos barnet. Språkvansker blir koblet til et barn relativt raskt uten at det blir knyttet til utviklingstakt eller årsaksfaktorer. Dette fungerer som en slags merkelapp på barnet og fagfolk kan ha ulike forståelser av hva denne betegnelsen innebærer. Det er ikke rart at både fagpersoner og foreldre har ulike oppfatninger av hva ordet språkvanske betyr. Det brukes både om to-treåringer som har få ord eller som ikke setter sammen setninger, det brukes om femåringer med et lite ordforråd og som har problemer med å forstå språklige utsagn, det brukes om en niåring som har ordletingsvansker og enklere setningsstruktur enn hva som forventes og det brukes også om en utviklingshemmet tolvåring som nesten kun bruker verb og substantiv og er dermed vanskelig og forstå (Rygvoid, 2012). Konsekvensene av at begrepet er så generelt er at det kan bli uklarerheter i praksis. For å unngå en slik problematikk er det lurt å bruke språkvansker i tillegg til å prøve og gi en beskrivelse av hvordan vanskene arter seg. Da er det lettere å få en felles forståelse av hva problemet består av (Rygvoid, 2012). Barn med språkvansker er like forskjellige som andre barn. De kognitive, sosiale og emosjonelle utviklingsområdene er som oftest utviklet på lik linje som andre barn på samme alder.

Når det kommer til utarbeiding av tiltak må de bygge på en analyse av et barns språklige mestring og den sosiale og emosjonelle funksjonen i for eksempel barnehagen. Det kreves også kunnskap om språkutvikling og språkvansker i samspill med hva som kan forklare vanskene til barnet det er snakk om (Rygvoid, 2012). Det må ikke lages like tiltak til alle barn med språkvansker da tiltak som hjelper for et barn som har problemer med fonologien ikke nødvendigvis hjelper for et barn som har vansker med språkforståelsen. Det kan være lurt å begynne arbeidet med å hjelpe barn med språkvansker med det som kan hjelpe barnet til å delta i sosiale sammenhenger og i kommunikasjonssammenhenger. Det kan være aktuelt å fokusere på språkforståelsen, ordforrådet, bruk av ytringer som er lengre enn ett og to ord, narrativer og samtaleferdigheter (Rygvoid, 2012).

I dagens samfunn, som er et høyteknologisk samfunn, vil det være høye krav til hvert enkelt individ om å tenke, oppfatte, planlegge og løse problemer. I tillegg til alt dette er det krav om å klare og ta vare på seg selv og til å lykkes både i arbeidslivet og i familieliv. Dette er for de fleste ikke noe problem, men for de med språkvansker kan dette være særdeles høye krav. Det er i følge Bele (2008) en liten forståelse i samfunnet generelt for at de personene med språkvansker har vansker med å takle ulike sider i livet.

Språkbegrepet er ikke kun tilknyttet talespråket, det innebærer også skriftspråket. Det å mestre et språk vil ikke bare dreie seg om mestring av tale og skriftspråket, men også om kommunikasjon (Bele, 2008).

Det er også viktig å skille mellom om språkvansken er ervervet eller om det er en utviklingsmessig språkvanske. Er det en ervervet språkvanske vil det si at vansken framstår etter en periode med normal språklig utvikling. Hvis et barn har utviklingsmessige vansker har det aldri vært en normal språkutvikling, samtidig har det heller ikke skjedd noe etter fødselen som kan gi en forklaring på forstyrrelsen eller forsinkelsen (Bjerkan, 2011).

Mennesker med lærehemninger, som for eksempel språkvansker, yter som oftest under det som er normalt. Det betyr at de kommuniserer dårligere enn det kompetansen i utgangspunktet skulle tilsi (Tetzchner, 2011).

Det er ikke uvanlig at språkvansker omtales som et individuelt problem, at det er individet som har en vanske og at det er individet som må forandre seg. Nå er det ikke slik at når det gjelder språkvansker er dette et anvendbart perspektiv (Bjerkan, 2011). Når det kommer til rene språkvansker, eller språkvansker uten andre tilleggsvansker, er forstyrrelsen avgrenset til språket. Barnet har kommunikative ferdigheter, men kommunikasjonen er hemmet eller vanskeliggjort. Språkvansken er med på å forstyrre kommunikasjonen. Sosial kontakt er det bidraget som er viktigst for å få en best mulig fungering i dagliglivet. Om personer bruker språket sitt eller andre metoder for å oppnå denne kontakten er uvesentlig (Bjerkan, 2011).

En person med språkvansker kan få problemer med å følge kodeksen i samtaler med andre. Dette kan igjen medføre psykiske problemer, samtidig kan det føre til at personen får et behov eller en trang til å hevde seg på andre områder. Dette kan for eksempel være positivt innen sport, men den negative konsekvensen kan være antisosial oppførsel. Dette vil følge personen fra svært lav alder og livet ut (Bjerkan, 2011).

### 2.2.2 Spesifikke språkvansker

Hvis språkvansken ikke henger sammen med noen andre årsaker er språkvansken mer spesifikk og det defineres da som en spesifikk språkvanske. Spesifikke språkvansker er en slags paraplybetegnelse som innbefatter en gruppe med barn, unge og voksne som er heterogen. Mange av trekkene er felles, men ytringsformer, grad og omfang av hvordan vanskene utarter seg varierer (Rygvoid, 2012). Rygvoid (2012) viser til at det synes å være noen trekk som er karakteristiske for gruppen med spesifikke språkvansker. Barna i gruppen med spesifikke språkvansker har oftest problemer med verbalt arbeidsminne og fonologisk minne. I tester som skal måle repetisjon av non-ord og tester som skal måle setningsminne vises klare skiller mellom barn med spesifikke språkvansker og barn uten. Rygvoid (2012) sier at dette kan fungere godt som en pekepinn for om barnet har spesifikke språkvansker eller ikke. Hun sier at barn som befinner seg i gruppen med spesifikke språkvansker ofte har større problemer med ordbøyning, enn barn med normal språkutvikling.

De spesifikke språkvanskene oppstår altså hos barn som ikke har andre tilleggsvansker. Spesifikke språkvansker kan med andre ord ikke relateres til andre årsaker som fysiske, sensoriske, sosiale eller emosjonelle årsaker. Et barn med spesifikke språkvansker er et barn med vansker som vil være iboende og det kan ikke tas bort eller helbredes. Det kan allikevel avhjelpest hvis miljøet rundt vedkommende tilpasses og de spesielle behovene blir tatt hensyn til. Det er også slik at spesifikke språkvansker arter seg forskjellig hos ulike barn. Spesifikke språkvansker blir ofte kalt forsinket språkutvikling (Bredtvet kompetansesenter, 2011). Når barna blir voksne og skal leve i et samfunn hvor det ikke alltid er forståelse, vil det medføre en vanskelig hverdag hvor kommunikasjon på arbeidsplass, jobbsøking og andre møter stadig blir et problem.

Når det kommer til studier av krav til spesifikke språkvansker er det 6-8 prosent av alle barn som har språkvansker. Alvorlighetsgraden varierer innfor denne gruppen av barn (Leonard, 1998). I følge Leonard (1998) er forekomsten av spesifikke språkvansker høyere hos gutter enn hos jenter.

Det er vanskelig å forklare hvorfor noen barn har spesifikke språkvansker, det er ofte sammensatte svar på hvorfor barnet har det. Det kan være en sammenheng mellom spesifikke språkvansker og barnets minnefunksjon. Genetiske faktorer spiller også inn, det er en viss prosent arvelighet (Bredtvet kompetansesenter, 2011).



Lian og Ottem (2007) sier i artikkelen *Spesifikke språkvansker hos barn og unge* at noen barn kan vokse av seg språkvanskene, men dette gjelder ikke alle. Noen kan ha symptomene helt frem til voksenalder. Videre hevder de at barn som vokser av seg språkvanskene ikke har spesifikke språkvansker. Disse barna har det som kalles forsinket språkutvikling. (Lian & Ottem, 2007). Når det gjelder hvordan språkvansker oppstår påpeker Lian og Ottem (2007) at det er et snodig fenomen at barn kan ha språkvansker tilsynelatende uten noen grunn. Også de skriver at mye tyder på at vanskene er arvelige. I studier av familier med barn med spesifikke språkvansker viser det seg at 2/3 av de nærmeste familiemedlemmene, som søsken og foreldre, også har språkvansker (Lian & Ottem, 2007).

### **2.2.3 Språk og identitet**

Vi mennesker har ulike roller i livet. Vi er for eksempel, tante, venninne, kjæreste, datter, barnebarn, kollega og /eller student. Alle våre roller inngår som en del av vår identitet. Vi danner vår identitet ved at vi ser på oss selv ut i fra hvordan vi tror at andre ser oss (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2012).

Hvordan en ser på seg selv og sin identitet er forskjellig fra person til person. Horsdal (1999) skriver at det gjennom tidene har vært forskjellig hvordan «selvet» og «jeget» har blitt oppfattet som en generell oppfattelse også. Det har gått fra å være en generell oppfattelse som var dualistisk med forskjellige fremtoninger hvor det skilles mellom sjel og legeme eller bevissthet og kropp. Sjelen og bevisstheten ble sett på som høyere i forhold til den kroppslige tilhørighet til naturen (Horsdal, 1999).

Beskrivelsene som blir gitt av et menneske om seg selv og sitt liv er aldri komplette. Det er alltid noe mer og noe annet som kan sies (Holmgren, 2010).

Sett i et narrativt perspektiv er det snakk om identitetskonklusjoner når det er snakk om hvordan en person ser på sin identitet. Holmberg (2010) og White (2009) skriver om «tynne identitetskonklusjoner», der er det liten eller ingen sammenheng mellom delene og helheten i en fortelling. Dette kan være fordi en enkelt traumatisk opplevelse kan bli dominerende for en persons selvforståelse og dette kan da være med på å forme identitetskonklusjoner hvor personen er negativ til seg selv (Holmgren, 2010). Ved at det trekkes inn flere handlinger, erfaringer og ferdigheter i en persons fortelling om sitt liv, vil det bidra til mer mening og flere konklusjoner om hvem denne personen er, og hva personen står for (Holmgren, 2010). Dette ligger i hvordan mennesker bruker språket for å forklare. Språket du bruker når du forteller om deg selv, kan være med på å danne et bilde av deg og din identitet.

Når vi skal danne en identitetskonklusjon av oss selv, er det beskrivelser av våre egne fortolkninger av oss selv sett i relasjon til andre rundt oss og til tilværelsen. Hvis vi danner en negativ identitetskonklusjon om oss selv, blir det vanskelig å handle på bekostning av denne konklusjonen om oss selv. Et eksempel er hvis en lager en identitetskonklusjon om seg selv som «jeg er dum», vil det bli vanskelig å bestemme seg for å bli student. Jo flere gode og innholdsrike beskrivelser en kan gjøre om seg selv, jo flere muligheter for fortolkning av hendelser i livet har en. Sagt på en annen måte, jo mer dominerende og entydige identitetskonklusjoner, jo vanskeligere blir det å overvinne dem ved å handle utenfor dem (Holmgren, 2010).

Negative slutninger om sin identitet blir ofte influert av et problem i en persons liv (White, 2009). Når en person ønsker å få hjelp med et problem har personen ofte en negativ selvoppfatning. White (2009) beskriver hvorfor-spørsmål i eksternaliserende samtaler som en meget effektiv måte å få folk til å utvikle mer positive konklusjoner om sin identitet. Dette vil da gå på bekostningen av de konklusjonene som er basert på problemene (White, 2009).

### **2.3 Samtaler med barn**

Jeg er opptatt av at barnet selv skal kunne få fortelle sin historie til den voksne. I dette kapittelet vil jeg derfor se litt nærmere på teori rundt å samtale med barn. Det er ikke like lett å ha en samtale med et barn som det er med en reflektert voksen. Enda større vil utfordringene være å skulle samtale med et barn med språkvansker. Det vil ikke si at det ikke er mulig å få til en god samtale, men det vil si at den voksne må kunne noe om det å «snakke med barn». Haldor Øvreeide (2009) har forsket på og skrevet mye om det å samtale med barn. Mye av det som kommer frem av dette kapittelet vil også kunne overføres til det å føre en samtale med voksne med språkvansker.

Øvreeide (2009) sier at en samtale, både mellom voksne og mellom en voksen og ett barn, er en prosess som ikke stopper. En samtale er ikke bare et spørsmål om en metode for gjennomføring. Det er snakk om å utfolde en egenskap til å være i samspill. Dette er noe vi alle har behov for og en grunnleggende evne til. Dette er en robust egenskap og det vil alltid være et potensial tilgjengelig for dette i oss. Dette potensialet er også viktig å finne fram til hos barnet slik at vi kan ta det i bruk hos oss selv. Det kan ses på som naturlige og allmenne menneskelige dialogegenskaper (Øvreeide, 2009). Personene som møter til en samtale er et møte mellom to eller fler med ulike forventninger og lojaliteter. Så sant vi ikke inntar en ikke-vitende posisjon vil vi bringe inn våre følelser, behov og erfaringer til samtaler.

Utgangspunktet for en samtale er preget av enten å ha en grunnleggende tillit og åpenhet mot andre, av engstelse og usikkerhet, håp eller av tidligere skuffelser og avvisning (Øvreeide, 2009). Basert på tidligere erfaringer møter vi til samtalsituasjoner med en indre sosial arbeidsmodell. Vi danner oss ett selv-andre-bilde som vil prege den nye samtalen og vår sosiale kontakt.

Når det kommer til å samtale med barn er det ingen samtalemetodikk som vil fungere hvis vi ikke har en bred forståelse av hva det vil si å møte et barn i utrygge situasjoner. Barnets perspektiv og erfaring må ses i lys av hvordan en voksen møter til samtalen (Øvreeide, 2009).

Som voksen i samtale og dialog med barn søker vi medopplevelse og samforståelse. Hvis vi oppnår dette vil det medføre tre viktige effekter for barnet. Hvis barnet føler samforståtte følelser og erfaringer vil det bli lettere å tåle hva samtalen dreier seg om. Barnet vil slippe å bruke energi på det som føles vanskelig slik at andre utviklingsområder kan få full oppmerksomhet.

For det andre vil en dialog være med på å danne en kontakt mellom det kognitive og det affektive systemet hos barnet. Dette medfører at vanskelige temaer får ord og en sammenheng. Dette er viktig slik at barnets konsentrasjon og regulering av atferd står i fokus.

Den tredje effekten er at det bygges opp fortellinger om barnets erfaringer og sammenhenger. Det dannes nye narrativer som barnet kan leve bedre med. Dette skjer fordi det har skjedd en gjensidig medopplevende ramme som igjen gir en aksept og gyldighet (Øvreeide, 2009).

Hvis barnet mangler viktig informasjon og en følelse av medopplevelse kan det oppstå problematisk atferd hos barn. Det er viktig at voksne som skal samtale med barn er i stand til å føre en realistisk samtale og føre samtalen inn i en sammenhengende omsorg for barnet. Dette er vesentlig slik at ikke samtalen blir voksententrert og usammenhengende for barnet. I hovedtrekk er det viktig at samtalen virker bekreftende, støttende og at det skapes en sammenheng for barnet. Det er også viktig at den voksne arbeider for at barnet skal få en bedre selv-andre-følelse (Øvreeide, 2009). For at barnet skal kunne gi oss autentisk informasjon om sine erfaringer kan en god samtale om viktige erfaringer være avgjørende.

Haldor Øvreeide (2009) presenterer to grunnmodeller for typiske samtaleformer som involverer barn:

Den første grunnmodellen kaller han *den innordnende samtale*. Her forventes det at barnet skal tilpasse seg og svare på den voksnes krav, spørsmål og forventninger i dialogen. Her er det lagt vekt på krav og forventninger til barnet og det er opp til den voksne og bedømme gyldigheten og troverdigheten i det barnet formidler. Denne samtaleformen kan oppfattes som en testsituasjon hvor barnets prestasjoner skal bedømmes, ofte er det en samtale preget av spørsmål og svar. Det er den voksnes språk som er vektlagt og det er opp til barnet om det vil prøve å hevde seg eller om det vegrer seg for å delta. I en slik situasjon vil det være et maktforhold mellom den voksne og barnet. Det er tilfeldig om barnet motiveres av denne samtaleformen og det er den voksnes motivasjon som er det sentrale

Den andre grunnmodellen beskriver han som en *dialogisk samtale*. Her er det først og fremst viktig å gi barnet frihet til å uttrykke seg. Dette gjøres ved å støtte opp under barnets motivasjon. Det legges også vekt på om barnet er villig til å fortelle og forklare sine tanker og erfaringer. Det er en tilpasset ramme og det er en samtaleform som legger til rette på barnets premisser. I den dialogiske samtalen er det som regel en voksen som er viktig for barnet, tilstede under samtalen slik at barnet skal føle seg trygg og ikke alene. Temaet i en slik samtale utvikles i samspill mellom voksne og barn i tråd med barnets kompetanse. Her er det også rom for spontanitet, maktforholdene får mindre plass slik at barnets autentiske karakter får plass til å utfolde seg (Øvreeide, 2009).

Det er ikke naturligvis slik at alle voksne får til en god samtale med et barn, der barnet føler seg sett, hørt og tatt på alvor. Alle voksne trenger trening for å bli en god samtalepartner for barn. Vi som voksne kan jobbe med tilrettelegging av samtalsituasjoner, trene på å avlese barnets signaler og posisjonering, bygge samtaleflyt og sammenknytting av tema. Det er viktig at barnet er en deltaker, et subjekt (Øvreeide, 2009). Barnet skal fritt få kunne utfolde seg og få være med på å forme sin livssituasjon og også sin fremtid. Barnet skal være med å bestemme hvordan narrative skal være i fremtiden. Kanskje kan den voksne bidra til at fortellingene endrer seg ved hjelp av en god samtale.

I neste kapittel vil jeg se litt på hvordan barnet «havner» både i en objekt posisjon og en subjektposisjon. Jeg tror det er viktig at den voksne er bevisst på hvordan han eller hun oppfører seg ovenfor barnet for å få til en god samtale, samtidig som jeg også tror det er viktig å ha et forhold til hvordan barnet blir behandlet på forhånd, underveis og i etterkant av en samtale.

### **2.3.1 Skal barnet være objekt eller subjekt i samtalen med en voksen?**

Barnet er ofte objekt i saker som handler om barnets helse, skoleproblemer og i arbeid etter barnevernsloven. Å være et objekt er ikke ideelt i denne sammenheng, barnet vil bli skjøvet litt til side og de voksne «tar over» situasjonen og skal prøve og ordne opp for barnet. Det faktum at barnet mest sannsynlig har behov for å snakke med noen og behov for å fortelle sin historie og bli hørt, blir glemt. Det er flere grunner til at barnet blir «glemt» og objektivert. Foreldres rettigheter, krav til rettssikkerhet og de formelle systemene innen skole, barnevern og helsevesen er med på å øke en viss tendens til avstand og objektivisering av barnet. En voksen person med et fagperspektiv skaper også en viss avstand og dette faktum er med på å danne et objektivt bilde av barnet (Øvreeide, 2009).

Øvreeide hevder at «Objekter studerer vi gjerne med en viss avstand» (2009, s. 24). Dette sitatet får meg til å tenke på barnet. Avstand er det siste et barn trenger i en vanskelig situasjon. Hvis det dreier seg om et barn som har det vondt på grunn av språkvansker og trenger en voksen å samtale med, tror jeg neppe at det hjelper å holde en «viss avstand».

Når det gjelder å være et subjekt i en samtale er det noen vi samspiller med, subjekter vil vi gjerne involveres i og påvirkes av. Det kan i samtaler med barn være nyttig å la barnet nå inn til oss slik at vi som voksne kan forstå barnet på en dypere måte. Det handler også om å ha empati for barnet. En fagperson vil oppnå gode resultater hvis han eller hun klarer å balansere en mellomting mellom nærhet og distanse. Grunnen til det er at det skal samtales med et barn som ofte er i en maktsvak posisjon fordi det er avhengig av voksne i sin hverdag. For å forstå barnets tanker og følelser rundt et tema er empati en nødvendighet (Øvreeide, 2009).

Den daglige omsorgen et barn trenger fra voksne kan underbygges ved at fagpersoner arbeider for barnet og samtaler direkte med barna det gjelder. Dette for å få og gi informasjon. Dette er ikke alltid like lett å få til, for det er som regel slik at de personene som har direkte kontakt med barnet, ofte er de omsorgspersonene barnet kjenner og har daglig kontakt med. Ulempen med at det er disse personene som snakker direkte med barnet er at det sjelden er de som er med på å beslutte hva som skal være hjelpetiltak. Foreldre eller andre omsorgspersoner er sjelden fagpersonene som er involvert i barnets problem på et faglig nivå og ergo kan det medføre en konflikt mellom fagpersoner og omsorgspersoner når det kommer til barnets behov. Dette er en beskrivelse på hvordan og hvorfor barnet ofte havner i en objekt-situasjon i vanskelige saker.

Det som kan være en mulig løsning på denne problematikken er det som kalles triangulerte samtaler med barnet. Det vil si at fagpersoner har samtaler med barnet samtidig som omsorgspersonene også er inkludert i samtalen, og omvendt. Dette vil medføre en kjeding av informasjon og relasjoner som er med på å sikre barnets behov. De voksne er nødt til å ha samtaler med hverandre om barnets situasjon, og ved å ha med barnet i disse samtalene kan barnets ytringer og spontane reaksjoner være med på å påvirke de voksnes utgangspunkt for videre samtaler. Dette er måten å sikre at de personene som spiller en viktig rolle i barnets liv, både faglig og omsorgsmessig, trekkes inn i arbeidet uten at barnet blir utrygt eller forvirret. Ved å bruke triangulerte samtaler blir barnet bedre ivaretatt. Barnet blir behandlet som et subjekt og ikke som et objekt som utredes, behandles og diskuteres (Øvreeide, 2009). Det er i noen tilfeller bedre å la barnets stemme komme fram og ikke snakke over hodet på barnet.

### **2.3.2 La barn være eksperter**

Som jeg har vist til i begrunnelsen for oppgaven min, har barn i følge FNs barnekonvensjon rett til å bli hørt når det kommer til saker som dreier seg om barnet og barnets mening skal tillegges vekt. Tidligere Barneombud, Reidar Hjermann, har laget en publikasjon som er en eksperthåndbok, der barn får fortelle hvordan de vil ha det. Barna skal være ekspertene. Eksperthåndboken gir voksne en anledning til å lese hvordan barn bør og vil bli hørt (Hjermann, 2013). Barna, som videre vil bli omtalt som ekspertene, vil gi barneombudet råd og innblikk i hvordan de vil at samfunnet skal hjelpe barn og unge som har det vanskelig. (Hjermann, 2013). Når det kommer til barn er det de som er eksperter på å være barn. Voksne var det en gang, men så blir de voksne og mister ekspertrollen. Selv om det er barn som er eksperter på å være barn er det de voksne som tar avgjørelser for barn og det er voksne som utvikler tilbud til barn. Dette gjøres ofte uten råd fra ekspertene. Tilbud til barn i utsatte grupper bør virkelig ha med synspunkter og ekspertråd fra barn som også befinner seg i en utsatt gruppe. Dette er saker som tidligere barneombud brenner for. Han arrangerte ekspertmøter, hvor en gruppe barn med like erfaringer møtes. Gjerne i forkant av en konferanse eller lignende tilstelninger der voksne skal samtale om barn. Ekspertmøtene er engangstilfeller og kan gjerne handle om et tema som er i vinden på det tidspunktet. Ekspertgruppene er grupper med barn og unge inndelt etter hva de har kompetanse og erfaring om. Ekspertgruppene jobber med et tema de har god kjennskap til med tre til fire møter over en tidsperiode på to til fire måneder. Tilstede på møtene er rådgivere fra barneombudets kontor og en gruppe med barn. Dette er noe det tidligere barneombudet mener er viktig for at barna skal bli hørt. Barns stemmer kan bare bli hørt hvis de voksne tillater barna å snakke.

Barneombudet jobbet også grundig for å bygge opp en tillit hos ekspertene slik at de var villige til å dele erfaringer og de råd de mener vil fungere for barn i samme situasjon som de selv er i eller har vært i (Hjermann, 2013).

Et barn med språkvansker er ekspert i å være et barn med språkvansker. Det er vanskelig for en voksen fagperson å kommunisere med barnet uten å ha kjennskap til hvordan det føles. Hvis en fagperson hadde hatt tilgang til et ekspertmøte og fått barna til å lufte hvordan de har det og hva de trenger for å få en bedre hverdag, ville det kanskje vært lettere å ha forståelse og lettere og sette i gang tiltak.

### **2.3.3 Fortellingen i samtaler med barn**

Det kan være nyttig å tenke gjennom hvordan en fortelling kan bygges opp, få en struktur og sørge for at vesentlige elementer kommer med (Øvreeide, 2009). La barnet få presentere seg og sine erfaringer gjennom et narrativ. Ved at barnet får komme med sin fortelling, sin narrativ, vil barnet få sagt det som er viktig og fortalt på den måten barnet selv ønsker og formidle et budskap. Barnet og barnets fortelling blir altså satt i sentrum og den vokse, som da blir Den Andre for barnet, må gripe fatt i hva barnet prøver og si. I en slik sammenheng vil barnets stemme bli hørt og tilliten til den voksne vil forhåpentligvis bli bygget opp, slik at en god samtale kan begynne.

Når barnet skal begynne sin fortelling er det lurt om den voksne er med på å hjelpe til med og danne en viktig dimensjon som er tid. Det hjelper også til med organiseringen til den voksne slik at vi kan hjelpe barnet videre i sin fortelling. Det forventes ikke at barn skal ha kontroll på hva som skjedde først, hva som så skjedde og til slutt hvordan det gikk, derfor må den voksne virkelig lytte slik at han eller hun kan bistå og henge med i fortellingen. I tillegg til tidsaspektet er romlige forhold også fint å ha kontroll på. For eksempel du var på kjøkkenet og mamma var på badet osv. Den voksne samler opp og forsøker å lage en riktig oppsummering av hva barnet har fortalt for å hjelpe barnet (Øvreeide, 2009).

Det er viktig å ta utgangspunkt i barnets reaksjoner og erfaringer. Hvis barnet kommer med et spontant «utbrudd» er det fint at den voksne tar tak i det og bygger fortellingen derfra. Det vil alltid vokse en fortelling ut i fra anerkjennelse, initiativ og responser fra den voksne til et barn som forteller, barnet trenger å forstå at den voksne forstår. Barnet vil føle seg trygg på den voksne hvis han eller hun viser en aksept om det som blir fortalt. Det er opp til oss hvordan vi i samtalene er med på å bygge fortellinger videre med barnet, derfor er det nyttig at barnet

skal forstå og dermed får sammenheng i sine erfaringer. Samtidig trenger også den voksne å få et innblikk i hva barnet har erfart (Øvreide, 2009).

Når den voksne skal begynne å hjelpe barnet er det nyttig å ta utgangspunkt i et konkret element barnet har kommet med. Snakke om det og bygge videre på det. Barnet har alltid behov for en bekreftelse av det det har fortalt og følelser i forbindelse med erfaringene.

Videre skal det jobbes med barnets følelsesmessige erfaringer og kognitive utfordringer. Barnets involvering i de hendelsene det forteller om. Den voksne stiller hvordan og hvorfor spørsmål til barnet og disse typer spørsmål refererer til årsaker, skyld og konsekvenser. Barnet har det ofte vondt og vanskelig. Aksepten og gyldig-gjøringen av barnets tanker er avgjørende slik at barnet ikke føler seg avvist. Det som kan skje hvis barnet føler en avvisning er at det vegrer seg for å fortelle videre.

Den siste delen i fortellingen den voksne skal hjelpe til med, bør innebære at barnet får en opplevelse av mestring, utvikling eller verdighet.

### **2.3.4 Stilasbyggende samtaler**

Bruner har lansert et begrep som heter «Støttesystem for språktilegnelse». I det begrepet er det tenkt at et barn mottar støtte i sin språkkonstruksjon fra andre barn eller voksne i det sosiale miljøet barnet lever i. Bruner har også brukt et begrep som heter «stilasbygging» (Bruner, 1997). Det er en metafor for å synliggjøre hvordan støttende kommunikasjon og et støttende samspill kan bidra til å hjelpe et barn i sin prosess med å tilegne seg sitt språk. Det kan for noen være en mer komplisert og vanskelig prosess (Lyngseth, 2008).

Det er ikke bare barn som har vansker med å ha samtaler når de har språkvansker. Også voksne trenger hjelp, forståelse og støtte. Michael White (2009) var inspirert av Bruner og han skriver om den stilasbyggende samtalen. Personer med en problematisk fortelling enten på grunn av språkvansker eller andre ting kan ha problemer med å tilpasse seg det gapet som oppstår mellom det som er velkjent og det som faktisk er mulig for et menneske å vite om seg selv. Dette beskrives som «sonen for utvikling som foregår nær andre mennesker» (White, 2009). For at et menneske skal bli i stand til å krysse over dette gapet trengs det en samtalepartner som kan sørge for dette begrepet stilas, som Bruner oppfant. Et stilas som gir muligheter til å komme over gapet med små overkommelige skritt (Bruner, 1997). Dette kan fungere vel og bra i en samtale med en profesjonell person, men den profesjonelle personen vil i stor grad bidra til at dette stilaset rekrutterer andre som kan delta i det. På den måten vil



stilaset bidra til at folk kan bevege seg trinnvis, og distansere seg og så bevege seg mot det som kan bli mulig for dem å vite og gjøre (White, 2009).

### **3.0 Forskning**

#### **3.1 Å lytte til barnets stemme**

I løpet av de siste tiår har synet på i hvilken grad barnets stemme skal høres i saker som angår dem, endret seg. Det har gått fra at barn ble sett på som objekter hvor det var andre som tok bestemmelser for dem, til en rådende oppfatning i dag om at barn selv skal bli hørt i saker som angår dem. I NOU, 2010:8 «Med forskertrang og lekelyst» kommer dette klart fram, det sies:

Det som i hovedsak preger dagens syn på barn i førskolealder, er at de sees på som subjekter helt fra begynnelsen av livet, og ikke bare som objekter som skal påvirkes og formes. Å anerkjenne barn som subjekter vil si å møte det enkelte barn som et individ som kan forholde seg til seg selv med rettigheter når det gjelder egne tanker og følelser [...] Utvalget mener at barn må møtes som fullverdige mennesker med tanker, meninger og følelser i det livet de lever som barn, og samtidig mennesker som skal vokse opp og utvikle seg (s. 15).

Videre vises det også til FNs konvensjon om barns rettigheter (2003) som ble vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989 og ratifisert av Norge 8. januar 1991, revidert i mars 2003. i artikkel 13 i denne konvensjonen står det:

Barnet skal ha rett til ytringsfrihet; denne rett skal omfatte frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av ethvert slag uten hensyn til grenser, enten det skjer muntlig, skriftlig eller på trykk, i kunstnerisk form eller gjennom en hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge (s.13).

Når det gjelder norsk lovgivning kan det synes en gjenspeiling i dette. Det gjelder blant annet både Opplæringsloven og Barneloven hvor det er paragrafer som sier noe om den det gjelder sin rett til å bli hørt. Barnelovens § 33 (Lovdata, 1981) sier at når du har fylt syv år, skal du få si din mening før foreldre/ foresatte tar avgjørelser om dine personlige forhold, som for eksempel påkledning, leggetider og skolegang. Dette gjelder også hvem av foreldrene du skal bo hos, hvis foreldrene ikke lenger bor sammen. Desto eldre barnet blir desto mer bestemmelsesrett skal foreldrene gi barnet (Lovdata, 1981). I Opplæringslovens § 5.4 blir

retten til spesialundervisning i grunnskolen formulert på følgende måte: «Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn» (Opplæringsloven, 1998).

Videre i mitt arbeid er det et viktig spørsmål som kommer til syne. Spørsmålet er om synet på at barnet selv skal få uttale seg og bli hørt, gjenspeiles i forskning som omhandler barns forhold? I Tangens (2009) analyse stiller hun blant annet spørsmålet om hva «stemme» betyr, og med det viser hun til den forståelsesrammen som er en viktig del av mitt arbeide, den narrative forståelsesrammen. Tangen (2009) viser til en beskrivelse som gis hos Engebretsen og Johansen (2005):

I narrativ teori brukes termen «stemme» på to måter, i en snever og i en utvidet betydning. Den første innebærer at personen («stemmen») selv direkte uttrykker seg (muntlig, skriftlig eller på annen måte). I en videre betydning handler det om i hvilken grad og hvordan personen (her: barnet) blir synlig. I det siste tilfellet er det en narrator (forteller) som på ulike måter, direkte eller indirekte, kan synliggjøre barnet. [...] noen framstillingsformer. For eksempel indirekte tale, kan tilsløre hvem det er som taler, det vil si hvilken stemme vi egentlig hører. Er det barnets versjon av virkeligheten vi får, eller er det lærerens eller forskerens? (s.39).

Når det gjelder forskning rettet mot språk, språkutvikling, forebygging av språkvansker og det å snakke med barna om dette, hevder Hagtvedt at det er en tendens til at en henter inn opplysninger om barn, mer enn fra barn (Hagtvedt, i Tangen, 2009). Videre viser Hagtvedt (i følge Tangen, 2009) at førskolebarn faktisk kan ha en forbløffende god innsikt i sin egen situasjon og dette blir gjerne formulert i konkrete og talende former. Hagtvedt påpeker (i Tangen, 2009) at ved å spørre barn direkte, innebærer det dessuten å ta dem på alvor. Dette gir erfaringsmessig positive konsekvenser for kontakten under undersøkelsen som skal utføres. Hagtvedt gjorde en 6- og 8-årsundersøkelse av barn hvor barna ble stilt spørsmål om sin egen situasjon basert på erfaringen om de positive konsekvensene ( i følge Tangen, 2009 s. 43).

Når det gjelder å snakke med barn, sier Tangen (2009 s. 47) at det inneholder mange ulike elementer og at det er svært viktig for alle som henvender seg til barn i forskning at de ivaretar etiske hensyn. I følge Tangen (2009) er det tydelige trekk at barn og ungdom sjelden opptrer alene som kilder for de data som blir samlet inn. Hun konstaterer at i de aller fleste avhandlingene har forskeren brukt både barn og fagfolk og/eller foreldre /foresatte som kilder.

Videre sier hun at alle de arbeidene hun har analysert kommer det fram et ønske fra forskeren om å utvikle kunnskap som kan bidra til å bedre livs- og læringssituasjonen for barn og unge som er i risikozonen for å utvikle store vansker. I forhold til mitt interessefelt, barn og språkvansker, viser Tangen (2009 s. 49) til arbeidene som er rettet mot barns språk og språkutvikling. Det hun ser er at arbeidene gjennomgående har som mål å skape bedre grunnlag for å fremme barns læring. Samtidig også forebygge vansker innenfor dette området. Dette treffer meg i mitt arbeide når det gjelder ønsket om å styrke barns muligheter til å uttrykke seg og bli hørt.

### **3.1.2 Barn og unges stemme i forskning**

I følge Tangen (2009) defineres barn som personer fra 0-18 år. Dette er basert på barns rolle i forskning. I mange tilfeller er det, i følge Tangen (2009) vanskelig å operere med en fast bestemt 18-årsgrense når barn skal delta i forskning. Barns stemme innen narrativ teori defineres som at barnet selv uttrykker seg. Selv om et barn har fylt 18 år og er deltaker i et forskningsopplegg, vil det fortsatt ha en viktig stemme. Det er viktig å skille mellom om det forskes på eller med barnet.

Informasjonen man som forsker får fra småbarn, i førskolealder, kan i noen tilfeller være ufullstendig og vanskelig å stole helt på. Samtidig er det viktig at også de blir tatt på alvor og får brukt den stemmen i de har til å fortelle. Det er likevel mest vanlig å benytte tester og observasjoner av barn i denne alderen. Dette for at forskeren lettere skal kunne få de svarene han eller hun trenger for å svare på sin problemstilling (Tangen, 2009).

Hagtvedt hevder at å la barn i begynnelsen av grunnskolen eller førskolebarn fortelle om en opplevelse og å ha dette som eneste metode i et forskningsopplegg vil bli problematisk. (Hagtvedt i Tangen, 2009, s. 44). Hun har selv gjennomført en doktorgrad hvor hun erfarte at noen av barna fortalte informativt og mye, mens andre var mer tause og hun fikk ikke mye ut av intervjuet. Samtidig hevder hun at å ha et intervju eller en samtale med barn i tillegg til annen metode som for eksempel observasjon, vil det bidra til å gi et mer nyansert bilde og mer helhetsforståelse av fenomenet det forskes på (Hagtvedt i Tangen, 2009, s. 44).

Tangen påpeker at det i stor grad brukes intervjuer i forskning som omhandler unge, for å få tak i deres eget perspektiv og deres erfaringer gjennom deres fortelling. Samtidig trekker hun også fram at det sjelden brukes barn og unge som kilde alene, men at de intervjues i tillegg til fagpersoner eller foreldre/foresatte (Tangen, 2009). Det er åpne kvalitative studier, og også narrative studier, som er best egnet for å få fram barn og unges stemmer. Det er i disse

intervjusammenhengene de får uttrykke seg fritt og på måter de selv ønsker å uttrykke seg på. I slike sammenhenger kan barn og unge også selv ta initiativ til hva det skal snakkes om. Dette fordrer at forskeren har romslige grenser for hva som vurderes som relevant, da det er barnet eller den unge som er ekspert. Konteksten for erfaringen er det opp til forskeren å benytte seg av (Tangen, 2009).

Barn og unge har lenge blitt vurdert som upålitelige kilder i forskning, men Tangen har funnet at eldre ungdom flere ganger har blitt brukt som pålitelige rapportører om eget liv og egne livserfaringer. Styrkingen av barns rettigheter i tillegg til et nytt syn på barn og barndom har gjort det mulig for at en ny oppfatning har dukket opp, «det kompetente barnet». Denne nye oppfatning innebærer at en ser barn og unge som aktører i eget liv. Likevel er det et viktig skille i denne oppfattelsen, ungdom og unge voksne er lettere å oppfatte som «det kompetente barnet» enn barn i grunnskole og førskolealder (Tangen, 2009). Dette er betenkelig for hvis det kun benyttes ungdom og unge voksne som pålitelige informanter i forskning som skal få fram barns stemme, vil det ikke danne et kunnskapsgrunnlag innenfor mindre barns erfaringer. Det vil også gi forskere som ønsker å forske på førskolebarn eller yngre barns stemmer store metodiske utfordringer (Tangen, 2009).

Om forskeren klarer å fange barns fortelling og videreformidle den i en avhandling har lite med hvordan barnet forteller. Her er det hvordan forskeren lytter til hva som blir fortalt som er vesentlig. Når det forskes på barn må det tas etiske hensyn. Det er viktig å ha i tankene at barn, på lik linje som voksne, har rett til å være tause. De skal ikke behøve å fortelle hvis de ikke vil dele sin fortelling og la sin stemme blir hørt (Tangen, 2009).

### **3.2. Følger av språkvansker**

Jeg har ikke lyktes i å finne forskning som direkte berører min problemstilling. På en annen side finner jeg forskning som går på barn med språkvansker og psykisk helse. Det er gode bidrag til å få fram poenget med at barna med språkvansker har behov for å få hjelp slik at de ikke utvikler tilleggsvansker, emosjonelle vansker eller atferdsvansker.

Innledningsvis viste jeg til forskning som har funnet at barn med språkvansker ofte får tilleggsvansker senere i livet, dette særlig hvis vanskene varer over lengre tid (Ottem & Lian, 2008). Flere har også funnet at barn med språkvansker er i risikogruppen for å utvikle emosjonelle og atferdsmessige vansker, hele 60 prosent av barn med reseptive/ekspressive språkvansker står ovenfor denne faren (Ottem, Thorseng, Duna & Green, 2002). Sentrale forhold som vennskap og sosial deltagelse vil være vanskelig for barn med språkvansker.

Dette er et godt utgangspunkt for at barn med språkvansker trenger å bli hørt. Det samme synes å komme tydelig fram fra rapporten som Foreldreforeningen for barn med språkvansker (Bergseth, 2012) la fram for utdanningsminister Kristin Halvorsen. Der kommer det tydelig fram at både foreldre og barn må slite med både å danne vennskap, men de må også slite med å fange skolens, lærerens og rektors oppmerksomhet slik at de kan få den nødvendige hjelpen de trenger. Flere av historiene fra de 17 ungdommene i denne rapporten forteller om at de er ensomme, føler seg utenfor og misforstått (Bergseth, 2012). Hvis barn med språkvansker kan bli møtt av en annen innstilling, en innstilling om at det er mulig å få hjelp, vil det kanskje bidra til å gjøre hverdagen lettere. Lettere ved at de kan få fortelle sin historie, ved hjelp av eksterntalende samtaler, slik at de kan få fokuset vekk fra at det er de som er problemet og over til at det er språkvansken som er problemet (White, 2009). Barn med språkvansker trenger en endring og som jeg nevner tidligere trenger de å bli sett og hørt. Det er ille og slitsomt for barna å slite med språkvanskene som er medfødt om de ikke også skal måtte slite med tilleggsvansker fordi de ikke får hjelp.

Som Ottem et al., (2002) nevner i sin forskning om psykisk helse hos barn med språkvansker er det tre mulige forklaringsmodeller på hvorfor barn med språkvansker utvikler tilleggsvansker i form av emosjonelle vansker. Den første forklaringsmodellen går ut på at barna med språkvansker har små eller begrensende muligheter for sosial læring. Dette fordi de blir avvist av jevnaldrende barn. Den andre forklaringsmodellen sier at barna med språkvansker har en primær svikt innenfor området sosial forståelse, altså empatiske problemer. Dette er med på å bidra til emosjonelle og atferdsmessige problemer. Den tredje forklaringsmodellen er at barna har et underliggende problem med hensyn til informasjonsbearbeidelse, dette bidrar til å begrense den språklige utviklingen samtidig som den setter grenser for den sosiale utviklingen. Dette er også medvirkende til en følelse av tristhet, sosial tilbaketrekning og angst (Ottem et al., 2002). En økt bevissthet på høy forekomst av emosjonelle og atferdsmessige vansker hos barn med språkvansker bør bidra til en systematisk kartlegging og en nøye gjennomtenkt behandling av språkvanskene.

## **4.0 Metode**

### **4.1 Valg av redskap for samtalen**

I dette kapitlet vil jeg ta for meg forskningsmetodevalg og forskningsprosessen. Det jeg med stor nysgjerrighet ønsker å finne ut er om en narrativ tilnærming gjennom å bruke et narrativt

intervju kan bidra til at barn med språkvansker selv kan få fortalt sin historie og ha opplevelsen av å bli forstått. Jeg lurer på om et barn med språkvansker har det vondt og vanskelig i hverdagen og om det vil hjelpe om han eller hun får fortelle sin historie. Hensikten med dette er at jeg ønsker å finne ut om det er mulig å hjelpe barn med språkvansker. Jeg vil bygge empirien min på et narrativt intervju.

Innen kvalitativ forskning må det utarbeides en god problemstilling etter at forskeren har lest teori og satt seg grundig inn i temaet. Videre må forskeren velge hvem det skal forskes på og hvor. Etter at dette er på plass må forskeren forsøke og snevre inn respondenter som passer til temaet. Respondentene, det vil si intervjuobjektene, velges ut av forskeren og det er vanligvis små utvalg innen kvalitativ forskning. Hensikten med å ha få respondenter er å oppnå tilgang til handlinger som er relevante for problemstillingen (Ryen, 2010). Innen kvalitativt intervju finnes det ulike grader av forhåndsstrukturering. De ulike formene for forhåndsstrukturering strekker seg fra en streng og nøye planlagt struktur hvor lite blir overlatt til tilfeldighetene. Videre til en form hvor det er liten eller ingen forhåndsstruktur, dette er den måten å gjennomføre et kvalitativt intervju på som er mest likt et narrativt intervju.

En beskrivelse Ryen (2010) presenterer om det åpne kvalitative intervjuet er et intervju uten forhåndsstrukturering og hvor forskeren samler inn data fra samtaler ved for eksempel bålet, i bilen eller hos frisøren. Innsamlingen skjer med andre ord i situasjoner hvor forskeren som regel ikke har notatblokk eller båndopptager med seg (Ryen, 2010). Et kvalitativt intervju med lite forhåndsstrukturering og med et åpent tema vil virke lite formelt og det vil samtidig alltid være et tema og det styres av forskeren hele veien (Ryen, 2010).

Det kvalitative intervjuet som har en streng forhåndsstruktur vil være preget av at forskeren har en streng linje over hvordan spørsmålene skal være og at de kommer i rekkefølge etterhvert som informanten svarer (Ryen, 2010).

Narrativ tilnærming er en stor del av oppgaven min, og jeg føler det blir en rød tråd gjennom hele oppgaven hvis jeg gjennomfører et narrativt intervju i forskningsdelen. Som nevnt innledningsvis har jeg gjennom studiet, master i spesialpedagogikk, blitt introdusert for den narrative tilnærmingen og dette er en metode som appellerer til meg og som jeg har stor tro på. Tanken på å overføre denne metoden til forskning virker svært spennende og interessant for meg. Det var ikke uten betenkeligheter at jeg valgte å gå for et narrativt intervju, det er noe jeg aldri har gjort før og jeg visste ikke helt hva jeg bega meg ut på. Det er på en annen

side en bit av min historie og jeg ville ikke la den få ødelegge for de historiene jeg har muligheten til få innblikk i ved å gjennomføre et narrativt intervju.

Et argument som taler for et narrativt intervju og mot et kvalitativt intervju er at for mye struktur kan føre til at forskeren ikke fanger opp eller misforstår fenomener som er viktig for respondenten (Ryen, 2010).

Argumentet jeg nevnte ovenfor om at for mye struktur kan lede forskeren til ikke å fange opp eller misforstå fenomener er et av argumentene som fikk meg til å velge et narrativt intervju, her er det opp til forskeren og klare å sitte lyttende gjennom informantens fortelling uten å avbryte eller stille spørsmål som gjør at fortellingen blir oppdelt. Det narrative intervjuet skiller seg altså ut ved at forskerens utfordring blir å få informanten til å fortelle mest mulig av sin historie. En annen viktig forskjell er at det narrative intervjuet kun har en ramme for hvordan intervjuet skal bli, slik at det er mer åpent.

Det kvalitative intervjuet og det narrative intervjuet er to ulike intervjuformer i den forstand at i det narrative intervjuet skal informanten fortelle sin fortelling framfor å svare på spørsmål fra forskeren (Horsdal, 1999). Samtidig vil jeg få fram at det narrative intervjuet også bygger på elementer fra det kvalitative intervjuet. Elementer som går på at forskeren utarbeider en form for intervjuguide, setter seg inn i temaet på forhånd og utarbeider en problemstilling. Det narrative intervjuet vil også bygge på det kvalitative intervjuet ved at det vil være en forsker og en informant.

Det er viktig at intervjueren som skal foreta et narrativt intervju opplyser informanten om at hensikten med intervjuet er å lære mest mulig om informantens liv (Kokkersvold, 2005). Forskeren skal spille en liten rolle i det narrative intervjuet, og det er opp til informanten hvordan intervjuet skal bli.

Før jeg landet på det narrative intervjuet hadde jeg sett for meg et halvstrukturert kvalitativt intervju. I intervjuguiden skulle jeg forberede noen hovedspørsmål og tema slik at jeg kunne få tak i noen gode svar om hvordan det er å ha språkvansker og om det kanskje kan lette en tilsynelatende tung hverdag ved at de selv får fortelle sin fortelling. Etterhvert som forberedelsene og arbeidet med denne intervjuguiden ble gjort, var det noe som ikke stemte helt for meg. Inspirert av den narrative fremgangsmåten ble jeg ikke overbevist om at det kvalitative intervjuet fikk informantens fortelling fram slik jeg hadde ønske om og jeg var heller ikke sikker på om informanten ville sitte igjen med en opplevelse av å bli forstått. Hvis

jeg hadde holdt meg til den originale planen med et kvalitativt halvstrukturert intervju hadde det vært jeg som hadde styrt samtalen og jeg ville nok ikke ha fått et innblikk i jentas fortelling. Hvordan har hun det egentlig fra sitt ståsted? Det var tanker jeg fikk støtte av hos Kokkersvold (2005, s. 102), som refererer til Murray (2003), som hevder at et narrativt intervju er annerledes enn et strukturert intervju ved at det narrative intervjuet er laget for å sikre den mest «utvidete» versjonen av det personlige intervjuet, det begrunnes med at en forsøker å finne hvordan den enkelte historien gir mening til den intervjuedes eget liv (Kokkersvold, 2005).

Etter nøye vurdering valgte jeg å følge magesfølelsen min og prøve å gjennomføre et narrativt intervju.

I følge Horsdal (1999) deles det narrative intervjuet inn i tre deler. De delene er innledningsfasen, dette er fasen hvor forskeren og informanten blir kjent og informanten informeres om forskningsprosjektet. Den neste delen er hovedfasen, det er delen hvor informanten forteller og forskeren lytter. Forskeren kan notere seg viktige opplysninger eller spørsmål underveis. Den tredje delen er spørsmålsfasen og det er rom for at uklarheter blir oppklart. Forskeren kan også be om at informanten utdyper visse elementer av fortellingen hvis noe er uklart. Forskeren kan også ta opp et tema som ikke har blitt berørt av fortellingen, men som kan være viktig for forskningen (Horsdal, 1999).

I forkant av intervjuet har jeg satt meg grundig inn i hva språkvansker og det narrative perspektivet er og jeg ønsker å få høre informantens fortelling om hvordan livet utarter seg med språkvansker.

#### **4.1.1 utfordringer ved belysning av problemstillingen og utførelsen av undersøkelsen**

Det er alltid litt utfordrende å velge en noe utradisjonell metode. Det er ikke skrevet mange lærebøker om hvordan en skal gjennomføre et narrativt forskningsintervju og jeg har heller ikke vært i stand til å finne mange andre arbeider jeg kan hente inspirasjon og ideer fra. Allikevel finnes det noe, og det var det jeg trengte for å gjennomføre. Det er få, utenom fagmiljøet i spesialpedagogikk, som har hørt om det narrative og ikke sjelden når jeg forteller hva problemstillingen min er blir jeg møtt med; «hm, narra. Hva?»



Jeg ser også på at endringen av metodevalget var en utfordring for meg. Det var ingen lett avgjørelse, men «noe» inne i meg sa meg at jeg skulle gjøre det, og som sagt valgte jeg å gjøre det. Jeg er glad jeg tok min indre utfordring til meg selv.

Jeg hadde ønske om å snakke med en person som har språkvansker og forsøke å få hans/hennes historie om hvordan det er å leve med språkvansker.

Jeg har valgt to viktige etiske retningslinjer hentet fra kvalitativ forskning. De to er; konfidensialitet og konsekvenser av at informantene deltar i min studie. Jeg ville at informanten skulle være klar over at de fortellingene jeg blir fortalt kun er mellom oss og at jeg ville anonymisere viktige opplysninger om vedkommende i min masteravhandling. Jeg gjorde det også klart at jeg ville bruke bare det materialet jeg fikk tillatelse til å bruke. Det er slik Ryen (2010) påpeker at barn formelt sett ikke selv kan ta ansvar for hvorvidt de skal eller bør delta i en undersøkelse. Jeg hadde likevel en god dialog med mor hele veien og det var mor jeg først var i kontakt med.

Tid er mangelvare, dette er også en utfordring jeg har stått ovenfor. Det var ikke bare meg og min selvdisciplin denne masteroppgaven var avhengig av for å levere til den fristen jeg først hadde satt meg. Jeg skulle komme i kontakt med en informant, vi skulle bli kjent og det skulle passe for begge parter og få gjennomført et intervju. Dette er et følsomt tema for informanten min, og jeg hadde ingen betenkeligheter med at hun først måtte ha betenkningstid for om hun ville stille opp, og etter det litt tid til å forberede seg. Disse faktorene var med på å avgjøre at jeg bestemte meg for å flytte den originale innleveringsfristen som var 1. november til 15. januar. Det er svært viktig at informanten ikke føler seg presset eller stresset, så valget var ikke vanskelig da jeg skjønnte at det kunne bli knapt med tid til den første innleveringsfristen.

Michael White (2009) arbeidet mye med det han kalte eksternaliserende samtaler hvor hovedpoenget var å få klienten til å se problemet som problemet og ikke se på seg selv som problemet. Dette har jeg utdypet litt mer i kapitlet som heter intervjuguide. Jeg velger å nevne det her også fordi dette med å ha en eksternaliserende samtale med min informant viste seg å bli en utfordring i gjennomføringen. Jeg forsøkte å få tak i om hun hadde et navn på språkvanskene sine og så ville jeg finne ut hvordan hun så på språkvanskene sine. Dette ble vanskelig for henne og hun ble litt «forstyrret» i fortellingen. Jeg valgte derfor umiddelbart å la henne fortsette og fortelle slik hun selv ville. Dette gjorde jeg for å være tro mot den narrative tradisjonen som går på å få tak i Den Andres fortelling akkurat slik det blir fortalt der og da (Horsdal, 1999).

## 4.2 Utvalgskriterier

Jeg var opptatt av å ha en informant som hadde tilstrekkelig og tilfredsstillende informasjon slik at jeg kunne analysere og drøfte problemstillingen min. Jeg tenkte nøye gjennom om jeg skulle ha få eller kun én informant. Jeg kom fram til at jeg ville konsentrere meg om en informants fortelling og gå i dybden på den og dermed ville det gi meg tilstrekkelig informasjon (Ryen, 2010).

Grundig vurdering over hvilke kriterier intervjuobjektet skulle velges ut fra, medførte at jeg ville ha en gutt eller jente som har språkvansker og som har blitt så gammel at han eller hun var i stand til å reflektere. Jeg ville også at informanten skulle kunne fortelle meg om hvordan det var å gå på skolen og leve med språkvansker. Dette var kriterier jeg ville ha fordi jeg ville ha en person som kunne fortelle sin historie om hvordan hverdagen er nå og hvordan den har vært. Samtidig ville jeg ha en person som kunne tenke litt tilbake til hvordan det var i begynnelsen, hvordan hoveddelen av fortellingen hans eller hennes så ut og fram til dagens samtale, slik at jeg fikk tredelingen som Horsdal (1999) påpeker er oppbygningen av et narrativ intervju. Det er vanskelig for en elev med språkvansker og klare å fortelle sin fortelling når han eller hun står midt i det. Det kan virke som det er lettere å være litt eldre, slik at en kan se tilbake og kanskje reflektere over hvordan det har vært. Elever med språkvansker har problemer med nettopp det å formidle og da er det også vanskelig å fortelle om hvordan det er å ha språkvansker. Språket kan være et hinder for disse elevene. Disse refleksjonene gjorde at jeg endte opp med å velge en jente på 25 år. Jeg får støtte hos Tangen (2009) for valget mitt. Hun hevder at den informasjonen man som forsker får fra små barn i noen tilfeller kan være ufullstendig og vanskelig å stole på. Hun trekker også fram at barn i førskolealder eller i begynnelsen av grunnskolen sjelden brukes som intervjuobjekt alene, de intervjues som regel sammen med fagpersoner eller foreldre/ foresatte (Tangen, 2009). Videre definerer Tangen barn fra alderen 0-18 og at det ikke går an å trekke en endelig grense ved fylte 18 år, men at den vil bevege seg litt oppover (Tangen, 2009).

Jeg leste rapporten som Guro Bergseth utarbeidet i 2012 som skulle gi barn en stemme om hvordan livet med språkvansker er. Denne rapporten ble utformet ved at foreldrene var barnas narrator (Tangen, 2009) og fortalte fortellingen slik de hadde opplevd det. Jeg likte denne måten å få fram en historie på og jeg ble nysgjerrig på barnets stemme, hvordan ville deres fortelling ha vært hvis de fikk fortelle selv. Moren til informanten min var en av de foreldrene som fortalte en gripende fortelling om datterens liv med språkvansker. Dette ledet meg til å

kontakte Guro Bergseth. Hun kontaktet moren til informanten min og fortalte om masteroppgaven min og min interesse for å høre barnets stemme.

Jeg avtalte med informanten min på telefon at jeg skulle sende en forklarende e-post slik at hun kunne sette seg inn i hva jeg skulle gjøre og hvordan jeg skulle gjennomføre denne samtalen. Jeg lagde en e-post, hvor jeg var inspirert av Ryens (2010) liste over viktige punkter som er viktig å redegjøre for før et forskningsintervju finner sted. Jeg tilpasset det slik at det skulle passe til min narrative metode.

I e-posten beskrev jeg nøye hva hensikten med intervjuet mitt var. Jeg ville også gi informasjon om problemstillingen min og temaet jeg hadde valgt for det narrative intervjuet jeg ønsket. Det var også viktig for meg å forklare at hensikten min med intervjuet er et ledd i utdanningen min. Hensikten med intervjuet var også at jeg ville lære om personens liv (Kokkersvold, 2005).

Med den narrative innfallsvinkelen i bakhodet ville jeg også gi en kort introduksjon av hvem jeg var, hvilken institusjon jeg representerte og at jeg er student. Jeg ville dele noe av min fortelling slik at jeg kunne bygge opp litt tillit på forhånd og slik at det skulle bli «ufarliggjort» det å skulle fortelle sin fortelling til meg når vi kom til selve intervjuet. Jeg hadde i bakhodet at jeg også ville åpne intervjuet med litt informasjon og noen fortellinger om meg, slik at også dette skulle bidra til å bygge opp tillit til informanten min (Horsdal, 1999).

Tidsaspekt ville jeg ikke nevne i e-posten, jeg ville ikke sette rammer på hvor lang tid det skulle ta og jeg ville ikke at informanten skulle føle at jeg var stresset eller hadde dårlig tid. For meg selv gjorde jeg meg noen tanker om at det kunne hende jeg måtte møte vedkommende flere ganger slik at vi fikk et godt og tillitsbasert forhold. Dette tenkte jeg basert på det Kokkersvold (2005) beskriver som å gi informanten tid til å reflektere over sin fortelling samt og vende seg til denne måten å snakke med en fremmed person på. Målet mitt var også at jeg ikke skulle oppfattes som en fremmed person særlig lenge. Som nevnt ville jeg bidra til det med noen fortellinger om meg.

Videre i e-posten gjorde jeg klart rede for at det var høyst frivillig å stille til et intervju, at jeg har taushetsplikt og at jeg ville sende over en oppsummering av samtalen/intervjuet før jeg brukte det videre i min oppgave, slik at informanten kunne godta og bekrefte at jeg hadde forstått fortellingen. Det var også viktig for meg å poengtere at det var fullt mulig å trekke seg når som helst i løpet av prosessen. Jeg fortalte også på forhånd at jeg kom til å stille opp til

intervjuet med en båndopptaker og at opptaket ville bli slettet etter at jeg hadde gjort meg ferdig med det (Ryen, 2010). Grunnen til at jeg valgte å gjennomføre dette narrative intervjuet med en digital opptaker var at jeg av respekt for informanten fikk forsikret meg om at narrativen ble omhyggelig nedtegnet (Kokkersvold, 2005).

Jeg gjorde det også tydelig at jeg ville ringe og avtale eksakt dato og sted for intervjuet. Etter noen e-post vekslinger med moren til informanten og tekstmeldinger på mobil ringte informanten meg og ga et forslag til en dato hvor jeg kunne komme. Dette passet for meg og vi hadde på den måten laget en avtale om at jeg skulle komme hjem til henne.

Mine tanker var at jeg skulle spille ballen litt over til informanten om hvor intervjuet skulle være. Etter å ha lest mye om narrative intervjuer fra flere kilder har jeg fått et inntrykk av at det er svært viktig at informanten er trygg og komfortabel når intervjuet pågår. For meg spilte det ingen rolle om jeg måtte reise hjem til vedkommende eller sitte på et offentlig nøytralt sted, så dette skulle hun få avgjøre (Kokkersvold, 2005).

#### **4.3 Validitet og reliabilitet**

Som med alt annet jeg foretar meg i livet er jeg opptatt av at også denne masteroppgaven er av god kvalitet. Ryen (2010) beskriver validitet og reliabilitet som slike kvalitetskriterier. Validitet er i følge Ringdal (2007) det samme som gyldighet og validiteten går på om en forsker faktisk måler det han eller hun vil måle. Når det gjelder reliabilitet så er det en forutsetning for validitet. Reliabiliteten er et empirisk spørsmål og validiteten krever i tillegg en teoretisk vurdering (Ringdal, 2007).

Innen et narrativt forskningsintervju må en stille seg spørsmål om validitet og reliabilitet kan vurderes slik det ville ha blitt vurdert i en kvalitativ eller kvantitativ undersøkelse. Ryen (2010) påpeker at validitet er et positivistisk kriterium til sannhet som kan gripes gjennom ord og som også refererer til en stabil sosial realitet.

Et narrativt forskningsintervju kan ikke etterprøves på lik linje som en kvantitativ spørreundersøkelse eller et kvalitativt intervju med forhåndsstrukturering. Det blir fortalt en fortelling som kun informanten kan stå inne for og om informanten skulle fortalt fortellingen på nytt er det ikke sikkert at den ville ha vært lik som den var første gang. Det er slik at en narrativ vil bli preget og påvirket av konteksten den fortelles i og også av hvem den fortelles til. Det blir et spesielt bånd og forhåpentligvis et godt forhold mellom informant og forsker i et narrativt intervju, og dette preger konteksten til fortellingen (Kokkersvold, 2005). Et

narrativt intervju er et unikt intervju og den narrative metoden bygger på den kunnskapen som kommer ut av det unike møtet mellom informant og forsker (Kokkersvold, 2005). I følge Horsdal (1999) er det informanten som har kontrollen eller som tar styringen i intervjusituasjonen. Forskeren blir en del av fortellingen og forskerens forhold til informanten er med på å avgjøre hva som kommer i narrativen som blir fortalt av informanten (Horsdal, 1999).

#### **4.4 Intervjuguide**

Jeg har valgt å utvikle en slags intervjuguide. Selv om et av hovedkriteriene for et narrativt intervju er at informanten formidler sin egen historie. Horsdal (1999) sin måte å utforme dette på har vært en viktig rettesnor for meg.

I min plan, som jeg velger å kalle intervjuguide, har jeg videre utformet en rekke med spørsmål som er inspirert av Michael Whites (2009) måte å stille spørsmål på for å få klienten, her; informanten til å ta stilling til problemet som er en del av personens fortelling. Det er den fortellingen jeg søker å få tak i. White (2009) brukte dette som han kaller kart over stillingstaking til problemet i sine eksternaliserende samtaler. Det jeg håper å få til i møtet med min informant er en åpen samtale hvor informanten kanskje kan se problemet som problemet.

Den første delen av intervjuet vil gå på å bygge tillit og bli kjent, her vil jeg altså ikke bruke noen spørsmål. Dette er slik Horsdal (1999) beskriver hvordan et narrativt intervju begynner, det er altså dette som kalles startfasen.

Neste fase, fasen som kalles hovedfasen (Horsdal, 1999) er der informanten begynner å fortelle. Min rolle blir å være en god lytter å forsøke og kun gi bekræftende nikk eller andre oppmuntrende gester slik at informanten inspireres til å fortelle sin fortelling videre. Jeg kan også notere spørsmål hvis det dukker opp noe jeg lurer på.

White (2009) har utarbeidet fire kategorier av spørsmål, disse kan brukes som et utgangspunkt og er ikke en endelig mal (White, 2009). Ved å bruke Whites fire kategorier vil det narrative intervjuet utarte seg som en eksternaliserende samtale.

Den første kategorien er en formulering av spesifikk, erfaringsnær definisjon av problemet. Her er poenget at informanten skal fortelle om hva som er problematisk og forskeren skal forsøke å få vedkommende til å definere hvordan påkjennningene og problemene preger livet. Denne beskrivelsen blir gjennomgått grundig og på den måten vil den gå fra å være

«erfaringsfjern» og «generell» til å bli «erfaringsnær» og «spesifikk». Dette er den delen av det narrative intervjuet som Horsdal (1999) kaller spørsmålsfasen. Jeg har muligheten til å få forklaring på ting jeg lurer på.

Whites andre spørsmålskategori kalles kartlegging av problemets virkninger. Her vil viktige Andre til informanten bli tatt opp. Hvordan informanten tenker at språkvanskene preger hennes forhold til sine viktige Andre. Som for eksempel foreldre, søsken, venner, lærere og andre (White, 2009).

Den tredje spørsmålskategorien intervjuguiden min spinner ut fra er evaluering av virkningene av problemets aktiviteter. Her skal informanten selv forsøke å evaluere språkvanskenes virkemåter og de viktigste konsekvensene (White, 2009).

Fjerde og siste kategori er begrunnelse av analysen. Her kommer «hvorfor»-spørsmål inn, dette for at informanten skal kunne klare å forklare hvorfor det er vanskelig eller hvorfor ting er som de er på egenhånd. (White, 2009).

## **5.0 Analyse**

### **5.1 Om analysekaptittelet**

Det å høre noen fortelle om sitt liv kan gjøre sterkt inntrykk på oss, og vi fortolker fortellingen i forhold til vårt eget liv og vår egen livserfaring. Det er ingen metode som gjør at vi kan utestenge oss selv når vi skal fortolke en fortelling vi blir fortalt. Det kommer ikke data ut av en livsfortelling som analyseres og undersøkes objektivt. I denne oppgaven har jeg brukt et narrativt intervju for å finne ut om en narrativ tilnærming kan være til hjelp for de som har det vanskelig på grunn av språkvansker.

Det er fortelleren, som selv fortolker relasjonene mellom begivenhetene i livet (Horsdal, 1999). Horsdal (1999) påpeker også at en person som forteller om livet sitt i et narrativt intervju er hovedpersonen i fortellingen og at det kan være større eller mindre grad av avstand mellom det «jeget» som forteller og det «jeget» det fortelles om. Det blir derfor min oppgave å forstå sammenhengene og forskjellene når jeg nå skal analysere den fortellingen jeg har fått (Horsdal, 1999).

Mitt ønske var som nevnt å få tak i en persons fortelling om hvordan det er og har vært å leve med språkvansker. Jeg ville at informanten min skulle være en ung voksen person slik at vedkommende kunne reflektere litt rundt temaet, gi en fortelling om hvordan det var fra så

langt tilbake i tid hun husker, via hoveddelen og fram til i dag. Jeg ønsket en ung voksen som kunne fortelle fra alle fasene et narrativt intervju innebærer, altså startfasen, hoveddelen og fra det som ligger nærmest i tid. På den måten kunne jeg gripe tak i en tredelt fortelling (Horsdal, 1999).

Jeg har valgt å strukturere analysedelen min i fire deler for å skape en oversikt for leseren og for å skape en sammenheng i den «narrative tråden» gjennom oppgaven min. De fire delene er at jeg først forteller om intervjuet jeg hadde med informanten min. Hvordan det ble gjennomført basert på Horsdals (1999) beskrivelse av de tre fasene i et narrativt intervju. Deretter vil jeg presentere hele hennes fortelling, selvsagt etter avklaring og godkjenning fra informanten. En narrativ er nettopp å fortelle sin fortelling akkurat sånn den er (White, 2009). Det var grunnen til at jeg valgte å presentere den slik jeg ble fortalt og ikke ta bort eller endre på den, men ettersom informanten min har ordletingsvansker i tillegg til spesifikke språkvansker valgte jeg å ta bort pauser og «ehm», «hm», «ehhh» for å skape en kontinuitet for leseren.

Derneft vil jeg gå i dybden på fortellingen hennes og analysere ulike temaer og deler av fortellingene basert på Whites (2009) beskrivelse av problemet. Den beskrivelsen innebærer at jeg i første fase ser på den spesifikke og erfaringsnære delen av problemet. Videre tar jeg for meg problemets virkning, for så å evaluere problemet og til slutt kommer med en begrunnelse av analysen om hvorfor det ble slik det ble for min informant (White, 2009). Til slutt vil fjerde og siste del av analysedelen bestå av en oppsummering basert på min problemstilling.

Det er svært viktig hvordan narrativen struktureres og også hvordan den organiseres (Muray i Kokkersvold, 2005, s. 108). Målet for en narrativ analyse er å ta utgangspunkt i hele den narrative fortellingen og se på hvordan den er strukturert og hvordan den kan knyttes sammen med den bredere, sosiale konteksten. Jeg skal altså gå inn bak de deskriptive frasene for å danne en tolkning (Kokkersvold, 2005).

Jeg har fått lov til å bli kjent med en ung dame som jeg har valgt å kalle Sunniva. Hun har spesifikke språkvansker og hun har også ordletingsvansker. I denne analysedelen av oppgaven vil jeg se nærmere på hennes narrativ om hvordan det har vært å leve med spesifikke språkvansker. Hun er en jente som tross sine språkvansker er glad i å fortelle. Språkvansker kategoriseres i tre hovedgrupper. Den ene gruppen er ekspressive vansker, det vil si vansker

med talespråket. Sunniva befinner seg litt i denne kategorien da hun har problemer med å holde flyten i en samtale på grunn av ordletingsvanskene sine.

Den andre hovedgruppen innen språkvansker er kombinasjon av ekspressive og reseptive vansker, det vil si vansker med talespråket og forståelsvansker. Dette er ikke en hovedgruppe som berører Sunnivas språkvansker.

Den siste hovedgruppen heter fonologiske vansker og vil si vansker med språklydsystemet. Dette har Sunniva heller ikke problemer med.

I Sunnivas fortelling kom det fram mange gripende episoder fra hennes liv. Hun har hatt det tøft og hverdagen er fortsatt tøff for henne. Hun fortalte meg at hun syntes det var deilig å snakke med meg som var en hun hadde blitt kjent med som ikke visste noe om henne fra før. Det gav meg en god indikasjon på at hun stolte på meg, dette hadde jeg inntrykk av, men jeg fikk en bekreftelse da hun sa det. Det fikk meg umiddelbart til å tenke at det kanskje var et bidrag til at hun fikk fortalt sin fortelling og følte seg lyttet til. Med hennes lille kommentar til meg da vi var ferdige med spørsmålsfasen og det andre møtet fikk det meg til å tenke at jeg hadde lyktes med å lytte til henne i en «ikke- vitende posisjon». Dette er som Bagge (2011) beskriver meget viktig for at fortellingene skal komme av seg selv.

For å være helt ærlig er jeg er overrasket over hvor godt kjent vi har blitt og over hvor gladelig Sunniva var villig til å dele livet sitt med meg. Jeg spurte da begge møtene var ferdig om hun ville legge til noe eller om hun ville fortelle mer. Det samme gjentok jeg før det andre møtet, men hun svarte at hun følte at jeg visste alt hun kunne komme på. Hun mente at jeg hadde fått høre om alt det hun husker.

Jeg har fått blitt kjent med henne, foreldrene, søsknene, farmoren, kjæresten, og svigermoren hennes ved at hun har fortalt meg om deres forhold til hverandre. Hennes viktige Andre som betyr mye for henne.

Horsdal (1999) er opptatt av at når en skal analysere et narrativt intervju, så må den fortellingen som har blitt fortalt få lov til å komme tydelig frem. Mine tolkninger er mine tolkninger med mine livserfaringer i bakgrunnen. Derfor er det viktig at jeg, når jeg leser gjennom teksten, klarer å reflektere over hva jeg gjør med den. Jeg må lese gjennom flere ganger og hver gjennomlesing vil ikke være like god for det finnes ikke *en* sannhet eller fortolkning av en tekst (Horsdal, 1999).



### 5.1.1 Innledningsfasen

Som tidligere nevnt gjorde rapporten til Guro Bergseth (2012) sterkt inntrykk på meg og da moren til informanten min ringte meg var hun nysgjerrig og ville gjerne vite hva dette gikk ut på før hun involverte datteren sin. Hun ville ikke legge for mye belastning på datterens skuldre, for som hun sa, datteren hadde vært gjennom mye i oppveksten. Dette hadde jeg også fått inntrykk av etter å ha lest deres fortelling i rapporten. Hun kunne framstå som bestemt og streng i telefonen, men med hennes fortelling som handler om å kjempe for datteren, møte datterens fortvilelse og hennes bitre tårer på et daglig basis, hadde jeg ingen problemer med forstå dette. Jeg forstod at moren hadde et behov for kontroll over hva som skulle skje med datteren og hvilke konsekvenser det eventuelt ville få for datteren å stille opp på dette. Det medførte at hun skulle snakke med datteren sin og ta kontakt igjen hvis dette var noe datteren kunne tenke seg å være med på. Videre sendte jeg, som tidligere nevnt, en forklarende e-post og etter en stund fikk jeg en tekstmelding fra moren om at datteren var villig til å stille opp til intervju. Etter noen sms-utvekslinger ringte Sunniva meg og vi avtalte dato, sted og tid.

Intervjuet innebar at jeg reiste på en dagstur til en annen kant av landet. Dette gjorde at kontakten vi hadde på forhånd ble litt av det Horsdal (1999) beskriver som innledningsfasen. Vi tilbrakte en dag sammen. Sunniva hadde problemer med å huske langt tilbake i tid. På grunn av dette ville moren hennes gjerne være med i starten slik at hun kunne fortelle litt om hvordan livet til Sunniva hadde vært helt fra fødselen av. Dette bekrefter også det Tangen (2009) sier om at begrepet *stemme* beskrives på to måter. Den ene måten er en smal forklaring som går direkte på at Den Andre får fortalt sin fortelling ved hjelp av sin stemme. Den andre beskrivelsen går på i hvilken grad og hvor synlig personen blir. I den siste beskrivelsen er det i følge Lohte, Refsum og Solberg ( i Tangen, 2009) en narrator, her moren, som på ulike måter er med på å synliggjøre Sunniva direkte og indirekte.

Det kom blant annet fram av det moren delte at Sunniva og foreldrene hennes fikk beskjed om at hun hadde forsinket språkutvikling, og hun hadde spesialpedagog og logoped fra hun var fire år i barnehagen. Slik spesialpedagogisk hjelp fra så ung alder kan være hensiktsmessig for barn med språkvansker. Det kan for eksempel være slik Rygvold (2012) nevner at det kan være lurt å begynne med å hjelpe barnet til å ta del i sosiale sammenhenger og i kommunikasjonssammenhenger. I så ung alder som fire år, som Sunniva var da hun fikk spesialpedagogisk hjelp, kan det være aktuelt å fokusere på språkforståelsen, ordforrådet, bruk av ytringer som er lengre enn ett og to ord, narrativer og samtaleferdigheter, i følge Rygvold (2012).

At Sunniva og moren hadde et tett bånd var ikke vanskelig for meg å forstå. Et tøft liv med mye motgang var de første tankene jeg gjorde meg om informasjonen moren kom med. Det gjorde sterkt inntrykk på meg å få denne informasjonen. Jeg skjønnte at moren også har en historie jeg kunne ha fordypet meg i, og at det kunne være viktig å ha med hennes stemme inn i Sunnivas fortelling, slik Tangen (2009) beskriver at foreldre og foresatte ofte blir brukt som kilder i tillegg til barnet i forskningsprosjekter som skal intervju barn eller unge. Riktignok hadde jeg et bilde av hvordan morens fortelling var etter å ha lest rapporten til Bergseth (2012). Der kom morens fortelling om Sunnivas liv. Et interessant studium hadde vært å få moren til å utvide sine fortellinger og komme med alternative fortellinger til de hun sitter med i dag (Holmgren, 2010).

Det moren delte var ikke en del av samtalen mellom Sunniva og meg, men en slags forklaring eller kontekst på hvordan det hadde vært å bli utredet og hvordan de første møtene med barnehage og skole hadde vært. Det er slik at for en person med språkvansker kan det være viktig at det som skal formidles både blir formidlet via språket og med en forståelsesramme av det ikke-språklige rundt det som blir sagt (Wold, 2011). Dette var akkurat det Sunniva ville da hun hadde spurt moren sin om hun kunne fortelle detaljer fra livet hennes som hun selv ikke husket slik at jeg skulle ha et bredere bilde av henne. Det fikk meg til å tenke at hun var en reflektert jente. Innledningsvis i denne oppgaven skriver jeg om barn med språkvansker og hvordan de står i fare for å utvikle tilleggsvansker når de lever med språkvansker (Ottem og Lian, 2008).

Har Sunniva vært en av de som ikke har blitt tatt på alvor, en av de det har blitt tatt valg over hodet på og en av de som ikke har fått lov til og uttrykke sin stemme? Det kan tenkes at dette var noe av grunnen til at hun ville at moren skulle fortelle begynnelsen av fortellingene hennes, slik at hun var sikker på at den var med. Hennes selvtillit på at hun klarte å formidle den selv var kanskje så lav etter alt hun har opplevd at hun ikke stolte på seg selv nok til å formidle den til meg. Hun føler seg kanskje sky og trakk seg tilbake på grunn av språkvanskene sine (Snowling et al., 2006).

### **5.1.2 Hovedfasen**

Sunniva gav uttrykk for at hun ville starte med selve intervjuet etter at vi og moren hennes hadde vært sammen og blitt bedre kjent i noen timer. Dette er den fasen av det narrative intervjuet hvor informanten forteller og forskeren skal lytte, som nevnt tidligere kalles denne fasen hovedfasen (Horsdal, 1999).

Da moren gikk begynte Sunniva selv og fortelle, jeg la merke til at hun syntes det var lettere at jeg visste litt om henne før hun skulle fortelle. Det tenkte jeg at jeg var enig i og jeg tror det hjalp meg til å forstå fortellingen hennes bedre.

Før jeg skulle gå i gang med det narrative intervjuet, satt jeg med den Michael White inspirerte intervjuguiden min i hodet. Jeg hadde de fire spørsmålskategoriene friskt i minne. Kategoriene som for det første skulle gi en erfaringsnær beskrivelse av problemet, videre en beskrivelse av problemets virkning, så en evaluering av virkningen av problemet og til slutt en begrunnelse av analysen, (White, 2009).

Det var viktig for meg å ikke virke påtrengende og samtidig virke genuint interessert i Sunnivas fortelling. Jeg var også bevisst på hvordan jeg oppførte meg når jeg lyttet og viste oppmerksomhet, hvordan jeg oppmuntret til å fortelle videre og hvordan jeg forsiktig avbrøt og vinklet inn på nye tema (Horsdal, 1999). Sunniva er en pratsom jente som gjerne ville fortelle. Sunniva fortalte historier og da en historie sluttet støttet jeg meg til intervjuguiden min, og forsøkte å dreie fortellingen inn på en ny fortelling. Denne måten å forholde meg til informanten på virket svært positivt inn på henne og hun virket fortrolig med å fortelle til meg.

Vi ble enige om at vi skulle møtes igjen litt over en uke etter det første møtet. Jeg spurte om hun følte at det hadde gått greit og hun sa at det hadde det. Vi hadde en hyggelig, god og fortrolig samtale. Jeg syntes ikke det var ubehagelig å dreie fortellingen inn på tøffe temaer.

Etter at det første møtet og den første samtalen var gjennomført transkriberte jeg samtalen. Gjennom transkriberingen så jeg elementer som fikk meg til å lage oppfølgingsspørsmål slik at Sunnivas fortelling kunne bli utvidet. Dette er slik White (2009) påpeker er viktig for at klienten, her Sunniva, skal ha mulighet til å komme med alternative fortellinger til den dominerende fortellingen.

Den narrative intervjuformen var en ny og uvant situasjon for Sunniva, så jeg opplevde at hun fortalte på en måte som om hun ville bli spurt om noe nytt etter at hun hadde fortalt om en hendelse eller en situasjon. Dette gjorde også at den narrative ånden ble litt svak. Jeg jobbet grundig med oppfølgingsspørsmålene mine slik at jeg forsiktig skulle få en mer sammenhengende fortelling.

Dette var også nytt for meg og jeg lærte mye om hvordan jeg oppførte meg i den første samtalen ved å lytte til opptaket. Jeg merket meg at jeg var mer aktiv enn jeg trodde jeg hadde

vært og jeg bestemte meg for å være enda mer stille ved neste samtale. I det neste møtet skulle jeg dog ha en litt annerledes rolle ved at jeg skulle komme med oppfølgingsspørsmål, likevel tenkte jeg at jeg skulle tørre i enda større grad å la det være stillhet og pauser mens Sunniva fortalte. Mine oppfølgingsspørsmål skulle få Sunniva til å utdype fortellingene sine, og på grunn av dette ville jeg være mer taus enn ved det første møtet. Jeg hentet inspirasjon fra Horsdal (1999) når det gjaldt dette med å la det være stillhet og tenkepauser. Hun forklarer at informanten ofte kan komme på ting underveis i fortellingen med slike tenkepauser. Hun påpeker også at det kan være en utfordring for forskeren, særlig når dette er nytt for forskeren.

### **5.1.3 Spørsmålsfasen**

Denne gangen møttes vi et annet sted i landet. Dette var fordi Sunniva skulle besøke noen hun kjente der og siden det var nærmere der jeg bodde foreslo hun at vi kunne møtes der. Da dette var hennes initiativ, fikk jeg nok en bekreftelse på at hun stolte på meg og ville fortelle meg mer. Det var en god følelse for det var viktig for meg at hun ikke følte seg presset eller forpliktet til å være med på dette hvis hun egentlig ikke ville det.

Da vi møttes følte jeg at vi kjente hverandre godt, og jeg merket på Sunniva at hun var mer trygg på situasjonen da hun så meg. Hun var mer imøtekommende med blikket og hun holdt også blikket mitt lenger enn det hun gjorde ved det første møtet. Noe i blikket hennes sa meg at hun var trygg og komfortabel.

Vi småpratet litt da vi hadde satt oss der vi skulle ha samtalen før vi begynte med spørsmålsfasen. Jeg hadde en liste med 13 spørsmål (Vedlegg 2). Jeg tenkte at jeg skulle begynne litt mykt så jeg spurte, som sagt, om hun hadde kommet på noe hun ville fortelle mer om, eller om det var noe annet hun hadde lyst til å fortelle om, men hun hadde ikke det og jeg forstod at hun ville at jeg skulle ta litt styring for å komme ordentlig i gang. Jeg ville med mine spørsmål forsøke å få Sunniva til å gi ny mening til en fortelling hun allerede hadde kommet med.

Inntrykkene mine fra den første samtalen gikk blant annet på at hun hadde negative opplevelser med noen av lærerne på videregående. Jeg stilte inngående spørsmål som «kan du fortelle mer om hvordan det var....», «du sa sist.... hva mente du med det, kan du fortelle mer om det?»

Jeg stilte også introduksjonsspørsmål hvor jeg spurte om hun kunne fortelle meg om de personene som hadde mobbet henne. Det gjorde hun og jeg fikk følelsen av at dette var et

svært sentralt tema i fortellingen hennes. Det var godt for henne og få snakket ut om det, det var tydelig for hun raste avgårde med det ene eksemplet etter det andre om hvordan det hadde vært.

Når jeg ser tilbake i etterkant av begge møtene er jeg glad for at jeg fikk til dette andre møtet med spørsmål, her kom virkelig Sunniva fram. Hun fortalte lange historier og jeg fikk mange gode og utfyllende svar på det jeg lurte på fra første samtale. Det er slik at det var nytt og uvant for oss begge ved det første møtet, så det virket som Sunniva var mer fortrolig med samtaleformen ved det andre møtet. Jeg hadde også lært mye om min rolle etter å ha hørt på opptaket fra den første samtalen gjentatte ganger. Jeg var langt mer bevisst på min rolle og Sunniva var selvsikker i sin rolle, dette var to faktorer som jeg er sikker på at var medvirkende til at det andre møtet gikk mye bedre enn det første.

## 5.2 Sunnivas fortelling

Nå skal jeg presentere Sunnivas fortelling. Den er anonymisert, navn og steder er tatt ut av hensyn til informanten min. Sunniva er en jente på 25 år som har spesifikke språkvansker. Hun har ordletingsvansker og sliter med å holde en rød tråd i en hendelse hun skal fortelle om. Noen ganger begynner hun midt i en fortelling om en episode går til begynnelsen også slutten osv.

Hun har hatt en tøff hverdag hvor hun i stor grad føler at hun ikke har blitt lyttet til eller blitt forstått av lærere og det offentlige systemet og hun har også mange opplevelser knyttet til det å oppleve mobbing gjennom hele oppveksten. Hun forteller om hvordan det har vært på videregående og ungdomsskolen. Det er dette hun husker mest fra.

*..... «Jeg forstod jo hva som ble sagt. Men det var før prøver og sånne ting at jeg hadde diskusjoner og sånne ting. Også noen av lærerne som jeg hadde på ungdomsskolen og hu ene læreren på videregående de drev med gammeldags undervisning på tavla. Det synes de var veldig bra for det hadde de gjort i ca. 50 år liksom. Jeg forstod jo hva de sa, men... de gikk så fort fram da, så du kan jo tenke deg når du får beskjed om å skrive av og når lærerne ikke spør om alle er ferdige og de kom jo sjelden eller aldri bort til meg og spurte om jeg var ferdig. De bare gikk videre. Så, ja... det syntes jeg var... når de vet at jeg og noen andre i klassen strevde i fag, det var jo ikke bare jeg i klassen som syntes det var vanskelig å følge med. Eller noen ganger var det bare jeg eller så var det to eller tre andre også. Jeg synes jo at det blir feil for det står i forskriftene at du skal tilpasse undervisningen for hele klassen, men det gjorde de jo ikke. Og vi har funnet ut at de årene som jeg gikk på skolen så har jeg*

ikke fått den tilpassinga, ingen ting. Bare kun to år fikk jeg ekstra hjelp. Men generelt har jeg ikke fått den spesialundervisninga jeg skulle ha hatt. Og som jeg har krav på. Og jeg har snakka med barneombudet og sagt at det er flott at det står skrevet som en forskrift, men når skolene ikke gjør det, så blir det så veldig feil. Og jeg vet jo om mange nå, når jeg hører om hvordan det er i skolen nå, så har det jo ikke blitt så veldig mye bedre. Så....»

.... «Også har det jo vært en diskusjon hjemme også, siden jeg har jo hoppa av midt i videregående, om det var lurt eller ikke lurt. Assa, det tenker jeg mye på. Men sånn jeg tenker på det nå, så tror jeg for den mentale helsa og psyken min. Så hadde jeg blitt helt fullstendig knekt av å fortsette på skolen. Eller fullføre liksom. Jeg vet ikke jeg, hvordan jeg hadde vært hvis jeg hadde fullført. Så jeg vet jo at det har vært en stor diskusjon med skolen og foreldrene mine og med meg.. det er ikke bare, bare.. vi diskuterte jo om det var..... hvordan, eller det er så absurde ting, for jeg forstår ikke det. Sånn jeg tenker på det nå, hvis lærerne hadde vært litt mer hjelpsomme og sånne ting, så hadde jeg jo klart å fullføre. Men det som er så rart er jo at først og fremst så mente lærerne at det var JUKS at de skulle omformulerer på setninger.

Altså for at jeg skulle forstå og for å få hjelp liksom. Sånn at jeg skulle forstå en tekst for eksempel. Bruke litt andre ord og sånne ting. Da ble det alltid diskusjon. Også måtte jeg forhøre meg om de hadde huska på, for de som strever på skolen de har krav på ekstra minutter og sånne ting, og noen ganger huska de på det og andre ganger sa de: ”shit, det har jeg glemt”. På prøver og sånne ting. Så jeg følte meg forskjellsbehandla. Og jeg har jo følt at skolen er jo for absolutt alle folk og sånne ting. Og barneombudet har jo skrevet at hvis det er noe feil eller sånn, så skal de jo høre på oss elever. Men det skjedde aldri. De har jo faktisk ikke hørt på meg som elev.. og det er... nei, huff! Det var vondt. Diskutere hver eneste prøve og sånn. Hvor mange prøver har man ikke i løpet av ett år, det er jo ganske mange det. Og du blir jo fysisk utslitt av det, så jeg var jo borte mye fra skolen for jeg kjente denne store belastningen. Også ble jeg en gang beskyldt for å ha banna til en lærer (!!) når jeg ikke hadde gjort det. Det er jo helt absurd».

«Nå husker jeg ikke helt episoden, men det var en lærer når jeg var på studieverksted, hvor de egentlig skulle tilpasse til meg. Men det gjorde de jo ikke.... så jeg følte at det ble helt feil fordi jeg fikk jo ikke den hjelpa jeg hadde behov for. Hehehe... så da skrev bare han læreren en lapp til klasseforstanderen min om at jeg hadde banna til han. Og da ble jeg skjelt ut foran hele klassen i heimkunnskapstimen av klasseforstanderen min. Da ble jeg altså skjelt ut foran hele klassen..... uten grunn. Jeg visste jo med meg selv at jeg faktisk aldri hadde banna til han

*læreren, men han var jo rar han læreren tror jeg... Men, det som da skjedde var at hu klasseforstanderen min ringte hjem for da skulle liksom hu godsnakke med meg og sånne ting. Men da kjente jeg at jeg ble så pist off at det gadd jeg ikke høre på en gang. Så da var jeg borte i hennes timer en periode og da ble jo hu sur for det, for hu forstod ikke helt hva som var problemet. Så det har vært mye forskjellsbehandlinger. Så da har jeg jo tenkt at noen faktisk ikke passer til å være lærere, ikke i det hele tatt. Fordi de ikke hører på eleven..... de ville hvert fall ikke høre på meg».*

*..... «Også var det jo en gang hvor far ble så forbanna på et møte som vi hadde med skolen, men norsklæreren på videregående hu forstod ikke det at jeg syntes det var veldig krevende å ta norsken med syv... eller med alle de andre fagene. For det krever jo altså for meg mye konsentrasjon å lese og lære meg ting. Også i norsken, jeg kan jo lese og skrive, men det og skulle utdype og sånne ting, med drøfting og sånn.. det er jo vanskelig, men hu norsk læreren forstod ikke det. Så da ble det en veldig diskusjon på det møtet. Og far han ble så forbanna da, så han reiste seg opp og var forbanna. Og da gikk jeg grinende ut for da følte jeg at ingenting av det vi sa gikk inn. Jeg følte at vi snakka til en sånn stein som ikke forstod noen ting. Og DET var ganske frustrerende. Å snakke med sånne folk som ikke forstår noen ting. Så det var der og da jeg tenkte at dette nytter ikke hvis jeg skal fortsette å ha hu som norsklærer. Hvordan kommer det til å bli framover da liksom... det var jo egentlig der jeg fant ut jeg ikke orka mer. Så da tror jeg at jeg sa det på det møtet også, at jeg gidder ikke å ta de kampene lenger. Det er jo flott at det er forskrifter og lover og sånne ting, men når ikke skolen gjør jobben etter det så er det jo nytteløst».*

*..... «Jeg følte at noen av de som hadde helsefagene de forstod meg, mine problemer og da var det ikke noe problem når jeg spurte de om jeg kunne få en kopi av forelesningen. Da ble det aldri noen diskusjon. Ikke noe diskusjon i det hele tatt, og egentlig ingen kamper. Det var jo en eller et par lærere på videregående som var veldig flink med å tilrettelegge. Det var en lærer vi hadde i matte og naturfag og når jeg spurte om jeg kunne få eller jeg trengte ikke å spørre en gang hu bare ga meg en ekstra kopi så jeg kunne ligge i forkant. For det som er problemet mitt er hvis det er veldig mye ting samtidig så klarer jeg ikke å henge med og da havner jeg alltid på etterskudd. Og da må jeg ta igjen så mye, veldig mye. Og dette forstod hu læreren. Og jeg tror at hvis alle lærerne hadde gjort sånn som hu, så hadde jeg nok klart å fullføre. Men, så var det sånn at jeg tror ikke alle forstod akkurat det. For det ble jo egentlig kamper hele tida med de andre lærerne. De som ikke ga meg ekstra kopier og sånn de måtte jeg ha kamper med. Så det var det jeg mente med det jeg sa om at noen lærere hadde sånn*

*gammeldags undervisning med å skrive fra tavla, at det var så stor forskjell. Noen ganger sa hu matte og naturfagslæreren bare værsgod, Sunniva. Dette er ikke noe problem for meg at du får dette i forkant. Men med noen av de andre så følte jeg at de egentlig ville lage diskusjoner bare for å lage diskusjon.. jeg vet ikke, men det føltes sånn noen ganger. Det var jo på grunn av måten de underviste på.»*

*..... «Når hu norsklæreren sier at hu synes at jeg skulle ha karakter i norskfaget når vi nettopp har fortalt at jeg strever så mye og at det ikke går... nei, jeg vet ikke, men da følte jeg at hu bare ville diskutere og være kranglete. Da følte jeg og mor og far at hu ikke ville forstå. Men jeg vet ikke. Jeg syntes det var vanskelig. Og da har jeg tenkt etterpå at hvis mange av lærerne ville at jeg skulle lykkes, da hadde det ikke vært noe problem. Men.... jeg vet ikke jeg. Jeg tror at det er mange av lærerne som føler at det blir ekstra mye jobb for de og at de egentlig har mange hovedoppgaver. Og når noen ikke bare sklir rett igjennom et fag så blir det mye ekstra jobb for de å gi noen litt ekstra».*

*..... « jeg strøk egentlig på den årsprøven som vi hadde i matte. Men da fikk jeg en ny sjangs og da hjalp hu meg sånn at jeg klarte å få en toer. Så det er sånne ting jeg mener at hvis flere lærere hadde gjort det på samme måte. For eksempel så fikk jeg lov til å skrive på PC på en naturfagsprøve.. men det fikk jeg ikke lov til i mange av de andre fagene. Det var jo en stor hjelp for meg for jeg skriver raskere på PC også skriver jeg som en gris.. hehehehe. Men i hvert fall da klarte jeg jo en gang å slette noe som jeg trodde jeg hadde lagra. Jeg hadde gjort alt ferdig. Men det var jo ikke lagra, så da måtte jeg jo ta alt på nytt igjen og da hjalp jo hu naturfagslæreren min meg. Og da klarte jeg jo å gjennomføre det faget i hvert fall. Så det er jo forskjell på lærere».*

*..... «Jeg synes jo det er dumt at det er forskjell på lærerne. Og jeg har diskutert dette mye med farmor. For hu var lærer før hu ble pensjonist. Det synes jeg er litt artig og snakke med henne om, for vi er jo veldig enig om masse ting. Farmor mener jo at vi må tenke på lærerskolene også på folkene etter det. Og det synes jeg er bra. Og hu mener også at det er for lite med kun tre år utdanning for å bli lærer. Personlig så synes jeg jo det at tre år for å bli lærer er veldig lite. Hvis du ser på legeutdanning for eksempel.. hvorfor skal det være seks år og ikke lærerutdanninga. Det er jo mye og lære liksom...».*

*.....«altså, jeg sliter jo ikke sånn. Men jeg er mer på vakt og for eksempel så klarer jeg jo å sense hvis jeg er ute i praksis og sånne ting, så senser jeg hvis ting ikke er så greit. Og jeg husker den gangen da jeg hadde praksisplass på blomsterutsalget og da kjente jo sjefen*



*fadderen min fra før. Da klarte jeg å sense fort at der var det noe snusk. Da sa jeg i fra til foreldrene mine, men da sa de at jeg burde prøve litt til. Så jeg er mer på vakt egentlig. For hu fadderen min lærte seg jo de tingene som hu skulle hjelpe meg med også til slutt fikk hu fast jobb og ikke jeg. Så hu tok jo på en måte min jobb da».*

*.... «Og da jeg gikk på videregående så tror jeg at siden jeg var tenåring, dum og naiv for da trodde jeg jo egentlig godt om alle sammen som var rundt meg. Men, så har jeg jo etterpå følt det på kroppen hvordan folk egentlig behandla meg. Og ikke kun på skolen, men i barnehagen også for der var det jo en fysioterapeut som jeg skulle gå hos for å styrke muskler. Han bare skrev opp timer, men da begynte plutselig mor og barnehagen og sense at han skrev opp timer med meg uten at han hadde faktisk hatt timer med meg. Han skrev opp timer uten å ha vært der og sendte det inn sånn at han skulle få penger for det. Men det klarte jo mor og far og barnehagen og finne ut av. Og da trua far han med å politianmelde han. Og det også er jo sånne ting som har gjort at jeg er mer på vakt nå. Folk har jo prøvd seg på alle mulig måter. Så det er jo både barnehage og skolen faktisk»*

*.... «jeg er mer skeptisk. Og jeg klarer ikke å stole på folk 100% for mange har jo bløffa. De har jo sagt at ting skal være sånn og sånn også har det jo ikke blitt sånn som de har lovet meg. Og på enkelte personer tar det jo veldig lang tid før jeg åpner meg helt. Sånn som på Nav for eksempel så har jeg en sperre. Også diskuterer jeg det med mor og far. For i min familie så snakker vi ganske mye om forskjellige ting. Så hvis jeg sier noe til broren min så går han rett til mor og far hvis han er bekymra. Så de får jo vite absolutt alt. Selv om jeg skulle ønske at vi kunne... men jeg forstår jo det at det er deilig å lufte ting».*

*«Men, hvis jeg sier at broren min ikke skal si noe. Hvis jeg sier ikke gidd å si det videre, så gjør han jo ikke det. Men hvis jeg ikke sier det, så går det jo rett til mor og far. Det samme gjelder kjæresten min også. Han er veldig trygg på foreldrene mine, så han sier jo ting til de. Og da må jeg passe på å si ikke gidd å si det til mor og far og da sier han det ikke videre. For eksempel hvis vi har krangla så gidder ikke jeg at det skal gå videre og sånne ting. Eller hvis vi har vært uenige».*

*..... «Hvis jeg skal bli kjent med nye folk eller noe sånn så har jeg mange ganger før sagt litt for mye ting. Og da har jeg lært at de har brukt de tingene mot meg. Det blir jo feil. Både med nye venner og kollegaer. Da blir jeg jo litt redd liksom. Altså når du har opplevd at folk har sagt ting mot deg. Så føler jeg at folk ikke helt klarer å forstå meg noen ganger. For eksempel hvis vi snakker sammen også senser jeg at folk ikke forstår da gidder jeg ikke mer. Da vil jeg*

ikke si mer. For hva er vitsen med det? Hvis folk ikke forstår... Men det er jo sånn at jeg kjenner det på kroppen også. Jeg føler jo sånn som med ungdomstida. Jeg har jo ikke opplevd den egentlig. Så jeg har jo gått glipp av den på grunn av at det har vært så mye mobbing. Så jeg har jo på en måte mista hele den tida. For det var jo mye mobbing og utestenging på skolen. Jeg orka ikke gå på konfirmasjonsforberedelser for eksempel. For jeg hadde ingen og være med. Det syntes jeg var synd og trist og det tenker jeg på nå også. For noen har jo ødelagt ungdomstida mi. For det sies jo at når man er i puberteten og i ungdomstida så skal du drite deg ut og gå på tryne og sånn. Men jeg fikk jo ikke gjort det for jeg var jo bare hjemme. Og det kjenner jeg på og det er vondt for meg og tenke på. Også er det jo de som har hatt russefeiring og det er jo sårt for meg. For folk har ødelagt de tingene for meg».

..... « også tenker jeg jo på en konflikt jeg har hatt med en venninne. Jeg har sendt henne mange sms og nesten bombardert henne. Og til slutt så begynte vi og krangle, for jeg tror hu ble litt lei. Men det er jo ikke så lett for meg for jeg har jo ikke hatt så mange venner før. Ok, jeg har skjønt at jeg har driti meg ut, men hu skjønner sikkert at jeg ikke har opplevd å drite meg ut i ungdomstida og sånn».

... «Det har sikkert vært med på å gjøre meg til den jeg er i dag. I tillegg til alt på videregående. Jeg hadde jo egentlig gleda meg til å begynne på videregående, men det ble jo enda en nedtur og jeg trengte jo oppløfting og oppbacking. Ikke mer motgang en gang til, jeg hadde jo bestemt meg for å fullføre og jeg følte meg klar, men jeg kjente midt inni at nok var nok. Jeg gadd ikke mer. Så hadde vi alle de møtene og da sa rådgiveren og inspektøren at det var lurt å fullføre, men jeg gadd ikke for det var så mange kamper før hver prøve vi skulle ha. Og jeg kom jo grinende hjem til mor og far. Jeg så jo på mor også at hu var veldig lei. Og hu tenkte nok hvorfor kunne ikke jeg også fullføre sånn som broren min gjorde. Det var jo ikke bare lett for søsknene mine, men det var jo mer dritt for meg. Og de var jo lei seg på mine vegne. Og barneombudet sa at han nesten kunne ha kverka de lærerne fordi det psykososiale miljøet hører jo sammen med læring og jeg tror ikke lærerne forstår den sammenhengen der. Hvis du har det dritt på skolen så klarer du ikke å tenke og konsentrere deg. Egentlig så hadde jeg gleda meg til videregående for det skulle være kun femten stykker i klassen. Og der også ble jeg lovet at lærerne har mer tid til meg. Men sånn var det ikke i det hele tatt».

..... «han ene som mobba meg var sønnen av inspektøren på ungdomsskolen, så vi kunne ikke gjøre noe med det. Vi fikk beskjed om at det ikke var så ille. Hver gang jeg skulle gå ut med min lærer så sa han spydige kommentarer. Han sa: «der går de dumme ut». Hver gang i hver

*time og det var dritt. Også i tillegg til han så ble jentene sjalu fordi hun læreren som tok meg ut var veldig populær. Så jentene likte ikke at jeg gikk ut, så da begynte de å mobbe meg. Og da jeg var ute fikk hele klassen felles beskjeder, men det fikk jo ikke jeg med meg og da mente læreren at det var min feil for hu mente at jeg ville gå ut. Og det er jo forskjellsbehandling og det blir jo helt feil. Jeg følte meg forbanna på læreren som ikke forstod noen ting. Men det hjalp jo ikke å si noe til henne for hu var jo snart pensjonist. Og likte å gjøre ting på sin måte».*

*..... «jeg tenker jo med meg selv, at hvis jeg kunne ha klart å peke ut de som mobba. Jeg hadde jo ikke klart det nå liksom, men kanskje om en 10-15 år kanskje. Det hadde vært så utrolig digg og bare møte opp og sagt til de enkelte hva de har gjort mot meg.»*

*... «også forstod hu ikke vanskene mine for jeg skrev jo så bra norsk og rettskriving. Og det ble det også en del diskusjoner på. Hva jeg egentlig har fordi hu og andre folk blander språkvansker og talevansker og lese- og skrivevansker. Men jeg har jo ikke talevansker og jeg har jo heller ikke lese- og skrivevansker. Folk tror jo det fordi mange får tilleggsvansker. Hu norsklæreren mente at jeg ikke trengte spesialundervisning for jeg fikk en treer på den første prøven hennes. Og da skjønnte ikke hu at jeg skulle jo klare alle fagene på skolen ikke bare norsken hennes. Jeg måtte jo lese i alle fagene og det ble stress. Hu forstod ingenting. Hu mente at jeg ikke trengte tilpassing, så hu gjorde ingenting. Så da ble det også enda en diskusjon».*

*..... «språkvanskene mine har jo ikke påvirka noen ting, for de tar seg jo god tid når de snakker med meg. men jeg trenger jo hjelpen deres mye. De må jo være med meg på møter og sånn for de snakker jo fortere og er bedre til å argumentere og sånn. Og jeg skulle ønske at jeg kunne ha gjort det på samme måte uten at hu skulle trenge å være med meg. men det trengs jo også. Men det har ikke påvirka forholdet mitt til familien. Vi er jo veldig direkte med hverandre. Og jeg husker jo når kjæresten min kom inn i familien. Vi kan jo si rett ut at nå har du driti deg ut og det synes jeg er bra. Bedre det enn å gå å holde på ting man mener. For det er jo ikke bra. Jeg skulle jo ønske at jeg kunne ha gått på møter selv, men det offentlige er jo vanskelig og jeg hadde ikke klart det aleine. Det er veldig krevende. Også synes jeg det er dritt at de må bruke mer tid på meg enn søsknene mine. De klarer seg jo selv, jeg klarer meg jo egentlig også selv, men jeg trenger jo hjelp til møter og sånn og jeg kunne gitt ganske mange penger for å slippe de intrigene og diskusjonene og konfliktene jeg har hatt med det offentlige, Nav og lærere. For jeg er så drita lei av det. Jeg blir jo frustrert mange ganger*

*fordi jeg ikke er så kjapp med å få sagt det jeg vil. Så kanskje det har gjort at jeg har diskutert med de. Og jeg tror ikke jeg hadde klart meg så bra hvis ikke mor og far hadde vært der for meg. Og det har jeg sagt til de også. Jeg tror at skolen og det offentlige hadde tatt knekken på meg uten deres hjelp. Det er jo veldig mange som har blitt skadelidende av måten skolen jobber på. Skolen mener jo at elever som ikke fullfører er late, men det er jo ikke det som er saken. Ikke for meg i hvert fall, se heller på den dårlige undervisningen. Jeg føler at den norske skolen kun vil ha de flinkeste elevene på skolen. Jeg vet ikke, men jeg bare føler det for det er jo mange som ikke fullfører. Da må det jo være noe galt med skolen for jeg tror ikke det er noe galt med elevene. Og jeg har opplevd selv at folk mener at jeg er lat og det er dritt. Men det hjelper ikke å si noe for folk forstår ikke. Skolen er bare flott for de som fullfører».*

*..... «jeg er ikke lat. Men jeg har jo en forklaring på hvorfor jeg ikke har fullført. Så tenker jeg på om det var lurt eller ikke lurt å ikke fullføre og nå skulle jeg ønske at jeg hadde fullført. Jeg synes jo at det er dumt at jeg ikke har fullført, men jeg tenker jo også at det var jo ikke min feil, for det var det jo ikke. Jeg kjente at jeg var trøtt og sliten også mista jeg motivasjonen. Jeg skulle jo fullføre norsk og samfunnsfag etter at jeg egentlig var ferdig og gå i praksis, men så fikk jeg ikke praksisplass i den barnehagen jeg ville. Og da mista jeg motivasjonen for jeg gadd ikke bare å gå på skolen. Jeg kjente at jeg var dritt lei av at det ble gjort feil».*

*..... «jeg vet jo om mange jeg kjenner som heller ikke har fullført videregående. Og en har fått en lederstilling og en annen har fått fast stilling uten å ha fullført, så det går jo fint an å ikke fullføre. Jeg må bare vite hvor jeg skal søke også videre. Foreldrene mine ville egentlig at jeg skulle fullføre, men de så jo på meg at jeg ikke orka mer og de forstod meg godt. Vi diskuterte det hjemme og mor og far sa jo at hvis jeg fullførte så var jeg ferdig med det. Så slipper du å ta det seinere. Også sa de at jo eldre jeg blir jo vanskeligere blir det å få det til. Også snakka vi om at det var en fordel, men det var jo ulemper også for jeg sleit veldig hele tiden. Du har jo en videregående rett til å fullføre innen du er 21. Og voksenopplæringa begynner ikke før du er 25, så da er det jo egentlig fire år hvor du kan få det veldig vanskelig. Det synes jeg er dumt for det er jo mange som dropper ut. Og det med at du ikke har noen mulighet til å gjøre noe i tre-fire år er veldig ensomt for du blir jo bare gående hjemme. Og jeg har jo også vært ensom for det er kjedelig å gå hjemme aleine. også tilslutt følte jeg meg ganske utafør når jeg begynte å jobbe fordi jeg hadde gått hjemme i noen år».*

### 5.2.1 Sunniva slik jeg hører henne

Jeg føler at Sunniva, som Holmgren (2010) sier, har klart å utvide de dominerende fortellingene sine og også flette inn noen positive alternative fortellinger som er med på å nyansere hennes syn på livet. Hennes dominerende og negative fortelling handler om mye motgang og skuffelser. Det kommer fram av fortellingen hennes at hverdagen bestod av kamper på skolen, hun forteller lite om det sosiale livet utenfor skolen. Hun hadde lite sosial kontakt på fritiden. At hun hadde lite sosial omgang på fritiden gir et bilde av hvordan de dominerende fortellingene har påvirket og øvet innflytelse på livet hennes

Sunnivas fortelling om mobbing handler blant annet om at hun ikke har fått den oppfølgingen hun skal ha. Da hun nevnte læreren som ville at hun skulle lykkes forsøkte jeg i spørsmålsfasen å få henne til å utvide den fortellingen for gjennom det å se om det å utvide fortellingen kunne medføre en mer mestrende fortelling enn det som var gjennomgangen i hennes fortelling (Holmgren, 2010). Hun forsøkte, men ble stille og hun kom rask inn på de vonde opplevelsene gjennom fortellingen om at hun ikke skjønnte hvorfor ikke alle lærere var sånn. Det gav meg tanker om betydningen av å få fortelle sin historie slik den ble opplevd før denne kan utvides, kanskje gjennom at fortellingen må fortelles på ny igjen og igjen (White, 2009). Da jeg jobbet med transkriberingen av samtalene vi hadde hatt, så jeg en tydelig negativ trend i det hun fortalte og hun sa også selv at hun hadde hatt motgang og mange kamper hele livet. Det var samtidig noen glimt av solskinn i hennes fortelling som kanskje ville ha kommet tydeligere fram om hun hadde kunnet fortelle fortellingen sin flere ganger. *«(...) men da fikk jeg en ny sjangs og da hjalp hu meg sånn at jeg fikk en toer».*

Som tidligere nevnt har jeg forsøkt å møte Den Andre, altså Sunniva, i en ikke-vitende posisjon. På den måten at jeg er tilstede, men jeg forsøker hele tiden å være bevisst på at mine forforståelser og erfaringer er lagt til side (Holmgren, 2010). Den ikke-vitende posisjonen er også en måte å få Sunniva til å styre hva samtalen skal handle om.

Det er lett å dra slutninger til at alt har vært negativt hele tiden og at hun har hatt det forferdelig. Hun har nok opplevd det som forferdelig, men jeg som lytter til fortellingene hører også en kampvilje uten sidestykke. *«(...) sånn at jeg skulle forstå en tekst for eksempel. (...) da ble det alltid diskusjon også måtte jeg forhøre meg om de hadde huska på, for de som strever på skolen de har krav på ekstra minutter og sånne ting. (...) diskutere før hver eneste prøve».* Hun og foreldrene hennes har møtt opp til møter, sendt inn klager og tatt hver eneste

diskusjon de har måttet. *«Hvor mange prøver har man ikke iløpet av ett år, det er jo ganske mange det».*

Sunniva er fokusert på at hun ikke har fullført videregående, men realiteten er at hun kun mangler Engelsk og norsk, dette vitner om at hun har kjempet seg gjennom alle de andre fagene, tross all motgang. Et annet eksempel på at Sunniva har mestret en utfordring som i begynnelsen virket uoverkommelig er at hun har tatt førerkort. Dette er en stor bragd i Sunnivas liv, likevel får den liten eller ingen plass i hennes fortelling. Kanskje fordi det er viktig å få lov og tid til å få fortelle den fortellingen som aldri er fortalt og få dvele i de vonde opplevelsene. Håpet er at kanskje fortellingen vil bli utvidet ved neste gangs fortelling slik White (2009) beskriver dette. Det er ikke slik at positive fortellinger er mer sanne eller riktig enn de negative fortellingene, slik som Holmgren (2010) beskriver. Det handler som sagt om at personen, her Sunniva, kan forsøke å komme fram til en alternativ fortelling til den dominerende som ofte er problemfylt. Ved å undersøke hvordan de negative fortellingene påvirker og dominerer Sunnivas liv, kan bidra til å dekonstruere og sette de dominerende fortellingene i et historisk og kontekstuellet perspektiv (Holmgren, 2010).

### ***5.2.2 «Hu og andre folk blander språkvansker, talevansker og lese- og skrivevansker»***

Sunniva er oppgitt over at mange av de lærerne hun har møtt ikke har visst hva språkvansker er og at de blander sammen språkvansker, talevansker som hun kaller det, og lese- og skrivevansker. *«(...) også forstod hu ikke vanskene mine for jeg skrev jo så bra norsk og rettskriving».* Dette kan Rygvold (2012) bekrefte hvor hun påpeker at språkvansker fungerer som en slags merkelapp på barnet og fagfolk kan ha ulike forståelser av hva denne betegnelsen innebærer. Videre nevner Rygvold (2012) at det er forståelig at fagfolk og foreldre kan ha ulike oppfatninger av hva språkvansker er. Det er et begrep som brukes for eksempel om to- treåringer som har få ord, det kan brukes om femåringer med lite ordforråd, det kan brukes om niåringer som har ordletingsvansker og det kan brukes om en tolvåring med psykisk utviklingshemming som kun bruker verb og substantiv i sitt språk. Konsekvensene av dette kan bli uklarheter i praksis (Rygvold, 2012). Dette er nettopp det Sunniva forteller om i sin fortelling.

*«Når hu norsklæreren sier at hu synes at jeg skulle ha karakter i norskfaget når vi nettopp har fortalt at jeg strever mye og at det ikke går (...) da følte jeg og mor og far at hu ikke ville forstå».*

Spesifikke språkvansker er en slags paraplybetegnelse som innbefatter en gruppe mennesker som er hetrogen. Mange av trekkene er felles, men ytringsformer, grad og omfang av hvordan vanskene utarter seg vil variere, i følge Rygvold (2012). Dette er kunnskap lærerne til Sunniva kunne hatt utbytte av i møte med henne.

De lærerne Sunniva hadde som misforstod vanskene hennes har kanskje hatt informasjon om at 50-70 prosent av de barna som har språkvansker vil utvikle lese- og skrivevansker (Helland, 2010). Barn med språkvansker er like forskjellige som andre barn og de kognitive, sosiale og emosjonelle utviklingsområdene er som oftest utviklet på lik linje som jevnaldrende (Rygvold, 2012). Sunniva var en av de få som ikke utviklet lese- og skrivevansker som en tilleggsvanske.

Sunnivas fortelling går rett inn på videregående og litt fra ungdomsskolen. Dette var noe hun valgte helt selv, og jeg styrte ikke fortellingen hennes i noen retning før hun begynte å fortelle. Dette er den tiden hun husker mest fra og språkvanskene hennes hadde også her en stor rolle i livet hennes og det skjedde mye som ble historiemateriale for henne. Hun har visst at hun har spesifikke språkvansker siden hun var liten jente og hun har hatt spesialpedagog og logoped allerede fra hun gikk i barnehagen. Dette har nok gjort sitt til at hun fortalte fra det hun husket best som i hovedsak var videregående og litt fra ungdomsskolen. For henne var det nok også helt vanlig at hun hadde språkvansker og hun så på det som en naturlig del av hennes liv. En person med spesifikke språkvansker er en person med vansker som vil være iboende og det kan ikke tas bort eller helbredes. Det kan likevel avhjelpest hvis miljøet rundt vedkommende tilpasses og de spesielle behovene blir tatt hensyn til (Bredtvet kompetansesenter, 2011). Tilpassingen det her snakkes om opplevde Sunniva i liten grad da hun gikk på skolen. «*De drev med gammeldags undervisning på tavla. Det syntes de var veldig bra for det hadde de gjort i cirka 50 år, liksom*».

En gjenganger i det Sunniva forteller er at det «*hele tiden var diskusjoner*». Hun forteller at før hver prøve måtte hun spørre om hun hadde fått ekstra tid eller om de kunne omformulere noe av teksten slik at hun skulle forstå spørsmålene, men det var mye motstand fra lærerne på ungdomsskolen og på videregående. Hun forteller at hun fikk beskjed om at det var juks hvis hun skulle få omformulerte spørsmål på prøvene. Sunniva forteller meg at hun har ikke noen problemer med å lære, lese eller skrive. «*jeg forstod jo hva de sa, men.... de gikk så fort fram..*» Tempoet i undervisningen var for høyt for Sunniva. Hun har språkvansker og det er som Rygvold (2012) påpeker at språkvansker er en samlebetegnelse og et nøytralt begrep som

kun gir en pekepinn på at det er et eller annet språklig problem hos barnet. Begrepet språkvansker er generelt og en konsekvens av det er at det kan bli uklarheter i praksis om hvordan det skal behandles. Undervisningen burde vært tilpasset henne slik at hun hadde fått undervisning i det tempoet hun var komfortabel med. Tiltakene bør bygge på en analyse av den språklige mestringen, den sosiale og emosjonelle funksjonen til den det gjelder og det må ikke lages like tiltak til alle med språkvansker. Tiltak som hjelper for en person som har fonologiske vansker vil ikke hjelpe en person som har problemer med for eksempel språkforståelsen (Rygvo, 2012).

For Sunniva var det slik at noen av lærerne forstod seg ikke på språkvanskene, noen av lærerne trodde ikke hun hadde vansker, mens andre tok de på alvor og hjalp henne. Dette var meget forvirrende for Sunniva. Hvis hun hadde fått muligheten til å fortelle sine fortellinger og fått presentert seg selv og sitt forhold til andre personer og språkvanskene sine, hadde hun kanskje blitt forstått på en annen måte.

### **5.2.3 «Det har sikkert vært med på å gjøre meg til den jeg er i dag» -om identitetsforming**

I følge Bredtvet kompetansesenter (2011) er noe av det viktigste som skjer i en persons liv tilegnelsen av språk. Språket er med på å gi en identitet, et fellesskap med andre og en tilhørighet til samfunnet.

Sunniva prøvde så godt hun kunne å argumentere for seg om hvorfor hun trengte tilrettelegging, men til slutt måtte hun gi opp for hun ble ikke forstått eller hørt. *«jeg kan jo lese og skrive, men det å skulle utdype og sånne ting, med drøfting og sånn... det er jo vanskelig, men hu norsklæreren forstod ikke det»*. Når det er snakk om hvordan en person ser på sin identitet er det, sett i et narrativt perspektiv, snakk om identitetskonklusjoner (White, 2009). I Sunnivas syn på seg selv og på sin identitet kan det synes å ligge en negativ identitetskonklusjon. En person ser på problemene sine og basert på hvor stor del av livet problemet får, danner personen en konklusjon om seg selv og sin identitet. Dette blir som oftest en negativ identitets konklusjon (White, 2009). På grunn av de spesifikke språkvanskene til Sunniva møtte hun mye motgang og hun dannet seg et negativt identitetsbilde av seg selv. slik White (2009) poengterer kan det synes at Sunniva tror at det er hun som er et problem. Språkvanskene er med på å avspeile hennes identitet slik hun blir oppfattet av omverdenen.



Holmgren (2010) nevner at den identiteten en selv danner seg er sjelden eller aldri helt sann for det finnes alltid tilleggsopplysninger til det en selv klarer å se. Sunnivas negative identitetsbilde kan i følge Holmgren (2010) være basert på en traumatisk hendelse som kan bli den dominerende i hvordan hun ser på seg selv og som medfører et negativt syn på seg selv. det er også slik som White (2009) påpeker, at mennesker i en vanskelig livssituasjon oppfatter seg selv i en situasjon hvor de avspeiler identiteten til de personlige forholdene de lever i. Dette er en anstrengelse som er med på å forverre problemet.

Sunniva snakker, som sagt, om at det *«hele tiden var diskusjoner»* og at det ikke var noen forståelse for hennes behov. Hun følte seg mislykket for ingen forstod henne. Som Holmgren (2010) antyder er det slik at når en skal danne en identitetskonklusjon om seg selv, er det beskrivelser av våre egne fortolkninger av oss selv sett i relasjon til andre rundt oss og til tilstedeværelsen. Hvis vi da er i ferd med å danne en negativ identitetskonklusjon, blir det vanskelig å handle på bekostning av denne (Holmgren, 2010). *«...også har det jo vært diskusjoner hjemme også, siden jeg hoppa av midt i videregående. Om det var lurt eller ikke lurt»* Hun ble *trist, trøtt og lei*. Hun ser på seg selv som en «drop out» elev og dette synet på sin egen identitet har medført at hun i dag har emosjonelle vansker og sliter til tider psykisk med å håndtere dette faktum. Jo mer dominerende og entydige identitetskonklusjonene er, jo vanskeligere blir det å overvinne dem med handling utenfor dem (Holmgren, 2010). Sunniva har en svært negativ identitetskonklusjon, det oppleves derfor som vanskelig for henne å snu denne konklusjonen om seg selv. White (2009) ville kanskje ha brukt hvorfor-spørsmål hvis han skulle ha gjort et forsøk på å hjelpe Sunniva til å snu det negative synet på seg selv. White (2009) påpeker at hvorfor-spørsmål er en meget effektiv måte å få folk til å utvikle mer positive konklusjoner om sin identitet. Synet om at en ny og bedre fortelling om en person handler om hvilke andre konklusjoner som også kan beskrive en persons liv i følge Holmgren (2010).

Det er slik at alle mennesker har ulike roller i livet og alle våre roller inngår som en del av vår identitet. Ut i fra hvordan vi tror andre ser på oss, danner vi oss en identitet om oss selv (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2012). White (2009) hevder at negative slutninger om sin identitet ofte bli influert av et problem i en persons liv. Dette kommer tydelig fram i Sunnivas fortelling om at hun ikke har fullført videregående. Dette var for henne et stort problem og det var ingen lett avgjørelse å ta. Den problemfylte beslutningen kan synes å ha vært medvirkende til at Sunniva har et tilsynelatende negativt identitetsbilde (White, 2009).

Samtidig føler hun at det var riktig av henne å slutte når hun gjorde for som hun sier selv *«jeg hadde blitt helt fullstendig knekt av å fortsette på skolen»*.

Sunniva som var en jente med spesifikke språkvansker ble ikke tatt på alvor og derfor måtte hun stadig gå gjennom diskusjoner. *«..... så jeg vet jo at det har vært en stor diskusjon med skolen, foreldrene mine og meg. Det er ikke bare, bare»*. Hun sier at hun ikke ble lyttet til og derfor føler hun seg misforstått og skuffet og at hun kjente dette fysisk på kroppen. Dette er et eksempel på hvordan Sunniva har opplevd forskjellsbehandling på skolen, hun har følt seg annerledes enn de andre. *«De har jo faktisk ikke hørt på meg som elev.. og det er... nei, huff! Det var vondt»*. Bjerkan (2011) hevder at det ikke er uvanlig at språkvansker omtales som et individuelt problem og at det forventes at individet må forandre seg. I følge Bjerkan (2011) er ikke dette et anvendbart perspektiv. Den det gjelder har kommunikative ferdigheter, men kommunikasjonen er hemmet eller vanskeliggjort (Bjerkan, 2011).

Språket du bruker når du forteller om deg selv, kan være med på å danne et bilde av deg og din identitet (Holmgren, 2010). Videre påpeker Holmgren (2010) at hvis det gjennom en narrativ tilnærming trekkes inn flere handlinger, erfaringer og ferdigheter, framfor å fokusere på de spesifikke språkvanskene i en persons fortelling, vil det bidra til mer mening og flere konklusjoner om hvem denne personen er. Hvis Sunniva hadde fått en slik opplevelse da hun gikk på skolen, hadde hun kanskje hatt en annen identitetskonklusjon om seg selv i dag.

*«..Norsklæreren på videregående hu forstod ingenting.. Hu forstod ikke at jeg syntes det var krevende å ta norsken (...) For det krever jo altså for meg mye konsentrasjon å lese og lære meg ting.»* Diskusjonen med læreren, som ikke lyttet til det Sunniva forsøkte å formidle, var en medvirkende faktor til at Sunniva ikke fullførte norskfaget på videregående. Hvis kommunikasjonen til en person påvirkes i negativ retning på grunnlag av et særtrekk i språket er det slik Bjerkan (2011) påpeker, ofte en språkvanske som er årsaken til dette. Det er slik Sunniva har blitt påvirket i sin kommunikasjon på grunn av sine spesifikke språkvansker. *«... og da gikk jeg grinende ut for da følte jeg at ingenting av det vi sa gikk inn»*. Dette førte også til at hun satt igjen med en følelse av å ha gitt opp. *«jeg fant ut jeg ikke orka mer,...(...) jeg gidder ikke å ta de kampene lenger»*. Holmgren (2010) beskriver at vendepunkter og kriser kan føre til at en må gjøre et forsøk på å finne en ny mening fordi den tidligere tilstedeværelsen og den identiteten du trodde du hadde, viser seg å være uholdbar. For Sunniva var det ikke holdbart å fortsette med denne læreren, hun påførte Sunniva mye smerte og mange bekymringer. *«Hvis det er veldig mye ting samtidig så klarer jeg ikke å henge med*

*og da havner jeg alltid på etterskudd. Og da må jeg ta igjen så mye, veldig mye».* Det kom altså til et uholdbart punkt hvor Sunniva bestemte seg for å ta en avgjørelse som gjorde at hun slapp og forholde seg til akkurat disse bekymringene mens hun tok de andre fagene på videregående. Sunniva droppet norskfaget for å markere at hun ikke fant seg i situasjonen. Ofte kan det oppstå situasjoner i et menneskes liv som gjør at de negative dominerende fortellingene ikke får herje fritt og de negative fortellingene klarer dermed ikke å gjøre innflytelsen gjeldene. Når et menneske klarer å handle i mot de negative fortellingene i livet oppstår det en motmakt mot den negative identitets- og handlingskonklusjonen som var i ferd med å undertrykke mennesket (Foucault i Holmgren, 2010 s. 57). Avgjørelsen til Sunniva om å kutte ut norsk faget var nettopp en handling mot den negative identitetskonklusjonen.

Hun sitter igjen med en «vi» fortelling om hvordan hun og foreldrene har kjempet. *«Da følte jeg og mor og far at hu ikke ville forstå».*

I Sunnivas fortelling kommer det klart fram at hun ikke ble hørt, lyttet til eller tatt på alvor og ord som, «*trist*», «*trøtt*», «*frustrert*», «*forbanna*» og «*lei*» er det hun sitter igjen med. Innen det narrativ perspektivet er det et sentralt poeng at barn, unge og voksne nettopp får fortalt sin historie, slik at de får trening i å bruke sin stemme til å kunne fortelle sin fortelling.

Sunniva forteller også at hun var mye borte fra skolen. *«... Så jeg var jo borte mye fra skolen for jeg kjente denne store belastningen».* Hun hadde mye vondt i magen og hun orket rett og slett ikke å diskutere. Det kommer fram av det Ottem og Lian (2008) skriver. Barn med språkvansker utvikler også psykiske problemer. Sunniva selv sier at hun sliter psykisk fordi hun har hatt det tøft på skolen på grunn av språkvanskene sine. Dette gjenspeiles i det White (2009) sier om at mennesker tror at de problemene de har i livet avspeiler identiteten til de personlige forholdene de lever i. Dette er med på å forme den måten de anstrenger seg på for å løse problemene, White (2009) mener da at dette uten unntak er med på å forverre problemene. Sagt på en annen måte vil menneskene, her Sunniva, begynne å tro at hun er problemet, dette er også med på å gjøre at hun synker enda lenger ned i problemene sine (White, 2009). Dette medførte også at Sunniva utviklet et dårlig selvbilde og hennes videre utvikling var og er preget av at hun sliter psykisk.

#### **5.2.4 «Å snakke med sånne folk som ikke forstår noen ting» - om oppgitthet og misforståelser**

Sunniva opplevde mange ganger at hun var oppgitt over måten hun ble behandlet på av mange av lærerne hun hadde i løpet av skolegangen. Hun mener at mange ikke passer til å være

lærere fordi de ikke lytter til det elevene sier. «.....jeg tror at det er mange av lærerne som føler at det blir ekstra jobb for de og at de egentlig har mange hovedoppgaver..» Lærernes kompetanse blir satt i fokus gjennom Sunnivas fortelling og hun har hatt flere samtaler med farmoren sin om dette. «*Farmor mener jo at vi må tenke på lærerskolene også på folkene etter det. Og det synes jeg er bra*».

Øvreeide (2009) påpeker at en god samtale mellom en voksen og et barn, i denne sammenheng kan det overføres til en lærer og en elev, er en prosess som ikke stopper. Det er et eviggående samspill hvor det baseres på tillit og fortrolighet (Øvreeide, 2009). Det er slik at en samtale ikke bare er et spørsmål om en metode for gjennomføring. Det er snakk å utvikle en egenskap til å være i samspill. Dette er et potensial som vil være til stede i oss. Det er nettopp det elever med språkvansker har behov for, de må bli møtt av en voksen som har tålmodighet til å være i dette samspillet. Den voksne, eller i dette tilfelle læreren, vil som Øvreeide (2009) påpeker ha et ansvar for at en samtale blant annet skal ha tre gode effekter på barnet. Disse effektene er at barnet føler samforståtte følelser, en kontakt mellom det kognitive og det affektive systemet og at det bygges opp fortellinger om barnets erfaringer og sammenhenger.

Den Andres fortelling er som jeg nevner innledningsvis viktig innen den narrative tilnærmingen. Da er det ikke vanskelig å forstå at Sunniva opplever en følelse av oppgitthet når hun ikke blir hverken sett, hørt eller tatt på alvor i viktige ting som berørte hennes skolehverdag. Slik jeg ser det er dette et ansvar som skal ligge på læreren og ikke på Sunniva. Dette støtter også Øvreeide (2009) som legger stor vekt på at det er opp til den voksne og danne et godt grunnlag for en god samtale. Den voksne eller læreren i dette tilfelle kan i følge Øvreeide (2009) holde seg til to grunnmodeller for typiske samtaleformer. Den ene er den innordnede samtalen hvor barnet stilles krav til og skal svare på den voksnes forventninger. Den andre grunnmodellen er den dialogiske samtalen hvor det vektlegges at barnet får uttale seg fritt. Sunniva hadde hatt godt utbytte av å bli møtt av en lærer som brukte den dialogiske samtalen i samspill med henne. Likevel opplevde hun til stadighet at det ikke skjedde. Hun opplevde nemlig å bli sett på som et objekt hvor bestemmelser ble tatt over hodet hennes. Dette beskriver Øvreeide dessverre som vanlig for barn og unge i saker som handler om helse, skoleproblemer eller barnevern. NOU (2010) hevder at dette har endret seg og gått over til en rådende oppfatning i dag om at barn selv skal bli hørt i saker som angår dem. Nå gikk riktignok Sunniva ut av videregående i 2008, men jeg tror ikke de to årene har hatt stor betydning for innholdet i NOU sin rapport.

Bele (2008) påpeker hvordan dagens høyteknologiske samfunn stiller krav til både å lykkes i familieliv og i arbeidsliv. Videre hevder Bele (2008) at dette ikke fremstår som noe problem for folk flest, men for folk med språkvansker kan det være problematisk å oppnå dette. Det er lite forståelse fra samfunnet generelt for at barn, unge og voksne med språkvansker har vansker med å takle ulike sider i livet. Dette har Sunniva fått kjenne på grunn av at hun ikke har fullført videregående. Hun opplevde et press og et ønske om at hun skulle fortsette og fullføre både av rådgivere på skolen og fra foreldrene sine. «*Så hadde vi alle de møtene og da sa rådgiveren og inspektøren at det var lurt å fullføre*». Hun har også vanskeligheter med å få seg jobb nå fordi hun ikke har fullført videregående. Sunniva har også opplevd til stadighet å bli misforstått når hun har forsøkt å ytre noe.

Jeg har ingen betenkeligheter med å forstå Sunnivas frustrasjon over det at hun ikke ble hørt. Hun sa også flere ganger at «*det var ikke noe vits å si noe, for de brydde seg jo ikke*». Det er brudd på både barneloven og opplæringsloven hvor det står at barns stemme skal bli hørt i saker som angår dem (Lovdata, 1981). Det er også som det hevdes i Hagtvedts doktorgradsavhandling (i Tangen, 2009) at det ofte hentes inn opplysninger om barnet og ikke fra barnet. Videre hevder Hagtvedt (i Tangen, 2009) at ved å henvende seg til den det gjelder vil det gi en følelse av å bli tatt på alvor og samtidig en følelse av å bli hørt (Hagtvedt, i Tangen, 2009). Da Sunniva stod midt i disse fortellingene var hun bare et barn, og at hun nå som ung voksen kan fortelle om sin frustrasjon er imponerende.

Nettopp fordi Sunniva har problemer med å argumentere godt for seg og å komme på hva hun skal si raskt har hun opplevd å være med på møter hvor det har vært til hensikt å ta fatt i problemet, men at det heller har blitt snakket om henne som om hun ikke skulle ha vært til stede.

«..... *det var en lærer når jeg var på studieverksted, hvor de egentlig skulle tilpasse til meg, men det gjorde de jo ikke, så jeg følte at det ble helt feil fordi jeg fikk jo ikke den hjelpa jeg hadde behov for.*» En episode Sunniva husker svært godt er når hun ble beskyldt for å ha bannet til en lærer, noe hun ikke hadde gjort, for så og bli skjelt ut foran hele klassen i en annen time av en annen lærer. Denne episoden var vond for henne og hun ble om mulig enda mer oppgitt for da følte hun virkelig at hun ble misforstått. Hun gjorde et forsøk på å si i mot læreren som kom med beskyldningen, men som hun sier selv så er det nettopp å argumentere for seg hun sliter med. Hun ble misforstått da hun forsøkte å snakke seg ut av situasjonen og læreren gjorde som det passet han best. I denne situasjonen kommer det ikke- språklige

aspektet, som Wold (2011) beskriver, inn. Kanskje Sunniva hadde kommet seg gjennom denne ubehagelige situasjonen hvis hun hadde klart å tenke på det ikke-språklige aspektet som spiller inn for at mottaker og avsender skal oppnå en optimal samtale. Det holder ikke bare med det som blir sagt, mottakeren må også være i stand til å avkode situasjonen, eller konteksten avsenderen formidler fra.

Det Sunniva ønsket da hun gikk på skolen var å lære, hun hadde et sterkt ønske om å fullføre videregående, men hun ble ofte misforstått. Hun forsøkte å formidle at hun trengte lenger tid på prøver, hun ville få fram at hun hadde hatt stor hjelp i å få lov til å skrive på PC og hun lurte på om de kunne omformulere spørsmål slik at hun kunne forstå hva det ble spurt om. En blandet følelse av å bli misforstått og oppgitthet er det hun sitter igjen med etter alle forsøkene hun gjorde. Språkvansker er som Helland (2010) skriver i sin doktorgradsavhandling, «en skjult lære vanske». Mange av Sunnivas lærere så ikke vanskene hennes og de forstod seg heller ikke på henne og hun fikk derfor ikke den hjelpen hun trengte. Hadde de hatt god kommunikasjon, som Wold (2011) beskriver som «å gjøre felles», hadde de kanskje i fellesskap klart å finne ut av Sunnivas problemer.

Sunniva framstår som en standhaftig jente som har kjempet, diskutert og hatt tro på at hun skal få til det hun har satt seg fore. Likevel sitter hun igjen med en følelse av å være mislykket. Hun har et negativt syn på hvordan det har vært å være henne, det jeg tolker fra hennes fortelling er at hun har en stå-på vilje og jeg beundrer hvordan hun har klart å stå i alle kampene hun har måttet gå gjennom. White (2009) påpeker at det er viktig at en narrativ terapeut ikke er med på å svartmale problemene. Det får meg til å tenke i den retning at hvis en narrativ tilnærming skal ha en positiv effekt på et barn med språkvansker må han eller hun være i stand til å se personens styrker slik at ikke svartmalingen overskygger den større sammenhengen som problemene befinner seg i (White, 2009).

### **5.2.5 «Jeg er mer på vakt» -Om brudd på tillit**

*«Jeg er på vakt, og jeg senser jo hvis det er noe som ikke er så greit».* Sunniva har problemer med å stole på nye mennesker både venner og kollegaer. Hun mener at det er på grunn av at hun flere ganger har opplevd at løfter har blitt brutt. Hun har en grunnleggende mistillit til omgivelsene hun befinner seg i. Dette beskriver det Bredtvet kompetansesenter (2011) hevder om at voksne som har slitt med språkvansker hele livet kan være innesluttet og frustrerte. Dette kan medføre at de unngår sosiale settinger og unngår å føre en samtale hvis de ikke er trygge i en situasjon.

Lærere har lovet tilpasset undervisning og hun har fått vedtak om rett til spesialundervisning basert på ppt sin utredning og vurdering, men dette synes ikke å ha blitt fulgt opp skikkelig. Disse tillitsbruddene har også ført til oppgittheten og frustrasjonen hennes. Dette har også påvirket hennes syn på Den Andre. Som Øvreide (2009) beskriver er det nettopp å ha et godt og tillitsbasert forhold til Den Andre som er grunnleggende i blant annet å kunne ha en god samtale.

Hun forklarer at hun er skeptisk og at hun har problemer med å stole 100 % på folk fordi «*mange har jo bløffa*». Sunniva forteller også at hun beskytter seg mot nye folk basert på at hun ofte tidligere har fortalt mye om seg selv og senere har dette blitt brukt mot henne. Det at hun ofte føler at hun ikke blir forstått er også en grunn til at hun ikke har lyst til å åpne seg for nye mennesker. Hun møter nye mennesker med en innebygd mistillit fordi hun har problemer med å stole på nye bekjentskap. Dette bygger på det Bredtvet kompetansesenter (2011) hevder at når barn med språkvansker blir voksne og skal leve i et samfunn hvor det ikke er forståelse, vil en vanskelig hverdag oppstå. Kommunikasjon på arbeidsplassen, jobbsøking og andre møter blir stadig et problem (Bredtvet kompetansesenter, 2011). I tillegg til det Sunniva selv forteller om at hun har vanskeligheter med å stole på nye mennesker hun møter i livet.

«..... *hvis vi snakker sammen også senser jeg at folk ikke forstår, da gidder jeg ikke mer. Da vil jeg ikke si mer, for hva er vitsen med det? Hvis folk ikke forstår?*». Konteksten for hvordan en slik samtale er, spiller også inn. Hvis Sunniva hadde møtt et menneske som hun opplevde var genuint interessert i å bli kjent med henne og hun ikke senset noe negativt, ville konteksten ha blitt en annen. Da kunne det kanskje ha vært lettere for Sunniva enn den beskrivelsen hun gir i sin fortelling.

Kanskje har Sunniva problemer med å være selvstendig i avgjørelser når det kommer til å stole på andre mennesker fordi hun har vanskeligheter med å løsrive seg fordi foreldrene beskytter henne for mye. «*(...) diskuterer jeg det med mor og far. For i min familie så snakker vi ganske mye om forskjellige ting. Så hvis jeg sier noe til broren min så går han rett til mor og far hvis han er bekymra. Så de får jo vite absolutt alt*». På en annen side har Sunniva klart å etablere kontakt med et annet menneske for hun har en kjæreste som hun også bor sammen med, dette er også en positiv fortelling i Sunnivas liv som får liten plass.

### **5.2.6 «Det var jo mye mobbing og utestenging på skolen»**

Sunniva er opptatt av at hun ikke har fått oppleve en ungdomstid sånn som andre på hennes alder har gjort. Hun fortalte at hun ble mobbet mye og på grunn av dette orket hun blant annet

ikke å delta på konfirmasjonsundervisningen, for hun hadde ingen hun kunne gå sammen med og være sammen med. «(...)så har jeg jo etterpå følt det på kroppen hvordan folk egentlig har behandla meg». Hvis Sunniva som liten hadde opplevd det Øvreeide (2009) beskriver som funksjonell kommunikasjonsfungering ville hun ha etablert et mer positivt selv-andre bilde og hun ville i følge Øvreeide (2009) vært bedre rustet til å fungere i forskjellige former for samspill med andre. Med tanke på at Sunniva aldri fikk noen funksjonell positiv utvikling av kommunikasjonsfungeringen da hun var liten, oppstod konsekvensen som førte til at hun vendte seg bort fra sosiale sammenhenger (Øvreeide, 2009).

Mobbingen bestod også av utestengelse fra de andre i klassen og hun forteller om at hun ble trist og lei når hun overhørte snakk i klasserommet om at flere av klassekameratene hennes skulle møtes på kveldene. Dette var noe hun gikk glipp av og hun mener selv at dette har medført at hun ikke har opplevd å drite seg ut og gå gjennom alt det hun mener at ungdommer går gjennom når de er sosiale på kveldene og i helgene. «(...) da jeg gikk på videregående, så tror jeg at siden jeg var tenåring, dum og naiv for da trodde jeg jo egentlig godt om alle (...)».

Russefeiringen var hun heller ikke med på, dette er to viktige hendelser i en ung persons liv og Sunniva beskriver med en oppgitthet i stemmen at «... jeg var jo bare hjemme». Hun påpeker at hun ikke har vært en ordentlig ungdom og mobbingen får skylden for dette. I rapporten som Foreldreforeningen for barn med språkvansker la fram i 2012 var tittelen «Omsorgssvikt, ansvarsfraskrivelse og ødelagte barne- og ungdomsår» (Bergseth, 2012). Denne tittelen passer akkurat inn i hvordan Sunniva selv forteller om sin ungdomstid. – Den er ødelagt. Når det kommer til omsorgssvikten som beskrives i rapporten så er det viktig å påpeke at beskrivelsen i rapporten er rettet mot den «offentlige omsorgen» og at det skjedde en ansvarsfraskrivelse i det at de ikke så at hun hadde vansker og trengte oppfølging.

Hennes identitet i dag er en identitetsbeskrivelse uten en opplevd ungdomstid slik hun selv ser det og hennes sosiale kompetanse oppleves svært lav. Holmgren (2010) beskriver at mennesker tolker livet sitt mens de lever. Til enhver tid forsøker vi å skape mening, dette ser vi kanskje litt av i Sunnivas fortelling når hun forteller at hun nylig har vært i en konflikt med en venninne. Sunniva har sendt så mange tekstmeldinger at venninnen har blitt lei og følt seg bombardert. Sunniva har tolket livet sitt dithen at fordi hun ikke har hatt en ungdomstid hvor man har lært koder for hva som er sosialt akseptert, så gjorde hun som hun gjorde med denne venninnen. «Men det er jo ikke så lett for meg, jeg har jo ikke hatt så mange venner før. Ok, jeg har skjønnt at jeg har driti meg ut, men hu skjønner sikkert at jeg ikke har opplevd å drite



*meg ut i ungdomstida og sånn*». En identitetskonklusjon er den selvoppfatningen man trekker ut av de situasjonene og hendelsene man har tatt del i. (Holmgren, 2010). Konklusjoner om identiteten din dannes av den forståelsen eller de meningene som har blitt sanket inn gjennom erfaringer. Hvordan språket brukes i sosiale sammenhenger er også en viktig del som Sunniva har mistet litt. Hun hevder at siden hun bare satt hjemme fikk hun ikke brukt språket sitt i sosiale kontekster slik som de andre på hennes alder var ute og gjorde. Dette er nok også en medvirkende faktor til at hun ikke har mange venner nå og at hun sliter med å danne nye vennskap.

### **5.2.7 «Foreldrene mine snakker for meg»**

Det var ikke bare Sunniva som diskuterte og tok opp kampen mot lærerne, også foreldrene hennes har diskutert. Foreldrene hennes har spilt en stor rolle i Sunnivas liv. Sunniva hadde en lærer som foreldrene beskrev ikke forstod seg på vanskene hennes og mente at det ikke var nødvendig med spesialundervisning. Fordi de så at hun ikke ble respektert og lyttet til slik de ønsket måtte foreldrene hennes gripe inn for å forsøke og hjelpe henne. Foreldrene til Sunniva og Sunniva hadde et møte med denne læreren hvor de skulle forklare for henne hvordan Sunniva hadde det, de opplevde at hun nektet å forstå og var ikke villig til å være imøtekommende. *«(...) og far han ble så forbanna da, så han reiste seg opp og var forbanna»*. I dette kommer foreldrenes rolle inn i Sunnivas fortelling, de forsøkte hele veien å hjelpe henne med vanskene hennes.

*«De må jo være med meg på møter og sånn for de snakker jo fortere og er bedre til å argumentere og sånn»*. Hun er sint på seg selv fordi hun ikke klarer å si det hun har lyst til og ikke så raskt som hun vil si det. I den sammenheng er hun fornøyd med at hun har foreldrene sine som kan være med henne på møter og snakke på hennes vegne, likevel er hun også sint fordi at hun ikke får snakke selv. Det faktum at Sunniva mest sannsynlig har behov for å snakke med noen og behov for å fortelle sin historie og bli hørt, blir ikke tatt hensyn til (Øvreeide, 2009). Hun blir objektet i saker som omhandler henne. Dette er ikke ideelt for hun vil bli skjøvet til side og de voksne «tar over» samtalen (Øvreeide, 2009).

*«(...) også synes jeg det er dritt at de må bruke mer tid på meg enn søsknene mine»*.

Hun skulle ønske at hun kunne delta på alle møter på egenhånd og diskutere for seg selv. På en annen side er det i følge Øvreeide (2009) slik at for at barn med språkvansker skal klare å utvikle en funksjonell kommunikasjonsfungering, vil det trenge hjelp og støtte. *«(...) de tar seg jo god tid når de snakker med meg»*. Tetzchner (2011) forklarer også at mennesker med

lærehemninger, som for eksempel språkvansker, yter under det som er normalt. Det betyr at de kommuniserer dårligere enn det kompetansen i utgangspunktet skulle tilsi. Dette stemmer med mitt inntrykk av Sunniva, hun er meget reflektert, men har problemer med å få uttrykket seg. En mulig løsning på dette problemet kunne ha vært å hatt triangulerte samtaler som Øvreeide (2009) beskriver som en samtale hvor fagpersoner har samtaler med barnet samtidig som foreldrene hennes også hadde vært med i samtalen. Dette vil medført en kjeding av informasjon og relasjoner som kunne ha vært med på å sikre Sunnivas behov. Ved å bruke triangulerte samtaler blir barnet bedre ivaretatt. Barnet blir behandlet som et subjekt og ikke som et objekt som utredes, behandles og diskuteres (Øvreeide, 2009).

Samtidig som Sunniva forteller at hun har hatt diskusjoner med foreldrene sine fordi hun ikke klarer å få sagt det hun vil fordi hun har språkvansker, forteller hun også om hvor glad hun er for at de har vært der for henne og at de alltid stiller opp. *«Jeg tror ikke jeg hadde klart meg så bra hvis ikke mor og far hadde vært der for meg»*. I dette ser jeg problemets virkning som er et av Whites (2009) spørsmålskategorier for å få klienten, som her blir Sunniva, til å ta stilling til problemet. Det er slik Wold (2011) beskriver det, at språk kan brukes til å forme virkeligheten, språket kan altså brukes til å løsrive seg fra virkeligheten. Ved å sette sammen ordene på nye måter, kan nye fortellinger dannes. Dette er vanskelig for barn og unge med språkvansker, men kanskje det var nettopp dette Sunniva skulle ha gjort i alle møtene hun har vært på for å skape en annen virkelighet enn den som var der, der og da. Uansett hvor mye foreldrene hennes ønsker å hjelpe henne, så tar de avgjørelser for henne og objektiviserer henne. Det er slik at det er barn som er eksperter på å være barn, ikke de voksne (Hjermann, 2012). Likevel blir avgjørelser om hva hun skal og ikke skal gjøre tatt av voksne som har mistet denne ekspertrollen når de ble voksne. På en annen side er dette viktige avgjørelser om hva som kan hjelpe Sunniva i hennes hverdag, så det er kanskje greit at de var der og tok diskusjoner og kamper for og med henne.

Da vi møttes første gang fortalte Sunniva at foreldrene hennes, særlig moren hennes var sliten av alle møtene og kampene hun måtte ta på Sunnivas vegne. Sunniva følte at det var hennes skyld at foreldrene var slitne, men hun kunne ikke gjøre så mye med det. *«jeg skulle ønske at jeg ikke hadde fått så mye hjelp, for da tror jeg forholdet vårt hadde vært bedre»*. Da jeg forsøkte å følge opp dette i spørsmålsfasen fikk jeg ikke en utvidet fortelling om dette. Hun mente at de hadde et åpent og godt forhold hvor de snakket om alt og at hvis det var noe de tenkte på kunne de bare si det til hverandre.

De Andre er viktige i en persons fortelling. I Sunnivas fortelling er det mange andre som spiller en rolle, men foreldrene hennes har en stor rolle og betydning for henne. I det andre møtet vi hadde benyttet hun i stor grad «vi» om relasjonen mellom seg og foreldrene, dette indikerer at hun har et nært og godt forhold med dem. Motsetningen er når norsklæreren blir nevnt, da bruker hun ofte «hu», dette gir et inntrykk av en avstand og et ikke så godt forhold, dette stemmer også med hva hun forteller om norsklæreren sin (Horsdal, 1999).

Det er ikke vanskelig å se at foreldrene til Sunniva er de «betydningsfulle Andre» i hennes liv. Hun sier også selv at hun ikke hadde klart seg så bra hvis det ikke hadde vært for deres innsats. De Andre som blir beskrevet i en fortelling er ofte personer som gjennom hvordan de har vært, hva de har sagt og gjort har hatt en stor betydning for den som forteller (Horsdal, 1999). Dette gjelder i aller høyeste grad for Sunniva og hennes foreldre, de har vært med på å skape den identiteten Sunniva føler at hun har (Horsdal, 1999).

Tangens (2009) forskning går blant annet inn på barn og foreldres felles oppfattelse av hvordan det er å leve med språkvansker, men barn og unges stemme blitt satt i fokus. De nærmeste omsorgspersonene blir utelatt fra denne analysen. I Sunnivas fortelling hører jeg om hvor viktige foreldrene hennes har vært for at hun skal bli hørt, samtidig som morens fortvilelse over ikke å bli lyttet til også er til stede. Foreldrene til Sunniva har som sagt kjempet mange kamper for Sunniva, de har også deltatt i rapporten som Foreldreforeningen for barn med språkvansker sendte til Kristin Halvorsen i 2012 (Bergseth, 2012). Her skulle de forsøke å få fram barnets og foreldrenes stemmer om hvordan livet utarter seg med språkvansker. Dette samsvarer med det Tangen (2009) hevder om at barn og unge sjelden brukes som intervjuobjekt alene til et forskningsprosjekt. I de fleste doktoravhandlingene hun har analysert har forskeren brukt både barn og foreldre og eller fagfolk som kilder. Dette har da vært med på å gi et mer nyansert bilde.

Platou (1997) påpeker at foreldre ofte kan tynges av skyldfølelse, sårbarhet, usikkerhet, utilstrekkelighet, bekymring og følelsen av å være alene når barnet deres har språkvansker, samtidig vil de fleste ikke ha noen problemer med å erkjenne at deres barn har språkvansker. Barn og unge har en fortelling om hvordan språkvanskene påvirker livene deres, men foreldrene har også en fortelling, et narrativ, om hvordan livet er for dem.

### **5.2.8 «Du er lat»**

Gjentatte ganger i fortellingen sier Sunniva at hun ble beskyldt for å være lat når hun ikke fullførte norsken på videregående. «Jeg kjente at jeg ble forbanna for jeg er ikke lat».

Sannheten er at hun er alt annet enn lat, hun kjemper og står på og hun mener selv også at hun ikke er lat, men at hun ikke fullførte fordi hun ikke fikk den tilretteleggingen hun skulle og burde ha hatt. Ofte blir språkvansker omtalt som et individuelt problem, at det er individet som må forandre seg. Dette kan være slik Sunniva oppfatter det, spesielt når hun blir beskyldt for å være lat. Det er ikke et anvendbart perspektiv når det gjelder språkvansker i følge Bjerkan (2011). Sunniva er en person med språkvansker, hun kan noen ganger ha vanskeligheter med å følge kodeksen i samtaler med andre. For eksempel så har hun fokusert mye på at hun har blitt beskyldt for å være lat, dette har gått langt inn på henne og hun sliter i dag psykisk på grunn av den bemerkningen, i tillegg til flere andre episoder gjennom livet hennes. *«Men, jeg har jo en forklaring på hvorfor jeg ikke har fullført»*. Det var manglende forståelse og tilrettelegging i tillegg til mye motstand fra norsklæreren, som bidro til at hun tok avgjørelsen om ikke å fullføre.

Hvis hun hadde opplevd å bli lyttet til på skolen, kunne hun ha fortalt sin fortelling. Noen kunne ha tatt tak i den fortellingen og utdypet hennes erfaringer og gitt fortellingen hennes dybde og kanskje kunne det ha bidratt til mestring. Med hjelp av en voksen kunne hun ha skapt en helhetlig fortelling om hvordan hun hadde det og hvordan hun ville ha det. Det er altså den voksne sitt ansvar å gripe fortellingen og være med på å utvikle og utvide den slik at barnet kan oppleve noe positivt. Kanskje kan dette bidraget fra en voksen være med på å snu en negativ fortelling til å bli en positiv fortelling. *«Jeg synes jo at det er dumt at jeg ikke fullførte, men jeg tenker jo også at det var jo ikke min feil, for det var det jo ikke»*.

For at Sunniva skulle ha følt en aksept hos den voksne hun fortalte sin fortelling til, måtte den voksne ha jobbet med de følelsesmessige erfaringene og de kognitive utfordringene hennes (Øvreeide, 2009).

Sunniva hadde hatt brukt for å ha noen å snakke med for at hun skulle ha fått fram historien sin. Det er ikke bare barn med språkvansker som har behov for det. Jeg tenker på hvordan Michael White (2009) beskriver stilasbyggende samtaler. Også voksne trenger hjelp, forståelse og støtte. En stilasbyggende samtale føres med en voksen som for eksempel har språkvansker. Personer med en problematisk fortelling enten på grunn av språkvansker eller andre ting kan ha problemer med å tilpasse seg det gapet som oppstår mellom det som er velkjent og det som faktisk er mulig for et menneske å vite om seg selv (White, 2009).

Kanskje kunne det ha bidratt til en opplevelse av mer mestrende historie for Sunniva, enn det historien hennes fremstår som i dag?

### **5.2.9 «Så det er jo stor forskjell på lærere»**

Sunniva opplevde at en lærer tok henne på alvor og forstod seg på språkvanskene hennes. Han var hjelpsom og hjalp henne med å komme gjennom matte og naturfag ved at hun fikk lov til å skrive på PC og ved at hun fikk lov til å ta en årsprøve på nytt. Hun forteller også om hvordan noen av lærerne hennes villig delte ut kopier om det de skulle ha om i timene på forhånd slik at hun kunne forberede seg og få en følelse av at hun klarte å henge med. Dette beskriver hun som meget verdifullt og hun skulle ønske at det hadde vært sånn i alle fag med alle lærerne hennes. «*jeg følte at (...) de forstod meg, mine problemer*». Sunniva synes det er dumt at det var så stor forskjell på hvordan lærerne hennes behandlet henne. «*(...) de som hadde helsefagene, der var det veldig mange flinke lærere*» Innenfor det narrative perspektivet er det tradisjon for å få klienten, som i denne sammenheng er Sunniva, til å utvide antall fortellinger og for å få fram alternative fortellinger som kan være positive. Sunnivas opplevelse av at noen lærere faktisk ville at hun skulle lykkes er et eksempel på noe som er på vei til å bli en alternativ og utvidet fortelling som har en styrke som Sunniva kunne ha hatt godt av (Holmgren, 2010).

Fokuset til Sunniva ligger på hvordan det var i de fagene hun møtte motgang, det er på bakgrunn av de fagene hun danner en identitetskonklusjon om seg selv. Dette blir dominerende og hun klarer ikke å se at hun faktisk har behersket og mestret andre fag. Holmgren (2010) hevder at for at en person skal klare å se kunnskap og handlinger som en del av sine erfaringer må andre påpeke dem. Ved hjelp av at andre påpeker de erfaringene hun selv ikke ser vil det medføre tenkning og refleksjon fra henne selv, dette vil da være med på å skape en sammenheng eller en fortelling der det som blir påpekt av andre vil bidra til en meningsfull sammenheng med de andre erfaringene i livet. Ved å skape denne refleksjonen, ved hjelp av andres bemerkninger, hos Sunniva ville hun kanskje vært i stand til å se en alternativ fortelling om seg selv. På denne måten kunne hun ha fått inn litt positivitet i de dominerende negative fortellingene (Holmgren, 2010). Likevel er det viktig å få fram at kun en annens bemerkning er ikke nok til at den negative dominerende fortellingen blir nyansert. Sunniva måtte ha fått muligheten til å snakke ut om det at noen påpekte noe positivt ved henne og fått tid og rom til å reflektere over det. Jeg er opptatt av at barnet selv skal kunne få fortelle sin historie til den voksne. Dessverre er det slik Holmgren (2010) påpeker at de færreste har mulighet og tilgang til å få snakke ut og reflektere over alternative fortellinger og oftest vil tilbakemeldinger som strider i mot de dominerende fortellingene viskes bort av hukommelsen (Holmgren, 2010).

De dominerende negative identitetskonklusjonene vil lede et menneskes oppmerksomhet mot de forholdene som vil bekrefte konklusjonen og motstridende argumenter til konklusjonen blir vanskelig å se på som en gyldig beskrivelse av personen (Holmgren, 2010).

Det er også slik som White (2009) hevder at i eksternaliserende samtaler er fokuset å få problemet til å bli problemet, slik at ikke personen er problemet. Dette kunne Sunniva ha hatt godt av. Dette blir kontrasten til de situasjonene hvor barnet, eller Sunniva, blir sett på som et objekt.

## **6.0 Konklusjon og Avslutning**

Det å lytte til Den Andres fortelling og la Den Andres stemme bli hørt og tatt på alvor ved hjelp av en narrativ tilnærming, var det jeg var opptatt av ved starten av arbeidet mitt. Jeg var nysgjerrig på om et slikt fokus ville kunne bidra til at barn med språkvansker i større grad kom fram med sin egen historie og opplevde å bli lyttet til og forstått, enn det min tidligere jobberfaring tilsa. Jeg var også opptatt av om en slik tilnærming kunne bidra til at en problemmettet historie kunne se flere sider av problemet og på den måte klare å endre sitt syn på det opplevde problemet.

Sunnivas dominerende fortelling som er preget av negativitet og vonde følelser, handler også om mestring og om det å holde ut. I følge Lundby (2009) er en fortelling som Sunnivas fortelling trist fordi det snakkes i forhold til «ikke-trist». Han utdyper at for at vi skal kunne si at noe er trist eller leit, så må vi ha et forhold til det motsatte også. Lundby (2009) mener at for å erfare det ene, må vi ha en eller annen erfaring med «det andre» der disse to typene erfaringer ikke er totalt adskilt fra hverandre, at det er noe fraværende, men implisitt i alle historier. I dette fraværende, men implisitte kan en spore et potensial til en annen fortelling som er rikere og mer foretrukket enn det som er den dominerende fortellingen hos Sunniva (Lundby, 2009).

Enhver problemmettet setning eller fortelling kan bare eksistere i forhold til «sin andre». Og den bygger på dette forholdet. Det tar selvsagt ikke bort eller reduserer folks erfaring og opplevelser av smerte, lidelse eller tap. Men det gjør det mulig å oppdage det «andre» i smerten, lidelsen og tapet. Det forteller oss at det er alltid noe bak og i tillegg til smerten, lidelsen eller tapet. (Lundby, 2009 s. 95)

Sunnivas fortelling inneholder mange beskrivelser om oppgitthet og frustrasjon. Motvekten, eller det «fraværende, men implisitte» som Lundby (2009) beskriver er i fortellingen til

Sunniva, at hun kjemper og holder ut. Hun har faktisk oppnådd å få karakter i mange fag og følt på hvordan det er å ha en lærer som vil henne godt og som ofrer noe for at hun skal få gjennomført faget. Ved at den som lytter til historien er genuint interessert i det som fortelles, at en lytter etter den fraværende, men implisitte fortellingen, vil denne delen av fortellingen hennes kunne utvides ytterligere, få henne til å stå tryggere i egne opplevelser og bidra til muligheter til å finne flere egne løsninger (Lundby, 2009).

Sunnivas problemmettede fortelling handler om mobbing, misforståelser på skolen, følelsen av skuffelse og tillitsbrudd. Alle disse fortellingene om disse temaene kan i følge Lundby (2009) bare eksistere fordi de står i forhold til «sin Andre» fortelling. Jeg forsøkte å få Sunniva til å utdype hvordan det var med de lærerne som hadde hjulpet henne, de som kopierte ekstra stensiler til henne uten diskusjon. Jeg forsøkte også å få henne til å utvide fortellingen om læreren som hadde latt henne få ta matteprøven på nytt og hjulpet henne med innleveringen i naturfag, men det virket som det var vanskelig for henne å greie å flytte fokuset fra det som var hennes dominerende fortelling. Fokuset hennes kom raskt tilbake til de negative dominerende fortellingene. *«med noen av de følte jeg at de egentlig ville lage diskusjoner bare for å lage diskusjon. Jeg vet ikke, men det føltes sånn noen ganger»*. Jeg opplevde det slik at det var vanskelig å få henne til å utvide fortellingen på den måten Lundby (2009) beskriver. Om hun hadde fortalt fortellingen på ny hadde det kanskje vært mulig for henne å holde tak i og utvide «den Andre» historien om livet sitt. *«(...) men, så var det sånn at jeg tror ikke alle forstod akkurat det. For det ble jo egentlig kamper hele tida med andre lærerne. De som ikke gav meg ekstra kopier og sånn»*.

Sunniva forteller også om hvor trist det er at hun ikke har venner, det implisitte i den fortellingen er at hun har et godt og tett forhold til søsknene, foreldrene og kjæresten sin. Hun stoler på dem og de kan snakke om alt. *«Også diskuterer jeg det med mor og far, for i min familie så snakker vi ganske mye om forskjellige ting»*. Det er ikke min hensikt å hevde at familien kan erstatte et vennskap, men den tryggheten hun føler hjemme hos familien er kanskje «det fraværende, men implisitte» til utryggheten og mislykketheten hun føler ved at hun ikke har venner.

I problemstillingen min stilte jeg også spørsmålet om en narrativ tilnærming kan bidra til at den som forteller sin fortelling får opplevelsen av å bli forstått? Jeg tror at Sunniva sitter igjen med en følelse av å blitt forstått etter at hun selv har fortalt sin historie til meg. Dette uttrykte hun ved å si: *«Det er deilig å fortelle til deg som ikke kjente meg fra før»*. Et annet eksempel

er at jeg kjente på et form for bånd mellom oss, en genuin nærhet, som jeg tror var gjensidig da hun så åpent fortalte i detalj fra hvordan livet hennes hadde vært. Hun sa selv at hun ikke la skjul på noe. Hun fortalte meg også da vi småpratet litt før det andre møtet at hun så på dette litt som terapi for det var fint å få fortelle. «*Jeg har jo tenkt at dette kan egentlig være litt som terapi for meg, det er jo noen ganger godt å snakke om ting*». Dette gir også meg en indikasjon på at hun har hatt følelsen av å bli forstått. Min narrative tilnærming i form av det narrative intervjuet opplevde jeg derfor at bidro til at Sunniva med sine spesifikke språkvansker fikk fortalt sin historie og også sitte igjen med en opplevelse av å bli forstått. Jeg har liten tro på at et kvalitativt intervjuet med liten strukturingsgrad ville gi meg en fortelling på dette nivået. Mitt inntrykk er at et kvalitativt intervju nok ville ha gitt en mer oppdelt fortelling og mine spørsmål hadde styrt hva jeg hadde fått svar på. Den narrative tradisjonen legger i større grad til rette for at det skal komme en mer helhetlig fortelling, enn det jeg har inntrykk av at det vil gjøre med et kvalitativt intervju.

Nå ved slutten av arbeidet mitt, når jeg ser tilbake, kunne jeg ha gjort noe annerledes? Hadde jeg skulle hatt en annen tilnærming til denne oppgaven kunne jeg ha fokusert mer på narrativ veiledning. Alle har en fortelling, en narrativ. Slik jeg forstår narrativ veiledning kan en veisøker få hjelp ved at den andres fortelling blir fortalt og ved at veilederen tar tak i fortellingen. Det er Den Andres fortelling som står sentralt. Veilederen skal søke å få tak i Den Andres fortelling ved å bruke det som blir sagt og veilederen skal prøve og få vedkommende til å endre sin fortelling til noe bedre. Det blir en prosess hvor målet for den fortalte fortellingen er å skape en endring (Holmgren, 2010).

Jeg tror også det at hvis jeg skulle ha fortsatt et samarbeid med Sunniva i form av en slik narrativ veiledning der hun hadde fortalt historien flere ganger ville det gitt rom for at hun hadde mestret å utvide de gode og positive historiene og gjennom det skapt en utvidet og ny historie om seg selv.

Ved utformingen av intervjuguiden min i forkant av samtalen med Sunniva hadde jeg en klar agenda om å la Michael White sin beskrivelse av «eksternaliserende samtaler», der «problemet» gis et navn for at det skal være lettere å se «problemet som problemet», være sentral (White, 2009). Ved oppstart av samtalen la jeg til rette for at Sunniva kunne gi språkvanskene sine et «navn», men jeg forstod fort at dette var forstyrrende for måten Sunniva fortalte på. Hun løste dette selv på en, etter min vurdering, glimrende måte. Hun sa, «*de er heter ingenting, de er jo bare språkvanskene mine*».



I avslutningsdelen av denne masteroppgaven er det verdt å nevne at det også har dukket opp nye temaer jeg ikke har hatt anledning til å gå dypere inn i. Jeg ser underveis i arbeidet med intervjuet at moren hennes også har en fortelling det kunne ha vært meget interessant å fordype seg i. Hun har allerede fortalt sin fortelling om hvordan Sunnivas liv har vært i rapporten til Guro Bergseth, tidligere leder for Forening for barn med språkvansker (Bergseth, 2012). Den har gitt meg et inntrykk av hvordan livet hennes var som mor til en datter med språkvansker, men jeg ser og forstår også at hun har sine egne fortellinger jeg kunne ha tatt tak i. Hun har vært en forelder som har måttet tåle mye motgang, jeg tror at hun har en opplevelse av ikke å bli hørt i form av at skolen ikke har lagt til rett slik hun har ment har vært best for datteren. Hun har flere ganger fått en gråtende datter hjem fra skolen som hun har måttet trøste. Vedtakene fra pp-tjenesten har hun klaget på og som hun sier i rapperorten til Bergseth: «*Det var «tradisjon» å skrive klagebrev til fylkesmannen hver påske*». Dette er kun tre eksempler som forteller meg at hun også har en lang historie. En bredere undersøkelse som involverer de viktige Andre i en persons liv, hadde vært interessant å gjennomføre.

Det narrative intervjuet som forskningsmetode har vært en ny og utfordrende opplevelse for meg. Jeg har lært mye og erfart at den narrative tilnærmingen bygger helt spesielle bånd mellom forsker og informant. Jeg ser helt klart at en jente som Sunniva har hatt utbytte av å fortelle sin fortelling.

Det som kanskje har gjort både mest inntrykk, og som jeg opplever å ha lært mest om, er hvordan den narrative tilnærmingen kan bidra til at en så gripende fortelling ble fortalt. Selve formen synes å ha bidrat til at det raskt ble bygget opp et tillitsbånd som førte til at jeg fikk en omfattende fortelling fra et liv med mye motgang og skuffelser. Jeg hadde lave forventninger på forhånd på grunn av at dette var første gang både jeg og informanten min samtale på denne måten. Det narrative intervjuet ledet fram mot en så innholdsrik fortelling som jeg knapt hadde kunnet drømme om. Jeg opplevde at jeg fikk så mye mer enn det jeg trodde var mulig ut fra erfaringene jeg har med intervjuer og samtaler fra tidligere praksis, hvor narrativ tilnærming har vært et ukjent begrep for meg.

Slik har jeg ervervet større forståelse for og tro på White (2009) og Horsdal (1999) sine beskrivelser av at det må skapes en trygghet slik at personene med et problem vil føle seg trygge til å fortelle og oppleve å få hjelp av en narrativ tilnærming ved å bli lyttet til.

Oppsummert tenker jeg derfor i dag at en narrativ tilnærming kan bidra til at et barn med språkvansker får fortalt sin historie, utvidet denne og få opplevelsen av å bli forstått og

hjulpet. Mitt arbeide omhandler ei jente med en historie og resultatet kan derfor ikke generaliseres. Det må nok forskes mer og over lenger tid for at en eventuelt kan konkludere med at en slik tilnærming kan gi barn med språkvansker opplevelsen av å bli lyttet til og hørt og gjennom det hjulpet til en bedre situasjon enn det mange synes å oppleve i dag.

Jeg håper at det å kunne anvende det narrative perspektivet inn mot språkvansker slik jeg har gjort, kan resultere i at flere får lyst til å fordype seg i dette temaet.

## Litteraturliste

Bagge, R.F. (2007). Refleksjoner omkring begrepet «den ikke vitende- posisjon» *Fokus på familien* 3 (2) (113-126)

Barnelova. Lov av 8. april 1981 nr. 07 *Lov om barn og foreldre*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-19810408-007.html>

Bele, I.V. (2008). Tilnærming til språkvansker og læring – språk og makt. I I.V. Bele (Red.), *Språkvansker: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 9-29). Oslo: Cappelen Akademisk.

Bergseth, G. (2012). *Omsorgssvikten som ingen snakker om: 17 historier, 17 barn og unge 17 familier: «En studie» om ansvarsfraskrivelse og omsorgssvikt*. Foreldreforeningen for Barn med språkvansker. Norge, mai 2012.

Bjerkan, B. (2011). Språkvansker. I F.Svartdal (Red.), *Psykologi i praksis* (s. 199-208). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Bruner, J. (1987). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, K. M., Grove, H., Horn, E., Løge, K. I., Wagner, H. Å. K. (2003). *TRAS-håndbok* [Bergen]: TRAS-gruppen/senter for leseforskning.

FNs Konvensjon om barns rettigheter vedtatt av De forente nasjoner 20.november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991. Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Barne- og familiedepartementet (2003). Hentet fra: [http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)

Helland, A.W. (2010). *Communication difficulties in children identified with psychiatric problems*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen, Bergen. Hentet fra: [https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/4349/Dr.thesis\\_Wenche%20Andersen%20Helland.pdf?sequence=1](https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/4349/Dr.thesis_Wenche%20Andersen%20Helland.pdf?sequence=1)

- Hjermann, R. (2012) *Barnas stemme stilner i stormen: En bedre prosess for barn som opplever samlivsbrudd*. Hentet fra:  
[http://barneombudet.no/wpcontent/uploads/2013/09/barnas\\_stemme\\_stilner\\_i-stormen.pdf](http://barneombudet.no/wpcontent/uploads/2013/09/barnas_stemme_stilner_i-stormen.pdf)
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holmgren, A. (2010). *Terapifortellinger: Narrativ terapi i praksis*. Trondheim: Tapir Akademisk.
- Horsdal, M. (1999). *Livets fortellinger: en bog om livshistorier og identitet*. København: Borgen
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2012). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kokkersvold, E. (2005). Narrativ vitenskapelig forskning i samfunnsfagene. I: I.R. Knutsen (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke: Vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Kjeller: Høgskolen i Akershus.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, Mass.: MITT Press.
- Lian, A., Ottem, E. (2007). Spesifikke språkvansker hos barn og unge. *Skolepsykologi* (4). s.3-12.
- Lundby, G. (1998). *Historier og terapi: Om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Otta: Tano Aschehoug.
- Lundby, G. (2009). Narrativ praksis: Ideene bak og fortellinger om samarbeid. I G. Lundby (Red.), *Terapis som samarbeid: Om narrativ praksis*. ( s. 9-105). Oslo: Pax forlag.
- Lyngseth, E.J. (2008). Erfaringer med bruk av TRAS- observasjoner i barnehagen. *Norsk Pedagogisk tidskrift*, 9 (5) s. 353-362.
- Opplæringsloven. Lov av 17. juli 1998 nr. 61. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

- Ottem, E, Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker. I I.V.Bele (Red.), *Språkvansker: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 31-43) Oslo: Cappelen Akademiske
- Ottem, E., Thorseng, L., A., Duna, K., E., Green, T. (2002). *Språkvansker og psykisk helse. Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk 02-03* s. 114-124.
- NOU 2010: 8. *Med forskertrang og lekelyst*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/nou-2010-8.html?id=616123>
- Platou, F. (1997). «Bare ta det med ro...»: *En analyse av opplevelser og erfaringer fra foreldre som har førskolebarn med spesifikke språkvansker*. Oslo: Universitetet
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: Samfunsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2010). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rygvold, A.-L. (2012). Språkvansker hos barn. I E.Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg., s. 323-337). Oslo: Cappelen Damm As.
- Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Stothard, S. E., Chipchase, B., & Kaplan, C. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speechlanguage impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (8), s.759-765.
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2011). *Fakta om språkvansker og spesifikke språkvansker*. Hentet fra <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Spesifikke-sprakvansker/Sprakvansker-og-spesifikke-sprakvansker/>.
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2011). *Språkvansker*. Hentet fra <http://www.statped.no/Tema/Larevansker/ADHD/Tilleggsvansker-og-folgevansker/Sprakvansker/>.
- Tangen, R. (2009). *Barns stemme i spesialpedagogisk forskning: En kartlegging av doktoravhandlinger i spesialpedagogikk 1990-2009*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- Tetzchner, S.V. (2011). Lærehemming og habilitering. I F.Svartdal (Red.), *Psykologi i praksis*.(s. 189-195). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

White, M. (2000). Att externalisera problem och förändra liv och relationere. I D. Epston & M. White (Red.), *Narrativ terapi: En introduksjon*. (s. 273). Stockholm: Mareld.

White, M. (2009). *Kart over narrativ praksis*. Oslo: Pax forlag.

Wold, A. H. (2011). Kommunikasjon, språkutvikling og en gutt med med spesifikke språkvansker. I F.Svartdal (red.), *psykologi i praksis* (s.121-146). Oslo: Gyldnedal Norsk forlag.

Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

## Vedlegg 1 - Intervjuguide til et narrativt forskningsintervju

- **Formulering av en spesifikk og erfaringsnær definisjon på problemet. Dannelse av et navn på problemet:**

Jeg forstår det sånn at du syntes det var vanskelig å få med deg alt læreren sa på skolen. Stemmer det? Når det skjedde følte du deg litt utenfor og var det ikke alltid like fristende for deg å gå på skolen?

Var det slik at du var hos PPT og tok tester og at resultatene av de testene var at du hadde språkvansker? Kan du fortelle meg litt om språkvanskene dine?

Hvordan er det for deg å leve med språkvansker? Nå etter at du har fortalt meg litt om språkvanskene dine, lurer jeg på om du har et annet navn på språkvanskene?

- **Kartlegging av problemets virkninger**

Hvordan synes du språkvanskene påvirket deg når du var på skolen?

Hvordan påvirker de deg når du er sammen med vennene dine? Er det vanskelig å få venner på grunn av språkvanskene? Var det vanskelig når du gikk på skolen?

Syntes du at læreren din forstod deg og hvordan det var å gå på skole med språkvansker?

Har språkvanskene påvirket forholdet ditt til foreldrene dine synes du?

Hvordan får språkvanskene dine deg til å se på deg selv? Føler du deg annerledes enn de andre i omgangskretsen din som ikke har språkvansker? Følte du deg annerledes da du gikk på skolen?

- **Evaluerings av virkningene av problemets aktiviteter**

Det språkvanskene gjør med deg i hverdagen gjør at du føler....., hva synes du om det? Er det ok, ikke ok eller litt av begge deler?

Trives du med å ha det sånn?

Hvordan tror du det blir videre i livet ditt hvis språkvanskene får fortsette å holde på sånn de gjør i dag?

Læreren din forstod ikke deg og språkvanskene dine, tror du at du ville ha fortsatt å ha det sånn du hadde det på skolen, hvis du hadde fortsatt?

Hva synes du om det? Likte du at det ikke ble bedre tilrettelegging for deg på skolen?

- **Begrunnelse av analysen**

Språkvanskene får deg til å tenke .....

Hvorfor var det vanskelig for deg å få venner eller få være med i leken.

Hvorfor liker du ikke språkvanskene?

Hvorfor likte du ikke å gå på skolen?



## Vedlegg 2 - Spørsmål til spørsmålsfasen

- Har du kommet på noe du har lyst til å fortelle mer om? Eller har du noe annet du har lyst til å fortelle om?
- Kan du fortelle mer om hvordan det var for deg når du ikke forstod det lærerne sa på skolen?
- Du sa sist at hvis lærerne ikke hadde sagt og gjort sånne ting... (når du ikke forstod det som skjedde i klasserommet) Hva mente du da? kan du fortelle mer om hvordan det var?
- Du sa sist: Jeg klarer meg jo bra, men jeg sliter fortsatt psykisk og fysisk på grunn av hvordan lærerne var. Kan du fortelle mer om det?
- Kan du fortelle meg om de som mobbet deg?
- Du fortalte om læreren din på videregående, som ikke klarte å tilpasse undervisningen sin til deg. Hvorfor klarte hun ikke det? Kan du fortelle hvordan hun prøvde å undervise deg?
- Kan du fortelle om hvordan språkvanskene har påvirket forholdet ditt til foreldrene dine?
- Hvordan har skolen hatt taket på deg hvis ikke moren og faren din hadde vært der for deg, tror du?
- Når du fortalte at det var veldig slitsomt og du ikke orket mer av norskfaget på videregående, hva tenkte du og hvordan hadde du det da?
- Hvordan var det for deg da moren og faren din snakket med deg om hvor viktig det var å fullføre videregående?
- Kan du fortelle om hvordan det var når norsklæreren ikke forstod dine behov og dine problemer?
- Kan du fortelle mer om den gangen du ble beskyldt for å være frekk mot en lærer?

## Vedlegg 3 - Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *”Narrativ tilnærming og språkvansker”*

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg heter Mona Løken og er i ferd med å fullføre en mastergrad i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer.

Jeg ønsker å kunne lære mer om hvordan det har vært å leve med språkvansker både som liten og stor. Jeg ønsker derfor å skrive en oppgave som handler om narrativ tilnærming og språkvansker.

Det narrative begrepet er et noe ukjent begrep for de fleste. Kort fortalt går det ut på at alle har en historie der en kan fortelle noe om sine erfaringer. Det at noen lytter til denne fortellingen og spør på en bestemt måte kan føre til at fortellingen utvides på en måte som gjør at en selv vil kunne oppleve at en både er sterkere og mer i stand til å hjelpe seg selv enn det en har tenkt. Det er et sentralt poeng at en tenker at det er problemet som er problemet og at det ikke er en selv som er problemet.

Problemstillingen min er: «*Hvis vi snakker sammen og så senser jeg at folk ikke forstår da gidder jeg ikke mer. For hva er vitsen med det? Hvis folk ikke forstår..*»

«Hvordan kan en narrativ tilnærming bidra til at et barn med språkvansker selv kan få fortalt sin historie og ha opplevelsen av å bli forstått?»

Jeg fikk navnet ditt via Guro Bergseth, leder for Forening for barn med språkvansker.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Ved at du stiller opp innebærer det at jeg intervjuer deg og at du forteller din fortelling. Jeg vil ha med en opptaker og lydfilen vil bli slettet når jeg er ferdig med den.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som skal lytte til opptakene og jeg vil stille spørsmål / diskutere vedrørende opptakene til min veileder, Anne Ringen Amundsen. Jeg oppbevarer opptakene hjemme hos meg på opptakeren og de slettes så

fort jeg har transkribert intervjuet. Jeg vil bytte ut navn og steder og skrive på en annen målform enn det du snakker slik at ingenting kan spores tilbake til deg. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.01.14. Etter denne datoen vil alt du har kommet med bli slettet og jeg har kun masteravhandlingen min hvor din anonymiserte fortelling vil være.

### **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Mona Løken, student. Veileder Anne Ringen Amundsen.

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

### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

XXXXXXX XXXXXXXX 01.09.13

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

X

Jeg samtykker til å delta i intervju .