



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk
Institutt for pedagogikk

Ann Kristin Bakkerud

Masteroppgave i spesialpedagogikk
SPE3006

**Læreres forståelse av elever med utviklingsmessige
språkforstyrrelser**

**Comprehending Students with Developmental Language
Disorder: Perspectives of Educators**

Mai 2024

Forord

Da nærmer det seg slutten på 3 år med etterutdanning, og det avsluttes med dette masterprosjektet innen spesialpedagogikk. Disse tre årene har virkelig vært en reise. Gjennom masterfordypningen Språk, lesing og skriving fikk jeg utvidet min kunnskap om ulike vansker knyttet til språkutvikling, og jeg ble veldig fasinert av utviklingsmessige språkforstyrrelser. Da jeg senere ble presentert for Ian Hackings teori om «The looping effects of human kinds» i emnet spesialpedagogisk teori, var veien kort til å kombinere disse to i et masterprosjekt. Det føles som om veien har vært lang, og det har til tider vært strevsomt, men samtidig veldig lærerikt.

Det er flere som bør takkes i denne sammenheng. Først og fremst vil jeg takke informantene mine som stilte velvillig opp og svarte på alle mine spørsmål. Uten dem hadde jeg ikke hatt noe datagrunnlag å basere oppgaven min på. Det er utrolig godt å oppleve en slik velvilje til å hjelpe andre innen samme yrke. I tillegg vil jeg takke min veileder Øystein Skundberg for gode råd og konstruktive innspill. Samarbeidet har betydd mye i en situasjon hvor jeg tidvis har følt meg litt alene om faglige utfordringer. Og ikke minst vil jeg takke familien min for den tålmodigheten de har vist hver gang jeg har prioritert masteroppgaven fremfor andre ting. Nå er denne reisen snart over, og vi kan starte på et nytt kapittel som familie.

Sammendrag

Beskrivelser er en naturlig del av menneskets hverdag. Gjennom beskrivelser kan vi sette ord på det vi ser og opplever, og det hjelper oss til å forstå både oss selv og verden rundt oss. Ved å bruke Ian Hacking's teori om «The looping effects of human kinds», har denne studien som målsetting å belyse hvordan bruk av kategorier kan skape forståelse av elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Studiens forskningsspørsmål har kartlagt hvilke kategorier som benyttes for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser, og hva som er dominerende kategori, hvilken forståelse pedagogene har av utviklingsmessige språkforstyrrelser, samt hvilke tiltak pedagogene gjør ovenfor disse elevene. Intervju av tre lærere i grunnskolen viser at utfordrende adferd dominerer beskrivelsen av elevene, mens øvrige karakteristikk kommer i andre rekke. Studien viser også at pedagogene har god forståelse av vansken og gjennomfører tiltak som fører til en «looping effect» hvor eleven kommer ut av en negativt ladd kategori. Bredden i beskrivelser av elevene synliggjør også behovet for økt bevissthet knyttet til bruk av kategorier ovenfor elever, og hvilke konsekvenser det kan ha for deres faglige og sosiale utvikling.

Abstract

Descriptions are a natural part of human life. Through descriptions, we can articulate what we see and experience, helping us understand both ourselves and the world around us. Drawing upon Ian Hacking's theory of «The looping effects of human kinds», this study aims to investigate how the use of categories can facilitate understanding of students diagnosed with developmental language disorders. The research questions of the study have identified which categories are used for students with developmental language disorders, which category is dominant, the understanding educators have of developmental language disorders, and the intervention educators take with these students. Interviews with three primary school teachers reveal that challenging behaviour predominates the description of the students, while other characteristics come second. The study also demonstrates that educators have a good understanding of developmental language disorder and implement interventions fostering a constructive «looping effect», guiding students away from negative categorizations. The extent of descriptions portraying these students also highlights the need for increased awareness regarding the use of categories for students and the consequences it may have for their academic and social development.

Innhold

1. Innledning	7
1.1. Bakgrunn for valg av tema	7
1.2. Presentasjon av tema	7
1.3. Problemstilling og teoretisk forankring	9
1.4. Avgrensninger i masteroppgaven	11
1.5. Oppgavens struktur	12
2. Kunnskapsstatus og tidligere forskning på feltet	13
3. Teori	16
3.1. Human kinds	16
3.1.1. Human kinds og makt	21
3.2. Normalitet og avvik	23
3.3. Stemplingsteori	27
3.4. Inkludering	28
3.5. Social Role Valorization	30
4. Forskningsmetode	32
4.1. Skolen som forskningsfelt	32
4.2. Epistemologi, metodologi og metode	33
4.3. Overordnet forskningsdesign	35
4.4. Intervju som datainnsamlingsstrategi	36
4.5. Utvalg av forskningsdeltakere	38
4.6. Analysestrategi	40
4.7. Forskningens kvalitet	42
4.7.1. Pålitelighet (reliabilitet)	42
4.7.2. Troverdighet (intern validitet)	44
4.7.3. Overførbarhet (ekstern validitet)	44
4.7.4. Bekreftbarhet (objektivitet)	45
4.8. Etske refleksjoner	45
5. Analyse	47
5.1. Informantene	47
5.2. Informant 1	48
5.2.1. Eleven	48
5.2.2. Kategorier	48
5.2.3. Kunnskap	50
5.2.4. Institusjon	51

5.2.5. Ekspertter	52
5.3. Informant 2	52
5.3.1. Eleven	53
5.3.2. Kategorier	53
5.3.3. Kunnskap	54
5.3.4. Institusjon	56
5.3.5. Ekspertter	57
5.4. Informant 3	57
5.4.1. Eleven	57
5.4.2. Kategorier	57
5.4.3. Kunnskap	59
5.4.4. Institusjon	60
5.4.5. Ekspertter	60
6. Drøfting	61
6.1. Kategoriene	62
6.2. Kunnskap og praksis	66
6.3. Looping effects?	73
7. Konklusjon og avsluttende refleksjoner	77
8. Litteratur	81
Vedlegg 1: Samtykkeskjema	86
Vedlegg 2: Intervjuguide	90
Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT	92

Tabelloversikt

Tabell 5.1: Fakta om informantene	47
Tabell 6.3: Dominerende kategorier før, og beskrivelser nå	74

Figuroversikt

Figur 6.1: Elementene påvirker hverandre	61
--	----

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Livet har ført meg inn i flere yrker. Først gartner, deretter siviløkonom og nå snart lektor med master i spesialpedagogikk. Gartneryrket fikk jeg inn med morsmelka, men da jeg var ferdig utdannet gartner kjente jeg et behov for å lære mer. Og jeg hadde en drøm om å bli sjef. Sjef, for hva som helst. Jeg gikk inn i siviløkonomutdanning full av entusiasme, og som nyutdannet følte jeg at jeg var kommet på riktig sted. Jeg var siviløkonom. Etter noen år tok livet en annen vending, og jeg måtte bytte yrke. Valget falt på læreryrket, og jeg var atter en gang student. Årene gikk, og refleksjoner omkring livet gjorde noe med meg. Ferdig utdannet lærer ble jeg etter hvert klar over at jeg presenterte meg som «Jeg jobber som lærer», ikke «Jeg er lærer». Og akkurat her ligger noe av kilden til valg av tema for mitt masterprosjekt. Ved å fortelle at jeg «var lærer», følte jeg meg plassert i en boks. Jeg opplevde at det å «være lærer» definerte meg som person. Bildet jeg hadde av hva en lærer var, klarte jeg ikke helt å identifisere meg med. Læreryrke var bare noe jeg utførte, mens jeg var så mye mer enn det.

1.2. Presentasjon av tema

Beskrivelser er en naturlig del av vår kommunikasjon med omverden. Gjennom beskrivelser prøver vi å få andre til å forstå hva vi mener. I hverdagen kan vi bruke ord og uttrykk som «den gode naboen», «normal sommer» og «slitsom jobb» for å nevne noe. Også vi lærere benytter mange ord og uttrykk for å beskrive elever og situasjoner i vår arbeidshverdag. «Den urolige eleven», «normal leseutvikling», «ADHD» og «utviklingsmessige språkforstyrrelser» er alle eksempler på beskrivelser som kan benyttes i skolen. I jobben som lærer har jeg mang en gang fundert over om, og eventuelt hvordan, denne bruken av ord og uttrykk påvirker vår forståelse av elevene. For er det slik at et første møte med en elev er upåvirket av om du har fått noe informasjon om eleven eller ikke? Eller kan det tenkes av man møter eleven med en litt annen tilnærming dersom man vet at eleven for eksempel har en diagnose? Hvordan vil da vår kunnskap om elevens diagnose, samt vår kunnskap om selve diagnosen, påvirke hvordan vi forstår eleven? I forlengelsen av dette er det grunn til å spørre hvordan dette påvirker hvordan vi behandler eleven, hva vi forventer av eleven og hva vi tror eleven vil oppnå. En annen interessant tanke er om, og eventuelt hvordan beskrivelsene kan påvirke eleven selv. Dette er noen av spørsmålene jeg ønsker å finne svar på i denne studien.

Noen av beskrivelsene som benyttes i skolen er knyttet til diagnoser. Utviklingsmessige språkforstyrrelser, som er utgangspunktet i dette prosjektet, er ett eksempel på en diagnose som er aktuell i skolen. Diagnosen er basert på spesifikke kriterier, men forskning viser at pedagogers opplevde kunnskap om selve vansken, er høyere enn det utøvelsen tilsier (Glasby et al., 2022). Det kan da være grunn til å spørre seg hvordan tiltakene som iverksettes påvirker elevens faglige og sosiale utvikling.

Utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD) handler om vansker med språk. Personer med denne vansken har så store utfordringer med språket at det kan gi livsvarige konsekvenser, og vanskene kan ikke knyttes til biomedisinske årsaker (Bishop et al., 2017). Vansken kan komme til syne gjennom utfordringer med å bruke talespråket, de kan ha utfordringer med å forstå, og de kan ha utfordringer med å lære (McGregor, 2020; Bele, 2008). Forskning viser at 3 – 10 % av alle barn har denne vansken (Bishop, 1997; Tomblin et al., 1997), noe som betyr at det i gjennomsnitt vil være ca. 2 elever i hvert klasserom bestående av 30 elever, som har utviklingsmessige språkforstyrrelser. Statistikk viser også at gutter er overrepresentert med 59% (Tomblin et al., 1997). Den totale utbredelsen betyr at utviklingsmessige språkforstyrrelser er like vanlig som ADHD og betydelig mer vanlig enn autisme (Glasby et al., 2022). Med bakgrunn i utbredelsen, påpeker forskere at vansken ikke får den oppmerksomheten den fortjener (McGregor, 2020). I 2015-2016 initierte den britiske professoren Dorothy V. M. Bishop et prosjekt kalt CATALISE. Prosjektet var satt sammen av en gruppe internasjonale engelskspråklige eksperter, og hadde en todelt målsetning. Første del av prosjektet, CATALISE, hadde fokus på hvilke kriterier som skulle gjelde for vansken (Bishop et al., 2016). Prosjektets andre del, CATALISE 2, hadde som mål å enes om terminologi (Bishop et al., 2017). Initieringen av CATALISE 2 var en erkjennelse av ulik bruk av terminologi både innad i land, men også mellom land, med de implikasjonene det skapte. Prosjektdeltakerne oppnådde konsensus om termen «developmental language disorder» og håpet at en klargjøring av terminologi kunne øke oppmerksomheten om vansken. I ettertid har også 30 norske fagpersoner fra ulike fagfelt gjennomført et tilsvarende prosjekt (Kristoffersen et al., 2021). Prosjektet oppnådde konsensus om begrepet utviklingsmessig språkforstyrrelse. Begge studiene peker på viktigheten av en felles forståelse som grunnlag for identifisering og igangsetting av intervensjoner.

Terminologi og kategorisering er to begreper som henger tett sammen. Ifølge Kristoffersen et al. (2021) er identifisering og kategorisering grunnlaget for terminologi, og det gir oss muligheten til å kommunisere effektivt med hverandre. Terminologi blir på denne måten navnet på en kategori. Kategorisering som fenomen kan føres tilbake til industrielle byråkratier, mens det i dag er et resultat av demokratisering av noen sosiale vitenskaper (Hacking, 1996). Innen utdanningsfeltet møter man blant annet kategorisering gjennom elevs diagnoser. Diagnoser beskrives i diagnosemanualene DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) og ICD-11 (World Health Organization, 2023) og her fremkommer det hvilke betingelser som må være til stede for at en diagnose skal settes. DSM-5 og ICD-11 baserer seg således på en medisinsk forståelsesmodell. Men Bishop (2017) understreker at terminologi kan bli et problem dersom man forstår en diagnose som en klart definert vanske, med gitte symptomer. Årsaken er at terminologi, altså navnet på kategorien, påvirker hvordan vi tenker om objekter. Begreper vi bruker for å beskrive objekter som tilsynelatende er tydelig adskilt som for eksempel stol og kontorstol, utfordres av at det i praksis ikke finnes et klart skille. Det kan føre til at to personer kan ha ulik oppfatning av hvilke kjennetegn og kvaliteter for eksempel kontorstolen har. Et tilsvarende eksempel fra utdanningsfeltet kan være «utfordrende elev». Denne beskrivelsen, eller kategorien, er av sosial karakter. Den forteller at noe er utfordrende og det er en elev, men hva man forstår med det er ikke gitt. Kategorisering av andre mennesker gjør vi spontant når vi møter dem, og kunnskapen vi assosierer med kategorien bruker vi til å tilpasse vår adferd (Klapper et al., 2017). Slike sosiale kategorier organiserer ifølge Liberman et al., (2017), mesteparten av vår kunnskap om menneskelige kjennetegn og det komplekse nettverket som menneskets sosiale liv er en del av. Hvilke assosiasjoner vi har til ulike kategorier vil derfor kunne variere fra person til person. Vi sier at begrepene er sosialt konstruert.

1.3. Problemstilling og teoretisk forankring

Med dette som utgangspunkt, vil problemstillingen i denne masteroppgaven være:

Hvordan kan bruk av kategorier skape forståelse av elever med utviklingsmessig språkforstyrrelse?

For å belyse problemstilling har jeg valgt å bruke følgende forskningsspørsmål:

Hvilke kategorier benyttes for elever med utviklingsmessig språkforstyrrelse, og hva er dominerende kategori?

Hvilken forståelse har lærerne av utviklingsmessig språkforstyrrelse?

Hvilke tiltak gjør lærerne ovenfor elever med utviklingsmessig språkforstyrrelse?

Gjennom denne studien ønsker jeg å få bedre innsikt i hvordan kategoriene som benyttes om elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser, kan være med på å skape forståelse av dem. For skal skolen oppfylle formålet om at opplæringa skal «opne dører mot verda og framtida» (Opplæringslova, 1998, § 1-1), samt «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet», (Opplæringslova, 1998, § 1-1), må vi som fagpersoner og institusjon også prøve å forstå elevene med utviklingsmessige språkforstyrrelser. En økt bevissthet om kategorier brukt om disse elevene, kan kanskje gi bedre forutsetninger for sosial og faglig læring.

Det er læreren og dennes opplevelser som er utgangspunktet i min forskning. Ved å intervju tre lærere i grunnskolen ønsker jeg å få informasjon om hvilke beskrivelser læreren benytter om elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser, samt hvilke beskrivelser de har erfart foresatte har benyttet. Foresattes beskrivelser er basert på utsagt som har kommet frem i ulike samarbeidsmøter. Lærerne gir også uttrykk for hvordan de tror medelever ville beskrevet eleven. Beskrivelsene som gis kan igjen danne grunnlag for en kategori. Som tidligere nevnt i innledningen, er kategoriens innhold nært knyttet til de assosiasjonene hver enkelt person har i forhold til den. Dette vil kunne påvirke både sosiale og pedagogiske tiltak som settes inn for eleven. Tiltakene vil igjen påvirke eleven. Forskingen vil i hovedsak basere seg på Ian Hacking (1996) teori om «The looping effect of human kinds». Et sentralt begrep Hacking (1996) benytter er «human kinds», et begrep jeg har valgt å oversette til kategorier. Kategorier vil være et sentralt element i oppgavens analyse og drøfting. Teorien er sosiokulturelt forankret, hvilket betyr at den bygger på Vygotskijs (2001) tanker om at kunnskap konstrueres i sosial og kulturell samhandling. Noe teori om makt, normalitet og avvik, stempingsteori, inkludering, samt social role valorization vil også benyttes som støtte for å få frem sentrale poeng.

1.4. Avgrensninger i masteroppgaven

Problemstillingens bruk av begrepet kategorier, kan i vid forstand forstås som beskrivelser som gis av elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Med dette som utgangspunkt, ønsker jeg å påpeke at jeg alternativt kunne benyttet stemplingsteori eller stigmatiseringsteori som primær teori for drøfting og analyse, til erstatning for Ian Hackings (1996) teori om «The looping effects of human kinds». I fortsettelsen følger en redegjørelse for mitt valg.

Howard Becker anses å være en av de mest betydningsfulle bidragsyterne innen stemplingsteori (Sjøström, 2017). I boka «Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance», beskriver Becker (2018) at sosiale relasjoner er et sentralt utgangspunkt i teorien. Gjennom sosiale relasjoner kan noen bli ansett for å være et avvik, eller en «outsider». Dette skjer når noen bryter enten formelle eller uformelle regler som gjelder for gruppen, eller i samfunnet. Et eksempel som kan være illustrerende er en elev som prater mye i timene når det skal være arbeidsro. Hen kan risikere å bli kalt «bråkmaker». Andre eksempler fra samfunnet for øvrig, kan være en person som har kjørt i høyere hastighet enn fartsgrensen tilsier. Hen kan bli kalt «råkjører». Disse to eksemplene synliggjør et viktig poeng innen stemplingsteori, hvilket er at beskrivelsene som gjøres er negativt ladd. Personene som bryter normer eller regler som gjelder for gruppa eller samfunnet, blir stemplet som et avvik. En interessant observasjon i denne sammenheng, er at stemplingen går fra å være en handling, til å bli en beskrivelse av selve personen. Stemplingsteori omhandler derfor bare beskrivelser som anses å være negative, og vil ikke være dekkende for oppgavens problemstilling som også søker å få innsikt i positive beskrivelser av elevene.

Stigmatiseringsteori, eller stigma, har nær tilknytning til stemplingsteori. Erving Goffman (1922 – 1982) blir sett på som opphavsmannen til teorien om stigma, og den moderne forståelsen har mye å takke Goffman for i så måte (Kleinman & Hall-Clifford, 2009). Goffman (1997) beskriver stigma som en egenskap ved en person som får andre til å reagere negativt innen en gitt sosial kategori. Personen med den gitte egenskapen får samtidig en lavere status. Stigma oppstår når det er et misforhold mellom den opplevde identiteten og den reelle identiteten til personen som bærer stigmaet. Slike stigma blir også kalt et handikap, og Goffman (1997) deler det i underkategoriene fysiske ulikheter, opplevde mangler og stammestigma. Stammestigma omfatter rase, nasjonalitet og religion. Som beskrivelsen av

Goffmans stigmatiseringsteori viser, har også denne teorien fokus på negative aspekter ved mennesker.

I mitt masterprosjekt ønsker jeg å få innsikt i både positive og eventuelle negative beskrivelser av elever med utviklingsmessig språkforstyrrelse. På den måten vil jeg kunne få et mer balansert bilde av lærerens forståelse av eleven. Jeg har derfor funnet det mest riktig å bruke Ian Hackings (1996) teori som det primære teoretiske fundamentet for oppgaven. Gjennom hans teori om «The looping effect of human kinds» ønsker jeg å undersøke hvordan beskrivelsene som brukes om elevene med utviklingsmessige språkforstyrrelser, er med på å skape forståelse av eleven for tre lærere i grunnskolen. Det er imidlertid viktig å understreke at lærernes beskrivelser er deres egne, mens foresattes og eventuelle andre instansers beskrivelser har kommet fram i ulike samarbeidsmøter lærerne har hatt med disse. Medelevers beskrivelser er basert på hva lærer tror disse ville sagt.

1.5. Oppgavens struktur

Kapittel 2 tar for seg tidligere forskning og kunnskapsstatus på fagfeltet. I kapittel 3 presenteres Ian Hackings (1996) teori om «The looping effect of human kinds». I denne teorien benyttes som tidligere nevnt begrepet “human kinds”, og det vil i denne oppgaven være oversatt til kategorier. Kategorier står sentralt i oppgavens analyse og drøfting. I kapitlet vil også teori knyttet til makt, normalitet og avvik, stemplingsteori, inkludering og social role valorization presenteres. Jeg anser teoriene for å være relevante for oppgavens tematikk, og de er verdifulle bidrag inn i argumentasjonen og tolkningene i drøftingen. Sentrale begreper i oppgaven vil det også redegjøres for. Kapittel 4 er en redegjørelse av vitenskapelig forankring og valg av metode. I kapittel 5, analysekapitlet, presenteres først informantene samlet, deretter presenteres datamaterialet i underkapitler tilsvarende hver enkelt informant. Kapittel 6 er drøftingsdelen av masteroppgaven, og her vil jeg bruke valgt teori til å vurdere ulike tolkninger av de funnene jeg har gjort. I oppgavens siste del, kapittel 7, tas studiens innledende spørsmål opp igjen og settes i sammenheng med de funnene som er gjort. Her vil svarene på spørsmålene som er stilt i oppgaven bli forsøkt besvart. Kapitlet vil også inneholde refleksjoner knyttet til oppgavens bidrag til kunnskap på feltet, hvilke begrensninger funnene har, samt hvordan funnene kan følges opp videre.

2. Kunnskapsstatus og tidligere forskning på feltet

For å få oversikt over tidligere forskning har jeg gjort en rekke søk i databasene Google Scholar, ERIC og ORIA. Jeg har brukt ulike kombinasjoner av søkeordene «developmental language disorder», «labelling», «categories», «consequences», «looping effects», samt «making up». I tillegg har jeg brukt søkeordene «intervention», «understanding», «pupils» og «teachers». På grunn av den relativt nye konsensusen om termen «developmental language disorder» har jeg også inkludert søkeordene «language disorder» og «language impairment». Dette ble gjort for å få flere treff i søket. Søkeordene har også blitt benyttet på norsk. I forskningsartikler jeg har funnet interessante, har jeg ved enkelte anledninger søkt meg videre ved å benytte noen av artikkelens emneord.

Det finnes en rekke forskningsartikler som omhandler utviklingsmessige språkforstyrrelser. Artiklene jeg har funnet kan i hovedsak deles inn i temaene terminologi, kjennetegn, identifisering, tiltak, konsekvenser og kompetanse om vansken. Nedenfor følger en gjennomgang av noen treff jeg har gjort.

Et generelt søk på «utviklingsmessige språkforstyrrelser» i Google Scholar gir 172 treff. For å få et mer spisset treff, prøvde jeg begrepet i ulike kombinasjoner med de andre begrepene. Ved å kombinere «utviklingsmessige språkforstyrrelser» og «læreres opplevelse», ble treffet redusert til 56. Treffene er primært tidligere masteroppgaver, med fokusområder som eksempelvis veien fra bekymring til tiltak i skolen (f.eks.: Milje, 2022). Søkekombinasjonen «utviklingsmessige språkforstyrrelser» og «stempling» gav 7 treff. Et av treffene tar for seg flerspråklige barnehagebarn og de ansattes utfordring med å vurdere om barnets vanske skyldes flerspråklighet eller en spesifikk vanske (Berntzen, 2021). Det er imidlertid interessant å se at søkekombinasjonen «utviklingsmessige språkforstyrrelser» og «looping effects» ikke gir noen treff. Ulike søkekombinasjoner i ORIA gir i stor grad de samme treffene, men totalt antall artikler er lavere.

Antall artikler som omhandler «developmental language disorder» er langt høyere i databasen ERIC. Et generelt søk på begrepet gir hele 3982 treff, noe som krevde en innsnevring av søket. I kombinasjon med «labelling» er antallet redusert til 37. Treffet gir blant annet artikler

som tar for seg hvilken terminologi ulike fagpersoner mener er mest hensiktsmessig for denne gruppen, herunder fordeler og ulemper med de forskjellige termene (f.eks.: Bishop, 2017; Leonard, 2020). Andre søkekombinasjoner gir treff for artikler som fokuserer på de langsiktige konsekvensene innen områder som sosialt liv, psykisk helse og adferd (f.eks.: Lindsay & Dockrell, 2012; Conti-Ramsden et al., 2019) eller ulike egnede tiltak for denne gruppen elever (eks.: Ardanouy et al., 2023; Davies et al., 2023). Det er imidlertid ingen treff for søkekombinasjonen «developmental language disorder» og «looping effects».

På bakgrunn av de søkeordene jeg har benyttet har jeg ikke funnet tidligere forskning som ser nærmere på bruken av ulike kategorier eller beskrivelser, og hvordan disse kan være med på å skape forståelse av elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Søk ved hjelp av «utviklingsmessige språkforstyrrelser» og «looping effects», samt «developmental language disorder» og «looping effects» gav 0 treff, noe som kan indikere at det ikke er gjort tilsvarende studier tidligere. Det må likevel tas høyde for at jeg ikke har brukt de riktige søkeordene for å få treff på temaet. Men jeg finner andre studier som tematisk grenser opp mot mitt tema. Et eksempel er søk i ERIC med søkeord «labelling» som primært søkeord og «developmental language disorder» som sekundært. Søket gir 37 treff, hvor jeg blant annet finner artikler med temaet «labels» knyttet opp mot autisme. Bury et al. (2023) har for eksempel forsket på hvilke fordeler og ulemper autistene selv ser på forskjellige «labels». Her fremkommer det også hva autistene selv foretrekker av benevnelse. Tilsvarende forskning er gjort av Underhill et al. (2019), som har studert medelevers oppfatning av de med autisme. Arishi et al. (2017) på sin side, tar for seg «labelling» generelt og dennes rolle i forhold til inkluderende undervisning, samt spesialundervisning. Slik jeg ser det, grenser artiklene opp mot denne studiens fokus på kategorier, men ingen av studiene er fra lærerens perspektiv. Det kan dermed se ut som autisme har hatt større forskningsmessig fokus enn «developmental language disorder» når det kommer til «labelling».

En annen artikkel som tematisk grenser opp mot denne studien er «Making up pupils» (Skarpenes & Nilsen, 2014). I artikkelen setter forfatterne søkelys på målstyringsideologien i norsk skole, og hvilke konsekvenser dette kan få for etableringen av nye kategorier av elever. Artikkelen bygger på Ian Hackings tanker om kategorier, og forfatterne bruker ADHD-ere, bekymringslever, IOP'ere og drop-outs som eksempler for å illustrere hvordan avvikselever

konstrueres som følge av kartlegginger. Det teoretiske grunnlaget tilsvarer dermed denne studien, men fokuserer ikke spesifikt på elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser.

3. Teori

I dette kapitlet presenteres teori som skal benyttes i tolkningen av datamaterialet. Studien har en sosiokulturell forankring, et perspektiv hvor kunnskap konstrueres i sosial og kulturell samhandling. Perspektivet bidrar til å belyse hvordan personer tilskrives kategorier på bakgrunn av sin adferd, og hvilke konsekvenser det kan gi. Som nevnt i innledningen vil det primære teorigrunnlaget være «The looping effects of human kinds» (Hacking, 1996), men også andre teorier som grenser opp til temaet vil presenteres kort. De sistnevnte er valgt for å synliggjøre viktige poeng i drøftingen.

3.1. Human kinds

Hacking (1996) hevder at den forståelsen vi i dag har av kausale prosesser knyttet til ulike menneskelige forhold, i stor grad kan knyttes til begrepet «human kinds». Forfatteren hevder videre at «human kinds» stammer fra moderne sosiale vitenskaper og deres behov for klassifisering, kvantifisering og intervensjon. Han benytter også begrepet «natural kinds», men mener «human kinds» skiller seg fra førstnevnte ved at de har det han kaller «looping effects». Dette forklares ved at «human kinds» konstrueres av de sosiale vitenskapene gjennom klassifisering, og at de på grunnlag av konstrueringen dermed kan endre seg. «Natural kinds» på sin side, beskriver han som fenomener som i større grad tilhører naturvitenskapen, og som ikke kan endres som følge av menneskets adferd. Forfatteren understreker at hans forståelse og bruk av klassifiseringen ikke er universell, men et mulig perspektiv. Klassifiseringsmåten ble realiserbar under fremveksten av industrielle byråkratier, og han mener de mest distinkte trekkene i dagens klassifisering er et produkt av demokratisering av noen sosiale vitenskaper. Han hevder videre at hensikten med «human kinds» er et håp om intervensjon, enten umiddelbart eller i fremtiden. Målet er at en person kan endre seg til noe bedre. Argumentasjonen er at dersom vi kjenner de opprinnelige detaljene hos et menneske, så kan denne endres. Dette kalles kausale prosesser og er et sentralt poeng hos Hacking (1996). Han beskriver videre at dersom den kausale effekten er kjent av den som blir forstått, så kan denne personens væremåte forandres som et resultat av det. Finner en slik endring sted i personen, kan den igjen føre til endring i den kausale forståelsen.

«Human kinds» konstrueres med utgangspunkt i personers ulike adferd, handlinger, temperament, følelser, erfaringer og betingelser (Hacking, 1996). Det betyr likevel ikke at det er en presis klassifisering, men det kan forstås som en beskrivelse av ulike typer mennesker. Målsettingen med å bruke begrepet «human kinds» er ifølge forfatteren å sette søkelys på klassifiseringssystemet som sådan, ikke menneskene som inngår i det. Han understreker likevel at forskjellige handlinger, adferd og erfaringer kan være en del av «human kinds», når for eksempel handlingen benyttes til å beskrive en person. I artikkelen «The looping effects of human kinds» benytter Hacking (1996) forskjellige eksempler på «human kinds», eksempler som han hevder blir studert i det han omtaler som den marginale og usikre, men svært så mektige sosiale vitenskapen. Usikker sosial vitenskap forklarer han med en vitenskap hvor personer hevder de søker etter et paradigme, eller hevder nettopp å ha funnet et nytt. I dette ligger et viktig poeng, mener forfatteren, og det er at det skaper enorm makt. Gjennom klassifiseringen kan vitenskapen formulere generelle sannheter om mennesket, noe som igjen kan benyttes til å si hva man kan vente seg fra de klassifiserte. Man har også mulighet til å forutsi hvordan de vil respondere på intervensjoner. Fenomenet kan betegnes som kausale prosesser, det vil si at det er en direkte sammenheng mellom årsak og virkning. Slike kausale sammenhenger står sentralt i naturvitenskapen, og Hacking (1996) hevder det er en tendens i forskningen som går i retning av å knytte beskrivelser ved «human kinds» til biologiske faktorer. Han eksemplifiserer påstanden ved at alkoholisme knyttes til et spesifikt gen. Samtidig påpeker han at dersom man byttet «human kinds» med for eksempel fysiologiske eller biokjemiske faktorer hos et menneske, så ville man kunne få kunnskap om menneskeheten. Kunnskapen kan da forklares gjennom kausale sammenhenger.

Hacking (1996) gir uttrykk for at det er utfordringer knyttet til bruken av «human kinds», men samtidig mener han det er enkelt å identifisere «human kinds» som er karakteristiske. Han beskriver «human kinds» som forskjellige «kinds» som er viktig for enkelte, eller «kinds» som vi kan benytte til å sortere personer ut fra deres adferd eller handlinger. «Kinds» kan også være utgangspunkt for forskning innen sosiale vitenskaper, det vil si «kinds» som vi ønsker å få kunnskap om. En spesifikk «kind» vil dermed fungere som overordnet begrep for en gitt menneskelig adferd eller handling. Adferden eller handlingen beskriver på denne måten personen. Hacking (1996) bruker blant annet homoseksuelle som et eksempel på en «kind» hvor handlingen beskriver personen.

Men det er ikke bare innen vitenskapelig forskning «kinds» er aktuelt. Hacking (1996) påpeker at vi også bruker «kinds» i hverdagslivet, og vi bruker det for å kategorisere tankene våre. Et eksempel som kan illustrere er våre egne venner. Om egne venner kan man tenke at en er omtenkstom, mens en annen er distré. På bakgrunn av dette har vi mye kunnskap om dem, men det er ikke vitenskapelig forskning. Denne typen kunnskap er også viktig innen andre områder, eksempelvis rekruttering. Innen rekruttering benyttes personlighetstester for å beskrive ulike karakteristika av en person. Karakteristikken vil danne en profil, som igjen danner grunnlag for en «human kind». Hacking (1996) understreker at en gitt «human kind» kan være mange kategorier samtidig, og at en kategori er et tre av klassifiseringer.

Sosial mening er sentralt med tanke på «kinds» (Hacking, 1996). Forfatteren benytter tenåringsgraviditet som illustrerende eksempel. En streng beskrivelse av klassifiseringen innebærer at vedkommende må være tenåring, kvinne og gravid. Men dersom man benytter tenåring og ugift innenfor andre kulturer enn vår egen, kunne det fått en annen betydning. Tenåringsgraviditet oppstod som begrep på 1960-tallet, i hvite amerikanske forsteder. Over tid har den kulturelle meningen endret seg, og i dag bruker vi som regel betegnelsen unge foreldre. Uavhengig av kulturell og sosial mening, vil dette være en «human kind» som både kan studeres innenfor naturvitenskapen og samfunnsvitenskapen. Et annet eksempel forfatteren benytter er tenåring. I dette tilfellet er det ikke mulig å beskrive begrepet tenåring tilsvarende strengt som tenåringsgraviditet, det å være tenåring har ingen tydelig start og slutt. Begrepet tenåring kan av den grunn bare eksistere som en «kind» på grunn av sosiale vitenskaper.

For å utdype konseptet «human kinds», stiller Hacking (1996) spørsmål om hva som kommer først av klassifisering og kausale sammenhenger. Han hevder det i hovedsak er to forståelser som gjelder. Den ene forståelsen bygger på tanken om at man antar noe om en gitt «kind», for deretter å oppdage den kausale sammenheng. Den andre forståelsen tar utgangspunkt i at de kausale sammenhengene oppdages først, for deretter å legge grunnlag for å skille mellom ulike «kinds». Forfatteren påpeker likevel at uavhengig av hvilken forståelse man har, vil det å sette et navn på en «kind» bety at man er villig til å generalisere og gjøre antakelser om den gitte «kind». Av den årsak mener han at «kind» og kunnskap utvikler seg parallelt.

Et viktig moment som skiller «human kinds» fra «natural kinds» er at de er sosiale konstruksjoner (Hacking, 1996). Det betyr videre at «human kinds» må forstås hermeneutisk, mens «natural kinds» kan oppdages i naturen og kan forstås ved hjelp av kausale sammenhenger. Forfatteren understreker at den primære forskjellen mellom «natural kinds» og «human kinds», er at sistnevnte bare gir mening i sosiale kontekster. Samtidig påpeker forfatteren at også innen «human kinds» forsøker man å gå bak selve fenomenet. Det betyr videre at man nærmer seg naturvitenskapelige argumenter. Et annet viktig argument forfatteren trekker frem, er at det kreves en spesifikk sosial gruppe for at en «human kind» kan eksistere. Han eksemplifiserer ved å bruke eksempelet med tenåringsgravide. Den «human kind» som består av tenåringsgravide, kunne ikke eksistere før ugifte tenåringsjenter som ikke skulle bli gravide, ble en egen gruppe. Hacking (1996) problematiserer bruken av «natural kind», men gir samtidig uttrykk for at han tror «human kinds» vil ende opp som undergrupper til «natural kinds». Han hevder det å inkludere «human kinds» i «natural kinds» vil være et viktig steg videre i den kausale forståelsen av naturen.

Et annet viktig moment som skiller «natural kinds» fra «human kinds» er at sistnevnte er ladet med verdier (Hacking, 1996). Et viktig prinsipp innen forskning er at denne skal være nøytral, men samtidig er ulike «human kinds» ladet med en rekke verdier. Forfatteren viser til sosiologien hvor verdielementet ofte har vært knyttet til avvik. Innen skole og samfunnet for øvrig, kan man snakke om normale barn, normal adferd og normal utvikling for å nevne noe. I denne sammenhengen mener Hacking (1996) det er viktig å påpeke at normalfordelingen har to haler. Han betegner halene for «idiotene» på den ene siden, og «geniene» på den andre siden. De som befinner seg mellom halene kaller han middelmådigheten. På bakgrunn av dette stiller han spørsmål om hvorvidt bruken av Gauss' normalfordeling kan anses å være verdinøytral, og understreker samtidig viktigheten av å være bevisst verdiladningen som ligger i de ulike «human kinds». Verdiladningsutfordringen av «human kinds», mener han kan føre til en utvikling hvor det moralske innholdet erstattes av biologiske og medisinske faktorer. Årsaken oppgis å være at kausale sammenhenger er lettere å forstå dersom de befinner seg på et biologisk plan, fremfor et sosialt plan.

«Human kinds» har også et moralsk innhold (Hacking, 1996). Med det mener forfatteren at «human kinds» er «kinds» som mennesker gjerne vil være, eller ikke vil være. Et eksempel

som kan forklare dette nærmere er: gitt x er en «human kind» og y er en hvilken som helst person, kan det å kalle y for x endre måten vi behandler y på. Men det kan også ha direkte påvirkning på y å vite at denne er en x. Dersom y ikke ønsker å være en x, kan det få innvirkning på hvordan y tenker om seg selv og prøver å endre adferd fremover. Y ønsker ikke å assosieres med x. På samme måte kan y endre adferd dersom den ønsker å være x. Y ønsker i dette tilfelle å assosieres med x. Dette kalles å handle intensjonelt, eller handle under beskrivelse. Og her ligger et vesentlig poeng i Hacking (1996) teori. Et viktig skille mellom «human kinds» og «natural kinds» er at klassifisering av mennesker påvirker dem.

Klassifisering kan endre dem på nåværende tidspunkt, men også deres fortid. I tillegg vil klassifisering påvirke hele den gitte «human kind». Det fører videre til at ekspertene blir tvunget til å revurdere den opprinnelige klassifiseringen. En slik revurdering endrer igjen den kausale sammenhengen mellom ulike kinds og den kan bli en del av selve «human kind'en». Ifølge Hacking (1996) vil nye måter å klassifiserer mennesker på, endre måten vi tenker om oss selv, og det kan endre vår følelse av egenverd. En gitt «human kind» forandres, og nye kausale sammenhenger oppdages. Dette fenomenet kaller forfatteren «looping effects».

«Looping effects» består av fem elementer (Hacking, 2007). Det første elementet er selve kategorien, som for eksempel kan være psykisk utviklingshemming eller utviklingsmessige språkforstyrrelser. Det andre elementet er objektet, som i dette tilfellet vil være mennesket som biologisk organisme. Institusjoner er det tredje elementet, og det omhandler steder hvor kategoriens karakteristikk har betydning, eksempelvis på en skole. Det fjerde elementet ser nærmere på kunnskap, det vil si hvilken forståelse som legges til grunn. Forståelsen kan være basert på medisinsk, sosial eller relasjonell modell for å nevne noe. Det siste elementet som inngår i en «looping effect» er eksperter, herunder de som legitimerer den praksisen som utøves. Eksperter kan for eksempel være psykologer, leger eller lærere. Disse fem elementene vil påvirke hverandre, men «loopen» vil ikke nødvendigvis gå i sirkel. «Loopen» kan utvikle seg til noe annet. Ifølge forfatteren kan vi ikke forutse hva den nye kategorien vil bli.

Hacking (1996, 2007) trekker også inn teori om «labelling» i sammenheng med «looping effect». Hans fokus er «labelling» av individer og deres påvirkning på en gitt «human kind». Han illustrerer sitt synspunkt ved å vise til at «labelling» av et individ kan føre til at personen adopterer væremåten som er forbundet med denne «human kind». Dette kalles for å handle

under beskrivelse. Men det motsatte kan også skje, ved at personen tar avstand fra den væremåten som forbindes med en gitt «human kind». Uavhengig av hvilken retning endringen tar, vil det skape ny kunnskap om denne «kind», påpeker forfatteren. Endringer fører videre til en ny «looping effect». Ifølge forfatteren er potensialet for en «looping effect» større, jo større de moralske assosiasjonene til «human kind»'en er.

Avslutningsvis i presentasjonen av «The looping effects of human kinds» finner jeg det riktig å påpeke at ikke alle forskere er enige i Hackings (1996, 2007) teori. Et eksempel er Cooper (2004) som argumenterer for at Hacking ikke har demonstrert en vesentlig forskjell mellom «human kinds» og «natural kinds». Kuorikoski & Pöyhönen (2012) på sin side, hevder at «looping effects of human kinds» har blitt brukt som et argument kun for å ha muligheten til å skille naturvitenskapen fra samfunnsvitenskapen, samt forsvare sosialkonstruksjonistiske synspunkter. Dette er bare to eksempler som retter kritikk mot Hackings (1996, 2007) teori om «The looping effects of human kinds», hvilket viser at teorien har sine begrensinger.

3.1.1. Human kinds og makt

Ian Hackings arbeid er inspirert av den franske filosofen Michel Foucault (1926 – 1984). Foucault anses å være en av de fremste teoretikerne på hvordan makt fungerer i samfunnet, og hans analyser er særlig nyttige i forholdet mellom kunnskap og makt (Bjørge, 2009). Forfatteren beskriver at Foucault blant annet undersøkte hvilke regler som gjelder for produksjon av mening, i tillegg til hvordan individualitet konstrueres som følge av ulike disiplinerings- og normaliseringsteknikker. Målsettingen er at vi skal bli bevisste på at når vi prøver å forstå og tolke en situasjon, gjør vi det på bakgrunn av andre opplevelser vi har hatt. Virkeligheten vi som menneske opplever er påvirket av tidligere inntrykk, og vil være en fortolkning av sosiale fakta. Dette fenomenet kalles sosiale konstruksjoner. Foucault (2020) er ikke opptatt av å finne en korrekt sannhet, han ønsker heller å gjøre det klart for oss hvorfor vi opplever noe som en sannhet. Et annet viktig moment han forsøker å synliggjøre er maktaspektet som ligger i dette. Makten beskriver han ikke som tvang ovenfor andre, men heller den makten man får over andre ved å påvirke dem gjennom deres egen sannhet. Denne formen for makt kan betegnes som skapende makt, hvor fokus er hva makten kan produsere og skape (Sandmo, 2004). Makten beskriver Foucault (2020) som et komplisert nettverk, hvor elementenes påvirkning ikke er tilfeldig. Han setter derfor fokus på faktorer i samfunnet

som muliggjør at makt kan utøves på ulike områder. Med dette følger en sterk kobling mellom kunnskap og makt, og Bjørge (2009) påpeker at makten hovedsakelig ligger i en institusjonalisert tenkemåte for hva som kan være «sant». Det er viktig å påpeke at Foucault (2020) argumentere for at makten ikke er gitte institusjoner eller strukturer. Heller ikke en styrke hos en gitt person. Makten finnes overalt hevder han, makten er navnet man setter på en kompleks situasjon i samfunnet. I disse situasjonene inngår individer som blir gjort til objekter, og hvor maktrelasjonene dem imellom er grunnlaget for viten og makt. Ifølge Sandmo (2004) kan dermed makten betegnes som en kunnskapsprodusent.

I boka «Tingenes orden: En arkeologisk undersøkelse av vitenskapen om mennesket» argumenterer Foucault (1996) for at mennesket også er en sosial konstruksjon. Han hevder mennesket oppstod som sosial konstruksjon mot slutten av 1700-tallet gjennom vitenskapene biologi, økonomi og filologi, og at dette kan bevises gjennom en arkeologisk undersøkelse av menneskets tanke. Generelt er han opptatt av hvordan de forskjellige vitenskapene skaper ulike typer mennesker, slik som mennesket generelt, men også ulike typer eller «kinds» som forbrytere og barnemishandlere for å nevne noe. Drivkraften til at noen defineres som for eksempel forbrytere, mener han ligger i samfunnets fokus på normalisering av individet. Normaliseringsprosessene han viser til, har mye til felles med det Morken (2013) kaller avvik. Avvik i menneskelige forhold er tema i neste delkapittel.

Foucaults tanker om sosiale konstruksjoner og makt, er et viktig fundament i Hackings arbeider om «human kinds». Dette kommer blant annet til uttrykk når Hacking (1996) hevder at det er de ulike fagfeltene selv som skaper «human kinds». Han illustrerer ved å benytte barnemishandleren som et eksempel. Mange vitenskaper ønsker via forskning å kunne identifisere hvem barnemishandleren er. Gjennom forskningen forsøker de å finne kausale sammenhenger, det vi si sammenhengen mellom årsak og virkning. På denne måten søker de å finne predikatorer som kan benyttes for å identifisere barnemishandleren, og videre kunne forklare det som skjer. Målsettingen er at man i større grad skal kunne forhindre slike hendelser. Hacking (1996) hevder videre at forskere benytter studier som støtter opp om eget arbeid, slik at det kan legitimere den kunnskapen de besitter. Resultatet blir at de kan tilby seg å hjelpe denne «human kind». En slik praksis kan anses å være forbundet med mye makt.

3.2. Normalitet og avvik

Det kan hevdes at de «human kinds» Hacking tar for seg er litt spesielle, som for eksempel barnemishandleren og de med multiple personligheter. Hacking (1996) mener imidlertid at de tilhører de historiske røttene til sosiologien, nærmere bestemt vitenskapen om normalitet og avvik. Forfatteren trekker frem at normalitet har vært et kraftfullt begrep i over 100 år, fra da Georges Canguilhem gjorde normalitet til en sentral faktor i klassifisering. Ifølge Hacking (1996) ble tradisjonen med normalitet videreført av Michel Foucault da ha beskrev 1800-tallets klinikker som steder med fokus på normalitet, fremfor helse. Normalitetsbegrepet ble tatt inn i flere vitenskaper, og det mest kjente elementet er kanskje Gauss-kurven som viser statistisk materiale presentert som en normalfordeling. Et viktig aspekt ved bruken av begrepet normal, er at det må ses i sammenheng med noe. Det kan for eksempel være normal utvikling, normal språkutvikling eller normal adferd. Som Hacking (1996) påpeker, gav normalitetsbegrepet en bemerkelsesverdig mulighet til å skille nye «human kinds» fra normen. «Human kinds» som skilte seg fra normen ble definert som avvik. Det primære målet var å oppdage, klassifisere og forbedre slik at de kunne få så normal utvikling som mulig.

Bruk av begrepene normalitet og avvik problematiseres av Morken (2013). Han tar utgangspunkt i spesialpedagogikk som fag, og påpeker at det har vært en dreining fra et sterkt individfokus til et samfunnsperspektiv hvor en relasjonell forståelse legges til grunn. I dagens samfunn står begreper som inkludering, likeverd og mangfold sterkt, og det gir grunnlag for kritiske diskusjoner knyttet til normalitet og avvik. Han hevder at avvik blir skapt via den spesialpedagogiske praksisen. I denne sammenheng argumenterer han med at fokus har vært på å identifisere og dokumentere utfordringer eller mangler hos individene. Et annet argument han benytter er at fagets inndeling av vansker har bidratt til en forsterkning av et mulig avvik. Forfatteren understreker at det finnes mange måter å klassifisere avvik på, og at avvik ikke har en absolutt inndeling. Forståelsen av avvik er således innvevd i kulturen og det samfunnet vi lever i, hvilket betyr at et avvik i en kontekst ikke nødvendigvis er det i en annen. Dette perspektivet på avvik samsvarer med Hacking (1996, 2007) som mener «kinds» har en klar sammenheng med sosial mening. Morken (2013) har et interessant argument når han påpeker at fokus på hvem eller hva som oppfattes som avvikende i et samfunn, sier vel så mye om samfunnet som om individet eller gruppen det er snakk om. Dette kan eksempelvis være holdninger og verdier som er gjeldende for majoriteten av samfunnet.

Avvik kan ifølge Morken (2013) ses på som ulike fenomen, herunder statistisk, individuelt og interaksjonelt. Som statistisk fenomen er det vanlig å benytte normalfordelingskurven, også kjent om Gausskurven. Eksempler på fremstillinger gjennomført på denne måten er befolkningens IQ, høyde eller karakterfordeling for å nevne noe. Det interessante er at normalfordelingen ikke gir et objektivt mål på hvordan individene skårer, den gir bare en innbyrdes fordeling. Forfatteren understreker derfor at normalfordelingen i seg selv, bidrar til avvik. Dersom man legger en statistisk forståelse av avvik til grunn, understreker Morken (2013) at en slik forståelse ikke vil reflektere samfunnets oppfatning av et avvik. Forfatteren mener da at det kan være grunn til å spørre seg om makt, moral og politikk tildekkes i det som tilsynelatende er et objektivt forskningsprosjekt.

Som et individuelt fenomen er det individets egenskaper eller biologiske tilstand som står sentralt (Morken, 2013). Forfatteren benytter den medisinske modellen for normalitetsbeskrivelse som et eksempel og her er diagnostisering et bilde på avvik. Han hevder videre at spesialpedagogikken tradisjonelt har sterk påvirkning fra medisin, noe som har ført til at elevers utfordringer knyttes til arv og miljø. I denne sammenheng kan man trekke inn diagnosen utviklingsmessige språkforstyrrelser som et eksempel. Personen det gjelder har gjennom diagnostisering skåret utenfor det som anses å være normalen. Men Morken (2013) ser en utfordring i å bruke en medisinsk forståelse, og spør retorisk hvilken plass inkludering får dersom spesialpedagogen anses å være behandler av elevens utfordringer. Han mener at spesialpedagogikkens fokus bør være mestring, deltakelse og læring, og ikke helse og omsorg slik det er forstått innen medisinen. Forfatterens argumentasjon kan tolkes som at vi ikke kan forstå alle områder i livet gjennom den medisinske modellen.

Når man ser på avvik som et interaksjonelt fenomen er det de mellommenneskelige relasjonene som står i fokus (Morken, 2013). I dette perspektivet inkluderes både den som blir definert som et avvik, og den som definerer hva som er avviket. Ifølge Becker (1963) skapes avvik av sosiale grupper som lager regler for hva som oppfattes som riktig og galt. Når en regel brytes av et individ, blir denne sett på som en de ikke har tiltro til med tanke på å følge de reglene som gjelder for gruppa. Personen blir da en «outsider» eller et avvik. Av dette følger at reglene vil kunne variere fra gruppe til gruppe. I forlengelsen av dette påpeker

Morken (2013) et interessant poeng – noen grupper har mer makt og innflytelse til å definere hva som er innenfor normalitetsbeskrivelsen og hva som er avvik. Normalitet er derfor en sosial konstruksjon, hevder forfatteren, en sosial konstruksjon hvor avviket er sosialt og kulturelt betinget. Et annet perspektiv som grenser opp til et interaksjonelt fenomen, er det relasjonelle perspektivet. I dette perspektivet er ikke misforholdet å finne individer imellom, men mellom miljøets krav og individets forutsetning. Dersom man bruker funksjonshemming som eksempel, vil en person kunne ha funksjonshemming på grunn av de krav samfunnet og miljøet setter. Det betyr videre at funksjonshemming ikke er absolutt, men er sosialt konstruert slik også Hacking (1996, 2007) argumenterer for. Ønsker man å forstå funksjonshemming, må man se det ut fra et samfunnsmessig perspektiv, mener Morken (2013). I dette perspektivet vil det være fokus på fungering og mestring på den ene siden, og begrenset funksjon på den andre. Begrepene kan forstås å omhandle normalitet og avvik, men likevel ha et annet innhold.

Tar man utgangspunkt i at avvik er sosialt og kulturelt betinget slik Morken (2013) hevder, kan man se på eksempelvis funksjonshemming i ulike perspektiv. Et av perspektivene forfatteren benytter kan kalles individperspektivet. I dette perspektivet ses funksjonshemmingen som en personlig tragedie, og etterfølges som regel av kompensatoriske tiltak. Dette kan igjen føre til at personen ser på sitt eget liv som ødelagt, og kan dermed velge å handle under beskrivelse. Fenomenet inngår også i Hackings (1996, 2007) teori om «looping effects». Et annet perspektiv Morken (2013) trekker frem er funksjonshemming som velferdskategori. Som velferdskategori vil argumentet om velferdsstatens behov for kategorisering for å kunne fordele midler stå sentralt. Kategoriseringen fører da til at man kan sette i gang tiltak eller intervensjoner. Dette samsvarer med Hackings (1996) påstand om at «human kinds» er et produkt av moderne sosiale vitenskaper og deres behov for klassifisering, kvantifisering og intervensjon. Spørsmålet om hvem det skal igangsettes intervensjoner ovenfor, er også aktuelt innen spesialundervisning. Grunnlaget for igangsetting av spesialundervisning er om eleven har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Dette krever i praksis ulike kartlegginger som definerer om eleven er innenfor «normalen» eller ikke. På bakgrunn av kartleggingen vil eleven kunne havne i en eller annen vanskekategori. Intervensjonen kan da bli spesialundervisning etter en sakkyndig vurdering fra pedagogisk psykologisk tjeneste. Bruk av velferds kategorien gir et preg av individfokus, og det kan derfor være interessant å sammenligne med det relasjonelle perspektivet. Det kan

dermed være grunn til å spørre om det er eleven som har utfordringer eller om det er systemet som har utfordringer med å møte eleven.

Ut fra beskrivelsen som gis ovenfor, kan det se ut som kategorisering i seg selv er hele utfordringen. Men Morken (2013) understreker at det ikke er tilfelle. Gjennom kategorier kan vi få oversikt, og med det forstå både verden og oss selv. Utfordringen med kategorier er at begrepene inkluderer holdninger, noe som igjen gir makt. Morkens (2013) perspektiver på kategorier og deres innhold, samsvarer med Hackings (1996, 2007) tanker. Tradisjonelt har spesialpedagogikken fokusert på hva eleven ikke mestrer i forhold til andre elever, det være seg læring av fag eller sosial kompetanse (Morken, 2013). Fokuset har dermed vært på normalitet versus avvik. Men forfatteren påpeker at denne vinklingen kan endres til noe positivt, ved heller å se på hvilke egenskaper, ferdigheter og interesser eleven har. Med det ville man blitt mer opptatt av hva eleven er, hva den kan og hva som interesserer vedkommende.

På lik linje med Hacking (1996, 2007) knytter også Morken (2013) kategorisering av mennesker til beskrivelser av disse. Morken (2013) påpeker at kategorisering kan skje på bakgrunn av kriterier som alder, funksjonsnivå, utdanning, språk eller politisk ståsted for å nevne noe. Denne formen for sosial kategorisering av mennesker mener han handler om identitet, og den utvikles i et sosialt samspill mellom enkeltindivider eller innad i en gruppe. Han trekker imidlertid frem et viktig poeng når han sier at mennesker har flere identiteter samtidig. Bruker vi eksempelet med funksjonshemming, vil denne personen være flere kategorier enn bare funksjonshemmet. Med det mener han at dersom funksjonshemming anses å være en dominerende kategori, står vi i fare for å glemme at personen er mer enn sin funksjonshemming. Et annet viktig poeng han synliggjør, er at den identiteten vi selv forbinder oss med ikke behøver å være den samme som andre tilskriver oss. Han påpeker at en identitet tilskrevet fra andre, kan være vanskelig å kvitte seg med. Identiteten eller kategorien er ladet med verdier, og er ladningen av negativ art kan det være utfordrende for en person å kvitte seg med den. Samtidig mener han at kategorien selv kan ta eierskap til hvilket innhold den ønsker kategorien skal assosieres med. En slik prosess kaller Morken (2013) «positiv identitetsbygging» og samsvarer med verdiladningen som allerede er

beskrevet hos Hacking (1996, 2007). Verdiladning av kategorier vil bli tatt opp igjen som tema under delkapittelet om social role valorization.

3.3. Stemplingsteori

Howard Becker (1928 - 2023) anses å være en av de mest innflytelsesrike bidragsyterne i utviklingen av sosial stemplingsteori (Sjöström, 2017; Arishi et al., 2017). Boka «Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance (1963) kan beskrives som en klassiker innenfor sitt område, og her hevder Becker at et sentralt poeng i forhold til avvik er at avvik er skapt av samfunnet. I boka beskriver han hvordan den sosiale relasjonen er utgangspunktet for at noen anses for å være et avvik. Han påpeker som tidligere nevnt, at dette skjer når noen bryter formelle eller uformelle regler som er satt av en gruppe i samfunnet. Når avviket er skapt gir det grunnlag for bruk av merkelapper, eller det som også kalles «labels». På norsk omtales dette som stemplingsteori. Ifølge Becker (1993) omfatter stemplingsteori historiske oppfatninger innenfor politisk, profesjons og institusjonell praksis.

Bruk av merkelapper eller «labels» ser ut til å være et svært aktuelt tema innen utdanning. Mye av forskningen ser ut til å dreie seg om hvorvidt bruk av merkelapper innen inkluderende undervisning, samt spesialundervisning, kan bidra til at alle elever får et mer likeverdig tilbud, eller om bruk av merkelapper er en trussel mot kvaliteten i opplæringen. Ulike forskere viser til at bruk av merkelapper kan ha både positive og negative konsekvenser. En positiv konsekvens ved å bruke merkelapper er at det gir tilgang til tjenester som de kanskje ikke ville fått uten merkelappen (f.eks.: Kauffman et al., 2024). Ut fra dette perspektivet kan merkelapper ses på som et politisk verktøy for å få tilgang på ressurser. En annen positiv konsekvens som trekkes frem er at det gir mulighet for å indentifisere de elevene som har behov for ekstra støtte, hvorpå de kan få utarbeidet sin egen individuelle opplæringsplan (Reid et al., 2020). En tredje konsekvens er at det kan være nyttig for å avgjøre hva, hvordan og hvor mye støtte eleven har behov for. Det finnes også forskning som ser på bruk av merkelapper som en fordel for økt oppmerksomhet og forståelse for en vanske (f.eks.: Owens, 2020), felles forståelse innad i fagfeltet om hvilken vanske det snakkes om (Bishop, 2017), samt gi barn og foreldre en forklaring på barnets vansker (f.eks.: Owens, 2020). Men bruk av merkelapper kan også ha en skadelig effekt på de som får merkelappen. Dersom en elev betegnes som å ha utfordrende adferd, kan dette påvirke

lærerens forventning til elevens læringsutbytte (Owens, 2020). Bruken av merkelapper som benyttes i artiklene nevnt over, tilsvarer argumentasjonen til Morken (2013). Det vil si at kategorisering kan føre til avvik og/eller merkelapp. Franz et al., (2023) har gjennomført en metastudie som omhandler ulike læreutfordringer, adferdsutfordringer, samt intellektuelle utfordringer. De konkluderer med at bruk av merkelapper påvirker både den faglige og helhetlige vurderingen av et barn på en negativ måte.

Alle disse forskningsartiklene trekker frem konsekvenser ved bruk av merkelapper. Noen fokuserer på positive konsekvenser, andre på negative. Et moment som ikke er nevnt så langt, er at bruk av merkelapp kan føre til forventning om at alle personer med samme merkelapp er helt like. Som lærer er man klar over at det ikke er tilfelle. Ta eksempelet elev med ADHD. Gjennom årene som lærer har man møtt mange elever som har fått denne diagnosen og de er like forskjellige som alle andre. Når det er sagt, er det viktig å understreke at diagnosen i seg selv ikke gir læreren all de informasjonen den trenger for å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Arishi et al., (2017) gjør oss imidlertid oppmerksom på at bruk av merkelapper og diagnoser kan redusere statusen til individet, og dersom dette skjer i forkant av at eleven kvalifiserer for spesialundervisning, vil det være utfordrende å oppnå likhet og høy kvalitet i undervisningen uten å endre funksjonshemmingsdiskursen. Påstanden er et tankekors, da hensikten med kategorisering er intervensjon som skal forbedre individet, eller situasjonen til individet.

3.4. Inkludering

Inkludering bygger på ideen om demokrati og utdanning, og har vært et sentralt tema innen utdanningspolitikk i en årrekke (Connolley & Hausstätter, 2009). Målsetting er at inkludering skal gjelde for alle elever, og på denne måten sikre like rettigheter og muligheter for alle individer. Dette er forankret i Salamanca erklæringen som omhandler inkluderende utdanning, med særlig fokus på elever som har behov for spesialundervisning (UNESCO, 1994). Innen utdanningsfeltet knyttes dermed inkludering ofte til spesialundervisning. Ulike forskere har forsøkt å definere hva inkludering egentlig er, og Haug (2017) argumenterer for at inkludering kan forstås både ut fra én faktor, men også ut fra flere faktorer. Ifølge forfatteren vil en forståelse basert på én faktor tilsvare det tradisjonelle synet på spesialundervisning, hvor fokuset er rettet mot hvor undervisningen gjennomføres. Den ene

faktoren som da legger grunnlaget for forståelsen, kan da være en ide, en verdi eller en praksis. Den andre forståelsen av inkludering legger flere faktorer til grunn samtidig. I dette tilfellet vil den inkluderende undervisningen være et resultat av flere verdier og prosesser. Forfatteren understreker at elementene både kan utfylle og støtte hverandre, men de kan også være i konflikt med hverandre. Sammenhengen elementene imellom beskriver forfatteren som en modell med to akser. På den horisontale akse står begreper som fellesskap, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte. Begrepene er en operasjonalisering av hva som menes med inkluderende undervisning. På den vertikale akse finner man fire ulike nivå hvor inkludering er aktuelt med tanke på skole, herunder lærere og elevers erfaringer, skolens politikk, kommunal politikk, samt nasjonal politikk. En sammensetning av alle disse elementene er en forutsetning for at vi skal kunne gjennomføre inkluderende undervisning, hevder Haug (2017). Men samtidig ser forfatteren en utfordring knyttet til de vertikale nivåene, og viser til at man ikke har en inkluderende skole selv om det er vedtatt politisk på et nivå. Slik forfatteren ser det, krever en inkluderende skole at alle nivåer tar sin del av ansvaret. Det betyr at statlig politikk må legge tydelige føringer, kommunalt nivå må muliggjøre riktig organisering og vilkår, og på skolenivå må ambisjonene gjennomføres i praksis. Dersom alle nivåene bidrar med det de har ansvar for, vil elevene kunne oppleve virkelig inkludering, mener Haug (2017). De mange elementene som inngår i modellen, synliggjør at det vil kreve prioriteringer å oppnå inkludering for alle elever.

Også forskere som Mitchell (2014), understreker at det å oppnå inkludering for alle elever er en stor oppgave. Gjennom en metastudie har forskeren identifisert hvilke faktorer som må være til stede hvis man skal nå dette målet. Ut fra de identifiserte faktorene har han laget en ligning som viser sammenhengen mellom faktorene og hvilket resultat man får. Ligningen er som følger: inkluderende skole = V + P + 5T + S + R + L. Bokstaven V viser til at skolen og de ansatte må ha en felles visjon. Bokstaven P viser til plassering, hvilket betyr at skolen og de ansatte må vurdere hvilken plassering som er best for hver elev. 5T omfatter fem faktorer som alle handler om tilpasning, herunder innhold, vurdering, undervisning, anerkjennelse og tilgang. Bokstaven S viser til støtten som må være til stede mellom lærer og elev, men også elevene imellom. R er ressurser, og det understrekes at nødvendige ressurser må være til stede, både med tanke på mengde og art. Den siste bokstaven L, handler om ledelse. I denne sammenheng understrekes det at målsettingen om inkludering må gjennomføres hele

organisasjonen og være godt forankret i institusjonens ledelse. Som denne gjennomgangen viser, mener også Mitchell (2014) at mange faktorer må være til stede for at man skal kunne oppnå en inkluderende skole. Det er imidlertid verd å merke seg at de faktorene forfatteren viser til i sin likning, kun fokuserer på to av nivåene Haug (2017) beskriver i sin forståelse av inkludering, nærmere bestemt lærere og elevers erfaringer, samt skolens politikk. Likningens faktorer kan forstås som en utdyping av disse to nivåene.

At inkludering er et viktig prinsipp i norsk skole, kommer også til uttrykk i læreplanverket LK20, overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her kan man blant annet lese at et inkluderende læringsmiljø skal være et gjeldende prinsipp i skolen. Med det menes at læringsmiljøet skal være raust og støttende, og at mangfold skal ses på som en ressurs. Elevene skal videre oppleve at de får medvirke til å forme den praksisen som gjennomføres, noe som også innebærer bruk av ulike læringsarenaer. Dette er bare noen av elementene som trekkes frem, men det understreker at reell inkludering krever god innsikt i faktorer som påvirker inkluderingen, samt prioriteringer.

3.5. Social Role Valorization

Social Role Valorization (SRV) er en modell utviklet av Wolf Wolfensberger (1934 – 2011). Modellen bygger på sosial rolleteori, og er inspirert av normaliseringsprosessen som foregikk i Skandinavia på 1970-tallet (Wolfensberger, 2000; Social Role Valorization, u.å.). Som navnet på modellen indikerer, handler dette om verdi i tilknytning til sosiale roller. Målsettingen er å øke den sosiale statusen til personer som av ulike årsaker er ansett å ha lavere sosial status av samfunnet. Dette kan eksempelvis være mennesker med funksjonshemninger, fattige, personer med en gitt etnisitet, eller et barn med lærevansker for å nevne noe. Et sentralt poeng i denne modellen er at menneskers velferd i stor grad avhenger av den sosiale statusen de innehar. Personer som anses å ha en høy sosial status, vil lettere få tilgang til ulike goder i livet kontra de som har en lavere sosial status. Dette betyr at de som allerede har en utfordrende livssituasjon, som det i tillegg er heftet lav sosial status til, vil oppnå forbedring i livsvilkårene dersom deres sosiale status økes i andres øyne. Det er viktig å understreke at lav sosial status handler om hvordan andre oppfatter og tolker denne personen. Oppfatningen og tolkningen kan både ligge på et individuelt plan, men også gjelde

for et samfunn. Wolfensberger (2000) hevder at det er stor sannsynlighet for at den som tilskriver andre lav sosial status, behandler disse på en måte som påvirker dem negativt. Dette gjelder særlig for de hvor majoriteten av samfunnet anser dem for å ha lav sosial status. Samfunnet tilskriver da den med lav sosial status en gitt sosial identitet, en identitet som bekrefter og forsvarer samfunnets opplevelse av personens lave sosiale status. Personer med lav sosial status har stor risiko for å bli syndebukk for andres problemer, og de mister kontroll på sitt eget liv etter hvert som de med høy sosial status tar kontroll over livet deres, og tar beslutninger på deres vegne. Dette er bare noen av mange negative erfaringer personer med lav sosial status kan erfare, og forfatteren understreker at de negative konsekvensene potensielt kan være svært store. Det være seg lav selvtillit, selvskading, eller aggresjon mot verden. Forfatteren presenterer åtte hovedgrupper av sosiale kategorier, hvorav utdanning og relasjoner er to av dem. Innen hver kategori finner man positivt ladede begreper som for eksempel student og bror, samt negativt ladede begreper som spesialundervisningselev og familiens sorte får for å nevne noe. Et viktig poeng innen SRV er at begreper innen samme kategori beveger seg fra en ytterakse til en annen med tanke på sosial verdi. Av det følger at dersom personer med en gitt sosial verdi kan flyttes mer i retning av positiv verdi, vil dette kunne ha store positive konsekvenser for vedkommende. For å understreke betydningen av sosiale roller for oss mennesker, benytter Wolfensberger (2020) et møte mellom ukjente som illustrerende eksempel. Veldig ofte spør vi hva denne personen jobber med. Denne typen informasjon bruker vi for å plassere personen i forhold til andre og samfunnet for øvrig. Dette samsvarer med Hacking (1996) som argumenterer med at vi benytter «kinds» i hverdagslivet vårt, for å kategorisere tankene våre.

4. Forskningsmetode

I dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på hva jeg har undersøkt, hvordan undersøkelsen er lagt opp og på hvilken måte jeg har gjennomført den. Kapitlet starter med en kort redegjørelse av skolen som forskningsfelt, og etterfølges av en presentasjon av oppgavens epistemologiske perspektiv. Det epistemologiske perspektivet gir føringer for oppgavens forskningsdesign, som beskriver hva jeg har forsket på. Det blir videre redegjort for intervju som datainnsamlingsstrategi, samt utvalget av forskningsdeltakere. Jeg har gjort en rekke metodiske valg i analysen, og disse presenteres i et eget underkapittel. En viktig del av enhver forskning er refleksjoner rundt gyldighet og verdi, og mine refleksjoner i dette prosjektet legges frem i et eget underkapittel. Metodekapitlet avrundes med noen etiske refleksjoner.

4.1. Skolen som forskningsfelt

Hva målsettingen med skole skal være, har vært gjenstand for diskusjon all den tid den har eksistert (Thuen, 2017). Ulike perioder kjennetegnes av forskjellige ideologier og reformer, likevel har det helt siden innføringen av to skolelover i 1739 vært mer eller mindre synlig at styresmakten mener utdanning er viktig for individet og samfunnet. Etter 2. verdenskrig ble skole for alvor knyttet til innbyggernes velferd. I forbindelse med gjenoppbyggingen av Norge ble begrepet «velferdsstaten» lansert, og med Arbeiderpartiet ved roret ble gratis skole fra folkeskole til universitet ett av elementene som inngikk i den nye velferdsstaten. Staten hadde nå et ansvar for hele befolkningen uavhengig av deres sosioøkonomiske status. På 1980-tallet kom en høyredreining av politikken både i Europa og USA, en dreining som også ble synlig i Norge. I denne perioden ble fokuset rettet mot viktigheten av utdanning som et ledd i nasjonens økonomiske vekst. Kunnskapsskolen og målstyring ble sentrale begreper. De nevnte periodene innen det norske utdanningssystemets historie, er bare to eksempler fra nyere tid. Felles for disse og de øvrige periodene, er sammenhengen mellom utdanning og samfunnets utvikling. Det vil derfor være interessant å vite hvordan skolen fungerer på forskjellige områder, slik at ny kunnskap basert på forskning i praksisfeltet kan bidra til videre utvikling (Postholm & Jacobsen, 2021). Forskningen vil kunne bidra både til utvikling i praksisfeltet, men også samfunnets utvikling gjennom for eksempel nye skolereformer. Men som Postholm & Jacobsen (2021) understreker, må man ha en klar tanke om hva skole er dersom man skal bruke den som utgangspunkt for forskning. Et slikt spørsmål handler om ontologi, nærmere bestemt grunnleggende spørsmål om hva som eksisterer og hvordan

virkeligheten er (Kleven & Hjordemaal, 2018). Hos Postholm & Jacobsen (2021) tas det utgangspunkt i skolen som en organisasjon og en institusjon, og de presenterer tre ontologiske perspektiv på hva skole er. De ontologiske perspektivene er variansperspektiv, prosessperspektiv og systemperspektiv (Shaked & Schechter, 2017; Van de Ven, 2007, begge sitert i Postholm & Jacobsen, 2021). Innen variansperspektivet ser man på skole som en sammenslutning av relativt stabile enheter, og kobling mellom årsak og virkning står sentralt. Variansperspektivet eksemplifiseres med et lærerteam, hvor man søker å få forståelse for kjennetegn på et team, samt forklare hvordan disse påvirker samarbeidet. I prosessperspektivet står tid sentralt, det vil si man ser på skole som et fellesskap som utvikles over tid. På lik linje med variansperspektivet ønsker man i prosessperspektivet å beskrive og forstå, men her er det prosessen i seg selv som er fokus. I forskningen forsøker man å avdekke hendelser som kan forklare den gitte situasjonen. Systemperspektivet på sin side har elementer fra både varians- og prosessperspektivet, fordi skole har mange elementer som er relativt stabile. Men i systemperspektivet antar man i tillegg at endring i et element kan føre til endring i andre elementer. At helheten består av deler, er en grunnleggende tanke. Aktivitetssystemet presenteres av Engeström (1999, 2001, sitert i Postholm & Jacobsen, 2021) som en variant av systemperspektivet. I dette perspektivet tar man utgangspunkt i subjektet, altså individet, og ser det i sammenheng med den sosiale konteksten. Slik jeg forstår de ulike perspektivene, vil dette prosjektet best kunne forklares gjennom aktivitetssystemet. Subjektet i dette tilfellet er eleven med utviklingsmessig språkforstyrrelse, og den sosiale konteksten består blant annet av læreren, foresatte og medelever og deres påvirkning på eleven.

4.2. Epistemologi, metodologi og metode

Epistemologi er filosofien om kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2019). Hva kunnskap er og hvordan vi kan oppnå kunnskap har i lang tid vært kilde til diskusjon, og ulike paradigmer har sine forklaringer. Denne studien baserer seg på en konstruktivistisk tilnærming, hvor ett av de sentrale poengene er at man ikke kan skille mellom objektet som det forskes på og forskeren (Postholm & Jacobsen, 2021). Koblingen mellom forskningsobjektet og forskeren kan føres tilbake til Immanuel Kant som hevdet at det eksisterte et viktig skille mellom «virkeligheten i seg selv» og «virkeligheten slik den fremstår for meg». Virkeligheten jeg som forsker opplever, vil dermed bare være min forståelse av den. Et annet viktig moment innen konstruktivismen er at forskeren ikke kan ses på som adskilt fra forskningsobjektet.

Forskningen er et tett samarbeidsforhold mellom partene, og kunnskap vil være noe som skapes i et samspill mellom forsker og de det forskes på. Personene påvirker hverandre og omgivelsene, og den sosiale virkeligheten skapes av mennesker som samhandler. Kunnskap vil dermed være en konstruksjon av forståelse og mening som blir skapt i dette samspillet (Postholm & Jacobsen, 2021). Samspillet er opphav til begrepet sosialkonstruktivisme, og gir følgelig mange konstruksjoner av den samme virkeligheten. Slik jeg forstår begrepet epistemologi, vil kunnskapen i min studie skapes i interaksjonen mellom meg som intervjuer og informanten, det vil si læreren som har elev med utviklingsmessige språkforstyrrelser.

Forskningsprosjektets epistemologiske perspektiv vil ofte legge føringer for hvilken metodologi som er mest hensiktsmessig (Postholm & Jacobsen, 2021). Metodologi, eller forskningsdesign, handler om hva og hvem som skal undersøkes, samt hvordan selve undersøkelsen skal gjennomføres (Johannessen et al., 2021). Selv om et gitt epistemologisk perspektiv favoriserer et gitt forskningsdesign, understreker Postholm & Jacobsen (2021) at forskningsdesignet er sterkere knyttet til prosjektets problemstilling. Det eksisterer ikke én korrekt sammenheng mellom epistemologisk perspektiv og forskningsdesign.

Forskningsdesignet kan ses på som en prosess, hvor forskeren starter med en problemstilling og hvor målet er å få informasjon om et gitt fenomen. Herfra må forskeren ta stilling til hvordan hen skal gå fram for å få svar på problemstillingen. Metodebegrepet refererer til hvilke datainnsamlingsmetoder som benyttes for forskningsprosjektet, samt hvilke analysemetoder som benyttes (Postholm & Jacobsen, 2021). I neste delkapittel vil jeg gå mer i dybden på hver av disse begrepene relatert til mitt forskningsprosjekt.

I dette prosjektet har jeg benyttet en tilnærming til kunnskapsutviklingen som kan beskrives som deduktiv. I den deduktive metoden tar man utgangspunkt i en teori, for deretter å utforme noen antakelser som undersøkes opp mot empirien (Postholm & Jacobsen, 2021; Jakobsen, 2021). Det vil si at man går fra noe generelt til noe konkret. Denne fremgangsmåten for kunnskapsinnsamling illustrerer Kvale & Brinkmann (2019) med en gruvearbeider. Gjennom gruvearbeidermetaforen beskrives intervjueren som en gruvearbeider som prøver å avdekke intervjuobjektets erfaringer. I erfaringene ligger kunnskapen, og de anses som skjult metall og gullkorn som må graves frem. Gravingen skjer via intervju, og transkriberingen sammenlignes med renvasking av metallet. Jeg opplever at

metaforen gir et godt bilde på prosessen i dette prosjektet. Motsatsen til deduktiv metode vil være den induktive metoden, hvor man starter med empirien som grunnlag for å utforme teori (Postholm & Jacobsen, 2021).

4.3. Overordnet forskningsdesign

Dette forskningsprosjektet har en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologiens far anses å være den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938), og den bygger på en anti-naturalistisk retning (Jakobsen, 2021; Johannessen et al., 2021). Sentralt i fenomenologien er hvert enkelt individs erfaringer, og erfaringene vil være slik individet selv erfarer dem. Et viktig moment blir da at individets erfaringer vil også inkludere dets tolkninger og eventuelle fordommer. Det at vi setter fokus på individets subjektive erfaringer og fortolkninger, mente Husserl var å gå til sakens kjerne. Det som imidlertid er viktig å merke seg, er at individets subjektive erfaringer aldri vil være helt nøytrale. Det gjelder både mine intervjuobjekter og meg som forsker. Våre opplevde erfaringer vil være filtrert gjennom våre verdier og holdninger. Fenomenologien står på den måten i kontrast til naturalistiske tilnærminger som empirismen og positivismen. Husserl mente også at det var menneskets erfaringer som gav grunnlag for menneskets bevissthet, og var på den måten det beste egnede grunnlaget for å få kunnskap om mennesket og samfunnet det lever i (Jakobsen, 2021). Bevisstheten konstruerer dermed individets verden, eller livsverden som Husserl betegnet det som.

For Husserl var naturvitenskapens fokus på kausale sammenhenger lite egnet for å studere samfunnsvitenskapelige spørsmål. Dersom vi bruker et snøras som eksempel, vil det ikke være produktivt å spørre hvilken mening eller hensikt snøraset har. Derimot vil det gi mening å spørre hva årsaken til snøraset var. Sistnevnte bygger på en naturvitenskaplig filosofi. Tar vi utgangspunkt i min forskning, søker jeg blant annet å få et innblikk i hvordan læreren beskriver eleven med utviklingsmessige språkforstyrrelser, samt hvilke tiltak som er gjort. Lærernes opplevelse vil være deres forståelse og oppfatning av eleven og situasjonen. Jakobsen (2021) understreker at dersom vi skal forstå menneskers handlinger, må vi bruke deres perspektiv. Med en naturvitenskaplig tilnærming kunne fokuset i min forskning vært årsakene til, og konsekvensene av, elevens utviklingsmessige språkforstyrrelse.

Den østeriskfødte sosiologen Alfred Schütz (1899-1959) videreutviklet fenomenologien med at menneskets livsverden også omhandlet en felles sosial verden (Jakobsen, 2021). Han mente at menneskets livsverden har en sosial forankring, og at kunnskap deles i et sosialt fellesskap. Herunder inngår både regler og tradisjoner som er med på å gi en gruppe mennesker en felles referanseramme. Referanserammen gir oss en felles livsverden, noe som igjen fører til at vi forstår hverandre innenfor fellesskapet. Men for å kunne forstå individene i fellesskapet, er det særst viktig at vi erkjenner at vi har et annet utgangspunkt enn de som er i fellesskapet. Dette fenomenet kaller Jakobsen (2021) en perspektivforskyvning. Det interessante blir da hvordan vi skal få tilgang til andres perspektiv, som igjen gir grunnlag for å kunne forstå dem. Den hermeneutiske tradisjonen har metoder som bidrar til slik innsikt.

4.4. Intervju som datainnsamlingsstrategi

Fenomenologi er et kvalitativt forskningsdesign, og har til hensikt å utforske og beskrive både mennesker, og deres erfaringer og forståelse av ulike fenomener (Johannessen et al., 2021). I min forskning ønsker jeg å utforske og redegjøre for hvilke beskrivelser lærere benytter om elever med utviklingsmessige språkførstyrrelser, samt hvilken forståelse de har av eleven. Jeg ønsker å få innsikt i hvordan de forstår vansken, hvordan de opplever eleven og andre aktører i relasjon til eleven, samt gjennomførte og ønskede tiltak. Jeg ønsker å få tak i deres tanker og følelser. Det betyr også at jeg søker å forstå hvordan deres erfaringer skaper mening for dem. For å oppnå dette har jeg gjennomført kvalitative forskningsintervjuer med lærere som har direkte erfaring med denne elevgruppen. Beskrivelsene som lærerne benytter er en del av deres bevissthet, og er med på å skape lærernes livsverden slik Husserl beskriver det.

Ordet intervju har sitt opphav i det franske ordet «entrevue», som på engelsk er kjent som «interview» (Kvale & Brinkmann, 2019; Postholm & Jacobsen, 2021). Inter henviser til felles, som i dette tilfellet er intervjusamtalen mellom meg som forsker og informantene. View viser til de meninger og synspunkter som fremkommer i intervjuet. Det sentrale er kunnskapsproduksjonen som oppstår i interaksjonen mellom meg og lærerne jeg intervjuer. Et intervju kan oppleves bare som et hyggelig møte og en god samtale over et interessant tema, men det er viktig av jeg som forsker er bevisst det asymmetriske maktforholdet i intervjusituasjonen. Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale med konkrete elementer,

hvor ett sentralt element er at det hele orkestreres av meg som intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2019). Det er meg som intervjuer som setter rammene, stiller spørsmålene og styrer samtalen. Samtalen kan i stor grad anses å være en enveisdialog, og det er bare min tolkning som til slutt presenteres. Resultatene som rapporteres i min analyse vil derfor være min fortolkning av hva den enkelte lærer mener.

Strukturert, ustrukturert og semi-strukturert intervju er tre ulike former for intervju (Kvale & Brinkmann, 2019). I et strukturert intervju vil alle informantene få de samme spørsmålene, og intervjuet kan ikke påvirkes av deltakerne. Fremgangsmåten kan ses på som standardisert, og forskeren kan ikke endre på spørsmålene underveis. Det ustrukturerte intervjuet på sin side, vil være det motsatte av et strukturert intervju. Her har forskeren ikke utformet spørsmål i forkant og fremgangsmåten kan også ses på som en observasjon med spørsmål som stilles når det anses naturlig. Dette kan gi forskeren god innsikt i ulike situasjoner. Det semi-strukturerte intervjuet fremstår som et delvis strukturert intervju. Med det menes at forskeren har forslag til spørsmål som kan stilles i intervjuet, men er ikke låst i forhold til fremdrift. I denne intervjuformen kan forskeren tillate deg å tilpasse spørsmålene mer i forhold til det informanten forteller. Det betyr også at forskeren kan forfølge tema som ikke inngår i forskerens intervjuguide, men som informanten bringer på bane. Hva gjelder dette forskningsprosjektet, vil intervjuet anses å være semi-strukturert. Selv om jeg i forkant utformet en intervjuguide, fungerte denne mer som en rettesnor for samtalen, enn en struktur jeg fulgte helt eksakt.

Kvalitative intervjuer kan ifølge Johannessen et al. (2021), både gjennomføres med og uten intervjuguide. Jeg valgte å lage en intervjuguide av flere årsaker. For det første måtte intervjuguiden vedlegges søknaden til SIKT for å få godkjenning av mitt forskningsprosjekt. For det andre er jeg en uerfaren forsker, og opplever at en intervjuguide hjelper meg å strukturere og sette gode rammer for intervjuets innhold. Intervjuet har en struktur hvor jeg starter med å repetere hva forskningsprosjektet mitt går ut på, i tillegg til en påminnelse om samtykke og muligheten for å trekke dette. Jeg gjentar også hvor lang tid jeg forventer intervjuet vil ta. Deretter starter selve intervjuet med noen generelle spørsmål om lærerens bakgrunn. Dette blir i hovedsak gjort for å løse opp stemningen. Når det kommer til formuleringen av de øvrige intervju spørsmålene, har jeg forsøkt å lage åpne spørsmål som gir

informanten rom for å fortelle fritt. En nysgjerrig og tillitsvekkende holdning er et godt utgangspunkt for rike beskrivelser (Johannessen et al., 2021). Med det som utgangspunkt er de fleste av spørsmålene av typen «hvordan» og «på hvilken måte». Hele intervjuet ble gjennomført med bruk av appen «Diktafon» som er en tjeneste levert av Universitet i Oslo. Ved å bruke appen fikk jeg gjort et lydopptak med min iPhone og sendt det direkte til Nettskjema. Løsningen krypterer lydopptaket på telefonen slik at det ikke kan lyttes til i appen. Dette gir en sikker løsning med tanke på personvern. Ved innlogging i Nettskjema har jeg både fått tilgang til lydfilene, samt direkte transkribering av intervjuet. Erfaringen viser at det er behov for å gå gjennom transkriberingen da den ikke alltid fanger opp riktige ord.

4.5. Utvalg av forskningsdeltakere

I et kvalitativt forskningsprosjekt som dette, er det ikke en målsetting at funnene skal være representative for en hel gruppe lærere. Det prosjektet søker å få innsikt i, er noen få læreres erfaringer knyttet til elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Deres erfaringer med eleven ønskes beskrevet på en fyldig måte, og for å oppnå dette har jeg benyttet en formålstjenlig utvelgelse av informanter. En formålstjenlig, eller strategisk utvelgelse av informanter vil si at man bestemmer hvilken målgruppe som kan gi nødvendig data, og velger ut informanter innenfor denne gruppen (Johannessen et al., 2021). I følge Patton (2015, sitert i Johannessen et al., 2021) kan utvalgsstrategier innen kvalitativ forskning deles inn i 40 underkategorier. Utvalgsstrategien jeg har benyttet i dette forskningsprosjektet vil jeg beskrive som en blanding av snøballmetoden og en kriteriebasert utvelgelse. I snøballmetoden foregår rekrutteringen ved at man søker etter personer man antar har mye kunnskap om temaet. Søkingen kan igjen gi anbefalinger om andre egnede informanter. Den kriteriebaserte utvelgelsen er en strategi hvor man velger informanter etter gitte kriterier. Min kombinasjon av disse strategiene handler om at jeg kontaktet personer jeg visste hadde formell utdanning som lærer, samt at de jobbet eller hadde jobbet som lærer i offentlig grunnskole. Snøballmetoden ble også aktuell, da jeg ikke visste hvilke lærere som hadde, eller hadde hatt elev med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Det resulterte i at jeg ved flere anledninger fikk anbefalinger om andre informanter jeg kunne kontakte.

Rekrutteringen av informanter til forskningsprosjektet ble gjennomført via SMS eller Messenger. Meldingen inneholdt litt informasjon om prosjektet, i tillegg til en vennlig

forespørsel om de ønsket å delta i mitt forskningsprosjekt. Denne fremgangsmåten anser jeg som en blanding av rekrutteringsmetodene «telefon» og «sosiale media» (Johannessen et al., 2021). Noen åpenbare fordeler med å gjøre det på denne måten, er at rekrutteringen tar kort tid og er lite kostnadskreven. Et annet moment er at mottakerne visste hvem avsender var og kunne bidra til å trygge dem angående forespørselen. På den andre side kan det å motta en slik forespørsel fra en man vet hvem er, føre til at mottaker føler seg mer forpliktet til å delta. Det kan både gi skjevhet i utvalget og være etisk problematisk. Andre ulemper jeg opplevde med rekrutteringen, var at jeg måtte kontakte mange før jeg fikk tak i et tilstrekkelig antall aktuelle informanter. Totalt sendte jeg ut 27 henvendelser, hvorav 5 ledet videre til potensielle informanter. Informantene som var positive til å delta kontaktet jeg etterpå for en telefonsamtale, slik at vi fikk avtalt tid og sted for intervjuet. I etterkant av samtalen fikk de skriftlig informasjon om prosjektet og samtykkeerklæringen. Her fremkommer det klart at de kan trekke seg når som helst dersom de ønsker det. Dagen før selve intervjuet sendte jeg en påminnelse om avtalen vi hadde.

Hvor stort et utvalg skal være avhenger av prosjektets problemstilling, datainnsamlingsstrategi, analysemetode og hvilke ressurser man har til disposisjon (Johannessen et al., 2021). For å avklare hvor mange informanter jeg hadde behov for, har jeg derfor vurdert en rekke faktorer. Målsettingen med forskningsprosjektet er å beskrive, analysere og drøfte hvordan bruk av kategorier kan skape forståelse av elever med utviklingsmessige språkforstyrrelse. For å oppnå denne målsettingen, har det vært nødvendig for meg å henvende meg til lærere som har personlige erfaringer med denne elevgruppen. Det betyr at jeg ønsker en utførlig beskrivelse fra disse lærerne fremfor å kunne si noe generaliserende om lærere og elever med denne vansken. Informasjonen jeg har fått fra informantene betegnes av Postholm & Jacobsen (2021) som første-ordensbeskrivelser. Problemstillingen i prosjektet fremhever detaljrikdom fra noen individer. I dette prosjektet har jeg intervjuet tre lærere, hvilket er innenfor det anbefalte antallet gitt av blant andre Johannessen et al. (2021). Alle lærerne har minimum grunnskolelærerutdannelse, og har en elev med den aktuelle vansken. Det var viktig for meg at de hadde pedagogisk bakgrunn, da dette bidrar til en felles forståelse av kontekst. På den måten vil de bli lettere for meg å trekke ut essensen av lærernes erfaringer. Tidsaspektet anser jeg også som et viktig moment i forhold til antall informanter, da det er snakk om et masterprosjekt som skal løses innenfor en begrenset tidsperiode. Intervju som datainnsamlingsmetode krever noe tid, og det peker mot

færre informanter. Tidsaspektet er også en begrensende faktor med tanke på å få kontakt med lærere som har eller har hatt elever med den aktuelle vansken. Som tidligere nevnt i prosjektet er konsensus om bruk av terminologi i forbindelse med vansken relativt nytt. Det har ført til at jeg kun har ønsket kontakt der eleven har diagnosen utviklingsmessige språkforstyrrelser. Andre språkvansker som eksempelvis spesifikke språkvansker eller ekspressive språkvansker var ikke aktuelt. Dette var for å sikre at vi tar utgangspunkt i den samme vansken i intervjuet. Et annet moment som taler for et lavt antall informanter, er at antallet ikke bør være større enn at man får gjennomført grundige analyser av datamaterialet (Thagaard, 2018, sitert i Johannessen et al., 2021). En mulig ulempe med et lavt antall informanter kan være skjevfordeling med tanke på kjønn, alder og bosted. Det kan muligens argumenteres for at skjevfordeling av kjønn kan være en svakhet i mitt utvalg, da det bare er ett kjønn representert. Jeg har likevel, på bakgrunn av tiden som er tilgjengelig og muligheten for å få kontakt med lærere av det andre kjønn, og som har elever med den aktuelle vansken, valgt å bruke disse tre informantene. Med tanke på prosjektets problemstilling anser jeg det ikke som vesentlig at begge kjønn er representert. Når det gjelder alder og bosted, sendte jeg bevisst forespørsel til personer av ulik alder og bosted. Resultatet ble at prosjektet er representert med informanter av ulik alder og de har bosted på ulike steder i Norge. På denne måten sikrer jeg i større grad både ulik ansiennitet og muligheten for «egne kulturer» innenfor en skole eller kommune.

4.6. Analysestrategi

I et kvalitativt forskningsprosjekt som dette har jeg fått store mengder tilsynelatende ustrukturerte data. Jeg finner det derfor nyttig med en påminnelse vedrørende hensikten med en dataanalyse. Dataanalyseprosessen er en prosess hvor man tar utgangspunkt i helheten og deler denne opp i mindre enheter, også kalt datareduksjon (Johannessen et al., 2021). Enhetene organiserer man etter tema slik at det letter selve analysen. Organiseringen av dataen legger også grunnlaget for en mer leservennlig versjon av prosjektets funn, og kalles deskriptiv analyse (Postholm 2010, sitert i Postholm & Jacobsen 2021). I dette tilfellet er helheten intervjuene med informantene som har elev med utviklingsmessige språkforstyrrelser, og delene vil være mønstre jeg finner i intervjuene. Delene vil danne grunnlag for ulike tema. Når man deretter skal tolke dataene settes disse inn i en større sammenheng, og man ser på hvilke konsekvenser funnene har for det man undersøker

(Johannessen et al., 2021). Funnene jeg gjør i dette prosjektet drøftes primært opp mot Ian Hackings (1996, 2007) teori om «The looping effects of human kinds».

Før man går i gang med å organisere og dele inn de kvalitative dataene, er det hensiktsmessig å lese gjennom hele teksten slik at man får en førforståelse av helheten (Giorgi, 1985, sitert i Postholm & Jacobsen, 2021). Denne tilnærmingen beskriver forfatteren som holistisk, hvilket betyr at informantenes meninger kan trekkes ut fra hele teksten. Det neste steget vil være selve organiseringen og inndelingen av dataene, men før det skjer bør man ifølge Johannessen et al. (2021) tenke gjennom noen momenter. Momentene handler om hvordan man ønsker å lese dataene man har fremskaffet. Ønsker man å lese de bokstavelig, fortolkende eller refleksivt. Med en bokstavelig fremgangsmåte er teksten selve analyseobjektet og man kan for eksempel være interessert i layout eller innhold. Ved fortolkning av teksten forsøker forskeren å analysere hva teksten betyr, for på denne måten å få innsikt i informantenes erfaringer. I den refleksive lesemetoden får man som forsker en rolle i selve datamaterialet. Datamaterialet tolkes i relasjon mellom forsker og informant, og krever tilleggsnotater som omhandler følelser og reaksjoner som oppstod under selve intervjuet. I dette prosjektet har jeg benyttet en kombinasjon av fortolkende og refleksiv lesning. Den fortolkende fremgangsmåten er primær, da jeg søker å få innsikt i hvordan lærerne beskriver elevene med utviklingsmessige språkforstyrrelser. I det ligger det faktum at jeg i noen tilfeller har «lest mellom linjene». Erfaringen etter intervjuene var at fysisk tilstedeværelse var svært nyttig da det var lettere å fange opp kroppsspråk i kombinasjon med toneleie hos informanten. Det bidro til at jeg kunne lese mellom linjene. Når det er sagt, ser jeg også at dette kan være en svakhet ved studien. Man kan stille spørsmål om hvorvidt jeg som forsker har tolket kroppsspråket og lesingen mellom linjene på korrekt måte.

Selve organiseringen og inndelingen av dataene kan gjøres ved å benytte tverrsnittbasert og kategorisk inndeling av data, kontekstuell dataorganisering eller ved hjelp av diagrammer og tabeller (Mason, 2018, sitert i Johannessen et al., 2021). Forfatterne understreker at metodene ikke er gjensidig utelukkende og at man som forsker gjerne kan bruke elementer fra alle tre i ett og samme forskningsprosjekt. I dette prosjektet er det primært førstnevnte metode som er benyttet, og jeg vil derfor i det videre arbeidet kun utdype denne. Tverrsnittbasert og kategorisk inndeling av data betyr at man merker spesielle ord og setninger i teksten som kan

danne grunnlag for ulike temaer. Temaene kan også ses på som egne kategorier, derav navnet kategorisk inndeling. Kategoriene kan eksempelvis være beskrivelser eller aktiviteter som er felles for informantene. De ulike kategoriene kan betegnes som andre-ordensbeskrivelser (Postholm & Jacobsen, 2021). Intervjuguiden jeg har utarbeidet vil i dette tilfellet kunne brukes som et utgangspunkt for kategorier. Spørsmålene er forsøkt strukturert etter tema, men i intervjuene opplevde jeg at enkelte spørsmål gav svar som omhandlet flere kategorier i intervjuguiden. Løsningen ble derfor å benytte seg av koding når intervjuene var transkribert (Johannessen et al., 2021). I noen sammenhenger var det også hensiktsmessig å lage nivåer innenfor en kategori. Strukturen fungerer på den måten som ulike temaer med tilhørende undertemaer, og vil også danne grunnlaget for strukturen i analysen.

4.7. Forskningens kvalitet

Hensikten med forskning er å fremskaffe kunnskap. I dette prosjektet, som andre forskningsprosjekter innenfor samfunnsvitenskapen, har jeg studert bare en liten del av helheten. Selv om det bare er en liten del av helheten som er studert, er forskningens kvalitet en svært viktig faktor. I denne sammenheng kan ikke kvalitet avgjøres på bakgrunn av individuelle meninger, kvaliteten må vurderes ut fra hvordan den er produsert (Postholm & Jacobsen, 2021). Innen kvalitativ forskning vurderes kvalitet gjennom begrepene pålitelighet (reliabilitet), troverdighet (intern validitet), overførbarhet (ekstern validitet) og bekreftbarhet (objektivitet) (Johannessen et al., 2021). Jeg vil derfor i det følgende redegjøre for min forskningsprosess og de vurderingene jeg har gjort.

4.7.1. Pålitelighet (reliabilitet)

Forskningens pålitelighet er knyttet til hvilke data som er benyttet i studien, hvordan innsamlingen har foregått, samt på hvilken måte de er bearbeidet (Johannessen et al., 2021). Innen kvalitative studier som denne, krever det at jeg som forsker reflekterer over min egen påvirkning, samt gir en god beskrivelse av studiens kontekst og fremgangsmåte (Postholm & Jacobsen, 2021). En god beskrivelse gjør det mulig for andre å reflektere over studiens funn og vurdere funnenes pålitelighet. I denne studien har jeg som nevnt benyttet intervju som datainnsamlingsmetode. Et viktig aspekt ved intervjuer er relasjonen mellom forsker og informant, og den vil være aktuell uavhengig av om man kjenner til hverandre fra før eller ikke. To av intervjuene jeg har gjennomført, er av personer jeg har studert sammen med for

mange år siden, mens det tredje intervjuet er av en person jeg aldri har møtt før. Når det gjelder de to personene jeg kjenner til fra tidligere, er dette bekjentskapet relativt mange år tilbake i tid og relasjonen kan ikke anses å ha vært tett. Bekjentskapet knytter seg kun til at vi har gjennomført samme studie. Likevel kan jeg ikke undervurdere at relasjonen kan ha påvirket både aksept for å delta i mitt forskningsprosjekt, samt informasjonen som ble gitt i selve intervjuene. På et plan deler vi en «felles historie» om tiden på studiet. Men når det er sagt, tenker jeg at påvirkningen har flere sider. Det ene er en forståelse for at prosessen må gjøres på en etisk riktig måte, mens et annet moment er at de gir svar de tror jeg ønsker å få. Som forsker ser jeg ikke at jeg har mulighet til å hindre dette fullt ut, men jeg anser det som viktig å være bevisst dette momentet når jeg gjennomfører analysen og skal drøfte mine funn. Det samme gjelder min tolkning av den informasjonen som informantene har gitt meg. Jeg bør ha i minne at vår relasjon kan påvirke hvordan jeg tolker svarene med tanke på vår «felles historie». Under selve intervjuforløpet var det min opplevelse at bekjentskapet muligens bidro til en mer avslappet og god stemning. Hva gjelder den tredje informanten var det en person jeg ikke hadde kjennskap til fra tidligere, derfor brukte jeg litt tid før intervjuet til å skape en avslappet stemning. I dette tilfellet opplevde jeg at det å jobbe som lærer, skapte en felles forståelse for «lærerens verden», som igjen førte til at samtalen fløt godt. Likevel er det verd å påpeke at svarene jeg fikk på spørsmålene i mindre grad enn hos de to andre informantene, kunne kodes inn i flere temaer.

All forskning befinner seg avgrenset med tanke på tid og rom, den har en spesifikk kontekst (Postholm & Jacobsen, 2021). I dette prosjektet har jeg intervjuet tre lærere vedrørende deres opplevelse av elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Spørsmålene som handler om førsteinntrykk, tiltak, mulig endring hos eleven over tid, samt drømmeløsning, anser jeg som mindre utfordrende når det gjelder kontekst. Men når det gjelder spørsmålene om spesialundervisning, inkludering og ikke minst andre aktører kan det være at kontekst har påvirket svarene. Det har gjennom flere år vært en debatt innen skolesektoren vedrørende spesialundervisning og inkludering. Dette er områder som også har politiske føringer gjennom eksempelvis stortingsmeldingen «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld. St. 6 (2019-2020))». Den ene informanten gav uttrykk for noe frustrasjon knyttet til ledelsens fokus på inkluderende spesialundervisning. Det var begrenset hvor mye dette var tema i intervjuet, men det er likevel viktig å ta dette med som en påvirkende faktor.

Et viktig element i gjennomføringen av intervjuene var bruk av diktafon. Som uerfaren forsker kunne jeg i større grad konsentrere meg om spørsmålene i intervjuguiden, og eventuelt hvilke oppfølgingsspørsmål som var hensiktsmessig. Det gav meg muligheten til å skrive ned noen stikkord underveis, men jeg opplevde det som krevende å gjennomføre. Mangel på erfaring i en slik situasjon, førte til stort fokus på å prøve å gjøre prosessen riktig, samt få svar på alle spørsmålene. I forkant av intervjuene fikk jeg et svært nyttig tips, nemlig å gå gjennom transkriberingen umiddelbart. Da hadde jeg mulighet til å supplere med ekstra informasjon mens jeg enda hadde den friskt i minne. Det reduserte risikoen for at viktig informasjon ble glemt, men det er likevel viktig å huske at det er min tolkning som ligger til grunn for data som blir presentert.

4.7.2. Troverdighet (intern validitet)

Troverdighet, eller intern validitet, handler i kvalitative undersøkelser om graden av samsvar mellom studiens funn og virkeligheten (Johannessen et al., 2021). Et grep jeg tror kunne ha styrket studiens interne validitet, er om jeg hadde gjennomført observasjoner i tillegg. Selv om de fleste spørsmålene er veldig åpne, kunne jeg ved gjentatte observasjoner dannet et rikere bilde av utsagnene fra informantene. Det kunne, på godt og vondt, påvirke min forståelse og tolkning av svarene. Tidsperspektivet er en begrensende faktor for studien med tanke på antall informanter, men dersom jeg hadde intervjuet flere lærere ville det også gitt flere beskrivelser. Når studien kun benytter tre informanter, er det viktig å understreke at det kun er disse tre personenes opplevelse studien er basert på. Funnene kan ikke anses å gjelde for lærere generelt.

4.7.3. Overførbarhet (ekstern validitet)

En studies kvalitet kan også vurderes med tanke på overførbarhet. Med dette menes om resultatene fra denne studien med sin gitte kontekst, kan overføres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2021). Forfatterne skriver at innen kvalitativ forskning vil overførbarheten være styrket når leseren kjenner seg igjen i teksten, og kan relatere det til sin kontekst. Dette kan gjøres ved å formulere forskningsrapporten på en slik måte at det inviterer leseren inn i teksten. Gode beskrivelser av hele forskningsprosessen bidrar til økt forståelse hos leseren. Med dette som utgangspunkt anser jeg alle deler av denne studien som viktig med tanke på formuleringer, men kanskje spesielt analysen og ikke minst drøftingen og

konklusjonen. I de to førstnevnte delene forsøker jeg å gi rike beskrivelser av utsagn, samtidig som jeg beskriver gester eller tonefall. Konklusjonen vil prøve å sammenfatte svar på de spørsmål som er stilt i oppgaven. På denne måten ønsker jeg å gi leserne et godt bilde av det som fremstilles, gi dem en følelse av at dette er gjenkjennbart, samt tenke at dette kan overføres til deres kontekst.

4.7.4. Bekreftbarhet (objektivitet)

Bekreftbarhet handler om objektivitet, det vil si at forskningen skal være nøytral og upartisk (Johannessen et al., 2021). I dette ligger en utfordring da min studie bygger på få informanter som har et fellesskap i kraft av å være utdannet lærere. Konteksten i seg selv er unik, og det er disse tre lærernes erfaringer og deres virkelighet som studeres. Selv om jeg som forsker skal tilstrebe objektivitet, vil det at jeg også arbeider som lærer påvirke min nøytralitet. Jeg har gått inn i dette prosjektet med alle mine erfaringer som bagasje. Spesielt tenker jeg at i rollen som leder av skolens ressursteam kommer i kontakt med mange elever som strever på ulike måter. Dette inkluderer både diagnoser som er satt av PPT eller BUP, men også andre elever hvor læreren er bekymret for elevens psykiske helse, lese- og regneutvikling, og reguleringsutfordringer for å nevne noe. Gjennom denne rollen har jeg blitt veldig bevisst på at vi må prøve å se hele barnet og dets omgivelser. Samtidig tenker jeg at min tidligere arbeidserfaring, og kanskje livserfaring, har bidratt til at jeg klarer å løfte blikket utover «lærerens verden» og se menneskene fra flere perspektiv.

4.8. Etiske refleksjoner

Etikk er relevant i alle deler av en intervjuundersøkelse og kan sammenfattes til å omhandle informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2019). I dette prosjektet har jeg benyttet malen fra Høgskolen i Innlandet for informert samtykke, og i samtykke får informanten informasjon om studiens formål, hvordan den er planlagt gjennomført og eventuelle fordeler og ulemper ved å delta. I samtykket fremkommer det også at vedkommende kan trekke seg når som helst dersom de ønsker. Det informerte samtykket sikrer at informanten deltar helt frivillig. Alle informantene fikk tilsendt det informerte samtykket i forkant av intervjuet, slik at de kunne lese gjennom det når det passet dem. Hovedlinjene i samtykket ble også raskt repetert før oppstart av intervjuet. Når det gjelder fortrolighet så kan dette også beskrives som konfidensialitet. Med det menes at

informasjon som kan avsløre identiteten til deltakerne, ikke fremkommer i prosjektet. Informantenes konfidensialitet i dette prosjektet er i varetatt ved at de er omtalt som informant 1, 2 og 3, samt at verken alder, bosted eller arbeidssted er oppgitt. Selve lydopptakene som ble gjennomført med appen «Diktafon» sikrer kryptering av samtalen, slik at ingen har tilgang til lydfilene og på den måten kan identifisere personene. De transkriberte intervjuene ble printet ut og oppbevart på et sted uten tilgang for andre. Et annet viktig moment med tanke på konfidensialitet, var at informantene fikk en påminnelse om å ikke bruke navn på eleven under intervjuet. Dette for å ivareta elevens rett til konfidensialitet. Det tredje området som omhandler etikk, er konsekvenser. Konsekvensene vil både handle om eventuelle positive og negative konsekvenser for informantene. Av negative konsekvenser anser jeg stemningen som kan oppstå under intervjuet å være spesielt viktig. Med bakgrunn i at vi begge jobber som lærere, så kan det gi grunnlag for en god og avslappet stemning, som kan føre til at informanten sier mer enn den ville gjort når den får tenkt seg litt mer om. Opplevelsen av avslappet stemning var til stede i alle tre intervjuene, men da særlig de to første. Noen uttalelser kan forstås som å være litt åpenhjertig, og da er det spesielt viktig at man viser informanten respekt i beskrivelsen av uttalelsene. I analysekapittelet presenteres noen slike uttalelser og de er forsøkt beskrevet på en hensynsfull måte. Den siste etikkdelen handler om forskerens rolle. Ifølge Kvale & Brinkmann (2019) handler dette om forskerens moralske ansvarlige forskningsadferd, og inkluderer integritet, empati, sensitivitet og engasjement. Med det menes at man som forsker ikke skal la seg påvirke av andres meninger og holdninger, men samtidig vise evne til å leve seg inn i andre menneskers situasjon. Som uerfaren forsker opplevde jeg det som utfordrende å skulle være nøytral, men samtidig kjente jeg på et høytidelig alvor i intervjusituasjonen.

5. Analyse

I dette kapittelet skal jeg presentere og redegjøre for resultatene fra de tre intervjuene jeg har gjennomført. Jeg har valgt å presentere intervjuene hver for seg, hvor hvert intervju igjen har underkapitler som tilsvarer de fem elementene som inngår i Hackings (2007) «looping effects», det vil si objekt, kategorier, institusjon, kunnskap og eksperter. Beslutningen om å organisere analysekapittelet etter denne inndelingen, ble tatt etter at jeg hadde hatt en grundig gjennomgang av de transkriberte intervjuene. Gjennomgangen inkluderte tolkning og koding av de foreliggende dataene, og det utkrystalliserte seg temaer som jeg opplever sammenfaller med Hackings elementer. Objektene i denne sammenheng vil være de tre elevene som danner grunnlaget for svarene informantene har gitt. I det videre arbeidet vil jeg benytte betegnelsen elev fremfor objekt, da jeg ønsker å virkeliggjøre eleven i sterkere grad enn jeg opplever betegnelsen objekt gjør. Det er også en målsetning at inndelingen skal være et bidrag til lettere å kunne følge argumentasjonsrekkene i drøftingskapittelet. Relevant data som har fremkommet i intervjuene vil bli analysert og forklart, og direkte gjengivelser av utsagn fra informantene presenteres i anførselstegn. Men først vil jeg starte med en kort presentasjon av informantene.

5.1. Informantene

Alle de tre informantene har formell utdanning som grunnskolelærer. De har arbeidssted på det sentrale Østlandet, men ingen jobber i samme kommune. Tabell 5.1 presenterer noe fakta om informantene.

	Trinn	Kjent eleven antall år	Ansiennitet	Type skole	Antall elever på skolen
Informant 1	4. trinn	4	6	1.-7. trinn	400
Informant 2	4. trinn	2	7	1.-7. trinn	400
Informant 3	5. trinn	1,5	20	1.-7. trinn	200

Tabell 5.1. Fakta om informantene.

Informant 1 har i tillegg til grunnskolelærerutdanning, master i tilpasset opplæring og jobber som spesialpedagog. Informant 2 har alltid jobbet som kontaktlærer, mens informant 3 har tidligere jobbet som spesialpedagog blant annet for eleven med utviklingsmessige språkforstyrrelser, men er nå elevens kontaktlærer.

5.2. Informant 1

Kapittelet presenterer funn som ble gjort i intervjuet med informant 1.

5.2.1. Eleven

Eleven hos informant 1 er en gutt som nå går på 4. trinn. Eleven fikk diagnosen utviklingsmessig språkforstyrrelse i forkant av skolestart og informanten han kjent eleven helt fra den tid. Informanten forteller at eleven har et vedtak på 190 årstimer spesialundervisning.

5.2.2. Kategorier

Informantens førsteinntrykk var at her er det en gutt med «mye energi» og «kort oppmerksomhetsspenn». Videre forteller informanten av eleven raskt tok en «klovnerolle» og fremstod som litt «yngre enn de andre». Dette kom blant annet til uttrykk i leken, hvor eleven «strevde med språk og samspill» og «lekte ved siden av» de andre. Informanten opplevde at eleven var «svært opptatt av rettferdighet», og dette i kombinasjon med å «se seg selv mest» skapte utfordrende situasjoner for gutten. Samtidig beskriver informanten et førsteinntrykk med beskrivelser som «blid», «godt humør» og «gromgutt». Informanten forteller at det var et par samarbeidsmøter i forkant av at eleven skulle starte på skolen. Gutten gikk da i barnehagen og både foresatte, PPT, barnehage og skole var representert i møtene. I disse møtene fortalte de ansatte i barnehagen om en gutt som strevde med det sosiale samspillet, og som jevnlig hadde «konflikter med andre barn». Barnehagen beskrev en «voldelig adferd» og de gav uttrykk for at de tenkte det var «ADHD». Informanten gir uttrykk for at informasjonen som fremkom i disse møtene bidro til at hen laget seg noen bilder av gutten, og at hen derfor ikke ville møte han med helt blanke ark. Samtidig forteller informanten «men likevel, når første skoledag er der, så gjør man det». Jeg forstår utsagnet som et uttrykk for at informanten vet hen skal møte en gutt som har hatt det vanskelig, og ønsker å møte gutten med åpne armer og prøve å hjelpe det videre. Informanten sier at «du går inn i det med kjærlighet, på en måte». Fra første stund opplevde informanten at gutten var «veldig muntlig aktiv», og var «veldig klar for å starte på skolen». Men «ingen forstod» hva han sa, og det gjaldt både voksne og barn. Utfordringen knyttet til språkvansken tror ikke informanten eleven selv har følt så mye på, da han oppleves som en elev med «god selvtillit». Etter hvert som årene har

gått, ser informanten at eleven nå «leker mer sammen» med sine medelever, og det oppstår «ingen konflikter».

Informanten har i ulike møter med foresatte fått deres beskrivelser av eleven. I forkant av skolestart fortalte de om en gutt som hadde «veldig mye energi» og som var «veldig aktiv», samtidig som «språket var veldig vanskelig». Informanten forteller at hen opplevde at foresatte var «rolig» med tanke på barnets vansker med språket. De skisserte også et bilde av en gutt som kunne være litt «klovnete og rar». Foresatte gav uttrykk for at den vanskelige situasjonen i barnehagen med «konflikter» og «aggressiv adferd» var krevende for dem. De takket derfor raskt ja til hjelp når det ble snakk om utredning av guttens vansker. I forbindelse med utredningen opplevde informanten at foresatte klarte å «se hele gutten». Dette forklares blant annet med at foresatte så guttens vansker med språket, men samtidig hadde tro på at riktige tiltak kunne løse hans utfordringer med tanke på adferd. Barnets far uttalte: «han er jo som meg», et utsagn barnets mor var enig i. Jeg ser i ettertid at jeg burde bedt om utdyping av utsagnet «å se hele barnet», men jeg tolker det dithen at informanten mener foresatte også så den «gromme gutten».

Informanten tror at medelevers opplevelse av gutten har endret seg over tid. Som tidligere nevnt var han veldig muntlig aktiv fra skolestart, men de opplevde nok at han «sa mye rart» og det var «vanskelig å følge elevens fortelling». Til tross for dette, så forteller informanten at «ingen elever har noen gang ledd» av han. Informanten forteller videre at han ble «ikke invitert inn i leken», noe hen mener skyldtes av han ikke mestret rollespill og hadde parallelllek. Informanten tror også medelevene syntes eleven hadde et vanskelig syn på rettferdighet, og de ble «irritert på klovne-greiene». Nå tror ikke informanten at de andre elevene oppfatter eleven som veldig annerledes. Han «skiller seg ikke ut» på samme måte lengre. Det forklares med at eleven «nå leker mer sammen» med de andre elevene og klarer å forstå leken i større grad.

Beskrivelsene som her er presentert kan forstås som karakteristikk, eller beskrivelser av en «kind» slik Hacking (1996, 2007) argumenterer for. En «kind» vil igjen kunne utgjøre en kategori. Ut fra det informanten forteller kan mulige kategorier i starten av bekjentskapet

forstås å være «adferdselev» og «gromgutt», hvor førstnevnte anses å være dominerende kategori. Dette fordi de negative beskrivelsene knyttet til adferd syntes å få mest oppmerksomhet fra både informant, medelever og foresatte. Etter hvert som tiden har gått, ser det ut til at adferden har fått mindre fokus og at han ikke skiller seg fra de andre. Han vil derfor ikke tilskrives noen kategori.

5.2.3. Kunnskap

For å få innsikt i informantens forståelse av utviklingsmessig språkforstyrrelse, fikk informanten spørsmål om hva hen tenker på når diagnosen nevnes. Informanten starter med å fortelle om egen erfaring knyttet til samarbeidspartnerne PPT og BUP i denne sammenheng. Jeg opplever en viss frustrasjon hos informanten, da hen forteller at erfaringen er at diagnosebetegnelsen fortsatt benyttes ulikt. Hen forteller at noen utredere bruker ekspressiv og impressiv språkvanske, spesifikk språkvanske, samt utviklingsmessig språkforstyrrelse om en og samme vanske. Dette til tross for at man i Norge har blitt enige om betegnelsen utviklingsmessig språkforstyrrelse (Kristoffersen et al., 2021). Når det gjelder selve vansken mener informanten at dette handler om ulike vansker knyttet til språket, men tror likevel mange utredninger starter som følge av en bekymring knyttet til adferden hos et barn. Hen tror barnets adferd er krevende både for barnet og de som er rundt, og at det er strev med sosial samhandling som ligger bak adferden. Informanten forteller at «vi skal jo se bak adferden» og da finner man kanskje ut at det egentlig handler om språk. «Hvis man ikke ser forbi adferden, så er det jo den man bekrefter», forteller informanten. De språklige utfordringene mener informanten er knyttet til det å forstå og gjøre seg forstått, blant annet å kunne sette ord på egne ønsker, meninger og følelser. Videre sier hen at faglig påvirker disse utfordringene lese- og skriveferdigheten, ferdigheter eleven behøver i alle fag. Sosialt påvirker utfordringene sosialt samspill, noe som igjen kan påvirke selvtilliten negativt, forteller informanten.

Med denne kunnskapen og rollen som spesialpedagog som utgangspunkt, forteller informanten om en rekke tiltak som har blitt iverksatt. Før skolestart ble det besluttet at eleven skulle gå i den minste gruppa, og det ble valgt en kontaktlærer som hadde erfaring med å møte elever med utfordrende adferd på en god måte. Tidlig innsats med tanke på grunnleggende ferdigheter og sosialt samspill var fokus allerede fra skolestart, og blir av

informanten beskrevet som avgjørende for å kunne skape en god spiral. De valgte å dele elevgruppa i to, hvor det var fag inne og lek ute. Dette var aktiviteter som omfavnet alle elevene, da faglig og sosial inkludering av alle elever var høyt verdsatt. Eleven hadde et høyt aktivitetsnivå som ble forsøkt regulert med korte økter og hyppige pauser. Det var lekpreget læring, og de ønsket å bygge opp eleven ved å gi masse positiv feedback. Faglig sett prioriterte de kun det viktigste, da de mente regulering av adferd og sosialt samspill måtte få mye tid. På grunn av utfordringen med sosialt samspill og at eleven tok klovnerollen, ble det jobbet systematisk med relasjonen til andre barn. Målet var økt impuls kontroll, samtidig som den språklige ferdigheten ble videreutviklet. Et annet tiltak som ble iverksatt var systematisk opplæring av navn på lekeapparater, kroppsdelene og følelser. Etter hvert ble det utvidet til grunnleggende matematikkbegreper, samt overbegreper innen skole og transport. Dette for å styrke elevens mulighet til å forstå og gjøre seg forstått i ulike situasjoner. Eleven mottok ikke spesialundervisning en til en første skoleår, men har de senere årene fått noe spesialundervisning sammen med en annen elev. Informanten opplever at eleven nå er roligere og mer i modus for læring, og gir uttrykk for at tiltakene har truffet når hen sier: «Jeg tror egentlig vi har gjort noe riktig da. Jeg tror det. I all beskjedenhet». Utsagnet kan forstås som en bekreftelse på at informantens kunnskap er riktig.

På spørsmål om hvordan en drømmeløsning ville sett ut for eleven oppgir informanten blant annet fysisk aktiv læring som en del av den ordinære opplæringen. Praktiske læringsarenaer som kjøkkenet og naturen burde være en naturlig del av hverdagen, forteller hen. I slike situasjoner vil «språket gi mer mening» og eleven ville fått flere bilder knyttet til de ulike erfaringene ved at flere sanser tas i bruk. Videre mener hen at eleven burde fått hyppige pauser gjennom hele dagen. Selv om bemanningen på elevens trinn oppgis å være rimelig stabilt, uttrykker informanten et ønske om økt tid til veiledning. På denne måten kunne alle ansatte som jobber med eleven vært mer samkjørte med tanke på forståelse av vansken, og hvilke tiltak som er egnet. Informanten virker å velge sine ord nøye før hen nølende forteller at «det er overraskende mye arbeid som bør gjøres med tanke på elevsyn».

5.2.4. Institusjon

Informanten beskriver en institusjon, det vil si skolen, med et spesialpedagogteam som består av to spesialpedagoger, en idrettspedagog og en sno-ansvarlig. Teamet jobber rullerende, det

vil si at de jobber med ulike klasser eller trinn i perioder. Perioden avsluttes med veiledning av øvrige ansatte på trinnet. Målsettingen til ledelsen er å få til en endring i den ordinære opplæringen. Informanten mener løsningen er sårbar med hensyn til fravær, men rulleringen gir samtidig mulighet til å gå inn på trinn ved behov. Eksempelvis har idrettspedagogen vært med informantens elev ved noen anledninger. Informanten jobber til daglig med eleven, men dersom det er snakk om andre elever går også hen inn ved behov. Et spesialpedagogteam som dette muliggjør at skolen kan møte elever med ulike vansker på en bedre måte, mener informanten. Tverrfagligheten gir et grunnlag for bedre tilpasset opplegg. Samtidig medgir informanten at det kan være vanskelig å veilede kollegaer. Her burde jeg spurt hva informanten tenker på, men en mulig forklaring kan være bekymring for å bli sett på som en som «tror hen vet bedre». Selv om spesialpedagogteamet i dag består av flere personer, forteller informanten at hen ønsker flere yrkesgrupper inn i skolen. Dette begrunnes i en elevmasse med stadig økende omfang vansker.

5.2.5. Ekspert

Ekspert som inngår i denne saken oppgis å være både BUP og PPT. BUP ble involvert når barnet gikk i barnehagen, i en tid hvor barnet strevde mye med konflikter og sosialt samspill. Som tidligere nevnt beskrev barnehagen en aggressiv adferd og mistenkte ADHD. Situasjonen og det faktum at barnet skulle starte på skole om ett år, gjorde at en utredning ble satt i gang. Utredningen resulterte i at BUP avskrev ADHD, og begrunnet adferden i utfordringer med språk. Saken ble deretter sendt til PPT som gjorde utredning med tanke på språkvanskene. PPTs utredning konkluderte med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Informanten forteller at skolen har hatt et nært og konstruktivt samarbeid med PPT. Samarbeidet har både handlet om hvordan spesialundervisningstimene best kan fordeles for best mulig utbytte, tilpassede læringsmål, samt inkludering. Det konstruktive samarbeidet mellom skole og PPT tror informanten har bidratt til å dempe foresattes bekymring for eleven.

5.3. Informant 2

Kapittelet presenterer funn som kom frem i intervjuet med informant 2.

5.3.1. Eleven

Eleven er en gutt som nå går på 4. trinn. Han fikk diagnosen utviklingsmessig språkforstyrrelse like før informanten ble kjent med han på 2. trinn. Informanten forteller at eleven løp mye rundt i gangene de to første skoleårene, i tillegg brukte han primært enkeltord i kommunikasjon med andre. Det informeres at eleven nå sitter rolig på plassen sin og jobber, og setningene inneholder flere ord. Eleven har vedtak om spesialundervisning, og han har fortalt spesialpedagogen at ingen vil leke med han.

5.3.2. Kategorier

Informanten forteller at førsteinntrykket av eleven var «her er det mye adferd». Hen var kjent med guttens diagnose ved første møte og visste den handlet om språk. Men det at han «brukte bare kropp og ikke språk», fikk hen til å tenke at her måtte det være noe mer. Informanten uttrykker at hen tenkte det var ADHD, samtidig som hen så vanskene med språket. Eleven hadde relativt store faglige utfordringer, noe som oppgis som et argument for at det måtte være noe mer enn diagnosen. Informanten forteller at hen så også en annen side, og det var empati for andre. Empatien var særlig knyttet til en bestevenn han gjerne ville være med hele tiden, og uten at andre var med i leken. Informanten forteller at den tette relasjonen gikk fint det første året, men i de senere årene har den andre eleven ønsket å være med flere elever i tillegg. Det har vært vanskelig for gutten, og informantene opplever han som sår i forhold til det.

Informanten forteller at foresatte beskriver han som en gutt som strever med språket, men samtidig en som «må skjerpe seg». I denne sammenhengen har foresatte fortalt at guttens søsken er flinke på skolen, og de forventer derfor at han også skal være flink på skolen. De ønsker ikke at han skal få noe alternativ praktisk opplæring som for eksempel bruk av skolekjøkken. De ønsker og forventer tradisjonell skole. Når det gjelder lekser gir informantene uttrykk for at hen tror eleven presses til å lese hele lekser, selv om hen har gitt tilpasninger. Disse utsagnene om foresattes opplevelse av eleven, tolker jeg som om at informantene tror det kan være utfordrende for de foresatte å erkjenne elevens vanske og hvilke konsekvenser det kan medføre.

Når det gjelder medelever har informanten aldri hørt noen kommentere på eleven, men på spørsmål om hvordan hen tror de ville beskrevet han sier informanten: «litt rar», «vil ikke være med på noe» og «går ikke an å prate med». Utsagnene forklares med at medelevene opplever at han bruker veldig lang tid på si noe, og klarer ikke å henge med i de samtalene de andre elevene har. Informanten eksemplifiserer ved at de andre elevene har mange samtaler der de prøver å være morsomme, og for å henge med i dette «gamet» kreves det kjappe replikker. Her kommer eleven til kort. Et annet moment som informanten tror har påvirket medelevenes opplevelse av gutten, er at han de første årene bare lagde lyder når han lekte med sin ene bestevenn. Ut fra beskrivelsene som gis, tolkes kanskje elevens adferd som avvikende fra majoriteten. Samtidig fremkommer det at klassens øvrige elever er tålmodige og venter når eleven skal si noe i undervisningen.

Med bakgrunn i informasjonen som fremkommer kan det være flere aktuelle kategorier, eller «kinds» (Hacking, 1996, 2007) for denne eleven. Informantens egne beskrivelser gir grunnlag for å bruke «adferdselev» og «omsorgsfull», hvor førstnevnte er dominerende den første tiden. Årsaken er et førsteinntrykk preget av mye adferd og mistanke om ADHD. Foresatte kommer med beskrivelser som kan inngå i en kategori som «lat», mens medelevenes oppfatning går mer i retning av «raring».

5.3.3. Kunnskap

For å prøve å få innsikt i informantens kunnskap om diagnosen, stilte jeg blant annet spørsmål om hvilke assosiasjoner hen har når hen hører betegnelsen utviklingsmessig språkforstyrrelse. Etter litt betenkningstid forteller informanten at det har med elevens utvikling å gjøre, og at det kanskje vil bli bedre en gang. Siste del av utsagnet ble uttalt litt spørrende, og jeg ser i ettertid at her burde jeg stilt et oppfølgingsspørsmål. Hva informanten legger i «kanskje vil bli bedre» er usikkert. Noen mulige forklaringer kan være at informanten tenker vanskene vil bedre seg etter hvert som eleven blir eldre, eller at spesifikke tiltak kan føre til bedring av utfordringene. Informanten forteller videre at elevens utfordringer med språket er tydelig, men stiller seg samtidig litt spørrende til betegnelsen språkforstyrrelse. Informanten mener spesifikk språkvanske er mer beskrivende for vansken. Den spørrende holdningen tolker jeg dithen at det er «forstyrrelse» som gjør betegnelsen litt vanskelig å forholde seg til. Her burde jeg også stilt et oppfølgingsspørsmål for å få en

forklaring på hvorfor informanten var så spørrende i forhold til begrepet. Jeg ønsket videre å vite hvordan informanten har skaffet seg kunnskap om vansken og eleven, og her oppgis elevens spesialpedagog fra første skoleår å være en viktig kilde. Fra spesialpedagogen fikk hen vite at eleven strever med å finne ord og begreper, samt bruker grammatikken på feil måte. Grammatikkutfordringene handler både om setningsoppbygging og bøyning av ord. Utover informasjonen fra tidligere spesialpedagog, oppgis det at informanten har måttet lære underveis ved å bli bedre kjent med eleven. I denne lærdommen underveis, tolker jeg det beskrevne samarbeidet mellom skole – hjem som en viktig bidragsyter. Informanten forteller at samarbeidet med foresatte er svært godt, hvor blant annet lekser følges godt opp. Likevel uttrykkes det noe bekymring for eleven, når informanten forteller at foresatte mener eleven «må ta seg sammen».

På bakgrunn av kunnskapen informanten har fått fra alle parter, satte hen i gang en rekke tiltak ovenfor eleven. Gi eleven tid til å svare, beskjed en til en, samt utstrakt bruk av visuell støtte oppgis som viktige tiltak for elevens videre utvikling. Ved å gi eleven bedre tid til å svare, så informanten at eleven etter hvert brukte noe lengre setninger når han skulle si noe. For å sikre at eleven fikk med seg viktig informasjon, valgte informanten å gi beskjeder en til en. Samtidig som disse tiltakene tas opp, forteller informantene at bruk av visuell støtte er mindre nå på 4. trinn enn tidligere. Det er uvisst hva som er årsaken til det, og her burde jeg stilt et oppfølgingsspørsmål for å finne ut om det skyldes opplevd økt deltakelse fra eleven eller andre grunner. Informanten forteller også at hen tilpasser eget snakketempo slik at eleven skal ha større forutsetning for å få med seg det som sies. Eleven oppgis å være svært lite muntlig aktiv i full klasse, men informanten forsøker å tilrettelegge for økt muntlig deltakelse ved at flere elever blir bedt om å fortelle fra for eksempel helgen sin. Da både gjentar informanten det eleven sier, samt stiller støttende spørsmål slik at øvrige elever kan forstå sammenhengen i det som fortelles. Faglige tilrettelegginger informanten forteller om er tilpasning av enkelte lesetekster, bruk av setningsstartere og læringspartner som er faglig sterkere. Det informeres også om at eleven strever med det sosiale. Helt fra skolestart har eleven primært ønsket å være alene med en bestevenn. Dette ser informanten på som utfordrende, og har forsøkt å sette inn tiltak ved å koble han på lek som andre barn holder på med. Informanten gir uttrykk for at tiltaket ikke har hatt ønsket effekt og må derfor jobbes mer med. Som tidligere nevnt oppgis samarbeidet med hjemmet som svært godt, og leksene gjøres alltid på en god måte. Informanten forteller at selv om hen ser at mye har vært pusset

ut, og tror det er foresattes ønske om at lekser skal gjøres ordentlig, så velger hen noen ganger å løfte leksene frem som et godt eksempel. «Da kan han skinne litt», forteller informanten.

Jeg ønsket å vite litt om informantens forventninger, ønsker og fremtidsutsikter for eleven. Derfor spurte jeg hvordan en drømmeløsning for eleven ville sett ut, dersom hen fikk velge helt fritt. Løsningen kunne omhandle for eksempel organisering, faglig og sosial tilrettelegging. Drømmeløsningen informant 2 ville valgt for sin elev, tolker jeg som et ønske om økt inkludering og mestringsfølelse. Informanten skisserer en gruppe på maksimalt ni elever, bestående av snille og tålmodige jenter og gutter. I en slik gruppe mener informanten at eleven ville fått tid til å si det han ville, uten at andre tok ordet for han, eller ignorerte han. Resultatet ville ifølge informanten ført til at eleven hadde følt på en klassesilhørighet. Når det gjelder fremtidsutsikter spurte jeg informanten om hvor hen ser for seg eleven om 10-20 år. Rimelig raskt kom svaret: «på yrkesfag». Hen håper eleven er på et yrkesfag, får skolegang, men likevel så lite som mulig. Årsaken oppgis å være at eleven strever såpass mye faglig, at det blir veldig tungt med annen skolegang. Et annet argument som oppgis er det sosiale, noe informanten tror vil bli enda vanskeligere etter hvert som årene går. Når eleven strever så mye med språket, ser hen at ungdomsårene med telefoner, chatting og masse kroppsspråk vil by på utfordringer. Informanten uttrykker at dette nok vil være situasjoner eleven vil streve mye i.

5.3.4. Institusjon

På spørsmål om hvilke rammebetingelser institusjonen gir, det vil si skolen, oppgir informanten først at hen opplever at skolens ledelse har god forståelse for elevens vansker. Eleven får den spesialundervisningen som PPTs sakkyndige vurdering anbefaler, men det hender at eleven mister spesialundervisning som følge av at spesialpedagog blir satt inn som vikar et annet sted. Etter hvert kommer det frem at hen skulle ønske at eleven fikk beholde samme spesialpedagog gjennom flere år, samt at det hadde vært mer engasjement fra skolens ledelse i forhold til samarbeidsmøter med foresatte og PPT. I tillegg nevnes det at eleven gjerne skulle hatt fagarbeider den tiden det ikke er spesialundervisning, for å sikre rask hjelp til eleven.

5.3.5. Ekspert

Av aktører som kan anses å være eksperter, er det bare PPT som oppgis å være samarbeidende instans i forhold til eleven. Ifølge informanten har deres rolle primært bestått i å utforme den sakkyndige vurderingen som var klar når hen ble kontaktlærer for eleven. Utredningen som ble foretatt i forbindelse med sakkyndig vurdering, konkluderte med diagnosen utviklingsmessige språkforstyrrelser. Utover dette oppgir informanten at det ikke har vært samarbeidsmøter med PPT hvor bare denne eleven har vært fokus. Forrige skoleår hadde de derimot en systemsak på 3. trinn, hvor tiltak rundt denne eleven også ble nevnt. I den forbindelse ble det ifølge informanten nevnt at eleven burde bli mer skjermet for støy fra de andre. Tiltaket kunne eksempelvis være bruk av grupperom eller mer fysisk oppdeling av klasserommet. Informanten utdyper ikke hva systemsaken gikk ut på, men gir uttrykk for at PPTs arbeid på trinnet gav lite utbytte for denne eleven.

5.4. Informant 3

Kapittelet tar for seg funn som kom frem i intervjuet med informant 3.

5.4.1. Eleven

Eleven er en gutt som går på 5. trinn, og informanten har kjent han i 1,5 år. Den første tiden var informanten elevens spesialpedagog, mens de tre siste månedene har hen vært kontaktlæreren hans. Eleven startet på skolen i 2. trinn og fikk da diagnosen utviklingsmessig språkforstyrrelse. Han har vedtak om spesialundervisning.

5.4.2. Kategorier

Informanten forteller om et førsteinntrykk preget av beskrivelser som «veldig rolig», «litt passiv» og «gjorde lite ut av seg», og tror noen kunne kalt han «tiltaksløs». I tillegg var det «vanskelig å forstå hva han mente». Hen opplevde han som «omsorgsfull» og han viste tidlig at han satte pris på henne ved å ville gi klem. Det gjør han fortsatt. Han beskrives også å ha «god humor» og oppleves som «et godt menneske». En annen beskrivelse som kommer frem er «smart», ved at han prøver å snakkes rundt saken når han ikke finner de riktige ordene. Informanten forteller videre at han nå er «flink til å spørre om hjelp ved behov», han tar «noe mer initiativ» og er «mer aktivt» deltakende både i gruppe og i klassen. Han fremstår «mer motivert og lærevillig». Årsaken til den positive utviklingen mener informanten ligger i at

eleven har fått jobbe på liten gruppe, i tillegg til modning med alder. Nå opplever informanten at de kan ha mer dialog for å komme frem til hva han mener. Informanten forteller videre at han har mange gode venner, men at han i høst viste tegn til mistriivsel ved at han fortalte foresatte at han ikke ville på skolen. Han møtte opp hver dag, men verken skolen eller foresatte fikk tak i årsaken. Den synlige mistriivsel gikk over etter ca. to-tre måneder, forteller informanten.

Ifølge informanten beskriver foresatte gutten som «lun», «mye humor», «snill og omsorgsfull». Informanten har ikke hørt foresatte si det, men opplever at de synes barnet er smart. Det forklares med at barnet er ganske selvstendig for alderen og ordner ting selv. Informanten forteller videre at foresattes største bekymring er barnets utfordring med å kunne gjøre seg forstått. De har ikke utdypet det videre, men informanten tror det handler om frykt for å havne utenfor fellesskapet både privat og i jobbsammenheng. Samarbeidet med foresatte oppleves av informanten å være godt.

Medelever ville beskrevet gutten som «godhjerta» og «leken», tror informanten. Det begrunnes med at eleven er fortsatt leken og bygger gjerne snøborg med vennene. Men informanten fremstår litt usikker når hen sier: «Det kan hende jeg er naiv i forhold til medelevers oppfatning. Kanskje de tenker han har et grupperomliv». Informanten understreker at hen har aldri hørt medelever si noe negativt om gutten.

Basert på informasjonen informanten gir om førsteinntrykket, kan mulige kategorier eller «kinds» (Hacking, 1996, 2007) være «introvert» og «godgutt». Her oppleves kategoriene å være mer likevektet enn i de to andre tilfellene, men likevel med førstnevnte som dominerende kategori. Årsaken er at beskrivelsene rundt den «passive» gutten, oppleves å få mye fokus. Dominerende kategori har med årene endret seg til å bli «godgutt». Foresattes beskrivelser går i retning av kategorien «godgutt», mens medelevers beskrivelser kunne gitt kategorien «snill». Foresattes og medelevers mulige kategorier anses ikke å ha endret seg over tid.

5.4.3. Kunnskap

På spørsmål om hva informanten forbinder med utviklingsmessige språkforstyrrelser, svarer informanten at det handler om «vansker med språket som kommer av en eller annen forsinket utvikling». Den forsinkede utviklingen forklares med en språklig utvikling som ligger lavere enn guttens alder skulle tilsi. Utsagnet kan forstås som at informanten tenker språklig fungering med tiden vil bli aldersadekvat, men at det kan ta tid. Men samtidig forteller informanten at han har begrenset ordforråd, strever med å finne riktige ord og begreper, formulere setninger som gir mening, og dermed kunne gjøre seg forstått. Informanten forteller videre at hen hadde kjennskap til vansken før hen fikk eleven, men det er første gang hen har jobbet direkte med en elev med vansken. Kunnskapsutviklingen har derfor pågått parallelt med at hen har blitt kjent med gutten. PPTs sakkyndig vurdering har også vært en kilde til kunnskap, forteller informanten.

Det første tiltaket informanten satte i gang var å skape god relasjon til gutten. Ved å være til stede i klasserommet de første ukene, kunne hen få hans tillitt. Tilliten gav grunnlag for å igangsette noe undervisning i mindre grupper, hvor øvrige elever kunne være gode språkmodeller. Det ble også brukt tid på å skape trygghet hos eleven, da han ikke likte å jobbe utenfor klasserommet. Informanten har også gjennomført noe en til en undervisning, for å styrke hans mulighet til deltakelse i klasserommet. Som kontaktlærer bruker informanten dagsplan som står på en egen tavle, slik at det ikke skal bli forstyrret av annet visuelt støy. Videre forteller informanten at det har vært viktig å bruke tid, samt være mentalt til stede for å kunne forstå hva han forsøker å formidle. Tiltakene oppgis å ha endret seg fra å fokusere på trygghet i sosiale relasjoner, til mer faglig. Nå kan de jobbe med mer spesifikke oppgaver, og eleven ønsker å være med ut på liten gruppe.

Drømmeløsningen informanten beskriver for eleven, ville vært to pedagoger og en liten gruppe elever. Da kunne de tatt pause når ting ble vanskelig. Gruppen ville bestått av snille elever som er gode på det sosiale. Den ville gitt rom for å følge opp eleven tettere både med tanke på igangsetting, men også underveis, forteller informanten. Ved en til en oppfølging ville inkluderende spesialundervisning vært lettere å gjennomføre, hevder informanten. Det forklares med at en slik løsning ville gitt eleven tid til å sette ord på hvorfor han for eksempel ikke klarer å sette i gang med arbeidet.

På spørsmål om forventninger knyttet til elevens utvikling og hvor informanten ser for seg gutten i voksen alder, uttrykkes et håp om at hans snillhet og vennlighet vil gi han en god jobb. Det vil ikke bli en jobb som krever mye prat, slik som i radio eller advokat. Men som informanten sier: «Jeg håper livet er litt snilt da, for han har så mye godhet i seg». Informanten uttrykker et håp om at det skal gjøre han til en ettertraktet person, for «han kan gi mye humor inn i andres hverdag».

5.4.4. Institusjon

Informanten opplever at skolen i starten gav stor frihet med tanke på organisering av spesialundervisningstimen. Det resulterte i relasjonsbygging og faglig arbeid i liten gruppe på eget rom. Informanten har imidlertid den siste tiden merket et økt fokus fra ledelsen på inkluderende spesialundervisning. Slik informanten har forstått det, handler det om at spesialundervisningen skal gjennomføres i klasserommet. Jeg opplever at informanten uttrykker litt frustrasjon når hen sier: «Det betyr jo at jeg må løpe mellom sju elever i klasserommet». Informanten forteller at det oppleves som såpass utfordrende at de fleste timene gjennomføres i gruppe, men at noen timer er i klassen for å ivareta tilhørigheten. «Følelsen av organiseringsfrihet er endret til følelsen av tvang til å bruke den organiseringsformen forskningen sier er riktig», forteller informanten. Et større engasjement og mer involvering fra ledelsens side etterlyses når informanten sier: «Jeg opplever ikke at skolen på noen måte har sagt, hva trenger du for å få til dette?». Informanten gir uttrykk for at dette er en situasjon hen må løse på egenhånd.

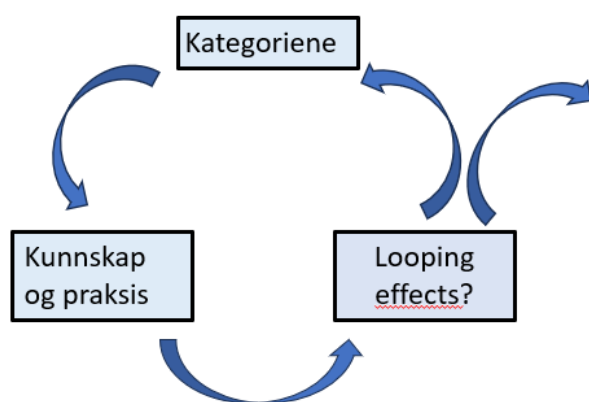
5.4.5. Ekspert

PPT er den eneste ekspertinstansen som har vært involvert i forhold til eleven. Etter utarbeidelsen av sakkyndig vurdering har samarbeidet og kontakten vært sporadisk, ifølge informanten. Dette forklares med at det er andre i klassen som krever mer enn denne gutten, og dermed benyttes PPT-ressursen primært til det. I kombinasjon med manglende bemanning hos PPT, opplever informanten lite samarbeid med PPT knyttet til hans vansker. Informanten uttrykker også frustrasjon i forhold til manglende kompetanse hos PPT. Hen forteller at eleven ifølge sakkyndig vurdering skal bruke ASK (alternativ og supplerende kommunikasjon), men på spørsmål om bistand fra PPT på hvordan bruke hjelpemiddelet, hevder informanten at PPT svarte: «Det er nesten ingen hos oss som kan det».

6. Drøfting

Problemstillingen som dette prosjektet tar utgangspunkt i er: «Hvordan kan bruk av kategorier skape forståelse av elever med utviklingsmessig språkforstyrrelse?».

Forskningsspørsmålene som er benyttet for å belyse problemstillingen er: Hvilke kategorier benyttes for elever med utviklingsmessig språkforstyrrelse, og hva er dominerende kategori, hvilken forståelse har pedagogene av utviklingsmessige språkforstyrrelser, samt hvilke tiltak gjør pedagogene ovenfor elever med utviklingsmessig språkforstyrrelse? I dette kapitlet skal jeg drøfte hvilken betydning resultatene har for prosjektets forskningsspørsmål og problemstilling. Prosjektets hovedteori «The looping effects of human kinds» (Hacking, 1996, 2007), vil danne hovedgrunnlaget for drøftingen, men for å få frem viktige poeng vil jeg også bruke supplerende teorier om makt, normalitet og avvik, stemplingsteori, inkludering, samt social role valorization. De fem elementene fra hovedteorien, altså kategorier, objektet, institusjonen, kunnskap og eksperter, presenteres nå som tre underkapitler. Jeg har valgt denne fremstillingen, fordi kategoriene som forbindes med eleven påvirker kunnskap og praksis, som igjen kan resultere i «looping effects» eller at eleven handler som forventet for kategorien. En visuell fremstilling presenteres i figuren nedenfor.



Figur 6.1: Elementene påvirker hverandre.

I det første underkapitlet vil jeg se nærmere på alle kategoriene som har fremkommet. Det andre underkapitlet vil ta for seg både kunnskap og praksis som blant annet er et resultat av kategorier som benyttes. I det siste underkapitlet vil jeg drøfte mulige «looping effects».

6.1. Kategoriene

Som tidligere nevnt i prosjektet har begrepet kategorier en klar sammenheng med det Hacking (1996, 2007) kaller «human kinds». Ifølge forfatteren har «human kinds» sitt opphav i sosiale vitenskapers behov for å klassifisere, kvantifisere og intervensere. I det står forståelse av kausale prosesser sentralt, og han hevder at både objektet og de som er rundt vil kunne påvirke, og bli påvirket av de faktorene som inngår i en gitt «human kind». «Human kinds» baserer seg blant annet på personers adferd eller handlinger, og kan fungere som en beskrivelse av en type mennesker. I dette prosjektet vil jeg knytte teorien til beskrivelser av elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Beskrivelsene kommer fra informantenes egne beskrivelser, deres gjengivelse av hva foresatte og eksperter har fortalt, samt deres opplevelse av hva medelever ville sagt. Til sammen kan beskrivelsene utgjøre en «human kind» eller kategori.

Grovt sett skisserer den samlede informasjonen et bilde hvor eleven hos informant 1 og 2 karakteriseres av sin uønskede adferd, mens eleven hos informant 3 karakteriseres av å være litt tilbaketrukket og passiv. Det baseres primært på beskrivelser som fremkom når informantene ble spurt om sitt førsteinntrykk av eleven. Hensikten med spørsmålet var å få lærernes umiddelbare opplevelse av eleven før de fikk mer erfaring med dem. Hos informant 1 og 2 kom beskrivelser som «mye energi», «mye adferd», samt «lite språk» uten noe særlig betenkningsstid, noe jeg dermed tolker som fremtredende beskrivelser av elevene.

Beskrivelsene peker i retning av «adferdselev» som en mulig dominerende kategori. Et interessant moment i denne sammenheng er at for begge guttene ble også ADHD nevnt. I forhold til eleven hos informant 1, så var ADHD en kategori de ansatte i barnehagen brukte i forbindelse med overgangsmøter til skolestart, mens hos eleven til informant 2 så var det læreren selv som tenkte det måtte være ADHD. I begge tilfeller ble grunnen oppgitt til å være barnets adferd. I lys av dette, kan det se ut som man ser en kausal sammenheng mellom et barns utfordrende adferd og ADHD. Utfordrende adferd blir et bilde på ADHD. Dersom det er tilfelle, mener jeg det er et tankekors når statistikk viser at ADHD er vanligere hos gutter enn jenter i barne- og ungdomstiden (Folkehelseinstituttet, 2024). Det kan være grunn til å spørre om veien fra å være gutt med en adferd som utfordrer, til å være en gutt med ADHD blir kort.

Informant 1 fortalte videre at «voldelig adferd» ble brukt i overgangsmøtene i barnehagen. Det kan i så måte være interessant å se på mulige årsaker til hvorfor informant 1 heller velger å bruke «mye energi» og «mye adferd» om den samme adferden. Dersom man tar utgangspunkt i at voldelig er synonymt med eksempelvis slag og spark, kan en mulig årsak være at eleven ikke slo eller sparket andre etter skolestart. En annen mulig forklaring kan være at informanten opplever «voldelig adferd» som et negativt ladd begrep, og ikke ønsker å bruke det i sammenheng med eleven. En slik forklaring støttes av Hacking (1996, 2007). Et annet moment som støtter opp om at informant 1 opplever «voldelig adferd» som et negativt ladd begrep, er når informanten erkjenner at informasjonen i forkant av skolestart påvirket bilde hen fikk av eleven. Som er resultat av det ønsket hen å møte eleven med kjærlighet. Tilsvarende argumentasjon kan benyttes i forbindelse med informant 1 sin bruk av beskrivelsen «klovnerolle» og at gutten fremstod som litt «yngre enn de andre». I ettertid ser jeg at jeg burde bedt informanten utdype hva hen la i beskrivelsen «klovnerolle». Når man ser det i sammenheng med beskrivelser informanten fikk høre i overgangsmøter i barnehagen, kan en mulig forklaring være beskrivelsens verdiladning. «Klovnerolle» kan oppfattes litt mer positivt, lekent og barnlig, enn «mye adferd». Beskrivelsene nyanserte bildet av eleven og viser at mennesker kan inneha flere kategorier, eller identiteter som Morken (2013) kaller det. Flere identiteter eller kategorier kommer også til syne når informant 1 og 2 kommer med beskrivelser som henholdsvis «gromgutt» og «omsorgsfull». Dette er også beskrivelser som fremkommer etter første møte, men kommer likevel litt i skyggen av guttenes adferd. En mulig dominerende kategori for disse to guttene kan derfor være «adferdselev».

Felles for alle tre guttene var beskrivelser som viste at de strevde med språket. Likevel kan ikke de språklige utfordringene anses å være en dominerende kategori for noen av dem, da informantene la svært liten vekt på det i beskrivelsen. Det informant 3 la vekt på hos eleven, skilte seg fra de to øvrige da hen fortalte at den umiddelbare opplevelsen best kunne beskrives med «veldig rolig» og «litt passiv». Som allerede beskrevet i analysen kan en mulig dominerende kategori være «introvert». Også denne beskrivelsen ble nyansert når informanten gav beskrivelser som «omsorgsfull» og «humoristisk». Det er likevel interessant å merke seg at de dominerende kategoriene for alle tre guttene primært handlet om deres adferd, noe som samsvarer med Hacking (1996, 2007) som påpeker at adferd eller handlinger kan gi grunnlag for å identifisere «human kinds». Hvorfor elevenes adferd ble dominerende kan handle om at måten de opptrådte på, brøt med de normer og forventninger vi har i

samfunnet. Dette kan belyses ved at vi benytter Morkens (2013) forståelse av avvik som et interaksjonelt fenomen. I dette perspektivet står de mellommenneskelige relasjonene sentralt, og avvik skapes fordi sosiale grupper har skapt et sett med regler som fungerer som gjeldende norm. Gruppen har dermed definert hva som er normalt og hva som kan anses som et avvik. Normalitet vil derfor være en sosial konstruksjon der avviket er sosialt og kulturelt betinget, hevder Morken (2013). Legger vi dette perspektivet til grunn, vil informantene inngå i den sosiale gruppen som har definert at elevenes adferd bryter med normen. Adferden er jo bare en adferd, og det er den sosiale gruppen som definerer adferden som et avvik.

Informantene fortalte også om beskrivelser foresatte hadde benyttet av sine barn. Felles for alle var at foresatte så at barnet strevde med språklige ferdigheter, uten at det ble vektlagt i stor grad. De øvrige beskrivelsene var litt forskjellige. Av informant 1 ble det referert til beskrivelser som «mye energi» og «klovnete». Dette samsvarer i stor grad med informantens egne beskrivelser. Et interessant utsagn som kom frem i dette intervjuet, var at guttens far hadde uttalt at barnet var akkurat som han. Når barnets mor i tillegg sier seg enig i utsagnet, tolket jeg det først som at foresatte også så den «gromme» siden av barnet, med referanse til informantens beskrivelse. En annen mulig tolkning kan være at også barnets far strevde med språket og hadde masse energi. Når det gjelder informant 2, så fortalte denne at foresatte hadde gitt uttrykk for at gutten måtte skjerpe seg, og en mulig dominerende kategori fra foresattes side kan være «lat». Ifølge informanten ble «skjerpe seg» utdypet med en forventning om dette barnet skulle være like flink på skolen som sine søsken. Men er det virkelig slik at utsagnet bare handler om et ønske om at barnet skal mestre skolefagene like godt som sine søsken, eller kan det også være et tegn på manglende kunnskap om elevens vanske. En annen mulig forklaring kan ligge i at foresatte ikke klarer, eller ønsker å akseptere barnets vansker. I dette ligger en interessant tanke når man trekker inn Hackings (1996) teori om «human kinds», og Morkens (2013) argumenter knyttet til normalitet og avvik. Som tidligere nevnt understreker Hacking (1996, 2007) at «human kinds» er sosiale konstruksjoner, det vil si at de er skapt av mennesker innenfor en gitt kulturell ramme. Morken (2013) på sin side, påpeker at avvik skapes som følge av at en gitt sosial gruppe definerer hva som er normalt og ikke. Dersom vi tenker at elevens språklige utfordringer er en sosial konstruksjon, kan det da argumenteres for at elevens foresatte muligens regner seg selv til en annen gruppe. I denne gruppa defineres muligens heller ikke barnets språklige fungering til å være et avvik. «Human kinds» har også et moralsk innhold, ifølge Hacking

(1996, 2007). Med det menes at en gitt «human kind» er noe man kan ønske å være, eller ikke ønsker å være. Dersom foresatte opplever elevens språklige fungering til å være ladd med negative verdier, kan det tenkes at den språklige fungeringen er en «human kind» eller kategori som foresatte ikke ønsker barnet skal assosieres med. Verdiladning kan også trekkes inn i foresattes beskrivelser av objekt 3. Men her er det positiv verdiladning rundt beskrivelser som «lun», «snill» og «mye humor», og hvor en mulig dominerende kategori kan være «godgutt». Det kan imidlertid se ut som at deres største bekymring rundt barnet om å kunne gjøre seg forstått, likevel ikke er en dominerende kategori for de foresatte. Slik jeg har tolket informantens informasjon er det ikke den språklige fungeringen som definerer barnet, sett fra foresattes ståsted. De ser primært de positivt ladde beskrivelsene.

Medelevers opplevelse av elevene med utviklingsmessige språkforstyrrelser, ble også forsøkt belyst gjennom informantenes erfaringer. Ingen av informantene hadde noen gang hørt medelever si noe om guttene, så beskrivelsene er basert på hva informantene tror ville vært aktuelle beskrivelser. Informant 1 trodde medelevene ville brukt beskrivelser som «sa mye rart» og «mestret ikke rollespill». Dette samsvarer i stor grad med informantens egen opplevelse, men i motsetning til informanten fokuseres det ikke på uønsket adferd. En mulig dominerende kategori kunne dermed vært «raring». Årsaken til at informanten fokuserer på adferd mens medelevene ikke gjør det, kan være at for informanten betyr «mye energi» og «mye adferd» bare en veldig aktiv elev. Men med referanse til det som fremkom i overgangsmøtene med barnehagen i forkant av skolestart, kan man trekke konklusjonen at «mye adferd» også handler om adferd som inkluderer slag og spark av andre. En annen årsak kan være at den «voldelige adferden» som barnehagen beskrev, ikke fant sted etter skolestart slik at medelevene aldri opplevde den. Likevel er det interessant at dette med utfordrende adferd ikke inngår i medelevenes beskrivelser. Gitt dette, kan det som ut som medelevene ikke anser elevens adferd til å være avvikende utover at eleven strevde med rollespill. Med referanse til Morken (2013) kan det se ut som at elevgruppa anser adferden til å være innenfor normalitetsbeskrivelsen. Årsaken til at eleven ikke mestret rollespill oppgis å være utfordringer med språket.

Den andre informanten tror medelevene ville beskrevet eleven som «litt rar» og «går ikke an å prate med». Også i dette tilfellet ser vi at medelevene ikke bruker beskrivelser som kan

knyttet direkte til utfordrende adferd. Informanten selv gav uttrykk for et førsteinntrykk preget av «mye adferd». Dette ser vi ikke hos medelevene dersom vi tolker deres bruk av beskrivelsene «litt rar» og «går ikke an å prate med» til å handle om elevens språklige ferdigheter. Av dette følger muligheten for at medelevene anser guttens adferd til å være helt normal (Morken, 2013). En mulig dominerende kategori fra medelevers ståsted, kunne dermed vært «raring». Hos informant 3 oppgis positivt ladde beskrivelser som «godhjertet og leken», noe som i stor grad samsvarer med både foresatte og informantens beskrivelser. Informanten forteller samtidig at det kan hende medelevene tenker at eleven har et «grupperomliv». Medelevene har ifølge informanten aldri sagt noe som kan tyde på det, men det er interessant at informanten benytter beskrivelsen. Måten beskrivelsen ble sagt på gav følelsen av en negativ ladd beskrivelsen, og en beskrivelse som kunne fungert som en kategori i formen «grupperomselev». Et grupperom kan forstås som noe adskilt og noe som utfordrer tanken om inkludering (Haug, 2017; Mitchell, 2014). Informanten gav uttrykk for at hen foretrakk å gjennomføre spesialundervisningen på et grupperom. Samtidig kan man ane en bekymring vedrørende bruk av beskrivelsen som kan føre til at eleven blir stemplet som «grupperomselev». Bruk av en slik «label» vil med støtte i Arishi et al. (2017) ha en negativ sammenheng med statusen til eleven, og spesialundervisningen står i fare for å ikke kunne gi eleven den likhet og kvalitet som er ønskelig.

6.2. Kunnskap og praksis

Et av forskningsspørsmålene i denne studien er å få kunnskap om hvilken forståelse informantene har av utviklingsmessige språkforstyrrelser. I den forbindelse ble informantene blant annet spurt om hva de tenker på når de hører diagnosebetegnelsen. Det er verdt å merke seg at informant 1 starter med å fortelle om sin samarbeidserfaring med BUP og PPT i så måte. Hen gir uttrykk for frustrasjon over det hen opplever som ulik bruk av diagnose fra de ulike aktørene, tross samme vanske. På den ene siden kan dette tolkes som frustrasjon over at samarbeidspartnerne ikke er oppdatert på hvilken terminologi som skal benyttes. På den andre siden kan det tolkes som usikkerhet med tanke på den rollen PPT og BUP har i forhold til skolen. Begge instanser kan anses å være eksperter på sine fagfelt, og ulik bruk av terminologi kan ha negativ effekt på tilliten informanten har til dem. Her er det flere viktige momenter å se nærmere på. For det første kan det kobles til kunnskap og makt. Som en av de mest kjente maktteoretikerne var Foucault (2020) opptatt av å synliggjøre hvorfor noe oppleves som en sannhet for oss, og hvilken makt som ligger i det. Han argumenterer for at

makten finnes overalt, det kan være personer og institusjoner, men også komplekse situasjoner i samfunnet som gis et navn. Gjennom diagnostisering av eksempelvis utviklingsmessige språkforstyrrelser, skaper BUP og PPT en sannhet om at dette finnes og hvilke kjennetegn det har. Det gir dem stor makt, en makt som kan føre til at øvrige personer har tillit til at det de sier er å anse som fakta. I dette tilfelle hvor det oppleves ulik bruk av terminologi, kan det være at defineringsmakten BUP og PPT har blitt noe svekket, sett fra informantens ståsted. Et annet viktig moment er sosiale konstruksjoner og makt. Hackings (1996, 2007) teori om «The looping effects of human kinds» har sitt fundament i Foucaults maktteori. Ifølge Bjørge (2009) argumenterer Foucault for at et individs tidligere inntrykk påvirker den virkeligheten som oppleves. Fakta vil også være fortolket i denne prosessen. Dette fenomenet vil være en sosial konstruksjon. Setter man dette i sammenheng med informant 1 sin mulige frustrasjon knyttet til BUP og PPTs varierende bruk av terminologi, kan det være grunn til å tro at opplevelsen i disse møtene bryter med tidligere erfaringer.

Informant 1 kommer etter hvert inn på hva hen forbinder med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Hen oppgir vanskene til å handle om ulike vansker knyttet til språklige ferdigheter, men understreker samtidig at det nok ofte er barnets adferd som er utløsende faktor for at man ønsker å undersøke årsaken videre. Ifølge informanten strevde denne gutten med adferden i barnehagen, men ytringen blir uttalt på en måte som kan tolkes som at det er informantens erfaring at barn som strever med adferd, ofte kan ha språklige vansker som sin primære utfordring. Dette argumentet får støtte i informantens uttalelse «vi skal jo se bak adferden». Det er verd å legge merke til at vanskene informanten forbinder med utviklingsmessige språkforstyrrelser, både gir konsekvenser for elevens faglige utvikling, men også elevens sosiale samhandling.

På spørsmål om hva informanten forbinder med utviklingsmessige språkforstyrrelser, svarer informant 2 etter litt betenkningstid: «Det har med elevens utvikling å gjøre, kanskje det blir bedre en gang». Som allerede nevnt i analysen er det noe usikkert hva informanten legger i svaret. En mulig forklaring kan være at informanten tenker at elevens vansker vil reduseres etter hvert som eleven blir eldre og mer moden. En annen mulig forklaring kan være at informanten har tro på at spesifikke tiltak kan avhjelpe vansken. Men når utsagnet ses i sammenheng med informantens tvilende og spørrende holdning til «forstyrrelse», kan det

være grunn til å spørre seg om informanten forbinder «forstyrrelse» til en persons kognitive kapasitet. Hva vi mennesker forstår med ulike begreper handler blant annet om at vi bruker beskrivelser til å kategorisere tankene våre (Hacking, 1996, 2007). Det kan derfor se ut som informanten forbinder «forstyrrelse» med en kategori som ikke samsvarer med den eleven hen har. Argumentet understøttes av informantens dominerende kategori som kan være «adferdselev».

Informant 3 sin forståelse av utviklingsmessige språkforstyrrelser oppgis å skyldes en forsinkelse i den språklige utviklingen som resulterer i vansker med språket. Vanskene som beskrives er blant annet utfordringer med å finne riktige ord og begreper, samt formulere setninger slik at han kan gjøre seg forstått. Denne forståelsen samsvarer i stor grad med den medisinske forståelsen av vansken (American Psychiatric Association, 1996; World Health Organization, 2023). Informanten forteller videre at et viktig mål for opplæringen blant annet vil være å øke elevens ordforråd slik at han har mulighet til å forstå verden rundt seg. En slik forståelse av språk får støtte hos Hacking (1996, 2007) og Morken (2013), som begge eksemplifiserer ved å si at kategorier hjelper oss til å forstå oss selv og verden.

På bakgrunn av den kunnskapen informantene har om eleven og utviklingsmessige språkforstyrrelser, har de satt i gang en rekke tiltak. Kunnskapen oppgis å være en kombinasjon av erfaringsbasert læring, kunnskapsoverføring og informasjon fra PPT, samt informasjon gitt fra tidligere lærere og spesialpedagoger. Informant 1 beskriver et opplegg som virker å være godt planlagt med tanke på de tilbakemeldingene de hadde fått i overgangsmøtene med barnehagen. Tiltak som nøye utvalgt lærer, samt tilhørighet i den minste gruppa kan forstås som et forsøk på å inkludere eleven både faglig og sosialt. Inkludering i skolen kan forstås ut fra flere faktorer (Haug, 2017; Mitchell, 2014). Begreper som fellesskap, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte står sentralt når Haug (2017) argumenterer for faktorer som inngår i inkluderende undervisning. Man kan dermed tenke seg at ved å redusere antall medelever, vil fellesskapet bestå av færre individer og det vil være færre individer eleven må lære seg å kjenne. Med de språklige utfordringene tatt i betraktning, kan dette øke elevens muligheter til reell deltakelse i gruppa. Et annet tiltak som handler om inkludering, var beslutningen om at spesialundervisningen det første skoleåret kun skulle gjennomføres innenfor klassefellesskapet. Tiltaket kan forstås som en tradisjonell

tilnærming til spesialundervisning, hvor fokuset er på plassering av elevene (Haug, 2017). På den andre siden kan det forstås som et tiltak for å styrke elevens mulighet til deltakelse i sosial samhandling og lek. Det ble fortalt at fokus første skoleår var å sikre at eleven kjente grunnleggende begreper på lekeapparater, kroppsdeler og følelser. Det er flere interessante momenter når det gjelder liten gruppe og en utvalgt lærer, og her kan det argumenteres for at tiltaket kan være viktig med tanke på social role valorization. Social role valorization handler som tidligere beskrevet, om verdier som er knyttet til ulike sosiale roller (Wolfensberger, 2000; Social Role Valorization, u.å.). Noen sosiale roller er ansett å ha lavere status enn andre, som for eksempel rollen eleven hadde i barnehagen. Her ble eleven som kjent beskrevet som å ha «voldelig adferd». Målet med social role valorization er å øke et individs sosiale status, da et individs status påvirker individets tilgang på goder. Ser man på skolen som en sosial kontekst, vil økt sosial status kanskje bidra positivt til at eleven blir invitert inn i lek for å nevne noe. Et interessant moment her er at et individs sosiale status også har sammenheng med tidligere nevnte temaer som sosiale konstruksjoner (Hacking, 1996, 2007), samt normalitet og avvik (Morken, 2013). En persons sosial status er en sosial konstruksjon i kraft av at det er definert av et sett regler gitt av en gruppe. Dette gir også rammer for hva gruppen anser som normalt og hva som anses som et avvik.

Informant 2 har også satt i gang en rekke tiltak som har hatt positiv innvirkning på elevens utvikling. Bruk av visuell støtte, tid til å svare, samt beskjeder en til en oppgis som viktige tiltak. Informanten gir imidlertid uttrykk for at man ikke helt har lyktes på ett felt, og det er det sosiale. Medelevene ville som tidligere nevnt, kanskje beskrevet eleven som «litt rar» og «går ikke an å prate med». Dette indikerer at eleven strever med det sosiale, noe informanten bekrefter når hen forteller at eleven i flere år har ønsket å være alene med en bestevenn. Ser man situasjonen i sammenheng med Morkens (2013) forståelse av normalitet og avvik, kan det se ut som medelevene definerer eleven til å avvike fra det de ser på som normalt. I det ligger også en mulighet for at eleven blir stemplet med merkelappene «litt rar» og «går ikke an å prate med». I lys av dette, kan man også trekke frem en lærers mulighet til å påvirke utviklingen gjennom hensiktsmessige tiltak. Slik jeg ser det kan det ligge mye konstruktiv makt i hensiktsmessige tiltak. Setter man inn riktige tiltak, kan man påvirke opplevelsen andre har. Når man er inne på tiltak som har hatt positiv effekt, er det naturlig å trekke frem informantens tiltak for å prøve å fremheve elevens sterke sider. Selv om informanten har en opplevelse av at foresatte er veldig strenge i forhold til elevens gjennomføring av lekser,

velger hen noen ganger å fremheve arbeidet ovenfor medelevene. Ved å vise frem leksearbeidet til eleven, håper informanten at eleven kan skinne litt. Tiltaket kan dermed ses i sammenheng med social role valorization. Ved å la eleven skinne gjennom sitt leksearbeid, kan elevens sosiale status påvirkes positivt. Dette kan igjen påvirke elevens mulighet til sosial samhandling med sine medelever.

Det første tiltaket informant 3 beskriver gikk ut på å skaffe seg elevens tillitt. Eleven ble som kjent beskrevet som «veldig rolig» og «litt passiv», og en mulig dominerende kategori er foreslått å være «introvert». Det er imidlertid interessant å notere seg at tiltaket ikke handlet om faglige tiltak. De to andre informantene oppgav tiltak som i større grad tok utgangspunkt i faglige vansker de opplevde elevene hadde. Informant 3 på sin side, ser ut til å starte med det som kan kalles mellommenneskelige tiltak. En mulig forklaring på det kan være at informanten ikke er preget av den terminologien vansken har, eller den makten som ligger i PPTs diagnostisering, og dermed velger tiltak som tar utgangspunkt i eleven som et individ. En annen, mulig forklaring kan være at informanten ser på tillitt som en forutsetning for å få til et godt samarbeid med eleven.

For å prøve å få informantene til å tenke litt fritt i forhold til eleven, uten å ta hensyn til rammer, rutiner, regler og forventninger, spurte jeg dem om hvordan de så for seg en drømmeløsning for deres elev. Informant 1 trekker frem to punkter som er særlig interessant å se nærmere på. Det ene punktet handler om et ønske om mer fysisk aktiv læring, med argumentasjon om at da kunne eleven brukt flere sanser i innlæringen. En slik setting kunne også bidratt til økt inkludering for eleven, en inkludering som Haug (2017) påpeker handler om deltakelse og medvirkning. Eleven informant 1 viser til har blitt beskrevet med «mye energi» og «mye adferd». Det er derfor grunn til å tro at en mer fysisk aktiv skolehverdag kunne bidratt positivt til elevens utvikling. I forlengelsen av økt deltakelse og medvirkning, kan også elevens sosiale status endres. Dette er i tråd med prinsippene i social role valorization. Det andre punktet informant 1 trekker frem som er særlig interessant å se nærmere på, knytter seg til informantens nølende innrømmelse om at det er overraskende mye arbeid som bør gjøres med tanke på kollegiets elevsyn. Den nølende innrømmelsen tolker jeg som at det er informantens opplevelse at det er ansatte ved skolen som har et utfordrende elevsyn. Dersom det er tilfelle, kan dette punktet settes i sammenheng med både

teorier om makt, normalitet og avvik, inkludering og social role valorization. I kraft av rollen som lærer kan det hevdes at denne har stor makt ovenfor elevene. Makten handler blant annet om muligheten til å definere hva som er normalt og hva som er et avvik. Et utfordrende elevsyn kan forstås å ha negative fortolkninger av elevens adferd, hvilket igjen kan føre til at lærer ser på en elev som et avvik. Dette kan sende signaler til øvrige elever om at dette er adferd som bryter med våre normer. Resultatet kan føre til ekskludering og lav sosial status hos eleven.

Drømmeløsningen informant 2 skisserte for sin elev, omhandlet blant annet hvor informanten så for seg eleven om 10-20 år. Dette ble et mulig tema etter at jeg som intervjuer justerte spørsmålet mitt til å omfatte forventninger og fremtidsutsikter for eleven. Interessant var det derfor da informanten raskt svarte: «På yrkesfag». På den ene siden kan dette tolkes som at informanten tenker elever som strever mye med språket bør velge yrkesfag, en studieretning som er mindre akademisk enn eksempelvis studiespesialisering. Med det som utgangspunkt kan man se for seg økt mestringsfølelse hos eleven. På den andre siden kan det være grunn til å spørre seg om forventningen til elevens fremtidsutsikter påvirker informantens forventninger til eleven i dag. Med utgangspunkt i Owens (2020) sin argumentasjon knyttet til stempelingsteori, kan man hevde at fremtidige forventninger påvirker dagens situasjon. Tilsvarende kan man også bruke Hackings (1996, 2007) teori om «The looping effects of human kinds» til å belyse utsagnet. For å forklare resonnetet kan det være hensiktsmessig å starte tankerekken ved informantens førsteinntrykk av eleven. Førsteintrykket ble preget av beskrivelser som «mye adferd» og «mye energi». Dette påvirket de tiltakene og den praksisen informanten hadde i forhold til eleven. Men med referanse til Hacking (1996, 2007), kan det hevdes at informantens forventninger til elevens fremtidsutsikter vil være en del av den kunnskapen vedkommende har av eleven. Forventninger til hva fremtiden vil bringe, vil derfor påvirke de valg man tar. Valgene vil igjen påvirke eleven.

Drømmeløsningen handlet hos informant 3 om et ønske om å lage en liten gruppe rundt eleven bestående av snille elever som er gode på det sosiale. På den ene siden kan dette forstås ved hjelp av «looping effects» (Hacking, 1996, 2007). Eleven ble beskrevet som «veldig rolig» og «litt passiv», og den lille gruppa kan forstås som et tiltak basert på den kunnskapen informanten har. Tiltaket vil påvirke eleven, og det er informantens ønske at

eleven kunne blitt bedre ivaretatt. Hvilken effekt tiltaket har på eleven, vil ikke kunne forutsies. På den andre siden kan ønsket om en liten gruppe forstås gjennom inkluderingsteori (Haug, 2017). Ved å etablere en liten gruppe rundt eleven, kan resultatet bli både økt deltakelse og medvirkning. Eleven kan også oppleve en større grad av fellesskap, og økt læringsutbytte. Økt læringsutbytte samsvarer med informantens argument for liten gruppe. Informantens ønske om økt inkludering understrekes når hen forteller om forventninger for fremtiden. Forventningene handler ikke om en spesiell type jobbe eller utdanning, som hos informant 2, men sagt med informantens ord: «Jeg håper livet er litt snilt da, for han har så mye godhet i seg». I lys av utsagnet, kan det se ut som at «godgutt» har blitt en ny dominerende kategori.

Institusjonen er et av elementene i Hackings (1996, 2007) teori om «The looping effects of human kinds». I denne studien er institusjonen skolen eleven går på, og det var derfor ønskelig å inkludere temaet i intervjuene. Jeg tolker institusjonen som en rammefaktor, og jeg vil derfor hevde at den kan inngå som en del av kunnskapen og den praksis som gjennomføres. Hensikten med spørsmålet var å få tak i hvilken forståelse informantene opplevde skolen hadde av elevens vansker. Informant 1 forteller utfyllende om skolens tverrfaglige spesialpedagogteam bestående av spesialpedagog, idrettspedagog og en sno-ansvarlig. Informanten er en av to spesialpedagoger i teamet, og både spesialpedagog og idrettspedagog har jobbet med eleven. Tverrfagligheten i teamet kan både tolkes som ulike eksperter med ansvar for hver sine fagfelt, men også en del av selve institusjonen. Ekspertene vil da være ett av elementene i «looping effects». Uavhengig av hvilket element fra «looping effects» man plasserer teamet i, vil det være en faktor som påvirker eleven. Samtidig påpeker informanten at det kan oppleves krevende å veilede kollegaer som også skal jobbe med eleven. Dette kan forstås å handle om makt og eksperter, og bekymring for å bli sett på som «en som vet bedre». Informant 2 opplever at institusjonen, her forstått som ledelsen, har en god forståelse for elevens vansker. Dette begrunnes med at eleven får den spesialundervisningen sakkyndig vurdering anbefaler. Likevel etterlyser informanten større engasjement med tanke på samarbeidsmøter med foresatte og PPT. Ser man det i sammenheng med makt og eksperter, kan det tolkes som at informanten opplever økt faglig tyngde dersom hen fikk mer synlig støtte internt. Informant 3 beskriver også en opplevelse av manglende engasjement fra ledelsens side, og sier: «Jeg opplever ikke at skolen på noen måte har sagt, hva trenger du for å få til dette?». Dette tolker jeg som en følelse av å stå litt alene i

jobben som skal gjøres. Med utgangspunkt i informantens uttalelse, vil institusjonen ikke være en positiv bidragsyter inn i en mulig positiv «looping effect».

Eksperter er det siste elementet som inngår i «The looping effects of human kinds» (Hacking, 1996, 2007), og slik jeg tolker det kan de på lik linje med institusjonen, være en del av den kunnskapen og praksisen som eksisterer. Eksperter i denne studien er BUP og PPT, hvorav alle informantene hadde hatt kontakt med PPT, mens det bare var informant 1 som hadde hatt kontakt med BUP i tillegg. Hos informant 1 var det BUP som konkluderte med utviklingsmessige språkforstyrrelser, mens hos de to andre var det PPT som satte diagnosen. Et viktig moment i forhold til diagnostisering, er teorier om normalitet og avvik. For at et barn skal få en diagnose, har utredningen vist at barnet er «utenfor normalen» (Morken, 2013). Dette fører til en interessant situasjon. Kartleggingen som viser om barnet er innenfor normalitetsbeskrivelsen eller avviker fra den, er definert av et utvalg fagpersoner. Fagpersonene har oppnådd konsensus om kriterier som gjelder for diagnosen, og det betyr samtidig at den er konstruert (Hacking, 1996, 2007). Med det kan man forstå utviklingsmessige språkforstyrrelser som en sosial konstruksjon. En sosial konstruksjon som gir enorm makt. Men selv om makt kan høres negativt ut, er målsettingen med karakterisering og kategorisering, intervensjon. Intervensjonen skal føre til en ønsket endring i objektet. Men er det virkelig slik at informantene opplever forslag til intervensjon fra ekspertene, eller blir de en instans som i stor grad utreder? Informanten oppgir å ha delte erfaringer med ekspertene, hvorav informant 1 og 2 opplever å ha hatt et konstruktivt samarbeid som har kommet eleven til nytte. Informant 3 uttrykker frustrasjon over manglende samarbeid og kompetanse hos PPT. Frustrasjonen kan tolkes dithen at PPT bare ble en instans som satte et stempel på eleven.

6.3. Looping effects?

Et sentralt poeng hos Hacking (1996, 2007) er at «human kinds» skiller seg fra «natural kinds» ved at de har såkalte «looping effects». I denne studien har beskrivelser av de tre guttene med utviklingsmessige språkforstyrrelser, gitt grunnlag for å foreslå dominerende kategorier for hver av dem basert på inntrykk læreren fikk den første tiden. Studien har også avdekket en rekke tiltak som har vært gjennomført ovenfor elevene. Med utgangspunkt i eksisterende data vil jeg i dette underkapitlet redegjøre for de «looping effects» studien har

identifisert. En skjematisk fremstilling av opprinnelig dominerende kategori, samt nåværende beskrivelse av elevene presenteres i tabell 6.3.

	Lærer	
	Dominerende kategori før	Beskrivelse nå
Elev 1	Adferdselev	Vanlig elev
Elev 2	Adferdselev	Vanlig elev
Elev 3	Introvert	Veldig rolig, litt passiv

Tabell 6.3: Dominerende kategori før, og beskrivelse nå.

Redegjørelsen vil også omhandle potensielle «looping effects», samt tolkninger av mulige konsekvenser. Det er viktig å understreke at guttene vil inneha flere kategorier enn de som beskrives i studien. Disse vil også kunne ha «looping effects», men vil naturlig nok ikke omtales her.

Informant 1 mottok endel informasjon om gutten i forbindelse med overgangsmøter i barnehagen. Ifølge informanten handlet beskrivelsene i stor grad om adferden hans, og gutten ble beskrevet å ha «voldelig adferd». Informanten erkjente at informasjon hen mottok i forkant av skolestart påvirket hen, men mente likevel at når første skoledag var der så møtte hen gutten med kjærlighet. Førsteintrykket ble beskrevet med «mye energi», «mye adferd» og «blid og grom», hvor hovedvekten lå på de to førstnevnte. Av den grunn ble en mulig dominerende kategori foreslått å være «adferdselev». Det fremkom også i intervjuet at gutten tok en «klovnerolle», noe som frustrerte medelevene. Med dette som utgangspunkt, kan det argumenteres for at tiltak og praksis rundt eleven etter hvert førte til en «looping effect», hvor guttens endrede adferd førte til at han nå oppleves å være som de andre elevene. For det første valgte informanten og skolens ledelse å plassere gutten i den minste gruppa, med en kontaktlærer som hadde god erfaring med å møte elever som strever med adferd. Det gav han mulighet til å lykkes innenfor en liten gruppe med trygge voksne. For det andre kan det se ut som at de pedagogiske tiltakene med å lære eleven grunnleggende begreper, både hadde positiv innvirkning på faglig og sosial deltakelse. Sikring av grunnleggende begreper knyttet til lekeapparat, kroppsdelar og følelser, økte elevens mulighet til å lykkes sosialt. Et annet moment som også handler om kunnskap, er informantens kunnskap om inkludering. Det fremkom i intervjuet at eleven blant annet ikke fikk noe en til en undervisning det første

skoleåret. Begrunnelsen var blant annet et ønske om at eleven skulle føle et reelt fellesskap med klassen. Denne forståelsen av inkluderende undervisning er i tråd med Haug (2017) som påpeker at inkludering kan forstås å omhandle faktorene fellesskap, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte. Informanten beskriver videre et konstruktivt samarbeid med PPT hvor de bidro aktivt inn med tanke på elevens utvikling. Alle de nevnte faktorene, og kanskje flere til, kan se ut til å ha ført til en «looping effect» for eleven, hvor dominerende kategori har blitt endret fra «adferdselev» til å bli beskrevet som en vanlig elev. Argumentene støttes når informanten forteller at gutten ikke skiller seg ut på samme måte lengre, og han leker mer med de andre barna.

I intervjuet med informant 1 kom det frem at denne ønsket seg flere yrkesgrupper inn i skolen. Argumentet var et stadig økende omfang av vansker. Med referanse til det som er beskrevet over, har selve kategorien endret seg til noe positivt og man kan være tilfreds med det. Men det er en interessant tanke om og eventuelt hvordan, flere yrkesgrupper i skolen kunne påvirket kategorien «adferdselev». Resultatet av det kan man ikke forutse, men en mulighet er en dominerende kategori som kjennetegnes av økt faglig mestring.

Beskrivelsene fra informant 2 gikk også på «mye adferd», i tillegg til «brukte bare kropp og ikke språk». På bakgrunn av informantens beskrivelser, er sistnevnte tolket til å være «mye energi». Som det fremkom i intervjuet trodde informanten at utfordringene handlet om ADHD. Informanten var kjent med elevens diagnose og flere tiltak ble satt i gang. Tiltakene omfattet blant annet pedagogiske grep som å gi beskjeder en til en, gi eleven tid til å svare, senke eget snakketempo, samt utstrakt bruk av visuell støtte. Andre tiltak som ble brukt gikk mer i retning av å styrke elevens sosiale status, eksempelvis vise elevens utførelse av lekser til medelevene som en modell på hvordan det burde gjøres. Tiltaket ble gjort i den hensikt at eleven kunne skinne litt ovenfor medelevene. Ut fra informasjonen informanten gir i intervjuet, får man inntrykk av at tiltakene har vært med på å styrke relasjonen mellom informanten og eleven. Det har igjen ført til at eleven mestrer skolehverdagen bedre, og muligens bedret opplevelsen medelevene har av eleven. Det kan dermed se ut til at tiltakene også i dette tilfellet har ført til en endring i dominerende kategori fra «adferdselev», til at eleven nå oppleves å være som de andre.

Et sentralt poeng hos Hacking (1996) er at behovet for klassifisering og kategorisering bærer i en målsetting om fremtidig intervensjon. Intervensjonen er ment å skulle forandre noe til det bedre, det vil si ulike «human kinds» man ønsker å endre på. Endringen i personen vil da være en «looping effect» som er noe nytt, eller at personen begynner å handle under beskrivelse. At en person handler under beskrivelse betyr at vedkommende gjør som forventet for kategorien. Når denne studien ser på dominerende beskrivelser av en person til å være det samme som en kategori, vil det ikke være like hensiktsmessig å bruke teorien om «The looping effects of human kinds» på gutten som informant 3 beskriver. Dominerende kategori i dette tilfellet var «introvert». Det gir grunn til å spørre om det er en kategori det er nødvendig å endre på. Slik jeg ser det, er ikke behovet til stede da dette er en kategori som nok ikke oppleves å avvike like mye fra samfunnets regler som de to andre. En konsekvens blir da at gutten fortsatt kan beskrives som «veldig rolig» og «litt passiv», i tillegg til selve språkvansken. Og språkvansken utviklingsmessige språkforstyrrelser eksisterer gjennom den medisinske forståelsesmodellen. En forståelsesmodell som til forskjell fra samfunnsvitenskapen, har et naturvitenskaplige fundament.

7. Konklusjon og avsluttende refleksjoner

I dette prosjektet har målsettingen vært å belyse hvordan bruk av kategorier kan skape forståelse av elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Gjennom prosjektets forskningsspørsmål har jeg fått kartlagt hvilke kategorier som benyttes for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser og hva som er dominerende kategori. Videre har jeg også fått et innblikk i hvilken forståelse lærerne har av selve vansken, og hvilke tiltak de gjør ovenfor disse elevene. I det følgende vil jeg forsøke å svare på de spørsmålene som er stilt i prosjektet, samt si noe om prosjektets bidrag til ny kunnskap på feltet. Jeg vil også si noe om hvilke begrensninger resultatene har. Avslutningsvis vil jeg komme med noen tanker om hvordan resultatene kan følges opp videre.

For å få kartlagt hvilke kategorier som benyttes av elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser ble informantene blant annet spurt om deres førsteinntrykk av eleven. I denne sammenheng ble det klart at to av elevene ble beskrevet ganske likt, mens den tredje skilte seg fra de to andre. Når det gjelder de to førstnevnte guttene var de mest fremtredende karakteristikkene knyttet til deres uønskede adferd. Begge guttene ble beskrevet å ha mye energi og strevde med det sosiale samspillet. I begge tilfeller ble ADHD nevnt som en mulig årsak til deres utfordringer. På grunn av vektleggingen av uønsket adferd i beskrivelsen av dem, er det foreslått at en mulig kategori kan være «adferdselev». De foresattes beskrivelser går også i en retning som indikerer at guttene skiller seg litt ut fra majoriteten. Foresatte til eleven hos informant 1 ser også guttens utfordringer med adferd, men her kunne «urokråke» være mer passende da «adferdselev» kan anses å være en mer skolepreget kategori. Foresatte til eleven hos informant 2 ser guttens utfordringer med språket, men her fremkommer det at de mener han må skjerpe seg. U fra dette kunne «lat» vært en mulig kategori. Når det gjelder medelevers beskrivelse er disse basert på hva informantene tror ville vært mulige beskrivelser, og her kommer karakteristikk som viser at guttene oppleves å skille seg ut. Medelevene opplever at guttene sier mye rart og strever med sosialt samspill. Dette gir grunnlag for «raring» som en mulig kategori. Bildet av de to førstnevnte guttene nyanseres litt når informantene forteller at de også ser en annen side av dem. Eleven hos informant 1 beskrives å være en skikkelig god gutt og informanten bruker selv beskrivelsen «gromgutt», mens informant 2 beskriver eleven å være veldig omsorgsfull. Når det gjelder eleven hos informant 3 skilte beskrivelsen av han seg ut fra de to andre, da han gjorde veldig lite ut av seg og var litt passiv. Men også her så informanten en annen side av eleven, og det var at han

var en veldig god gutt. Oppsummert anser jeg at dominerende kategori kan være «adferdselev» for guttene hos informant 1 og 2, mens det for gutten hos informant 3 kan være «introvert».

Alle tre informantene oppleves å ha en god forståelse av diagnosen utviklingsmessige språkforstyrrelser. Beskrivelsene av elevenes mulige vanskebilde samsvarer i stor grad med det forskningen viser, herunder utfordringer med å forstå, samt gjøre seg forstått, i tillegg til utfordringer med å lære (McGregor, 2020; Bele, 2008). I det ligger at informantene ser at vanskene kan få konsekvenser både faglig og sosialt, noe beskrivelsene allerede bekrefter. Ingen av informantene hadde god kjennskap til vansken før de fikk eleven, og det er i hovedsak kunnskapsoverføring fra tidligere lærere, samt egen erfaringsbasert læring som oppgis å være kilde til dagens kunnskap. Slik jeg har tolket det har ekspertinstanser som PPT og BUP i liten grad bidratt til kunnskapservervelsen hos informantene. Tar man utgangspunkt i elevenes utfordringer med å gjøre seg forstått, er spørsmålet om inkludering særs viktig. Alle informantene trekker på ulike måter frem viktigheten av at elevene blir inkludert i resten av gruppa. Samtidig viser resultatene at den ene informant uttrykker noe frustrasjon knyttet til begrepet inkluderende spesialundervisning. Med utgangspunkt i Haug (2017) sin forståelse av inkluderende undervisning, kan det se ut som informanten har et tradisjonelt syn på inkludering, det vil si at stedet undervisningen gjennomføres står sentralt. De to andre gir beskrivelser som går mer i retning av at inkludering forstås ut fra flere faktorer. Når det gjelder skoleledelsens rolle uttrykker informantene først at de også har god forståelse av elevens vansker. Men samtidig uttrykkes det noe frustrasjon knyttet til manglende støtte og engasjement i forhold til samarbeidsmøter og ressurser som kreves for å gi elevene det tilbudet lærerne mener de burde fått. Frustrasjonen kan tolkes som at lærerne føler seg litt alene om å håndtere utfordringene.

Resultatene viser at informantene gjør en rekke tiltak som både ivaretar de faglige og sosiale utfordringene til guttene. Hos informant 1 forberedte ledelsen og informanten seg godt før eleven skulle starte hos dem. Tiltakene handlet blant annet om gruppestørrelse og hvilke voksne som skulle være primære kontaktpersoner. Det faglige og sosiale opplegget etter skolestart oppleves også å være godt planlagt, og utviklingen over tid viser at tiltakene totalt sett har hatt en positiv effekt på eleven. Det gir seg blant annet utslag i at fra å kunne

plasseres i en dominerende kategori kalt «adferdselev», vil eleven nå oppfattes om en helt vanlig elev. Denne oppfatningen deles av både lærer, medelever og foresatte. Som informanten selv sier: «Jeg tror vi har gjort noe riktig da. Jeg tror det. I all beskjedenhet». Utviklingen som eleven har hatt vil være et eksempel på det Hacking (1996, 2007) kaller «looping effects». Fra å starte i kategorien «adferdselev», har ulike tiltak ført til at eleven har startet på en ny loop som kjennetegnes av å være en vanlig elev. Det samme er tilfelle for eleven hos informant 2. Også for denne gutten kunne en dominerende kategori i begynnelsen vært «adferdselev», men ved hjelp av ulike sosiale og faglige tiltak blir også han nå oppfattet som en vanlig elev. Når det gjelder eleven hos informant 3, ble denne gutten i starten beskrevet som både rolig, litt passiv, men samtidig en veldig god gutt. Informasjonen har blitt tolket til å være en knepen vektlegging av rolig og litt passiv, slik at en mulig dominerende kategori kunne vært «introvert». På grunn av at «introvert» ikke var så dominerende i forhold til det andre, samt at kategorien ikke er så negativt ladd som hos de to andre guttene, vil ikke Hackings (1996, 2007) teori om «looping effects» være like hensiktsmessig å bruke. Det har vært en liten endring fra å være «introvert» til å kun oppfattes som en veldig rolig og litt passiv elev, men førstnevnte er ikke like dominerende som hos de to andre guttene.

I dette prosjektet har det kommet frem en rekke kategorier om de tre guttene fra læreren, foresatte og medelever. Resultatene viser at uønsket adferd tar mye oppmerksomhet og fører til at to av informantene ser en kausal sammenheng mellom adferden og ADHD. ADHD som diagnose og kategori, gir på den måten informantene en forklaring på guttenes adferd. Samtidig ser man at utviklingsmessige språkforstyrrelser som diagnosebetegnelse ikke blir brukt i noen særlig grad. Det kan både skyldes at diagnosen var et kriterie for deltakelse i intervjuet, men det kan også skyldes at informantene ikke opplever at kategorien er beskrivende for guttene. Når det er sagt så var det godt samsvar mellom den medisinske beskrivelsen av vansken, og informantenes opplevelse av guttenes vansker. Ut fra den informasjonen som foreligger ser det ut til at et første møte med en elev vil være påvirket av informasjon man har fått, dersom denne er av negativ karakter som hos to av guttene. Informasjon om at eleven har utviklingsmessige språkforstyrrelser anses ikke å ha samme påvirkning av informantene. Årsaken kan være at diagnosen ikke er forbundet med tilsvarende negative verdier som utfordrende adferd. Selv om andre beskrivelser som «godgutt», «gromgutt» og «raring» er med på å nyansere bildet av elevene, kan det se ut som at informantenes forventninger for elevenes fremtidsutsikter påvirkes av diagnosen de har fått.

Alle informantene oppgir varianter av utdanning og jobb som er mindre akademisk. De samlede resultatene fra prosjektet indikerer at bruk av ulike kategorier kan være med på å synliggjøre ulike sider av en elev med utviklingsmessige språkforstyrrelser. I en slik synliggjøring ligger også muligheten for økt bevissthet om bruk av kategorier, og hvilke konsekvenser det kan få for elevens sosiale og faglige utvikling.

Denne studien har vist at de språklige utfordringer som er knyttet til diagnosen utviklingsmessige språkforstyrrelser blir overskygget av uønsket adferd, dersom denne er til stede. Den dominerende beskrivelsen av elevene vil dermed handle om elevens negative adferd, fremfor andre karakteristikker. Dette vil videre legge noen føringer for hvordan man forstår elever med denne vansken. Men studien har også vist at riktige tiltak kan gi «looping effects» som fører en elev fra en negativ dominerende kategori, og over til å bli oppfattet som en vanlig elev. Et tredje aspekt som har kommet frem i studien, er at teorien om «The looping effects of human kind» (Hacking, 1996, 2007) ikke er like hensiktsmessig å bruke når eleven med utviklingsmessige språkforstyrrelser ikke skiller seg sterkt nok ut fra de øvrige elevene slik tilfellet var hos informant 3. En åpenbar begrensning i dette bidraget, er at dataene kun baserer seg på intervjuer med tre informanter. Det vil derfor ikke være mulig å konkludere med at funnene gjelder i alle tilfeller, men det gir likevel en pekepinn på mulige sammenhenger. Som litteratursøket mitt viste, kan det se ut som det ikke er gjort tilsvarende studier tidligere. En mulighet for å følge opp disse resultatene videre, kunne vært å samle inn data fra et større antall informanter for å se om elever med utfordrende adferd, tilskrives å ha ADHD fremfor utviklingsmessige språkforstyrrelser.

8. Litteratur

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 (5th ed.)*.
- Ardanouy, E., Delage, H., & Zesiger, P. (2023). Effectiveness of a group intervention for lexical enrichment in 6-to-10-year-old children with developmental language disorder. *Child Language Teaching and Therapy*, 39(3), 218–233. <https://doi.org/10.1177/02656590231188523>
- Arishi, L., Boyle, C., & Lauchlan, F. (2017). Inclusive education and the politics of difference: Considering the effectiveness of labelling in special education. *Educational and Child Psychology*, 34(4), 9–19. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2017.34.4.9>
- Becker, H. S. (2018). *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. Free Press, Inc.
- Bele, I. (2008). *Språkvansker – teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Cappelen Akademiske forlag.
- Berntzen, E. (2021). *Flere språk eller språkvanske?* [Masteroppgave]. UiT Norges arktiske universitet.
- Bishop, D. (1997). *Uncommon understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 671–680.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE consortium (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PloS One*, 11(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & the CATALISE-2 Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>.
- Bjørge, E. (2009). Michel Foucaults bidrag til forståelsen av makt. *Jussens venner*, 44(5), 3002–314.

- Bury, S. M., Jellett, R., Spoor, J. R., & Hedley, D. (2023). “It Defines Who I Am” or “It’s Something I Have”: What Language Do Autistic Australian Adults on the Autism Spectrum Prefer? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(2), 677–687. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04425-3>
- Connolley, S., & Hausstätter, R. S. (2009). Tocqueville on democracy and inclusive education: A more ardent and enduring love of equality than of liberty. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 231-243.
- Conti-Ramsden, G., Mok, P., Durkin, K., Pickles, A., Toseeb, U., & Botting, N. (2019). Do emotional difficulties and peer problems occur together from childhood to adolescence? The case of children with a history of developmental language disorder (DLD). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(7), 993–1004. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1261-6>
- Cooper, R. (2004). Why Hacking is Wrong about Human Kinds. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 55(1), 73–85. <https://doi.org/10.1093/bjps/55.1.73>
- Davies, C., Ebbels, S., Nicoll, H., Syrett, K., White, S., & Zuniga-Montanez, C. (2023). Supporting adjective learning by children with Developmental Language Disorder: Enhancing metalinguistic approaches. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(2), 629–650. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12792>
- Folkehelseinstituttet. (2024, 11. mars). Psykiske plager og lidelser hos barn og unge. [Psykiske plager og lidelser hos barn og unge - FHI](#)
- Foucault, M. (2020). *Seksualitetens historie 1. Viljen til viten*. Pax Forlag AS.
- Foucault, M. (1996). *Tingenes orden: En arkeologisk undersøkelse av vitenskapen om mennesket*. Spartacus.
- Franz, D. J., Richter, T., Lenhard, W., Marx, P., Stein, R. & Ratz, C. (2023). The Influence of Diagnostic Labels on the Evaluation of Students: A Multilevel Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1).
- Glasby, J., Graham, L. J., White, S. L. J., & Tancredi, H. (2022). Do teachers know enough about the characteristics and educational impacts of Developmental Language Disorder (DLD) to successfully include students with DLD? *Teaching and Teacher Education*, 119, 103868. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103868>.
- Goffman, E. (1997). Selections from stigma. I L.J. Davis (Red.), *The disability studies reader* (5. utg., s. 133-144). Routledge.
- Hacking, I. (2007). Kinds of People: Moving targets. I P. J. Marshall (Red.), *Proceedings of the British Academy, Volume 151, 2006 Lectures* (s. 285-318). British Academy.

- Hacking, I. (1996). The looping effects of human kinds. I D. Sperber, D. Premack & A. J. Premack (Red.), *Causal Cognition: A Multidisciplinary Debate* (s. 351 – 394). Oxford: Clarendon Press.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>.
- Jakobsen, T. G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme – et ikke-antroposentrisk alternativ*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (6. utg.)*. Abstrakt Forlag.
- Kauffman, J. M., Anastasiou, D., Burke, M. D., Felder, M., Hornby, G., Lopes, J., & Wiley, A. (2024). Adventures in Naming EBD Realities: How Words Matter for Special Education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 32(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/10634266231172929>
- Klapper, A., Dotsch, R., Rooij, I., & Wigboldus, D. (2017). Four meanings of “categorization”: A conceptual analysis of research on person perception. *Social and Personality Psychology Compass*, 11(8). <https://doi.org/10.1111/spc3.12336>
- Kleinman, A., & Hall-Clifford, R. (2009). Stigma: a social, cultural and moral process. *Journal of Epidemiology and Community Health (1979)*, 63(6), 418–419. <https://doi.org/10.1136/jech.2008.084277>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering (3. utg.)*. Fagbokforlaget.
- Kristoffersen, K. E., Rygvold, A-E., Klem, M., Valand, S. B., Asbjørnsen, A. E. & Bottengård, K-A. (2021). Terminologi for vansker med språk hos barn og unge – en konsensusstudie. *Norsk Tidsskrift for logopedi*, 2021(3), 6-23.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen - overordnet del av læreplanverket - regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)
- Kuorikoski, J., & Pöyhönen, S. (2012). Looping Kinds and Social Mechanisms. *Sociological Theory*, 30(3), 187–205. <https://doi.org/10.1177/0735275112457911>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg.)*. Gyldendal.
- Leonard, L. B. (2020). A 200-Year History of the Study of Childhood Language Disorders of Unknown Origin: Changes in Terminology. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 5(1), 6–11. https://doi.org/10.1044/2019_PERS-SIG1-2019-0007

- Liberman, Z., Woodward, A. L., & Kinzler, K. D. (2017). The Origins of Social Categorization. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(7), 556–568.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.04.004>
- Lindsay, G., & Dockrell, J. E. (2012). Longitudinal patterns of behavioral, emotional, and social difficulties and self-concepts in adolescents with a history of specific language impairment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 43(4), 445–460.
[https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0069\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0069))
- McGregor, K. K. (2020). How We Fail Children With Developmental Language Disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 981-992.
https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 6 \(2019–2020\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- Milje, A. L. (2022). *Læreres erfaring med utviklingsmessige språkvansker i skolen*. Høgskulen på Vestlandet.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Morken, I. (2013). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) - Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. - Lovdata.](https://lovdata.no)
- Owens, J. (2020). Relationships between an ADHD Diagnosis and Future School Behaviors among Children with Mild Behavioral Problems. *Sociology of Education*., 93(3), 191–214. <https://doi.org/10.1177/0038040720909296>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Reid, L., Parekh, G. & Lattanzio, R. (2020). A relic of the Past: Identification, Placement and Review Committees in Ontario’s Education System. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 194, 51-63.
- Sandmo, E. (2004). Michel Foucault som maktteoretiker. I F. Engelstad (Red.), *Om makt. Teori og kritikk*. Gyldendal Akademisk.
- Sjöström, S. (2017). Labelling theory. I B.M.Z. Cohen (Red.), *Routledge international handbook of critical mental health* (s. 15-23). Routledge.

- Skarpenes, O., & Nilsen, A. C. E. (2014). Making up pupils. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 98(6), 424–439. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-06-04>
- Snipstad, Øyvind I. M. (2020). Framing inclusion: intellectual disability, interactive kinds and imaginary companions. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1050–1063. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.15>
- Social Role Valorization. (u.å.). *SRV History*. Hentet 10. januar 2024 fra [SRV History – Social Role Valorization](#)
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen. Utdanningssystemets historie*. Abstrakt Forlag.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 1245–1260.
- Underhill, J. C., Ledford, V., & Adams, H. (2019). Autism stigma in communication classrooms: exploring peer attitudes and motivations toward interacting with atypical students. *Communication Education*, 68(2), 175–192. <https://doi.org/10.1080/03634523.2019.1569247>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca Spain 7–10 June 1994. Paris: UNESCO. [THE SALAMANCA STATEMENT AND \(european-agency.org\)](#) (lastet ned 04.11.23)
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wolfensberger, W. (2000). A brief overview of social role valorization. *Mental Retardation (Washington)*, 38(2), 105–123.
- World Health Organization (2023, 19. november). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. [ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics \(who.int\)](#)

Vedlegg 1: Samtykkeskjema



Høgskolen
i Innlandet

Vil du delta i masterprosjektet «Læreres forståelse av utviklingsmessige språkforstyrrelser»?

Mitt navn er Ann Kristin Bakkerud. Jeg er student ved Høgskolen i Innlandet og skal gjennomføre en mastergrad i spesialpedagogikk. Til daglig jobber jeg også som lærer ved en barneskole i Ullensaker Kommune.

I dette skrevet får du informasjon om formålet med prosjektet og hva deltakelsen din vil innebære. Takk for din interesse for dette prosjektet og for at du tar deg tid til å lese nøye gjennom informasjonen. Spør meg gjerne dersom det er noe mer du ønsker å vite om prosjektet. Kontaktinformasjon finner du på siste side.

Formålet med prosjektet

I dette prosjektet ønsker å se på hvordan beskrivelser av elever med utviklingsmessige språkvansker kan være med på å skape forståelse av disse elevene for læreren. Prosjektet har som mål å undersøke om, og eventuelt hvordan ulike beskrivelser kan påvirke hvordan lærere forstår disse elevene og hvilke valg lærerne da tar med tanke på tiltak. Problemstillingen i prosjektet er:

Hvordan kan bruk av kategorier være med på å skape forståelse av elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser hos 3 lærere i grunnskolen?

Tilhørende forskningsspørsmål:

- Hvilken forståelse har pedagoger av utviklingsmessige språkforstyrrelser?
- Hvilke tanker har pedagogene om tiltak for eleven med utviklingsmessige språkforstyrrelser?
- Hvilke kategorier benyttes for å beskrive elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser?

Denne studien vil omfatte intervju av tre lærere. Prosjektdato vil være fra 01.08.23 – 31.08.24. Selve intervjuene gjennomføres når godkjenning fra SIKT foreligger.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har sendt ut spørsmål om deltakelse til lærere jeg kjenner ved ulike skoler. Dette for å få tak i et utvalg lærere som kan tenke seg å delta i studien. Jeg håper du ønsker å delta i mitt forskningsprosjekt.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Min veileder Øystein Skundberg, førsteamanuensis ved Oslo Met, er formell prosjektleder, jeg har det daglige ansvaret. Høgskolen i Innlandet er som institusjon ansvarlig for sikker behandling av personopplysningene som skal samles inn.

Hva skal gjennomføres? Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å gjennomføre et personlig intervju med 3 lærere som enten har, eller har hatt elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser (evt. spesifikke språkvansker). Under intervjuet vil jeg bruke

lydopptak, samt ta notater. Intervjuet vil ta ca. 50 minutter. Personopplysninger som samles inn vil være av alminnelig art, slik som navn, kontaktopplysninger og tidligere yrkeserfaring.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Å delta vil ikke påvirke din arbeidshverdag. Dine ledere vil ikke få tilgang til hva du forteller.

Fordeler og ulemper med å delta

Deltakelse skal i hovedsak være en positiv opplevelse, men å dele sine personlige erfaringer kan noen ganger utløse uventede negative følelser. Noen kan oppleve at enkelte temaer er vanskelige å svare på. Derfor kan du fritt hoppe over spørsmål underveis. Om du ønsker å snakke med noen etter at du har deltatt, tar du kontakt med min veileder.

Deltakelse har ingen direkte fordeler for deg, men å dele dine erfaringer slik at andre kan lære av det, vil forhåpentligvis få deg til å føle at du blir lyttet til. Denne informasjonen kan på sikt bidra til økt forståelse av beskrivelsenes potensielle påvirkning på de valg lærerne tar ovenfor elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Resultatene vil bli publisert i en masteroppgave, og dersom du er interessert kan du ta kontakt etter prosjektslutt for å få en kopi av oppgaven tilsendt.

Samtykke til å delta i masterprosjektet

Her følger informasjon om dine rettigheter som informant, og hvordan personopplysninger om deg vil behandles. Du må samtykke til dette for å være med på prosjektet, og du kan når som helst trekke dette samtykket.

Om datahåndtering og personvern

Jeg vil bare bruke opplysningene fra deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Dine personopplysninger blir håndtert konfidensielt fra begynnelse til slutt i prosjektet, og er i samsvar med personvernregelverket (GDPR). Det er helt opp til deg å delta og du kan ombestemme deg underveis ved å trekke samtykket.

- Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare min veileder og meg som student som har tilgang.
- Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.
- Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data (kodeliste).
- Alle personopplysninger blir lagret på en sikker forskningsserver (spesifisert under).
- Lydopptak fra intervjuet blir slettet når alt er skrevet ned (transkribert).
- Når jeg skriver masteroppgaven, vil jeg passe på at ingen vil bli gjenkjent verken direkte eller indirekte i teksten. Kodelisten vil bli slettet ved prosjektslutt.

I dette prosjektet samles inn alminnelig personopplysninger. For sikker innsamling og lagring av datamaterialet gjelder Høgskolen i Innlandets retningslinjer:



I. INTERVJU

Lyddopptak av intervju vil utføres ved hjelp av mobiltelefon og den krypterte applikasjonen «Nettskjema Diktafon». Lydfilen sendes direkte til sikker server for «Nettskjema» ved Universitetet i Oslo (UiO) som Høgskolen i Innlandet har databehandleravtale med. Lydfilene vil bli gjort om til tekst (transkribert) manuelt eller automatisk i Nettskjema, og deretter analysert av meg.

All håndtering, analyse og lagring av data vil foregå i One Drive Feide – Høgskolen i Innlandet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å se hvilken informasjon som er blitt samlet inn om deg. Du kan også be om at informasjonen slettes, slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noe informasjon som er feil, kan du si ifra og be meg rette opp i det. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen. Du kan klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet informasjonen om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31.08.24.

Opplysningene vil da slettes.

Høgskolen i Innlandet
Øystein Skundberg – prosjektleder
oystein.skundberg@oslomet.no, mobil: 913 11 864
Ann Kristin Bakkerud – student
akbakkerud@gmail.com, mobil: 48029582

- o Høgskolen i Innlandets personvernombud – www.inn.no/om-hogskolen/personvern/
- o Hvis du har spørsmål knyttet til SIKT Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student



Signering:

Samtykke til deltakelse i masterprosjektet «Læreres forståelse av utviklingsmessige språkforstyrrelser»

Jeg har lest informasjonen og forstått hva prosjektet går ut på.

Jeg gir et frivillig samtykke og forstår at jeg ikke trenger å svare på alt, og har mulighet til å kunne trekke meg på et senere tidspunkt.

Jeg forstår at de personopplysninger som kan identifisere meg, så som navn/adresse/ telefon/ institusjonstilhørighet er kjent for student og veileder, men blir ikke spredt til noen andre.

Jeg forstår at mine personopplysninger blir samlet inn og lagret sikkert til de enten slettes eller anonymiseres 31.08.24.

Jeg samtykker til å delta i dette masterprosjektet.

Ja Nei

Dato

Navn

Signatur

[Eller digital signering]

Vedlegg 2: Intervjuguide

Innledning:

Litt småprat for å løse opp stemningen før oppstart av selve intervjuet.

Takke for at vedkommende har samtykket til å delta i mitt forskningsprosjekt.

En kort presentasjon av formålet med masterprosjektet. Informantene har også fått denne informasjonen i samtykkeerklæringen.

Bakgrunn:

1. Fortell kort om skolen.
2. Fortell kort om din rolle og dine arbeidsoppgaver.
3. Hvor lenge har du arbeidet ved denne skolen? Hvor lang ansiennitet har du som lærer?
4. Fortell litt om din faglige bakgrunn. Har du annen yrkeserfaring? Eventuelt hvilken.
5. Hvor mange år har du hatt sammen med elever med denne vansken?

Utviklingsmessige språkforstyrrelser:

6. Hvordan forstår du utviklingsmessige språkforstyrrelser? (Kjennetegn, forventninger, konsekvenser)
7. På hvilken måte har du ervervet kunnskap om vansken?

Kategorier:

8. Hvordan vil du beskrive ditt førsteinntrykk av eleven? Sterke sider? utfordringer? Var du kjent med elevens diagnose ved første møte?
9. Hvilke tiltak har du gjort ovenfor eleven? Pedagogiske? Sosiale? Praktiske? Har disse endret seg over tid? Eventuelt hvordan og hvorfor?
10. Opplever du at elever med denne diagnosen får spesialundervisning? Hvordan gjennomføres eventuelt denne? Hvilke fordeler og ulemper ser du med løsningen?
11. Opplever du at eleven har endret seg den tiden du har kjent hen? Eventuelt på hvilken måte? (Hva tenker du kan være årsaken?)

12. Hvis du kunne valgt en «drømmeløsning» for eleven, hvordan ville den sett ut? (Tenk i klasserommet, faglig, sosialt, rammer på skolen, praksisen med diagnostisering, lovverk)
13. Hvilke tanker har du om utviklingsmessige språkforstyrrelser og inkludering? Hvilke tanker har du om inkludering generelt?

Andre aktører:

14. På hvilken måte legger skole og systemet til rette for vansken?
15. På hvilken måte beskriver de foresatte eleven? Hvordan opplever du samarbeidet med hjemmet? Styrker? utfordringer?
16. Har du hatt samarbeid med andre instanser? Eventuelt hvilke? Hvordan har du opplevd dette samarbeidet? Positivt; eventuelt på hvilken måte og hvorfor? utfordrende; eventuelt på hvilken måte og hvorfor?
17. Hvilket inntrykk opplever du at medelevene har av eleven? (Hvordan oppfatter de eleven? Hvilken forståelse har de av eleven?) Har det endret seg over tid? Eventuelt hvorfor og på hvilken måte?

Utdypende spørsmål:

Hvilke fordeler ser du med...

Hvilke utfordringer ser du med...

Hvorfor tenker du at...

På hvilken måte tenker du at...

Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

06.12.2023

Referansenummer

659180

Vurderingstype

Standard

Dato

06.12.2023

Tittel

Master i spesialpedagogikk

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Øystein Skundberg

Student

Ann Kristin Bakkerud

Prosjektperiode

01.12.2023 - 31.08.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar**OM VURDERINGEN**

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

LÆRERNES TAUSHETSPLIKT

Husk at lærere har taushetsplikt. Det er derfor viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltlever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler deg å være spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Du bør derfor være forsiktig med å bruke eksempler under intervjuene. Husk å minne den ansatte på taushetsplikten og hva dette inkluderer før intervjuet starter.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!