

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: PE323L-1

Navn: Hilde P. Røddesnes.

Kandidatnummer: 18

---

Elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser, og deres opplevelse av kommunikasjon med jevnaldrende i uorganiserte aktiviteter.

Students with developmental language disorder, and their experience of communication with peers in disorganized activities.

---

Dato: 14.05.2021

Totalt antall sider: 68

Kan vi ikkje freista sjå verda frå barna  
sin synsstad litt oftere enn vi gjør?  
Då vert ho visseleg betre for små og store.  
(Åsa Gruda Skard i Norsk Skuleblad 1938)  
Hentet fra (Imsen, 1998)

## **Sammendrag.**

I denne kvalitativt orienterte undersøkelsen har jeg forsket på ulike opplevelser elever, med utviklingsmessige språkforstyrrelser, har erfart gjennom kommunikasjon med jevnaldrende i uorganiserte aktiviteter. Formålet med oppgaven er, gjennom elevens stemme, å få et mer nyansert bilde, og en dypere innsikt i hvordan språkvansker innvirker på interaksjon med jevnaldrende i grunnskolen.

For datainnsamlingen er det anvendt kvalitativ forskningsmetode i form av et semistrukturert intervju. Dataene ble analysert gjennom narrativ analyse. I denne kvalitative undersøkelsen har jeg forsket på ulike utfordringer, *ekspressive* og *impulsive*, to elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser møter i grunnskolen. Deres opplevelse av språkvanskene ligger til grunn for de empiriske dataene. Denne kvalitative undersøkelsen bygger på en fenomenologisk hermeneutisk metodetilnærming. Som et teoretisk rammeverk for dette studiet er Vygotskys sosiokulturelle teori (1934) blitt brukt, med søkelys på dialog, ordforråd og stillasbygging, samt nyere empirisk forskning utarbeidet gjennom Catalise-prosjektet ledet av Bishop et al (2017). Undersøkelsens fokus er å belyse hvilke sammenfallende opplevelser elever med språkvansker erfarer i skolehverdagen.

Resultat av min studie viser at sammenfallende funn er elevenes opplevelse av minkende grad av ordletingsvansker, hvordan ekspressive vansker innvirker på å være i dialog, og hvilke konsekvenser språkvansker har for elevene i sosial interaksjon med jevnaldrende. Oppgaven kan benyttes som en casebeskrivelse, som gir en utfyllende beskrivelse av hvordan kommunikasjon subjektivt føles for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i grunnskolen. Funnene kan bidra til et mer nyansert bilde på hvilke utfordringer elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser opplever i kommunikasjon, og større bevissthet rundt elevens behov for støtte i sosial kommunikasjon.

## **Abstract.**

In this qualitatively oriented survey, I have researched various experiences pupils with developmental language disorders have experienced, in their communication with peers in disorganized activities. The purpose of the thesis is, through the student voice, to gain a more nuanced picture, and deeper insight into how language difficulties affect interaction with peers in primary and lower secondary school.

For the data collection, qualitative research methodology is used in the form of a semi-structured interview. The data were analyzed through narrative analysis. In this qualitative survey, I have researched various challenges, *expressive* and *impressive*, two students with developmental language disorders meet in primary school. Their experience of the language difficulties underlies for the empirical data. This qualitative study is based on a phenomenological hermeneutic method approach. As a theoretical framework for this study, Vygotsky's sociocultural theory (1934) has been used with a focus on dialogue, vocabulary and scaffolding, as well as recent empirical research prepared through the Catalise project led by Bishop et al (2017). The focus of the survey has been to investigate which coincident experiences pupils with language difficulties are experiencing in everyday school life.

The results of my study show that coinciding findings are the pupils' experience of a decreasing degree of word search difficulties, how expressive difficulties affect the dialog situation, and what consequences language difficulties represents for students in social interaction with peers. The thesis can be used as a case description, which provides a comprehensive description of how communication is subjectively felt for pupils with developmental language disorders in primary and lower secondary school. The findings may contribute to a more nuanced picture of the challenges faced by pupils with developmental language disorders in communication, and greater awareness of the pupils 'need for support in social communication.

## Innhold

1.0	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for temavalg.....	1
1.2	Formål og problemstilling.....	5
1.3	Begrepsavklaring.....	5
1.3.1	Utviklingsmessige språkforstyrrelser.....	6
1.3.2	Kommunikasjon.....	7
3.0	Teori.....	10
3.1	Teori knyttet til utviklingsmessige språkforstyrrelser.....	11
3.2	Vygotskys sosiokulturelle teori.....	14
3.2.1	Forholdet mellom tenking og tale.....	14
3.2.2	Begrepsdanning.....	15
3.2.3	Stillasbygging.....	17
4.0	Metode.....	17
4.1	Vitenskapsteoretiske betraktninger.....	18
4.2	Hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming.....	19
4.3	Kvalitativ undersøkelsesmetoder.....	20
4.4	Utarbeiding av intervjuguiden.....	20
4.5	Intervju.....	21
4.6	Det kvalitative intervjuet.....	22
4.6.1	Semistrukturert livsverdensintervju.....	23
4.7	Utvelgelse av informanter.....	23
4.8	Intervjugjennomføring.....	25
4.9	Transkribering og analyse av data.....	26
4.10	Validitet og reliabilitet.....	28
4.10.1	Validitet.....	29
4.10.2	Reliabilitet.....	30
4.10	Etiske overveielser.....	31
5.0	Studiens resultater.....	32
5.1	Narrativ analyse.....	32
6.0	Sammenfallende funn.....	35

6.1 Ordforråd.....	35
6.2 Dialog.....	36
6.3 Kvalitet og kvantitet av vennskap.....	37
6.4 Valg av aktiviteter i friminutt.....	37
7.0 Diskusjon.....	38
7.1 Opplevelse av ordforråd og ordleting.....	39
7.2 Å være i dialog.....	42
7.3 Kvantitet av vennskap.....	44
7.4 Valg av aktiviteter.....	48
8.0 Konklusjon.....	49
8.1 Konklusjon på elevens opplevelser i kommunikasjon og interaksjon.....	50
8.2 Implikasjoner for pedagogisk arbeid.....	51
8.3 Kritiske betraktninger.....	52
8.4 Anbefalinger for videre forskning.....	53
Litteraturliste.....	54
Vedlegg 1 -Intervjuguide.....	57
Vedlegg 2. - Informasjonsbrev med samtykkeerklæring.....	59
Vedlegg 3 – Godkjenning av NSD.....	61

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende og lærerik prosess. I denne prosessen har jeg opplevd gleder, frustrasjon og refleksjon, med gjennomgang av mange forskningsrapporter og pensumsider som har gitt meg ny kunnskap. Nå er denne epoken tilbakelagt, det er med glede, samtidig med vemod for at felleskapet jeg har opplevd gjennom studiet, er over.

Det er mange å takke for at jeg kom i mål med oppgaven. Først og fremst vil jeg takke mine informanter og deres familie. For deres samtykke til deltagelse, og at de delte sine unike opplevelser med meg. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt til. Samt jeg vil takke min veileder Natallia B. Hanssen for konstruktive og tydelige tilbakemeldinger underveis i denne prosessen. Til slutt, og ikke minst, vil jeg takke min familie som har støttet meg gjennom prosjektet, spesielt til Morten som har bidratt med korrekturlesing.

Jeg ønsker med oppgaven å øke bevisstheten i samfunnet angående utviklingsmessige språkvansker, og hvordan språkvansker oppleves i kommunikasjon med jevnaldrende i uorganiserte aktiviteter. God lesing!

Stjørdal, mai 2021

Hilde Pettersen Røddesnes

## **1.0 Innledning.**

I dette underkapitlet skal jeg begrunne mitt valg for temaet til masteroppgaven: *Elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser og deres opplevelse av kommunikasjon i uorganiserte aktiviteter.*

Grunnen for mitt valg om å skrive om sosial kommunikasjon for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser kan diskuteres ut fra fire perspektiver: et samfunnsperspektiv, et systemperspektiv, et forskningsperspektiv og mine personlige interesser.

### ***1.1 Bakgrunn for temavalg.***

Først vil jeg omtale bakgrunnen for undersøkelsen ut ifra et samfunnsperspektiv. En hovedforutsetning for å prestere godt i samfunnet er å ha gode språkferdigheter. Det åpner for mange muligheter både akademisk og sosialt. Dette gir valgmuligheter når eleven skal velge yrke eller få etablert et familieliv, hvis det er et ønske. Barn vokser opp i et informasjonssamfunn som setter høye krav til å effektivt forstå og produsere språk. Evnen til å kommunisere ideer, tanker og følelser er en grunnleggende ferdighet, og er en forutsetning for læring i grunnskolen. For noen elever med språkvansker vil dette være en hindring i skolehverdagen. Det finnes ingen sikker kunnskap om årsak til utviklingsmessige språkforstyrrelser. Det finnes en arvelig faktor. Omtrent 50-70% av alle barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser har familiemedlemmer med samme vanske. I norsk sammenheng regner man med at 5-7 % av alle barn har denne språkforstyrrelsen (Ottem & Lian, 2008)

Enkelte elever som opplever milde språkvansker, vil i voksen alder kunne fungere språklig og sosialt på lik linje med jevnaldrende. For andre kan gapet til jevnaldrende øke med årene. I Catalise-studiet var det enighet om at noen barn har språkvansker som er «signifikante, alvorlige og vedvarende nok til å få seriøse negative konsekvenser for deres utdanning og sosiale liv» (Bishop et al., 2016, s.3). Det å bli ekskludert, eller velge å stå



utenfor fellesskapet i skolen, kan gi store ringvirkninger for videre livsløp. Utenforskap i skolen kan ha negativ effekt på valg av utdanning, yrkeskarriere og familieliv i voksen alder. USF kan medføre begrensninger av mulighetene til å foreta retningsvalg i livet generelt. En studie utført av Law mfl. (2009), som fulgte personer med språkforstyrrelser i aldersgruppen 4 -34 år, viste at mer enn dobbelt så mange voksne med utviklingsmessige språkforstyrrelse var uten arbeid sammenlignet med kontrollgruppen (Bele, 2017a, s.225)

I stortingsmelding 16 påpekes det at for å få et bærekraftig velferdssamfunn, er det viktig at flere deltar i arbeidslivet, og tiltak som tidlig innsats og et inkluderende felleskap blir avgjørende for at alle barn og unge når sine drømmer (St. meld. nr.16, (2006-2007)). Det utløser omfattende følger for individet å bli stående utenfor samfunnet med tanke på økonomi og psykisk helse. Kollektivt kan dette gi store samfunnsøkonomiske konsekvenser, og man kan si at det er både personlige og samfunnsmessige aspekt å ivareta. I et livsløp vil et barn gjennomgå ulike overganger, for eksempel fra barnehage til skole. I disse overgangene i skole og arbeidsliv, vil kulturelle og sosiale strukturer endre seg. I denne situasjonen er deres handlingsevne, sosiale nettverk og tid viktige faktorer for hvordan livet arter seg. Det er i disse overgangene positive og negative endringsspiraler kan oppstå (Bele, 2017a). Ved å styrke barnets sosiale nettverk på en arena, vil det kunne gi større mestring og selvtillit i møte med ny arena.

Sekundært er valg av tema styrt av et systemperspektiv. Systemene for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i grunnskolen er basert på spesialundervisning. Dette gjelder hvis en elev ikke har, eller ikke kan få, tilfredsstillende utbytte av ordinær eller tilpasset undervisning. Undervisningen skal i størst mulig grad tilpasses den enkelte elevs forutsetninger, som gir dem mulighet til læring, mestring og utvikling. Rett til spesialpedagogisk opplæring utløses dersom eleven ikke når aldersadekvate kunnskapsmål, eller at sosiale utfordringer hindrer eleven i å oppnå måloppnåelse i fag (Opplæringsloven, 1998). I retten til spesialundervisning ligger sakkyndig vurdering av PP-rådgivere til grunn, ofte i form av logoped, men ikke alltid. Det finnes ulike tester for å innhente opplysninger om barnets evner i fonologi, morfologi, syntaks og semantikk. Det er særdeles viktig ved en utredning å undersøke pragmatiske vansker. Dette ved å innhente informasjon fra foreldre/pedagoger og analyse av spontantale. For å kunne

vurdere hvilke språkforstyrrelser barnet har må alltid forståelse og produksjon testes i alle språklige aspekt (Hammarberg et al., 2008).

Å kunne nå kunnskapsmål er faglig begrunnet. Det omhandler fagkompetanse i de ulike fagene i norsk grunnskole. Regjeringens mål er at flere enn i dag skal lykkes i å nå sine mål og at utdanningssystemet ikke skal videreføre eller forsterke sosiale forskjeller (St. meld. nr.16, (2006-2007)). Det er i det eleven ikke når faglige mål, ressurser som spesialpedagogisk opplæring utløses. Når de ikke er inkludert i et sosialt fellesskap eller opplever mistriivsel vil dette bety ressurser bare hvis det innvirker på faglig fungering. Skolen er forpliktet til å tilrettelegge for elever i skolen hvis deres vansker ikke kvalifiserer til spesialundervisning. Dette krever ressurser i form av økonomi og organisering. Det blir opp til hver enkelt skole å vekte hvilke elevgrupper de kan tilrettelegge undervisning for. Ofte vil det i slike tilfeller være de som skriker høyest som får midler. Kompetanse hos lærere er avgjørende for elevens utvikling og læring. Likevel er andelen elever som mottar spesialundervisning fra assistenter i grunnskolen på om lag 50%, jamfør Nordahl rapporten (Nordahl et al., 2018). I skolen vil behovet for språk og kognitive ferdigheter øke, og språkvanskene vil bli mer fremtredende ved økte kommunikative krav fra omgivelsene. Det er en nødvendighet å suksessfullt kunne produsere og forstå språk i samhandling med jevnaldrende og voksne. Ved kartlegging av utviklingsmessige språkforstyrrelser vil, i mange tilfeller, barnets språkvansker først bli oppdaget i skolen. Det vil si at elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser blir oppdaget for sent og tiltak settes i gang for sent. Andelen barn og unge som mottar spesialpedagogisk opplæring er størst på ungdomstrinnet (GSI), noe som strider med prinsippet om tidlig innsats. Dette innebærer at kunnskapshullene og nederlagene er så massive at spesialundervisningen ikke vil bidra til bedre læringsutbytte (Nordahl et al., 2018).

Sett fra et forskningsperspektiv har det vært lite enighet rundt hva utviklingsmessige språkforstyrrelser er. Catalise-prosjektet, utført av Dorothy Bishop med flere, er en studie med hensikt å gi en ensartet konsensus og felles kriterier for diagnosen. Dette for å øke sannsynligheten for å identifisere og klassifisere barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser (Bishop et al., 2016). Det har vært bruk av ulike begrep og ekskluderingskriterier på vansken. Det er et stort behov for videre forskning på feltet, og opparbeidelse av felles kriterier og terminologi kan bidra til en mer helhetlig datainnsamling.

Videre har omfanget av forskning utført på utviklingsmessige språkforstyrrelser hatt en negativ effekt på kunnskap om vansken i samfunnet, samt gjeldene identifisering av symptomer, og utvikling av evidensbaserte tiltak. I engelskspråklige land er det forsket på å finne en felles konsensus for å kunne identifisere språkvansker. En felles konsensus vil ha en positiv innvirkning på mengden og kvaliteten av forskning som utføres på utviklingsmessige språkvansker. I Norge følges dette opp i nåværende tid med en tilsvarende studie som overføres til norske forhold. Mengden av forskning på utviklingsmessige språkforstyrrelser sammenlignet med andre nevrologiske utviklingsforstyrrelser forblir lav (McGregor, 2020).

Dagens forskning er ofte basert på observasjoner utført av ulike yrkesgrupper i arbeid med elever som opplever språkvansker. I forskning er det utført casestudier med informanter som opplever USF, hvor deres opplevelse av å vokse opp med utviklingsmessige språkforstyrrelser er skildret. De fleste casestudier jeg har funnet er basert på tilbakeblikk på hvilke utfordringer de møtte i skole og/eller fritid. I mitt prosjekt ønsket jeg casebeskrivelser som beskriver elevenes opplevelser i nåtid. Elevens stemme i utredning og tiltak for spesialpedagogisk og tilpasset opplæring er viktig, og må høres. Det er viktig å få frem de unges egne erfaringer med utviklingsmessige språkforstyrrelser når det gjelder sosial, følelsesmessig og atferdsmessig fungering hevder Bele (2014). Med undersøkelser gjennom oppgaven ønsker jeg å gi eleven en stemme i debatten om intervensjon ved utviklingsmessige språkvansker.

Den siste, men ikke minste, grunnen til at jeg har valgt å undersøke elevens opplevelse av kommunikasjon i uorganiserte aktiviteter, er personlige erfaringer. Jeg har møtt elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser som velger å ekskludere seg fra sosial interaksjon med jevnaldrende, noe som i utgangspunktet ikke trenger å være et valg, men som kanskje føles som en uoppnåelig kommunikasjonssituasjon. Jeg opplever at det reelle valget ligger i hva elevene kan velge og bruke oppmerksomhet og konsentrasjon på, faglig eller sosial tilhørighet? En elev uttalte i en casestudie at han hadde behov for å “skjerme seg” fra sosial omgang med jevnaldrende. Han hadde ikke energi til dette etter at skolearbeidet var utført (Bele, 2017b). I gruppen elever med utviklingsmessige språkvansker, er det observert et dette et gjentagende mønster. Dette kommer til uttrykk gjennom behovet for sosial interaksjon med yngre elever i friminutt, eller en fast plass i skolegården der de får oppholde seg alene.. Jeg har vurdert gjennom betraktninger opp gjennom årene, hvilke ringvirkninger dette har for

eleven, hvilken kortsiktig betydning det har for deres trivsel og selvfølelse, og hvilken langsiktig innvirkning det har på deres videre livsløp med mulighet til valg av utdanning, karriere og et sosialt liv som voksen

### ***1.2 Formål og problemstilling.***

Formålet med oppgaven er å få en nyansert innsikt og utdype kunnskapen om elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser og deres opplevelse av kommunikasjon med jevnaldrende i friminutt. Derfor formulerer jeg min problemstilling slik: ***Hvordan opplever elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser kommunikasjon med jevnaldrende i uorganiserte aktiviteter?***

Problemstillingen er utformet for å gi et bilde av elevens kommunikasjon i uorganiserte aktiviteter. Som en presisering av problemstillingen i oppgaven har jeg avgrenset uorganisert aktivitet til å være friminutt. Jevnaldrende vil omhandle elever på samme trinn. Innholdet i oppgaven vil være en utforskning av elevens opplevelse av kommunikasjon med jevnaldrende

### ***1.3 Begrepsavklaring.***

Formålet med min masteroppgave er å undersøke elever med utviklingsmessige språkvansker, og deres opplevelse av kommunikasjon med jevnaldrende i friminutt. To sentrale begrep i oppgaven er *utviklingsmessige språkforstyrrelser* og *kommunikasjon*. For å oppnå en klar forståelse av de sentrale begrepene, skal det redegjøres detaljert om dette i denne delen av oppgaven.

### *1.3.1 Utviklingsmessige språkforstyrrelser.*

Utviklingsmessige språkforstyrrelser (USF) hos barn er vanlige, men det er liten enighet om kriteriene som brukes for å identifisere og klassifisere disse vanskene. Det er stor variasjon i terminologien som brukes for å referer til disse barna. Forvirring om kriterier og terminologi har vært skadelig for klinisk praksis og forskning (Bishop et al., 2017). USF er karakterisert som en heterogen multifaktorell vanske med sammensatte årsaksforhold. Bishop et al (2017) argumenterer for at begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelse kan brukes dersom barnet opplever språkvansker som er alvorlige nok til å forstyrre dagliglivet, har en dårlig prognose og er ikke forbundet med kjent biomedisinsk historie, eksempler på biomedisinsk tilstand kan være Downs syndrom eller CP. USF er en tilstand som kommer til syne eller oppstår underveis i barnets utvikling, og manifester seg gjennom ulike symptomer av varierende grad (Bishop et al., 2017). Det er tre faktorer som før var ekskluderende for diagnosen, men som endret seg etter Catalise-studiet. Et barn kan ha nevrologiske og miljømessige risikofaktorer, diagnosen kan forekomme sammen med andre nevrologiske tilstander som, for eksempel, ADHD og den krever ikke et misforhold mellom verbal og non-verbale ferdigheter (Helland, 2012). Barna vil ha markante språklige vansker med å tilegne seg språket som et symbolsystem og bruke det på en adekvat måte (Klem & Rygvold, 2016), impressivt og/eller ekspressivt.

Språkvanskene kan opptre i kombinasjoner mellom det fonologiske, morfologiske, syntaktiske, semantiske og pragmatiske innenfor det lingvistiske området. Vanskene kan «føre til dramatiske konsekvenser for en lang rekke områder knyttet til utdanning, arbeid og psykisk helse»(Ottem & Lian, 2008, s 31-32). Det er ikke en statisk vanske, som vil si at symptom bildet forandrer seg over tid. Språkvanskene kan vedvare inn i ungdoms- og voksenalder, men det er store variasjoner i graden av vansker. Det er enighet om at elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i skolealder, vil ha vansker som vedvarer i voksent liv, i en studie utført av Beitchman et al. (1994) hadde 70 % av barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser i 5 års alderen, språkvansker i en alder av 12 år (Ottem & Lian, 2008). Det er gjort studier som påpeker en sammenheng mellom utviklingsmessige språkforstyrrelser og dysleksi. Snowling, Bishop og Stothard (2000) har gjennom funn i studier hevdet at 50% av

dyslektiske barn eller ungdommer har hatt eller fortsatt har utviklingsmessige språkforstyrrelser. Disse barna har en forhøyet risiko for psykososiale problemer senere i livet, og denne gruppen strever med sosialt samspill i større grad enn sine jevnaldrende (Helland, 2012). Conti-Ramsden & Botting (2008) har referert til høyere forekomst av depresjon og angst (Klem & Rygvold, 2016), hos mennesker med utviklingsmessige språkforstyrrelser.

Utviklingsmessige språkforstyrrelser som diagnose er inkludert i Verdens helseorganisasjons (WHO) internasjonale statistiske klassifikasjon (ICD 10) av sykdommer og relaterte helseproblemer. Diagnosen er delt inn i F80.1 (ekspressive), som spesifiserer vansker med produksjon av tale og F80.2 (impressive), som spesifiserer forståelsesvansker, hvor ekspressive utfordringer ofte er en del av bildet (WHO, 2019). Gjennom bruk av ulike terminologi og kriterier for diagnosen tidligere, kan mange barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser være uoppdaget. Fra 2018 er det i engelskspråklige land kommet et nytt revidert klassifiseringssystem (ICD 11) med begrepet *pragmatisk språkforstyrrelse*. Dette er en diagnose som omhandler ikke-autistiske barn med kommunikasjonsvansker. Klassifiseringssystemet ICD 11 er ikke i bruk i Norge i dag.

Informanter i undersøkelsen har vansker som ADHD og dysleksi i sameksistens med utviklingsmessige språkforstyrrelser. I denne sammenhengen ble det derfor mest hensiktsmessig å bruke den overfor nevnte definisjonen til Bishop et al (2017) i dette prosjektet.

### ***1.3.2 Kommunikasjon.***

Kommunikasjon er språkets viktigste funksjon, og språklige handlinger er et sosialt redskap, og står sentralt når mennesker samhandler. Begrepet kommunikasjon kommer av det latinske ordet *communicare*, som kan bety å delta eller bidra. Det kan oppsummeres i å gjøre noe felles (Øzerk, 1996).

Skriftlig og muntlig kommunikasjon spiller en fremtredende rolle i hverdagen, for å kunne uttrykke tanker og følelser, forstå, ta valg eller å samhandle. I Vygotskys språksyn er tenking og tale ett, og vil bli uatskillelige på et tidspunkt i barnets utvikling. Vygotsky mente

at språklige handlinger sorterte våre tanker, samt at våre sosiokulturelle erfaringer og opplevelser var essensielle i utvikling av kommunikative evner. Språklig kommunikasjon vil, som verktøy, være viktig både tankemessig og følelsesmessig, for å skape orden i et sosialt kaos (Øzerk, 1996).

Gjennom sosial interaksjon med andre vil eleven kunne trene opp kommunikative evner. For å forstå sosialt språk må det ligge sosiale erfaringer i bunn. Det er en ferdighet som ikke kan læres uten samhandling med andre. Vygotsky mente at betingelsene for sosialt samspill mellom barn spiller en avgjørende rolle i utviklingen av verbal tenking (Vygotsky, 2008/1934). Ved kommunikasjonsvansker forsterkes vanskene ved mangelfull trening i sosiale ferdigheter, og en negativ utviklingsspiral kan skapes.

I elevens skolehverdag vil det være behov for å beherske to former for språk. *Akademisk språk* som er kontekstuavhengig, og inneholder abstrakte ord. Dette er et formelt språk som gir grunnlag for ny læring hos eleven. Det andre er et *sosialt språk* som betegner den uformelle samtalen. Det sosiale språket er kontekstavhengig og krever at eleven kan lese omgivelsene i kommunikasjonen. Begge former for kommunikasjon krever at eleven forstår betydningen av ord. Et ord uten betydning blir en lydpakke uten mening. Slik blir begrepsforrådet hos en elev er en viktig forutsetning for å kommunisere tanker og følelser.

Jeg har i oppgaven begrenset kommunikasjonsbegrepet til å inneholde verbale og non-verbale ytringer. Jeg har utforsket elevens opplevelse av å selv produsere og forstå tale med jevnaldrende. Tidsrommet som danner rammen for disse erfaringene, er lagt til friminuttene. Da intervjuet ble gjennomført var bruk av friminutt i skolen preget av smitteverntiltak, det ble gjennomført færre friminutt med lengre tidsintervaller.

## **2.0 Forskning på kommunikasjonsvansker for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser.**

Formålet med litteraturgjennomgangen er å posisjonere min oppgave innenfor eksisterende studier på feltet. Gjennom en oversikt over eksisterende forskning kunne utvide forståelsen av sosial kommunikasjon for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser.

Jeg har begrenset søk til nyere forskning. Jeg har søkt i databaser som *Oria*, *Eric* og *Google scholar* for årene 2015-2020. Begrepet *utviklingsmessige språkforstyrrelser* oppsto i Norge som et resultat av at engelskspråklige land byttet fra SLI (Specific language impairment) til DLD som betyr Developmental language disorder. En konsensus angående et nytt begrep for vanskene er under arbeid, men er ikke avklart i Norge. Søk i databaser på utviklingsmessige språkforstyrrelser og det tidligere brukte begrepet *spesifikke språkvansker*, fikk frem få eller ingen funn. Dette beskriver muligens mengden på norsk forskning som utføres på vansker omhandlende utviklingsmessige språkforstyrrelser og kommunikasjon, samt viktigheten av å bidra til mer forskning? Det ble derfor brukt begrep som *Developmental language disorders*, *communication* og *social interaction* i mine søk. I Catalise-studien er det påpekt at vi trenger mer forskning knyttet til vurdering av pragmatiske vanskeligheter og metoder for evaluering av den funksjonelle påvirkning språkforstyrrelsene gir (Bishop et al., 2017). Jeg har satt søkelyset på to funn i eksisterende forskning på utviklingsmessige språkforstyrrelser med vekt på pragmatiske vansker.

Det første er at elever med USF opplever typiske vansker med fonologi, morfologi, syntaks og semantikk. Disse strukturelle aspektene av språket vil ofte skape vansker i bruk av språket i sosial kommunikasjon. Vansker ved sosial kommunikasjon er i seg selv et symptom ved utviklingsmessige språkforstyrrelser. I venndiagrammet (mod. 1) refereres dette til som vansker knyttet til pragmatikk og samtaleferdigheter. For mange av elevene kan dette resultere i tilbaketrekking i sosial interaksjon med jevnaldrende. I Samson, A. et al (2020) rapporteres det at voksne med utviklingsmessige språkforstyrrelser som erfarer sosioemosjonelle vansker, opplever at dette er et resultat av mer enn fonologiske, syntaktiske eller semantiske vansker. De sosioemosjonelle vanskene er et resultat av pragmatiske vansker knyttet til non-verbal kommunikasjon, å ta initiativ til kommunikasjon, bruk av kontekst og stereotypisk språk (Samson et al., 2020). Dette gjør det viktig å utforske elevens opplevelse av kommunikasjon for å kunne identifisere risikofaktorer med tanke på eventuelle psykiske og sosiale senskader. Conti-Ramsden & Botting (2008) la frem forskning som konkluderte med at mennesker med utviklingsmessige språkforstyrrelser er 6 ganger mer utsatt for sosial angst og 3 ganger mer utsatt for klinisk depresjon enn mennesker uten USF (McGregor, 2020). Risikoen for sosioemosjonelle vansker knyttes her til bruk av språket. I et klasserom vil kommunikasjon være styrt av en pedagog. Bruk av språket i et klasserom er preget av kortfattede svar,



opplesing eller samarbeid med andre. Ofte i en konkret situasjon og ofte i konkrete oppgaver hvor det legges føringer for kommunikasjonen. Det vil være en voksen som legger premissene for produksjonen av tale i et klasserom, og språkets makt er i stor grad hos den voksne. Jeg ønsket med min forskning å fange elevens opplevelse av kommunikasjon i et miljø der reglene bestemmes av eleven og de jevnaldrende, der det er få føringer for tale, og partene i kommunikasjon er jevnbyrdige. Det er i disse sammenfallende opplevelsene, fortalt av elevene, vi kan oppdage eventuelle risikofaktorer for psykiske og sosiale senskader.

For det andre har forskning utført av Karla McGregor hevdet at vi unnlater å hjelpe elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser ved at det ikke forskes nok på vanskene sammenlignet med tilsvarende vansker. Dette begrunnes med at det er lite kunnskap om USF i samfunnet, at det er en skjult vanske, at utdatert politikk begrenser rettferdig tilgang til tjenester og en utdanningskultur som begrenser utredning og diagnostisering ved utviklingsmessige språkforstyrrelser. Ved utredning vil logopeden være en del av skolesystemet, og dette kan virke begrensende for diagnoser og en helhetlig tenking omkring utredning av vanskene (McGregor, 2020). Vi trenger mer kunnskap om utviklingsmessige språkforstyrrelser i samfunnet. Jeg håper med denne oppgaven å øke kunnskap om USF gjennom elevens stemme, samt at vanskene ikke forblir usynlige.

### **3.0 Teori.**

Min masteroppgave omhandler elevens opplevelse av kommunikasjon i uorganiserte aktiviteter, når elever har utfordringer i sammenheng med utviklingsmessige språkforstyrrelser. I dette kapitlet undersøker jeg kommunikasjon og utviklingsmessige språkforstyrrelser på et mer abstrakt nivå. Videre ser jeg på kommunikasjonsteori ved bruk av Vygotskys sosiokulturelle teori (1934), og teorier om utviklingsmessige språkforstyrrelser ved bruk av Catalisestudiet (2017) og Venndiagrammet (2017).

Jeg har valgt å forholde meg til Vygotskys språkteorier (1934), først og fremst fordi han tenker på tale og tanke som en symbiose. Med en sosiokulturell ramme som et utgangspunkt for å utvikle disse. Sekundært hadde Vygotsky teorier om stillasbygging rundt eleven, som brukes som pedagogisk verktøy av lærere i dagens skole. Jeg har

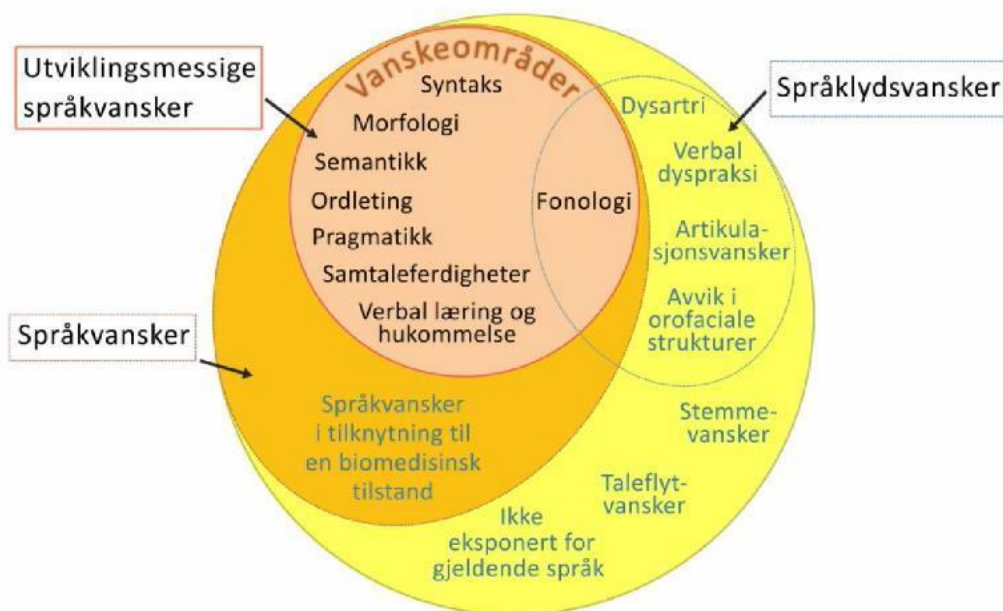
valgt Vygotskys teori for den gir et helhetlig rammeverk omkring elevens kommunikasjon og de voksnes rolle i situasjonen.

Dette kapitlet er delt i to deler. Først tar jeg for meg teori om utviklingsmessige språkforstyrrelser i en beskrivelse av venndiagrammet og oppsummering av deler av Catalise-studiet, samt et logopedisk perspektiv på utviklingsmessige språkforstyrrelser. Deretter omtaler jeg Vygotskys sosiokulturelle teori med hovedvekt på språk og stillasbygging i kommunikasjon og interaksjon.

### ***3.1 Teori knyttet til utviklingsmessige språkforstyrrelser.***

For å forstå utviklingsmessige språkforstyrrelser må rammene for vanskene klargjøres. Utviklingsmessige språkforstyrrelser er en diagnose hvor det har blitt brukt ulike begrep over lang tid. Dette har innvirket negativt på intervensjon og forskning. I 2016 samlet engelskspråklige land i en studie de ulike betegnelse til en felles terminologi. Venndiagrammet (2017) kom som en følge av behovet for en felles konsensus i terminologi og kriterier for utviklingsmessige språkforstyrrelser. Dette er en modell som oppsummerer konklusjonene fra Catalise-studien. Dette ble utført for å lettere kunne identifisere og finne felles kriterier for en diagnose og intervensjon. Modellen er oversatt til norske forhold.

# Tale-, Språk- og Kommunikasjonsvansker



Modell 1. (Statped, 2021)

Venn diagrammet ble laget som en ramme for de ulike aspektene av symptomer vi kan definere innenfor de ulike tale-, språk- og kommunikasjonsvansker.

De ulike symptomer innen utviklingsmessige språkforstyrrelser er *fonologi*, som er vansker knyttet til å oppfatte, organisere eller manipulere språklyder. *Morfologi og syntaks* der setningsoppbygging og riktig bøyningssendelser i et ord kan skape utfordringer. Når barnet ikke klarer å tolke mening ut ifra grammatiske kontraster eller skille grammatiske fra ugrammatiske setninger. *Semantikk* er betydningen av ord eller setninger. Barn kan oppleve ordletingsvansker på tross av at de har kunnskap om egne meninger, eller de kan ha et fattig ordforråd som gjør det vanskelig å forstå eller bruke begrep i kommunikasjon. *Pragmatiske* vansker påvirker bruk av språket i en gitt sammenheng gjennom produksjon eller forståelse av språk. Elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser kan gi for lite eller for mye informasjon. De kan ha vansker med å tyde sosiale signaler eller å forstå figurativt språk. Forskning har vist at mange barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser har problemer med å beholde sekvenser av lyder og ord

over korte tidsintervall, noe som indikerer vansker med *verbalt korttidsminne* (Bishop et al., 2016).

Det finnes ulike komorbide tilstander. Utviklingsmessige språkforstyrrelser opptrer ofte sammen med dysleksi. Kombinasjonen ekspressive og impulsive språkvansker i førskolealder predikerer økt sannsynlighet for å utvikle dysleksi i skolealder. Dette er to ulike vansker med betydelig grad av komorbiditet (Helland, 2012). Det kan oppstå sekundærvansker ved utviklingsmessige språkforstyrrelser. Norbury (2015) hevder at når barn begynner i skolen med svake språk og kommunikasjons ferdigheter, så vil det påvirke andre områder. Elever kan oppleve utfordringer sosialt og faglig. Det er rapportert om lavere selvfølelse hos elever med språkvansker, de strever også mer med engstelse og depresjon. Det er i større grad referert til atferdsvansker, oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet enn hos barn uten USF. Dette kan oppstå gjennom genetisk disposisjon for andre vansker, eller som konsekvenser av språk og kommunikasjonsvanskene. Elever med utviklingsmessige språkforstyrrelse har vansker med å benevne følelser i tidlig skolealder (Norbury, 2015).

Miljøet informantene skal kommunisere og samspille i, er preget av begynnende ungdomskultur. Kommunikasjonen med jevnaldrende er i stadig endring fra 1.trinn til 10.trinn. Det går fra en lekpreget kommunikasjon med leken i sentrum, til at kommunikasjon i seg selv er en aktivitet. Det er konkrete begreper som blir brukt i leken til mer abstrakt kontekstuavhengig språk. Kravet i kommunikasjon øker med årene. Howes et al. 1994 mente at å være veletablert i lek med jevnaldrende er viktig for utvikling og trening av sosial kommunikasjons ferdigheter (Conti-Ramsden et al., 2020). Hvis eleven opplever kommunikasjon med jevnaldrende som utfordrende vil gapet til andre øke proporsjonalt. Gibson et al (1998) hevder at sosial lekatferd hos elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser er mindre sofistikert og høyere nivå av atypisk sammenlignet med nevrotypiske jevnaldrende (Conti-Ramsden et al., 2020).

I et logopedisk perspektiv blir barn som strever med språklydsvansker ofte bli oppdaget på et tidlig tidspunkt, og fonologiske vansker kan være en del av utviklingsmessige språkforstyrrelser. De fonologiske vanskene kan da være en synlig del av et større bilde av språkvansker. Det er uklare grenser mellom forsinket språkutvikling og språkvansker, samt at språkvanskene kan være assosiert med andre utviklingsforstyrrelser. Dette gjør at utviklingsmessige språkforstyrrelser ofte forblir uoppdaget i førskolealder. Diagnostisering av utviklingsmessige språkforstyrrelser bør være en helhetlig testing på språkets ulike

bestanddeler. Bishop (2004) anbefaler at for å oppnå effektiv behandling er det å få en adekvat diagnose viktig, men at utredning av ulike former språkvansker kan sees på som et kontinuum, mer enn diagnostiske kategorier (Hammarberg et al., 2008). Innforstått at utredning av ulike aspekt av språkvanskene fortsetter etter barnet er diagnostisert.

### ***3.2 Vygotskys sosiokulturelle teori.***

Det finnes mange forskjellige ulike læringsteorier med ulike perspektiver og menneskesyn. Behaviorismen, kognitiv teori, konstruktivistisk teori og sosiokulturell for å nevne noen av dem. Ingen av disse teoriene kan sees på som sannhet, og vi kan ikke bare se på en av dem for å få en helhetlig forståelse av hvordan læring skjer. Læringsteorier gjør at pedagogen lettere kan sette seg inn i elevens ståsted (Imsen, 1998). I motsetning til det konstruktivistiske synet på læring, som ser på læring som en individuell prosess, ser det sosiokulturelle perspektivet læring og utvikling som en sosial prosess der individet står i samspill med de sosiale omgivelsene. Her danner språket, kulturen og det sosiale fellesskapet grunnmuren for utvikling og læring. Den sosiokulturelle læringsteorien stammer fra den russiske teoretikeren Lev Vygotsky (1898-1934).

#### ***3.2.1 Forholdet mellom tenking og tale.***

I et sosiokulturelt perspektiv er tenking og språk en symbiose, som utvikles gjennom sosial interaksjon. Vygotsky mente at vi sorterer våre tanker gjennom kommunikasjon, gjennom språklige handlinger, herunder verbale ytringer. Teorien har utelatt nonverbal kommunikasjon, til tross for at store deler av språket består av nonverbale signaler. Verbale ytringer brukes til for eksempel å kunne uttrykke erfaringer, tanker og kunnskap ikke bare i nåtid, men gjennom generasjoner og er unikt for menneske. Språket var for Vygotsky tenkingens sosiale redskap (Øzerk, 1996). Det som førte vår tenking sammen med andre i et fellesskap. På et tidlig stadium er barnets tenking ikke-verbal og talen på et ikke-intellektuelt stadium. Før individet er i stand til å tenke i ord på det indre plan,

gjennomgår det imidlertid to mellomliggende stadier i sin utvikling hvor logiske og språklige strukturer og operasjoner ikke korresponder med hverandre, og hvor tenkingen støttes og styres av ytre, hørbar tale. Men på et tidspunkt vil tanke og tale flyte sammen til det Vygotsky kaller språklig tenking. Grunnlaget for utvikling av språklig tenking ligger i sosiale og kulturelle erfaringer og opplevelser barnet har. Først som i nære relasjoner til voksne, så i økende grad sammen med jevnaldrende. Vygotsky peker på at psykologiske prosesser skjer gjennom aktiviteter mellom mennesker og ikke inn i hvert enkelt individ (Strandberg, 2008). Denne teoretiske tankegangen gjør samhandling med andre viktig, ikke bare for språklig utvikling, men for elevens totale utviklingsbilde. Dialog er en av mange kommunikasjonsformer (Strandberg, 2008), det spesielle med dialoger er likeverdighet og jevnbyrdighet mellom kommunikasjons partene. Begge parter kan endre på form og innhold i en samtale. Det er viktig at begge parter i en dialog føler at de får bidra. I dialog mente Vygotsky at den består av raskt kunne gi svar og motsvar, der det forutsettes at budskap fremføres umiddelbart uten tid til å være ferdig formulert i forkant. Uten at avsender får tid til overveielser eller valg, til motsetning fra skriftlig kommunikasjon der vi kan bruke tid (Vygotsky, 2008/2001). Men i muntlig, i motsetning til skriftlig kommunikasjon kan kroppsspråket bidra for å meddele tanker og følelser.

I dette prosjektet forskes det på elevens opplevelse av dialog. Hvordan de opplever å produsere og forstå tale i samhandling med jevnaldrende.

### **3.2.2 Begrepsdanning.**

I barnets språkutvikling starter prosessen med å produsere enkle ord, og bygges opp over tid til setninger. I begrepsdannelse er prosessen motsatt. En setning gir mening og deles med tid inn i mindre enheter som gir mening. En felles enhet i studier med tanke på tale og tenking ble ordbetydning, et fenomen som tilhører barnets språklige og kognitive utvikling. Alle ord har et navn og et innhold, og et ord uten betydning er en tom lyd (Vygotsky, 2008/1934). Begrepsforrådet er viktig for å kunne kommunisere en tanke til andre, for at andre skal kunne forstå innholdet av egne ytringer. Språkhistorien viser at begrepstenkingen danner selve grunnlaget for språkutviklingen (Vygotsky, 2008/1934). Språk uten en betydning gir ikke mening. Barnet vil i kommunikasjon med andre kunne utvikle begrepsdanning, i første

omgang gjennom interaksjon med voksne som gir positiv eller negativ respons på barnets tenking. Ved positiv respons vil barnet bruke begrepet til tross for at de er ubevisst betydning. Tenking gjennom begrep dannes gjennom ytre påvirkning og kan derfor kalles en sosial konstruksjon (Øzerk, 1996). Vygotsky skiller mellom spontane og abstrakte vitenskapelige begrep. De spontane er uformelle ord som brukes i samhandling, det er ord som vi på bakgrunn av erfaring kan gjenkalle som perseptuelle representasjoner. Utviklingen av spontane begrep kommer fra benevning av et konkret fenomen og generaliseres til å omfatte andre objekt, ofte usystematisk, dette med utgangspunkt i at det er kontekstavhengige begrep som brukes til å forklare en situasjon som utspiller seg rundt barnet. Etter hvert kan barnet frembringe begrepet, og konvertere det til andre situasjoner. Akademiske begrep bruker vi i fagspråk og fremkaller ikke et bilde, lukt eller følelse. De gir oss redskap til å beskrive faglige fenomen som for eksempel geometri eller antonym. Vygotsky mente dette var ubevisste begrep fordi de er usystematiske. De starter med det konkrete og går over til det generelle (Øzerk, 1996). Tenkt at talen har to plan det språklige (form) og semantiske (innhold) som det er samsvar mellom. I utviklingen av ordbetydning endres dette samspillet. Et barns evne til å kommunisere gjennom språk har direkte sammenheng med differensieringen av ordbetydninger i dets tale og bevissthet (Vygotsky, 2008/ 1934, s.194). Komplekst samspill mellom lyd og betydning er grunnlaget i alle ytringer vi uttaler. I starten av den språklige utviklingen opplever ikke barnet et skille mellom lyd og betydning. Ved større språkbevissthet når barnet blir eldre klarer de bedre å skille ordets lydpakke fra betydning av ordet. Før denne utviklingen er fullført er barnets bruk av ord basert på de voksnes objekt referanse (Vygotsky, 2008/1934), og de er i varierende grad i stand til å uttrykke egne tanker og følelser. Denne utviklingen bidrar til at de klarer å generere et begrep til større enheter, og gjøre muntlig tale til sitt eget og ikke som et resultat av nære voksnes språk.

I undersøkelsen er ordletingsvansker et fokusområde i intervjuguiden. Elevene besvarer hvordan de opplever å finne ord i dialog med jevnaldrende. Vygotskys teorier basert på hans undersøkelser av begrepsdanning er et godt teoretisk utgangspunkt for å forstå hvorfor elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser opplever ordleting og ordbetydning som vanskelig.

### **3.2 3 Stillasbygging.**

Begrepet illustrer hvordan et barn kan lære en oppgave eller løse et problem som i utgangspunktet er utenfor barnets mestringsområde ved hjelp av voksne. Når et hus blir bygget trenger det støtte ved å bygge stillas, når huset er stødig fjernes stillaset (Vygotsky, 2008/1934, s.14). Ved inspirasjon fra Vygotskys teorier lanserte Wood, Bruner og Ross (Bråten 1996) begrepet stillasbygging (scaffolding) som betyr at voksne støtter barnet i deres utvikling til de er i stand til å klare det selv. Roghoff og Gardner (1984) beskriver stillasprinsippets funksjon slik:

«Scaffolding closes the gap between task requirement and the skill of the learner» (Øzerk, 1996, s. 116). Dette prinsippet er ofte brukt i undervisning med tanke på fag. Men prinsippet er universalt, og kan brukes i alle utviklingsområder. Det kan brukes for å støtte elever i kommunikative ferdigheter i samspill med andre, på lik linje med faglig støtte. Med tanke på den sosiokulturelle teorien skjer barnets språk-, tanke- og begrepsutvikling i samspill med andre, noe som understreker viktigheten av støtte i kommunikasjon i sosialt samspill. I undersøkelsen er stillasbegrepet tenkt som et paraplybegrep for alle språklige bestanddeler elevene omtaler

## **4.0 Metode**

Målet med dette kapitlet er å presentere mitt valg av forskningsdesign og metode, en helhetlig plan over undersøkelsen. Der det listes opp kriterier for utvelgelse av informanter, hvor og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres, en oversikt over hovedpunktene for prosjektet. Samt hvilken forskningstilnærming som skal benyttes for datainnsamling og analyse.



#### ***4.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger.***

I denne delen vil jeg definere de prinsipper og perspektiver som ledet mitt forskningsprosjekt. Det er viktig å reflektere over at vitenskapsfilosofi ikke er vitenskap, men refleksjon over vitenskapelig aktivitet og kunnskap” Å skaffe seg kunnskap om forutsetninger og fremgangsmåter for å skaffe seg informasjon om verden (Gilje & Grimen, 1995).

Ontologiske teorier kan betraktes som forutsetninger om mennesket og samfunn som vi tar for gitt i en undersøkelse (Johannessen et al., 2016, s.50). Min studie er posisjonert innenfor relativistisk ontologi, der vi tenker på verden som noe som er der, og kan beskrives gjennom vanlig eller nøye observasjon (Guba & Lincoln, 1994). Ved mine undersøkelser ligger det til grunn at det finnes mange virkeligheter, og ikke bare en sannhet. En elev kan oppleve kommunikasjon helt annerledes enn en annen, det finnes et mangfold av opplevelser, der ingen er mer eller mindre riktig enn andre. Det vil i oppgaven bli subjektive opplevelser av to ulike elever som samles, for å kanskje finne mulige sammenfallende enheter.

Hva vi egentlig kan si vi vet om hvordan vi kan gå frem for å få mer kunnskap om samfunn og mennesker (Johannessen et al., 2016, s.51). Jeg posisjonerer meg innen subjektivistisk epistemologi, i min studie er det subjektive betraktninger som utformes gjennom interaksjon mellom individer og meg selv, hvor ny relativ kunnskap skapes. Kunnskapen er formet, og konstruert av historisk, sosial, politisk og kulturell kontekst som finnes i ulike individers liv (Hanssen, 2018; Creswell, 2007; Guba & Lincoln, 1994, p 113). I undersøkelsen er det viktig å forske på hvilken innfallsvinkel kan være mest hensiktsmessig for å innhente kunnskap om opplevelser, hvem som besitter den sikreste og grunnleggende kunnskapen om elevens utfordringer, og hvordan vi kan formidle deres opplevelse gjennom analyse. Jeg vurderer det slik at eleven eier sin egen opplevelse av sin kommunikasjon med jevnaldrende. Videre at elevens stemme er viktig i forskning som omhandler deres hverdag. Lærere som observerer eleven i samspill med andre kan gi en anselig mindre mengde og, i større grad, usikre data om elevens opplevelser.

Jeg tar gjennom min førforståelse med meg mine erfaringer kulturelt, historisk og yrkesmessig inn i undersøkelsen, i tillegg til mitt menneskesyn. Det er viktig at jeg går inn i intervjuet med en tanke om at mine tidligere observasjoner og refleksjoner over elevens mangel på sosial interaksjon i friminutt ikke nødvendigvis trenger å stemme for alle

elever. Mitt eget syn på elevens årsak til å trekke seg bort fra sosial interaksjon er bare en måte å se det på. Mine tanker og meninger om kommunikasjon og sosial interaksjon er forutsetninger i gjennomføring og analyse av undersøkelsen. Jeg ønsker i størst mulig grad å være objektiv i møte med elevens ytringer i intervjuet, og være åpen for ny kunnskap, jeg ønsker en dypere innsikt i hvilke opplevelser i kommunikasjon de erfarer. Jeg vet at intervjuet og analyse allikevel blir farget av min bakgrunn fra skolen.

#### ***4.2 Hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming.***

Hermeneutikk kommer fra gresk og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst (Gilje & Grimen, 1995, s.143). Hermeneutikken har til oppgave å lage en metodelære, kanskje spesielt for samfunnsvitenskapelig forskning. Den har til oppgave å tolke og forstå fenomener og for å finne mening i muntlig ytringer, handlinger (Gilje & Grimen, 1995). Alle ytringer i intervjuet er subjektive deler av elevens helhetlige opplevelse og må behandles for å forstå opplevelser, ikke forklare dem. Ved en hermeneutisk tolkning av data er det viktig med førforståelse, delforståelse og helhetsforståelse. Delforståelse vil skapes ved gjennomgang av data flere ganger. For hver gang vi tolker innhentet data, kan jeg sette sammen ulike ytringer/ord til en helhet. Dette medfører at jeg vil beherske en større innsikt i materialet. Å bruke deler for å skape en helhet gjentatte ganger med økende grad av innsikt hos forskeren, kalles en hermeneutisk spiral.

Fenomenologiske grunntanker vil være en del av oppgaven. Dette benyttes ofte i kvalitativ forskning. Det handler om å finne essensen i, for eksempel, sosiale handlinger, herunder i ytringer med aktørens egne perspektiver. Et fenomen vil oppleves forskjellig fra elev til elev ut ifra deres erfaringer, meninger og forståelse. Fenomenet jeg skal forske på er elevens opplevelse av kommunikasjon. Jeg innhenter informasjon om deres opplevelser gjennom intervju. Jeg vil se på ulike ytringer elevene uttaler i lys av den sammenhengen den kommer i (Johannessen et al., 2016). Det innebærer at jeg må forstå eleven ut ifra min egen erfaring for å tolke ulike ytringer i intervjuet, for å få en noe bedre forståelse av elevens opplevelse.

I empiriske data vil jeg prøve å finne mening i ytringer gitt av elevene. Gjennom bruk av deler av data vil jeg kunne sette dette sammen til en større enhet med høyere innsikt i fenomenet opplevelse av kommunikasjon med jevnaldrende i friminutt.

#### ***4.3 Kvalitativ undersøkelsesmetoder.***

Kvalitative metoder kan i større grad brukes til å finne deltakerens meninger, selvforståelse og holdninger. Kvalitative undersøkelsesmetoder vektlegger kvalitetene i et fenomen og søker dypere forståelse av fenomenet fra et subjektivt ståsted. Kvalitative undersøkelser gir rom for mer dynamisk interaksjon mellom observatør og den som blir observert (Johannessen et al., 2016). I problemstillingen tar jeg utgangspunkt i elevens oppfatning av egen og andres kommunikasjonspraksis, altså deres syn på egen og andres kommunikasjon. Det blir nærliggende å velge kvalitativ tilnærming for å innhente data. Innforstått vil min forskning gi en dypere kunnskap av personenes opplevelse. Å være i en dynamisk prosess gjennom et semistrukturert intervju sammen med oppfølgingsspørsmål, kan åpne muligheter til å innhente større mengde av informasjon jeg trenger for å nærme meg et mer helhetlig bilde av synet på kommunikasjon gjennom eleven.

Det er mulig å kombinere kvantitative og kvalitative metoder. Jeg har utelatt kvantitative metoder i undersøkelsen som en følge av et begrenset antall elever i utvalget, og et ønske om en mer dyptgående, detaljert beskrivelse av fenomenet. Et spørreskjema ville ha frarøvet meg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og mindre uttrykksfrihet for informanten. Dette gir ingen dybde i informasjonen.

#### ***4.4 Utarbeiding av intervjuguiden.***

Intervjuguiden ble utformet for å belyse problemstillingen knyttet til elevens opplevelse av kommunikasjon med jevnaldrende i friminutt, når eleven har språkutfordringer gjennom

utviklingsmessige språkforstyrrelser. Spørsmålene i intervjuguiden er utarbeidet med bakgrunn av min egen teori og erfaring, og behovet for å fremheve elevens stemme i forskning på temaet. Jeg hadde bakgrunnsdata som navn og alder på intervjupersonene i forkant. Det er uvesentlig med ytterligere persondata i en studie der opplevelse av en situasjon er fokusområde.

Ved tanke på utviklingsmessige språkforstyrrelsers egenart ble det viktig å utforme spørsmål som omfattet de ulike språkområdene hvor elever kan oppleve utfordringer. Jeg konstruerte min intervjuguide rundt tre tema. *Ekspressive* vansker, der jeg spurte om følelser knyttet til egen produksjon av tale. *Impressive* vansker, der fokuset var på elevens opplevelse av å forstå andres kommunikasjon til intervjupersonen. I det tredje temaet dreide spørsmålene rundt situasjoner der jevnaldrende snakket seg imellom i utelek.

I og med at intervjupersonene opplever språkvansker, var det særdeles viktig å gjøre språket i spørsmålene så enkelt og lett forståelig som mulig. Jeg brukte min erfaring i skoleverket som en retningslinje for begrep som kunne brukes. Ord som *kommunikasjon* ble byttet med «å snakke», samt at begrepet *forstå*, som er et akademisk begrep, ofte blir brukt i undervisning så det begrepet kunne jeg beholde. Det var viktig med enkle spørsmål i lengde og antall enheter informasjon jeg spurte om. Ved å bruke et semistrukturert intervju kunne jeg tilpasse hvor mange informasjons enheter jeg spurte om.

#### **4.5 Intervju.**

Et intervju er hovedsakelig en personlig samtale mellom en som spør og en som svarer (Befring, 2007). Intervjuet kan foregå med og uten kontakt mellom partene. Det består av spørsmål formulert i dagligspråk. Jeg har planlagt et kvalitativt feltintervju. I min datainnhenting vil jeg oppsøke eleven på skolen, og gjennomføre intervjuet der.

#### ***4.6 Det kvalitative intervjuet.***

Formålet med studien var elevens oppfattelse av kommunikasjon med jevnaldrende i friminutt. Fra dette valgte jeg det kvalitative intervjuet som metode. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. «Å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.20). Mange påpeker at det er et ulikt maktforhold mellom de ulike partene i et intervju. Det vil i alle situasjoner der det forskes være ubalanse mellom de ulike aktørene. Forskere vil søke ny informasjon som igjen vil påvirke vår oppfatning av mennesker og tidligere kunnskap. I kvalitativ forskning er det en tettere relasjon mellom forsker og informant enn i kvantitativ forskning. Jeg vil beskrive elevens opplevelse, og beskrivelsen bør gjenskapes så nøyaktig og nær sannheten som mulig, uten at egne forestillinger får for stor rolle i fortolkning av intervjuet. Noe av kritikken ved bruk av intervju er at ulike fortolkere finner ulike meninger i det samme intervjuet; altså er ikke intervjuet noen vitenskapelig metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s.238). Med en hermeneutisk fortolkning ved bruk av prinsipper kan det sikres et legitimt fortolkningsmangfold. Den hermeneutiske fortolkningen gir rom for flere sannheter og gjennom eksplisitt kunne beskrive bevis og argumenter i teksten, kan andre forskere teste fortolkningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Med åpne spørsmål i intervjuet kan beskrivelsene få større betydning for svar på problemstillingen. Det kan gi ytringer i form av fortellinger i stedet for bekreftelser. Meningen i elevens innsikt i kommunikasjonssituasjoner vil være analysegrunnlaget i undersøkelsen. For å finne mening i elevens opplevelse er det viktig å kunne stille riktig oppfølgingsspørsmål. Bruk av kroppsspråk, stemmeleie og ansiktsuttrykk kan også gi verdifull supplerende informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative intervjuer er en fleksibel metode som kan gi fylldige og detaljerte beskrivelser av fenomenet, og gi et mer nyansert bilde av elevens opplevelse. Jeg kan stille spørsmål i intervjuet for å avklare emner som er uklare for meg. Intervjupersonen vil gi beskrivelser som kan brukes til analyse. Forutsetninger for å gjennomføre gode kvalitative intervju ligger i gode relasjoner og et åpent sinn. Jeg som intervjuer bør bestrebe og skape en god og trygg atmosfære i intervjusituasjon.

#### ***4.6.1 Semistrukturert livsverdensintervju.***

I bruk av intervju som forskningsmetode ble et semistrukturert livsverdensintervju valgt i prosjektet. Dette brukes som en fenomenologisk metode for å beskrive tema fra dagliglivet skal forståes ut fra personens egne perspektiv. Et intervju kan bli klassifisert som strukturert, semistrukturert og ustrukturert. I tråd med en hermeneutisk-fenologisk tilnærming er det hensiktsmessige å bruke et semistrukturert intervju. En planlagt muntlig samtale som har til formål å innhente beskrivelser av livsverden til intervjupersoner for å kunne fortolke meningen med et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015). I masteroppgaven ønsket jeg å innhente informasjon om elevens syn på kommunikasjon i uorganiserte aktiviteter. Gjennom en-til-en intervju kan informantens beskrivelser danne et grunnlag for et bilde på hvordan kommunikasjon oppleves når språkvansker forhindrer situasjonen. Ved å velge en halvåpen intervjumetode, kan jeg innhente beskrivelser der jeg ser at det er behov for utdypende data. I mine undersøkelser har informantene språkvansker. Dette vil innvirke på kvalitet og kvantitet av språklige ytringer, både med tanke på både lengden og innholdet i ytringene. Det er derfor viktig at jeg kan bruke oppfølgingsspørsmål for å få et godt nok og detaljert bilde av elevens opplevelser. Intervjuguiden bidrar til systematikk i tema og oppbygging av intervjuet, som en ramme i situasjonen. Analysedelen er avhengig av at begge intervjupersoner får samme spørsmål. Dette for å finne sammenfallende mønster i ytringer. Faktorer jeg har behandlet foregående i dette underkapitlet gjør ustrukturert eller strukturert intervju uegnet som metode.

#### ***4.7 Utvelgelse av informanter.***

Viktige kriterier i utvelgelsen var at elevene er diagnostisert med utviklingsmessige språkvansker og er elever på mellomtrinnet i en norsk grunnskole. Rammefaktorer var tidsperspektivet og omfang på oppgaven. Jeg har i utvelgelsen gjennom et bevisst valg tatt

med representanter fra begge kjønn. Det er hensiktsmessig at de er på mellomtrinnet (5.-7. trinn). På mellomtrinnet er det et større krav til kommunikasjon i sosial interaksjon enn hos yngre aldersgrupper. Å finne sammenfallende mønster i ytringer mellom to informanter, vil bli knyttet opp til mine tanker om hvordan mangel av kommunikasjon med jevnaldrende oppleves av eleven, samt å trekke logiske slutninger fra intervjuene.

Utvalgsstørrelsen i oppgaven er relativt liten. På grunn av tidsperspektivet er det hensiktsmessig med to informanter i utvalget. Hvis jeg ønsker et bredere inntrykk av elevens opplevelse, kunne det vært ønskelig med flere informanter. Jeg kunne ha utvidet utvalget med en eller to informanter. Det ville ha gitt en større variasjon i data, men samtidig økt tidsbruk betraktelig når det gjelder tid til analyse og til innhenting av data. Ved å bruke mindre tid på hvert intervju, kan dybden av informasjon jeg søker utebli. For å få et mangfold i opplevelser kan jeg ha brukt kvantitativ metode med spørreskjema. Det gir et mer generelt bilde av opplevelser enn det jeg ønsker.

De to intervjupersonene jeg ønsket å intervju har jeg en relasjon til fra før. Det gir etiske dilemma, som krever nøye gjennomgang før jeg informerer om undersøkelsen og ber om eleven og foreldres samtykke. Samtidig mener jeg at en god etablert relasjon til elevene var et fortrinn i undersøkelsen. Det å ha en trygg og god relasjon i bunn ga større rom for å beskrive deres egne følelser og opplevelser.

Å bruke et tilfeldig utvalg i min oppgave ville ha vært uhensiktsmessig. Det er ofte føringer for hvilken data vi ønsker. Ved tilfeldig utvelgelse kan jeg risikere at informantene ikke er relevant for problemstillingen. Jeg brukte en strategisk utvelgelse der jeg valgte ut ifra tema og hvilke elever som kunne gi et svar på problemstillingen. Med tanke på geografi og alder er utvalget av informanter relativt homogent. Jeg valgte en representant fra begge kjønn. Mitt mål var å høre opplevelsen fra ulike perspektiv, og opplevelse av kommunikasjon er et subjektivt fenomen. Jeg brukte i utvelgelsen kriterier som at eleven har diagnosen utviklingsmessige språkforstyrrelser, at de er elev i norsk grunnskole og mulighet til å være i sosial interaksjon med jevnaldrende i friminutt. Dette medførte en kriteriebasert utvelgelse.

Rekruttering ble gjennomført ved å plukke ut elever jeg av erfaring vet har utviklingsmessige språkforstyrrelser, ekspressive og impulsive vansker og er elev i skolen på 5-7 trinn. På mellomtrinnet øker kravet til kommunikasjon og sosial

interaksjon for elevene. Elevene går fra kontekstavhengig til i større grad kontekstuavhengig språk. Fra det konkrete til det mer generelle tema i samtale. På mellomtrinnet kan samtale i seg selv være selve aktiviteten, der leken før var hovedaktiviteten. Forslag til elever i utvalget omfatter alle elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser i en kommune. Jeg brukte ikke en liste over aktuelle kandidater, men det kunne ha vært en mulighet.

#### ***4.8 Intervjugjennomføring.***

I forkant av intervjuet tok jeg telefonisk kontakt med foreldre til eleven, der jeg informerte om innholdet i intervjuet. Foreldre fikk i etterkant tid til å diskutere med eleven om de ønsket å samtykke til intervju. Det var viktig at både foreldre og elev samtykket til å delta i studie. Det ble gitt tilbakemelding gjennom SMS om de ønsket deltakelse eller ikke.

Jeg brukte tid i forkant av intervjuet til å vurdere ulike oppfølgings spørsmål som kunne være hensiktsmessig å bruke. Jeg gikk igjennom spørsmålene i intervjuguiden for å være mest mulig forberedt på gjennomføringen. I forkant av intervjuet informerte jeg med deres språk hvorfor jeg gjennomførte dette intervjuet, om hvilke spørsmål jeg skulle stille, at de eier sine egne følelser og selv bestemte hva de ønsket å si. Jeg informerte om lydopptaker og hvordan informasjon ble behandlet i etterkant. De fikk utdelt et ark og fargeblyanter som de kunne tegne med under intervjuet. Gjennomføringen ble til en samtale mellom oss. Jeg startet med et spørsmål om deres opplevelse av for eksempel egen tale, og utfylte med spørsmål om hvilke følelser det er knyttet til deres opplevelse. Under enkelte tema kunne de ha vansker med å uttrykke hva de opplevde, som støtte i slike situasjoner ramset jeg opp ulike alternativer til følelser de kunne bekrefte eller avkrefte. Visuell støtte kunne ha vært et godt hjelpemiddel i intervjugjennomføringen, spesielt med tanke på å beskrive følelser. Jeg brukte egne tidligere observasjoner i intervjuet. Dette ble viktig for å kunne bruke forkunnskap for å kunne innhente opplysninger om deres opplevelser av kommunikasjon i dag.

Jeg valgte under ytringer i intervjuet hvor de delte personlige hendelser, å spørre om de ønsket at det skulle med. Jeg vurderte det som for krevende for dem å huske hvilken informasjon som ble gitt i etterkant av intervjuet. Det ble gjennomført små pauser der jeg



kommenterte tegningen, og vi samtalte om den. I disse små pusterommene var viktig at de opplevde få krav til kommunikasjon med enkle ja/nei spørsmål. Intervjuet ble avsluttet med spørsmål om det var informasjon jeg ikke hadde spurt om, som de syntes var viktig å formidle.

Informasjon som ble innhentet gjennom intervjuet ble sammenfattet og analysert i en historie. Informantene og jeg ble enig om at vi skal lese historien høyt sammen når den er ferdig. Det gir dem en mulighet til å samtykke til at innholdet blir riktig formidlet.

#### ***4.9 Transkribering og analyse av data.***

Gjennom transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker abstrahert og fiksert i skriftlig form. Ong (1982) mente at muntlig språk og skrevne tekster innebærer forskjellige språklige spill (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene endret form under transkribering, og ga flere historier med et mer sammenhengende innhold. Ved å transkribere intervjuene i undersøkelsen ønsket jeg å finne de ulike sammenfallende opplevelser hos informantene løsrevet fra konteksten, og søkte et mer sammenhengende bilde på hva som oppleves likt og som dermed kan gi et mer nyansert empirisk datamateriale. Jeg vurderte ulike metoder av transkribering, og landet på bruk av bokmålsform i stedet for dialektbasert. Jeg valgte bokmålsform for å forsterke elevens personvern. Intervju i undersøkelsen blir transkribert ved bruk av lydopptaker. Transkripsjon er lagt så nært lydopptak som mulig for å unngå at data skulle gå tapt i prosessen. Transkripsjoner er svekkede dekonstualiserte gjengivelser av direkte intervju samtaler (Kvale & Brinkmann, 2015), hvor kroppsspråk, intonasjon og stemmeleie går tapt. Det ble viktig å notere under, og i etterkant av intervjuet for å fange nonverbale uttrykk som kan underbygge ytringer og funn.

Pauser og fyllord er utelatt i transkriberingen da disse ga meg ingen viktig informasjon for analysen. Dette kan imidlertid være indikatorer på ordletingsvansker, men målet for undersøkelsen var elevens opplevelse av kommunikasjonsvansker og eventuelle pauser eller

ordleting i intervjuet følte uviktig. Jeg valgte å ta med gjentakelse av ord og setninger som noen ganger kan understreke styrke eller viktigheten av en ytring.

I kodings – og kategoriseringsprosessen ble det vekslet mellom empirisk data, egne observasjoner og tenkt kategori. Stake (1988) påpeker at det er viktig for forskeren å ha en oppfatning av omfanget av datamateriale som skal samles inn (Polkinghorne, 1995). I min undersøkelse fungerte ulike aspekt av kommunikasjon som opplevelse av ekspressive og impressive utfordringer i friminutt som en ramme for datamaterialet som skulle analyseres.

I denne prosessen samlet jeg ulike ytringer under ekspressive utfordringer hos begge informantene, gjennomgikk de og kategoriserte disse. Gikk igjennom materialet på nytt og fant nye beskrivelser som sammenfalt med tidligere funn. Så overførte jeg samme prosedyre til impressive utfordringer. Denne prosessen ble gjort i henhold til hermeneutisk sirkel for å skape en dypere forståelse av de ulike opplevelsene. I slutten av denne kategoriseringen samlet jeg en del opplevelser som ikke passet til de to kategoriene. Det ble opprettet en tredje kategori som oppsummerte konsekvenser av språkvansker og elevenes opplevelse av disse konsekvensene. Dette ble samlet i en rik og fortettet narrativ om elevens opplevelse av kommunikasjon i friminutt. Oppgaven til narrativ analyse er å skape historier som for eksempel en livshistorie, eller som i mitt tilfelle en casebeskrivelse.

I undersøkelsen ble narrativ analyse valgt fordi den i lingvistisk form er unikt egnet for å vise menneskelig eksistens som en lokalisert handling. Narrative beskrivelser fremviser menneskelig aktivitet som et målrettet engasjement i verden (Polkinghorne, 1995). Narrativ analyse fungerer godt til å samle de ulike beskrivelser av opplevelser som elevene delte gjennom det semistrukturerte intervjuet, til å finne en sammenheng mellom opplevelser i fortid og dagens opplevelse av kommunikasjon, og utforske hvordan disse innvirket på hverandre. Styrken ved å bruke narrativ analyse er dens evne til å skape mening og gjør mennesker i stand til å se tilbake og finne mening gjennom å strukturere tidligere hendelser og se sammenhenger i et levd liv. (Greenhalgh, 2016). Det ble i narrative beskrevet hendelser som skjer i fortid. Dette til tross for at datainnsamlingen er kun deres beskrivelse av opplevelser i intervjusituasjon (Anker, 2020). Denne formen for analyse sammenfatter data i stedet for å separere enheter i prosessen. Noe som gir et helhetlig bilde av deres kommunikasjon med jevnaldrende. Dette bildet vil være elevenes bilde på

kommunikasjon gjennom intervju. Begrensninger ved å bruke narrativ analyse er ifølge Norman Denzin at narrativer er oppdiktet uttalelser som, i varierende grad er om ekte levde liv (Greenhalgh, 2016).

Narrativene ble analysert på tvers av opplevelse av ekspressive vansker, impressive vansker og hvilke konsekvenser språkvanskene. Dette for å finne sammenfallende opplevelser mellom de to informantene. Som et resultat av denne prosessen ble disse kategoriene synlig: Ordforråd (ekspressiv kategori), dialog (ekspressiv og impressiv kategori), kvalitet og kvantitet på vennskap og valg av aktiviteter (konsekvenser av språkvansker).

Neste trinn i analyseprosessen ble å gi fortolkningene tilbake til elevene. Det ble brukt som en validering av data. Det ble ikke gitt mulighet til å utdype eksisterende uttalelser.

Deretter ble det i analysen samlet alle de kategoriene som ble sammenfallende i narrativene, knytte de til teori og diskutere de ulike aspektene i elevens opplevelse. Teorien ble knyttet til sammenfallende funn i undersøkelsen og egne erfaringer. Jeg samlet hovedkategoriene og tilbakeførte dem til de opprinnelige kategorier i undersøkelsen og konkluderte felles for alle kategorier i undersøkelsen. Konklusjonen avsluttes med hvilke implikasjoner dette studiet har for pedagogisk arbeid med utviklingsmessige språkforstyrrelser, samt anbefalinger for videre forskning.

#### ***4.10 Validitet og relabilitet.***

Studiens kvalitet er i stor grad avhengig av i hvor stor grad validitet og relabilitet er ivarettatt. Det er detaljert redegjort for datainnsamling, utvelgelse, analyse for å sikre at undersøkelsen er gjennomsluktig.

#### **4.10.1 Validitet.**

Jeg har valgt å dele validitet inn i objektivitet, troverdighet og overførbarhet i oppgaven. Dette omhandler den interne og eksterne validiteten som er vurdert i undersøkelsen.

I henhold til et epistemologisk perspektiv er det objektive forskningsintervjuet fri for ensidighet. For å oppnå størst grad av objektivitet, ble det viktig å reflektere over mitt eget bidrag i undersøkelsen. Et mål ble å sette ord på, og reflektere over de foruttagelser jeg gikk inn i forskningsprosjektet med. Åpenhet i forskningsrapporten kan vise hvilke fordommer vi besitter før vi går inn i datainnsamlingen. Det er viktig med innsikt i problemstillingen før igangsetting av en undersøkelse

Troverdigheten kan måles i spørsmålet: «måler vi det vi tror vi måler?» (Johannessen et al., 2016). Med utgangspunkt i egne erfaringer med kommunikasjon for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser, var mitt bilde på hvordan det kunne oppleves lagt før intervjuet. De tidligere erfaringene kan regnes som observasjon i forkant. Funn i undersøkelsen kan måles opp mot mine tidligere observasjoner for å validere styrken i undersøkelsen jeg gjennomførte. Egne observasjoner er subjektive og mine foruttagelser spiller inn i planlegging og gjennomføring av intervjuet, samt i analyse av eventuelle funn. Det ble viktig å være bevisst på dette. For å motvirke subjektivitet ble det viktig at utenforstående gjennomgår intervjuguiden. I selve intervjugjennomføringen ble oppfølgings spørsmål brukt for å sikre at elevens opplevelse ble autentisk.

Det er ved gjennomgang av tidligere forskning på feltet gjort funn på noen få elevers opplevelse av sosial kommunikasjon, og hvordan det oppleves ved diagnosen utviklingsmessige språkforstyrrelser. Disse casene kan brukes som validering, gjennom å finne ut hvor stor grad de samsvarer med min undersøkelse. En ytterligere verifisering av undersøkelsen er å tilbakeføre historiene om deres opplevelse til elevene. Ved å sammen lese gjennom historiene har elevene en mulighet til å uttale seg om funn samsvarer med deres opplevelser.

Overførbarhet i undersøkelsen er den ytre validiteten. Tale, språk og kommunikasjon er et fenomen som innvirker på hverandre. For elever med alvorlige fonologiske vansker kan det innvirke på evne til kommunikasjon. Dette medvirker til at opplevelse av sosial kommunikasjon for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser kan overføres til elever med språkvansker generelt. Vi ser i venndiagrammet (mod.1) av Bishop et al. i teoridelen at diagnoser er sammenfallende i en større tanke om tale, språk og kommunikasjon. Andre tilstander som for eksempel autisme kan kompliserer det å være i et sosialt samspill, og innvirker på kommunikasjon. Felles for alle er at opplevelsen av kommunikasjons vanskene er allmenne, samtidig som de funn jeg har fått er subjektive. Uorganiserte aktiviteter kan overføres til fritidsaktiviteter eller kommunikasjon i andre situasjoner, hvor opplevelsene kan være sammenfallende med hvordan det oppleves i friminutt.

#### ***4.9.2 Reliabilitet.***

Det er lite hensiktsmessig å snakke om krav til reliabilitet i kvalitativ forskning. For det første er datainnsamling hentet inn ved hjelp av samtale. For det andre er observasjoner følelsesbettinget og kontekstavhengig. For det tredje bruker forskeren seg selv som instrument (Johannessen et al., 2016). Tolkning av datamateriale vil være subjektive beskrivelser, som andre forskere kan tolke annerledes. Det finnes mange fortolkninger av ulike opplevelser, det vil være subjektive beskrivelser. For å styrke påliteligheten i funn, har jeg gitt etter beste evne inngående beskrivelser av konteksten i intervjuene, gjennom detaljerte beskrivelser av elevens opplevelser. Ved bruk av et semistrukturert intervju, fikk begge informanter samme spørsmål, dette kan innvirke til mindre bruk av skjønn og feilfaktorer i analyse av data. De ulike beskrivelsene fra informantene kunne da sammenstilles og måles opp mot hverandre. Det er brukt tidligere casebeskrivelser for å sammenligne funn opp mot sammenfallende funn jeg gjorde.. Ved bruk av flere metodetilnæringer kunne det ha innvirket positivt med tanke på reliabilitet i dette prosjektet, på grunn av tidsperspektivet ble det ikke gjennomført. Bruk av en åpen fremstilling av fremgangsprosessen i prosjektet, og ha kriterier for evaluering, fører til større gjennomsiktighet. Det er en detaljert metodedel som kan sikre pålitelig informasjon i dette prosjektet. Informasjon om prosjektet ble sendt til foreldre. Dette vil derfor ikke påvirke

informantene i alt for høy grad. Min relasjon til informantene i forkant vil kunne innvirke på, og eventuelt svekke påliteligheten i undersøkelsen. Valg av tema vi har diskutert og erfaringer vi har fra tidligere kan farge hvilke opplevelser de velger å bidra med. Men det vil allikevel være selvopplevde hendelser de skildrer.

#### ***4.10 Etiske overveielser.***

I løpet av hele undersøkelsen måtte jeg ta hensyn til etiske overveielser. I forberedelsesfasen fulgte jeg retningslinjene beskrevet i NSD. Studien er godkjent av personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Dette er nødvendig da forskningsopplegget er avhengig av innsamling av personopplysninger. I forskningsprosjektet ga foreldre og barn sitt frivillige samtykke til deltagelse. Barn har særlige behov for og krav til vern. I tillegg til samtykke fra foreldre opp til 15 årsalderen vil det være nødvendig med barnas egen aksept fra de er gamle nok til å gi uttrykk for informert samtykke (Befring, 2007). Dette ble viktig ved informert kontakt med foreldre at de sammen med barnet vurderte en deltagelse, og ga et felles fritt og informert samtykke til deltagelse i prosjektet. Med tanke på pliktetisk tilnærming var informanter med familie kjente personer for meg før innhenting av samtykke. I første kontakt med foreldre ble det understreket deres rett til å avslå deltagelse, uten at det medførte negative konsekvenser for dem eller meg. Det var samtidig viktig i innhenting av data å ha kjennskap til informantene i forkant, for lettere kunne sette oppfølgingsspørsmålene i en kjent kontekst. Det ga en bredere datamengde for analyse. Det ble opprettet fiktive navn på informantene som anonymiserer deres deltakelse i de ulike deler av undersøkelsen. For å unngå at deltagere kunne bli identifisert på grunnlag av dialekt eller språklige særtrekk, transkriberte jeg intervjuene og presenterte dem i oppgaven ved bokmålsform

## **5.0 Studiens resultater.**

De to casene, som omhandlet to elevers opplevelser av kommunikasjon med jevnaldrende i friminutt, er presentert i følgende kapitel.

### ***5.1 Narrativ analyse.***

#### ***Historien om Mira – ei jente som har blitt modig i kommunikasjon.***

Mira er ei jente på 12 år. Hun går i 7.trinn, som en av ca. 50 elever. Neste skoleår går hun over til ungdomsskolen. Hun forteller at hun klatrer på fritiden, at hun har klatret i 4 år og at hun er god på dette. Hun liker å tegne, og mottar gode tilbakemelding fra medelever på tegningene sine. Samtidig som hun blir intervjuet, tegner Mira, og jeg kan observere at hun har over aldersadekvate ferdigheter i tegning. Hun opplever utfordringer gjennom utviklingsmessige språkforstyrrelser og ADHD, og hun trekker seg unna andre i friminutt hvis noen snakker sammen uten at hun er en del av samspillet. Når jeg spør hvordan hun opplever det å ha språkvansker, svarer hun «det blir bare ekkelt. Jeg bidrar med forslag til ulike følelser, men hun fastholder at det ikke er snakk om slike følelser, bare ekkelt.

Sammen teller vi antall friminutt hun har i løpet av en skoledag, og kommer frem til at det er to friminutt i løpet av skoledagen i koronaperioden. I intervjuet beskriver hun et friminutt som en arena der hun ofte leker sammen med to venner fra den andre gruppen på trinnet. På spørsmål om favorittstedet hennes i skolegården, svarer hun at det er i tauslogen. Der kan hun klatre i tau. Hun synes også at “snurringa” på fremsiden av skolen er en fin aktivitet. På spørsmål om noen aktiviteter er vanskelige, svarer Mira: «Fotball, og så håndball. Det er ballspill og noen ganger blir jeg litt redd - ja, ja det er litt ekkelt med ballspillet». Hun opplever noen regler i lek som enkle, men ikke alle. Når hun spiller fotball i

gym, kan hun bli usikker på hva hun skal gjøre og hvor hun skal stå. Noen ganger får hun hjelp av NN (en medelev), og «da går det greit med fotball i gymtimen» forteller Mira.

Hun synes det er enkelt å snakke med andre nå. Når jeg spør om hun finner ordene hun trenger, svarer hun «ja, noen ganger». «Enn før da»? spør jeg. Mira responderer «da turte jeg ikke snakke»

Hun opplever seg selv som god til å bruke gladstemme når hun snakker med medelever. Hun beskriver kommunikasjonen med medelever i dag som lett. Hun forteller at slik var det ikke før. Mira forteller «jeg syntes det var trist når NN (tidligere bestevenn) slutta på skolen. Da satt jeg bare oppe i et tre. Jeg var alene hele dagen, jeg gjorde ikke noe, bare så på de andre». Hun knytter følelser som redsel, sinne til denne tiden. Når jeg spør om hun noen gang på den tiden kjente på følelsen glede, svarer hun «sjeldent». Både trist stemme og ansiktsuttrykk samsvarer med hennes beskrivelse av denne perioden. Hun tilfører, at hvis noen den gang spurte om hun ville være med på aktiviteter, så svarte hun nei.

Mira smiler og erklærer i intervjuet: «Jeg føler jeg er ganske modigere. Når jeg er på skole og sånn. Jeg liksom sier det bare rett ut. I går, når jeg skulle gå hjem, så snakket jeg med NN (en gutt i klassen). Hei NN og sånn. Det har jeg aldri gjort før. Før hadde jeg trukket meg unna. Jeg spør: «Trakk NN seg unna?» Mira svarer: «Nei, han var sånn, var sånn. Vi flira mye i går skjønner du. Han er grei å være sammen med».

Når andre snakker sammen når hun er til stede, forteller hun at hun trekker seg unna. Hun blir usikker på om de snakker om henne. Hun sier at det ikke er greit å snakke om andre. Mira vet at hun kan søke hjelp hos medelever og, ved litt støtte fra meg, at kjente lærere kan hjelpe til ute i friminutt.



## ***Historien om Jesper - en gutt som er trygg på hvilke følelser han opplever.***

Jesper er en gutt som er 11 år og går på 6.trinn. Han har utviklingsmessige språkforstyrrelser og dysleksi. For å skape en kommunikasjonspause i løpet av intervjuet snakker vi om kjente personer som har dysleksi. Jesper vet at Erna Solberg (statsministeren i Norge) har dysleksi, men han visste ikke at Kongen også har det.

Han forteller at han liker å leke på de nye “snurregreiene” på fremsiden av skolen. Og han kan gi en beskrivelse av “snurregreienes” funksjon: «Ja, det er to stykker, og en sånn stang og ei snor og en ball. Så går det rundt, så skal du sparke. Det er lag og konkurranse og sånn». På vinteren liker han å ake og bygge snøborg i friminuttet. Han klarer ikke å huske hvilke sommeraktiviteter de holder på med. Når jeg spør om hvor ofte han er i lag med andre i friminutt, svarer han «sjeldent». Han påpeker: «Fordi at, jeg har jo vansker med språkbruk og dysleksi. Det er ikke så mange venner jeg har». Han forteller med et smil at han har en bestevenn han spiller Farming og Minecraft i lag med på fritiden. Det startet de med da landet stengte ned på grunn av covid-19, og det ble innført hjemmeskole. Han synes ikke det er enkelt å forstå regler ute. Han svarer på spørsmål fra meg om det er enkelt å forstå regler: «Nei ikke helt, når de leker noe jeg ikke har lekt før, blir jeg litt skeptisk. Jeg liker ikke helt å spørre om jeg får bli med». Jesper vet han kan spørre om reglene, men opplever at det klarer han ikke. Han synes det er greit å gå sammen med voksne i friminuttet, de kan han dele følelser med. For ikke så lenge siden, har han og mamma har snakket om følelser knyttet til språkvanskene. På spørsmål om hvordan dette oppleves, forteller han at han blir sliten av dysleksi og språkvansker. Han tilføyer: «Ja, og så driver jeg og øver og leser hjemme, sånne lekser som NN (spesialpedagog) gir meg hjemme».

Å fortelle noe til andre i friminuttet opplever Jesper som enkelt. Han kan lete etter ordet han skal bruke noen ganger. Han husker ikke følelsen det gir, for det er en stund siden han har kjent på det. På fritiden spiller han fotball og innebandy. En gang, under en fotballkamp på hjemmebane, lobbet han ballen over målvakt, og skåret mål. Det målet husker han godt enda. Han smiler ved minnet om fotballmålet. I fotball har det kommet en ny offsideregulering for hans års trinn. Jesper forklarer: «Når vi har begynt fotball igjen, har det kommet en ny regel, og den kan jeg ikke. Så jeg sliter en del med den regelen. Jeg tror jeg husker litte grann, hvis det er en forsvarer her, og en mann her, så kan vi ikke sentre til ham».

Jeg spør hva han kjenner på når han ikke kan reglene. Jesper svarer: “Da blir jeg usikker og sånn. Hva er lov og ikke lov. Sånn usikker blir jeg da”. Jeg gir forslag til andre følelser i en slik situasjon. Han ser tankefull ut, men avfeier andre følelser og virker trygg på at det er usikkerhet han føler, og at ingen andre følelser er innblandet. Han synes å være fast bestemt på å lære den nye regelen, og at han ønsker å fortsette på fotball.

Han kan forstå hva andre sier til ham. Hvis det foregår en samtale mellom to elever ved siden av, kan han, hvis han lytter littgrann, bedre forstå hva samtalen mellom de andre går ut på. Han kan føle litt usikkerhet når to venner snakker sammen, og han observerer samtalen hvorvidt de snakker om ham.

## **6.0 Sammenfallende funn.**

Gjennom analyse av narrativene kategoriserte jeg uttalte opplevelser i tre kategorier: *impressive vansker, ekspressive vansker og konsekvenser av språkvansker*. I analyseprosessen var det fire sammenfallende aspekt i disse kategoriene som ble identifisert: *ordforråd, dialog, kvantitet på vennskap og valg av aktiviteter*. Påfølgende kapittel er en kort redegjørelse av sammenfallende funn.

### **6.1 Ordforråd.**

Det første aspektet som ble identifisert i kategoriseringen, omhandler ordforråd. Hvordan innvirker et ustabil ordforråd på ordletingsvansker og bruk av begreper? Begge informantene uttrykte at ordletingsvansker har, på et tidspunkt, vært vanskelig, men at dette aspektet ved utviklingsmessige språkforstyrrelser har bedret seg for begge to. I intervjuet med Jesper må jeg fylle på med oppfølgingsspørsmål for å komme inn på hans opplevelse av ordleting før og nå. Han svarer bekræftende når jeg spør om det er vanskelig å

ikke finne ordet, men han husker ikke hvilke følelser som oppsto i tiden der ordleting var et problem for ham. Han svarer «det er så lenge siden sist». Dette indikerer at ordletingsvanskene har vært mindre innvirkende for ham en god stund. I intervjuet med Mira måtte jeg også følge opp med utfyllende spørsmål. Hun er mindre trygg på at hun finner ord i samtale med andre. Hun svarer «ja, noen ganger» på spørsmål om hun finner ord for å få sagt det hun ønsker. Når jeg spør hvordan det var før, svarer hun: «Da turte jeg ikke snakke». I Mira sitt tilfelle kan hun huske ordletingsvanskene. Sammenfallende for begge intervjupersonene var at ordforråd og ordletingsvansker oppleves annerledes for dem nå enn før, en utvikling i positiv retning. Mira og Jesper er relativt jevnaldrende. Det er et halvår som skiller dem.

I løpet av intervjuet bruker elevene ord som «forvirrende», «skeptisk» og «sjeldent». Dette er relativt vanskelige ord, som de bruker riktig i temaets kontekst. Videre bruker de ord som «snurregreiene» eller «snurringa» om det nye lekeapparatet på fremsiden av skolebygningen. Dette er en favoritt blant lekeapparatene for begge intervjupersonene. De leker ofte med, men begrepet var ikke automatisert. Kanskje er apparatet for nytt, slik at det ikke har fått et navn av elever og ansatte ennå. «Og sånn» og «ekkel» er ytringer som ofte ble brukt av begge intervjupersonene. Det var stor diskrepans mellom vanskelighetsgrad på de ulike ordene de bruker til å beskrive opplevelser.

## **6.2 Dialog.**

Under begrepet *dialog* har jeg behandlet elevens opplevelse av å produsere og forstå tale i samhandling, og, som observatør, forstå dialog mellom to jevnaldrende.

Mira forteller at hun kan forstå andres tale bedre nå, men at hun ikke gjorde det tidligere. Hun forteller at hun er blitt ganske mye modigere nå, og bare sier ting rett ut. Hun forteller om en episode på skolen der hun tok kontakt med en gutt i klassen. Jeg spør om gutten i klassen trakk seg vekk når hun tok initiativ til samtale. Og hun svarer «nei, vi flira og sånn». Kroppsspråket hennes bekrefter at det var en vellykket samtale. Jesper svarer bekræftende på at han forstår språk i samspillsituasjoner. Han modifierer det med å si «det kan jeg gjøre». Begge fortellingene viser at elevene oppnår forståelse i dialog med andre.

De modifierer dette i tid og grad. Det som skiller de to informantene, er at Mira ser ut til å ha tatt styring på egen dialog. Hun har et aktivt og bevisst forhold til å bruke egen styrke og mot i kommunikasjon, for å bedre egen interaksjon med jevnaldrende. Mens Jesper forholder seg passivt til at han forstår noen ganger.

Begge blir utrygge i situasjoner der andre er i dialog, og de selv er observatører. De har en opplevelse av at det blir snakket om dem selv.

### ***6.3 Kvalitet og kvantitet av vennskap.***

Et annet sammenfallende funn mellom de to informantene omhandler kvantitet av vennskap. De har begge, på et tidspunkt i livet, en venn, noe som kan være sårbart for elever. De opplever språkvanskene som en årsak til at de ikke har mange venner. På det tidspunkt intervjuet ble gjennomført på, var det en pandemi. Jesper forteller at under hjemmeskole begynte han og bestevennen og møtes digitalt gjennom gaming. Ved å være kreativ kan Jesper møte bestevennen på fritiden også. Mira forteller hvordan det føltes da bestevennen flyttet og startet på en ny skole, og hvordan hun isolerte seg i tiden etterpå. Ut ifra funn ser det ut til at Mira har kommet seg ut av den krevende sosiale situasjonen. Mira opplever mestring i møte med jevnaldrende, der hun før ikke turte å snakke. Hun tok mot til seg for å komme i kontakt med jevnaldrende. Jesper slår seg til ro med at han har få venner på grunn av språkvansker og dysleksi.

### ***6.4 Valg av aktiviteter i friminutt.***

Jeg summerte opp i etterkant av intervjuene, hvilke favorittaktiviteter elevene har. Spørsmål om favorittsted og aktivitet blir brukt som en myk start i intervjuet. Dette gir informasjon

om hvilken leksituasjon de anser som meningsfull å delta i. Aktiviteter som de ønsker å delta på i friminutt er klatring, aking, bygge snøborg og bruke den nye karusellen. Alle disse aktivitetene stiller få krav til kommunikasjon. De har enkle regler og kan utøves alene. Fra begge intervjupersoner ble fotball trukket frem som en uoversiktlig og utrygg aktivitet. Mira trakk frem følelser som *redd* og *ekkelig* i forbindelse med at de spiller fotball og håndball. Hun vet ikke hvor hun skal stå eller hva hun skal gjøre. Hun forstår ikke alle reglene. Hun synes det går greit når en jente i klassen hjelper henne. Jesper snakket om organisert fotball på fritiden. I 6.trinn starter de med offsideregel i fotball. Han forteller at han sliter litt med den reglen og han føler seg usikker. Han er usikker på hva som er lov og ikke, når de spiller fotball. Jeg er spør om dette gir ham lyst til å gi opp fotball. Han er klar og tydelig når han forteller at han føler for å fortsette, at han bare må lære seg den nye regelen.

## 7.0 Diskusjon

Hensikten med dette kapitlet er å avdekke elevenes opplevelse av kommunikasjon med jevnaldrende i friminutt. Jeg vil diskutere elevenes opplevelse av kommunikasjon for å gi en dypere kunnskap og et mer nyansert bilde av deres opplevelser. Som et utgangspunkt for denne diskusjonen tar jeg utgangspunkt i problemstillingen: Hvordan opplever elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser kommunikasjon med jevnaldrende i uorganiserte aktiviteter? For å svare på denne problemstillingen har jeg delt inn drøftingen i fire underkapittel. I det første diskuteres *elevens opplevelse av ordforråd og ordleting* (7.1), herunder hvordan ordleting oppleves mindre utfordrende og hvilke begreper elevene velger å benytte. Det andre er en diskusjon rundt opplevelse av å være *i dialog med andre* (7.2). I de to siste underkapitlene diskuterer jeg hvordan konsekvenser av språkvanskene oppleves, henholdsvis *kvantitet på vennskap* (7.3). og hvordan de opplever at kommunikasjonsvansker innvirker på *valg av aktiviteter* (7.4).

## **7.1 Opplevelse av ordforråd og ordleting.**

I dette underkapitlet ønsker jeg å utforske elevens opplevelse av egen bruk av ordforråd, med ulike perspektiv, som kan spille inn på deres opplevelse av hvilken grad ordleting innvirker i deres kommunikasjon. Kapitlet vil drøftes i kontekst av Vygotskys teori om ordforråd og begrepsdanning.

Ordletingsvansker er et resultat av et redusert eller lite nyansert ordforråd, på grunn av at ordene ikke er presist lagret i det mentale leksikon (Lind & Kristofferen, 2014). Selv om elever vet hva de ønsker å uttrykke, kan det være vanskelig å gjenkalle ord.

Rammene for kommunikasjon, som informantene er en del av i friminutt, er preget av bruk av spontane begrep, i motsetning til klasserommet, hvor det er hovedvekt på faglige begrep. Vygotsky beskriver at utviklingen av spontane begrep skjer gjennom erfaringer og handlinger i den daglige kontakten, når barnet er i lek eller sosiale aktiviteter. Begrep læres gjennom en induktiv metode, der utviklingen går fra det konkrete til en mer generell forståelse av begrepet (Vygotsky, 2008). Informantene er i en overgang mellom barne- og ungdomskultur. Det er et skifte fra å bruke språk i lek på barnetrinnet, til at kommunikasjon er en aktivitet i seg selv på mellomtrinnet. Kravene til kommunikasjonsferdigheter øker proporsjonelt med alder. Dette skaper høyere krav til å forstå og produsere tale. For elever uten utviklingsmessige språkforstyrrelser har ordforrådet økt, og blitt mer avansert til sammenligning med begrepsutvikling hos mange elever med USF. Ofte har gapet mellom ordforrådet til disse gruppene økt. Med dette som bakgrunn vil jeg diskutere ulike aspekter som kan forklare endring i elevenes opplevelse av kommunikasjonen.

For det første er informantene relativt jevnaldrende, det skiller seks måneder mellom dem. De er i henholdsvis 11 og 12 år. Mira starter på ungdomskolen neste høst, og Jesper høsten deretter. Rommertveit og Huneide (1972) gjennomførte en undersøkelse av ordsortering, og hvordan barn organiserte begrep etter sanser eller mer systematisk i under- og overbegrep. Barna i undersøkelsen var 9, 11 og 13 år. Funn i undersøkelsen viste at 9-åringer sorterte ord først og fremst etter sanseopplevelser, 13 åringer i stor grad etter et system med over- og under begrep, mens 11-åringene sorterte ord etter begge kategorier. Undersøkelsen bekreftet at det er først nærmere ungdomsskolealder at barns begrep er ordnet i et system med over- og underordning (Høigård, 2013). Denne undersøkelsen kan bidra til å forklare

elevens positive opplevelse av å nå finne begrep de trenger i kommunikasjon. Det kan hende at utviklingen av begrepsdanning gjør et hopp før ungdomsskolealder, der begrep innordner seg i over- og underbegrep, som et mer stabilt og systematisk ordforråd. Rimat (1925) hevdet at tenking i begreper løsrevet fra sansingen, stiller så store krav til barnet, at det overstiger dets mentale evner før 12 års alderen. Det foregår en kraftig økning i evnen i å danne allmenne objektive begrep på et selvstendig grunnlag før 13 årsalderen (Vygotsky, 2008/1934). I begge undersøkelser knyttet til begrepsutvikling ser det ut som denne gjør et hopp i alderen der Mira og Jesper befinner seg i. Altså, fra å bruke begreper ut ifra sanseapparatet til å generalisere i et system med over- og underbegrep. Når en ny struktur først er innlemmet i barnets tenking, sprer det seg gradvis til de eldre begrepene etter hvert som de trekkes inn i tankevirksomhet av en høyere type (Vygotsky, 2008/1934). Dette bygger relasjoner mellom referanser, og styrker begrepsforståelsen. Begge informanter opplever forsinket semantisk utvikling tidligere i skoleløpet, men det kan se ut som det skjer en positiv endring før ungdomsskolealder. Dette kan være en forklaring til elevenes opplevelse av mestring oppstår i denne alderen.

For det andre, vil det hos elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser, ofte være vedvarende vansker, dersom de erfarer språkvansker etter de har startet i skolen. Det betyr at de lærer å leve med de ulike utfordringer diagnosen gir. Det kan være at språkvanskene vil oppleves mindre betydelige etter hvert. Mira forteller at noen ganger finner hun ordene. Når jeg spør «enn før da», svarer hun at hun turte ikke snakke da. Det betyr at hun har hukommelse på hvordan ordletingsvansker opplevdes. Dette gjør det kanskje mindre sannsynlig at ordletingsvansker har blitt en ubevisst og usynlig del av språket hennes, i og med at hun bevisst skiller mellom før og nå..

For det tredje vil omgivelsene endre sin tilnæringsmetode for å møte eleven i kommunikasjon. Voksne vil bevisst eller ubevisst endre språket for å tilpasse seg barnets språkferdigheter. Rice et al (1999) viser til funn i flere studier, der barn med USF søker støtte hos voksne i større grad enn barn uten (Samson et al., 2020). Voksne i nærmiljøet til barnet er oppmerksomme på at det kreves støtte i kommunikasjonen. De støtter eleven i å forstå og produsere tale. Gjennom intervjuet med Jesper, forteller han at hans foreldre snakker med ham om språkvanskene. Han foretrekker å gå sammen med voksne i friminuttet, for da kan han snakke om følelser og slikt. Foreldre og pedagoger for barn med språkvansker kan i mange tilfeller være mer bevisste på å gi barna et språk de kan bruke i ulike situasjoner,

enn foreldre og pedagoger til barn uten språkvansker. Voksne har lett for å ty til forklaringer gjennom formidling når de vil hjelpe barn å forstå nye ord. Forklaringer vil selvsagt være nødvendig og viktig, men de vil sjelden erstatte den begrepsinnlæringen som skjer når barnet selv får lære begrep gjennom egne erfaringer. Begreper vi får tilført gjennom formidling fra andre er ofte mer ustabile og diffuse (Høigård, 2013). Dette gjelder også jevnaldrende, som kan redusere krav til kommunikasjon ved å stille bekreftende eller avkrefte spørsmål. De kan unngå å stille direkte spørsmål til elever de vet har språkvansker. Jevnaldrende kan, i enkelte tilfeller, trekke seg unna kommunikasjon med elever som opplever språkforstyrrelser, fordi dette oppleves som en vanskelig kommunikasjonssituasjon. Det trenger ikke være en bevisst handling, men strategier som er lært ubevisst gjennom erfaring. Informantenes jevnaldrende har 6-7 års erfaring i kommunikasjon med elever med språkvansker.

Informantene brukte i intervjuet relativt vanskelig begrep som *skeptisk*, *forvirrende* eller *sjeldent*. Dette er begreper som er abstrakte og er kompliserte å lagre i det leksikalske minnet. Dette er begreper vi sjeldent bruker i spontantale. Begrepene er brukt riktig i kontekst av samtalen under intervjuet. I oppfølgingsspørsmål spør jeg om hvor vidt andre følelser oppstår, for eksempel sinne, glede eller tristhet. Jeg prøver å bruke så enkle begrep som mulig for å unngå at språket skal forhindre at de forstår. De fastholder på sitt begrep, og virker trygge på at dette er deres faktiske opplevelse. Bruken av kompliserte abstrakte begrep står i stor kontrast til andre ord de velger å bruke i løpet av intervjuet. Fraser som «og sånn» er ofte brukt når de skal beskrive ulike opplevelser. Norbury og Paul (2015) refererer til at ordforrådsutvikling går sakte hos barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser, og at de vanligvis har et mindre grunnleggende ordforråd enn deres jevnaldrende. Deres ordlæring er ustabil, de glemmer ord og strever med å gjenkalle ord. De bruker ofte mer upresise ord som *dings*, *greie* eller *ting* (Klem & Rygvold, 2016). *Snurringa* eller *snurregreiene* blir brukt om det nye lekeapparatet. Kan det være at disse barna, gjennom samtaler med voksne, adopterer ord de kan bruke for å beskrive eller formidle et budskap eller en tanke i kommunikasjon med andre. Vil barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser eventuelt ha større mulighet til å bearbeide sine følelser i sammen med voksne enn jevnaldrende, slik at de konkret vet hvilke begrep de skal bruke til de ulike sinnstilstander? Vil ikke elevens språk som utvikles gjennom samhandling med jevnaldrende, bli mer aldersadekvat? Ved mindre interaksjon med medelever kan elevens språkbruk være mer tilpasset begrepsforrådet til en voksen enn jevnaldrende. Dette vil igjen ha innvirkning på



evne til kommunikasjon med jevnaldrende, i form av språkforståelse hos eleven og de jevnaldrende i kommunikasjonen. Når vi vet at mindre erfaring med interaksjon sammen med jevnaldrende kan ha negativ innvirkning på mengden og stabiliteten i barnets begrepsforråd, bør man ha fokus på å bygge gode rammer for læring og utvikling ved kommunikasjon gjennom sosial interaksjon.

## **7.2 Å være i dialog.**

Kapitlet om dialog omfatter at elevene selv er en aktører i dialog, og at de observerer andres samtale. Min undersøkelse utforsket elevens opplevelse av å kunne produsere og forstå tale i samhandling med jevnaldrende. Spørsmålene var knyttet til hvilken opplevelse eleven har av å produsere egen tale og hva de forstår av andres tale.

Begge informantene svarte bekreftende på spørsmål om de forsto andres tale i kommunikasjon. De modifierer uttalelsen noe, og uttrykker vansker med å forstå regler i lek. Dette kan indikere at det er noen impressive vansker, men at de vanskene oppleves relativt betydningsløse i elevens hverdag. Forskjellen på å oppleve ekspressive og impressive vansker har stor betydning. I klassifiseringssystemet til DCM er utviklingsmessige språkforstyrrelser delt inn i 80.1 Ekspressive vansker og 80.2 Impressive vansker. Hvis eleven tilhører diagnosegruppe 80.2, med utfordringer av å forstå språk, er ofte ekspressive vansker en del av diagnosen. Jeg har grunn til å tro at begge elevene i undersøkelsen opplever ekspressive språkforstyrrelser, med begrensede impressive vansker.

Sammenfallende funn i analyse viste at elevene unngikk interaksjon med jevnaldrende i friminutt. Hulme og Snowling (2009) påpeker at «Problems in understanding or producing language are among the most frustrating and isolating handicap a child can experience» (Klem & Rygvold, 2016, s.5). Til tross for at de til en viss grad forstår andres språk, ser ekspressive vansker til å utgjøre en risiko for ekskludering i sosialt samspill.

For det første kom det frem i begge analysene ytringer som «det turte jeg ikke» eller «det klarer jeg jo ikke». Bevisste tanker fra elevenes side om at dette er

en uoverkommelig oppgave. Hos begge informantenes beskrivelser omhandler ytringene interaksjon gjennom dialog med jevnaldrende. Det ser ut som dette er svært krevende for dem. Først og fremst virker det ut som de ikke tør eller klarer å gå inn i en kommunikasjonssituasjoner med jevnaldrende. De blir usikre, og synes det er ekkelt i situasjoner der de ikke forstår regler i samspill. Det å initiere til en dialog med andre er noe som krever mot, og føles kanskje som et uoppnåelig mål. På en annen side blir det referert til at følelsen av å være sliten kan være en medvirkende årsak til å ekskludere seg fra kommunikasjon i friminuttet. Videre at ulike situasjoner i hverdagen blir for krevende, og elevene tar et valg på hva de ønsker å bruke energi på. Jesper beskriver dette med at han også trenger energi til å lese lekser når han kommer hjem. Som nevnt i tidligere kapittel kan pragmatiske ferdigheter som å initiere til samtale, turtaking og det å forstå sosiale koder, være til hindring for kommunikasjon i sosial samhandling. Vansker knyttet til disse ferdighetene, i sameksistens med ekspressive vansker, kan utgjøre summen av vansker som kan forhindre elevene i å oppsøke kommunikasjon med jevnaldrende. Kaderavek (2015) mener at strev med å delta i likeverdig dialoger med jevnaldrende vil ha negative følger for barna/ungdommene, ved at de får mindre erfaring i å bruke språket kommunikativt i samspill med andre (Klem & Rygvold, 2016). Med utgangspunkt i Vygotskys sosiokulturelle læringsteori (Vygotsky, 2008), der sosial interaksjon er grunnlaget for språklig og kognitiv utvikling, kan man se for seg en negativ utviklingsspiral, der eleven får mindre trening i kommunikasjon, som igjen medfører at eleven kompetanse og ferdigheter i kommunikasjon ikke utvikler seg.

For det andre finnes det ulike metoder for å unngå denne utfordrende situasjonen med kommunikasjon. Fields og Prinz (1997) hevdet at bruk av unngåelsesstrategier, som tilbaketrekking gjennom ignorering eller distansering fra situasjonen, kan utvikles (Samson et al., 2020). Begge informantene beskriver denne atferden i sosial interaksjon med jevnaldrende. Dette er strategier som fungerer dårlig med tanke på å fremme trivsel og utvikling for eleven i skolen. Brown og Dunn (1996) hevder at når barn blir eldre, fortsetter de å lære fra deres sosiale miljø gjennom sosial interaksjon med jevnaldrende, og at dette kan skje gjennom overhøring og observasjon (Samson et al., 2020). Dette er strategier barnet kan bruke for å lære i en trygg setting, før de eventuelt selv deltar i samspill. Bruk av tid og observasjon kan fungere som stillaser i språklig utvikling i perioden før eleven selv tør å kommunisere med jevnaldrende. Dette kan være strategier Mira og Jesper benytter seg av i møtet med kommunikasjon i friminutt.

Vi har i dette kapitlet diskutert dialog ut ifra et elevperspektiv. Kanskje like viktig, om ikke av større betydning, bør jevnaldrende og voksne være en del av denne diskusjonen. Voksenstøttet kommunikasjon, kunne ha bedret elevenes opplevelser i friminuttet. Voksne kan bidra til å minke gapet mellom elevens forutsetninger og omgivelsenes krav til kommunikasjonsferdigheter. Dette kan gjøres ved å redusere krav til eleven, gi kommunikativ støtte i interaksjon og øke de jevnaldrenes kompetanse i møtet med eleven. Vi ser i funn at Jesper liker å gå sammen med voksne i friminuttet, for de kan han snakke om følelser med. Det kan være avgjørende for Jespers utvikling, at denne støtten overføres til kommunikasjonen med jevnaldrende i stedet for. Dette av flere grunner. For å oppleve mestring i kommunikasjon med jevnaldrende, for å utvikle kommunikative evner i eget miljø og for å øve på disse ferdighetene med tanke på senere deltakelse i samfunnet. Mira synes det går greit med fotball i gymtimen når en medelev støtter henne. Å sette jevnaldrende i stand til å kommunisere godt med elever som opplever utviklingsmessige språkforstyrrelser, er ikke like viktig som voksenstøtte, men kan være et godt supplement. Det bør være en voksen som har hovedansvar for å støtte eleven i kommunikasjon i grunnskolen, ikke medelever.

### ***7.3 Kvantitet av vennskap.***

Diskusjonen i dette kapitlet behandler konsekvenser av utviklingsmessige språkforstyrrelser og opplevelse av kommunikasjon med jevnaldrende. Videre hvordan språkvansker innvirker på kvantitet av vennskap. Gruppen barn og unge med språkvansker synes å streve mer med sosialt samspill enn jevnaldrende uten språkvansker. Blant annet finner man at de har færre venner og innehar svakere sosiale ferdigheter enn sine jevnaldrende, og at dette opprettholdes gjennom skolealderen (Klem 2016).

«Jeg har ikke så mange venner» sier Jesper i intervjuet, og begrunner dette ut ifra sin egen evne til språkbruk og sin dysleksi. Mira kan fortelle at når bestevennen flyttet, satt hun i et tre helt alene i friminuttene. Det er et sammenfallende funn at begge informanter opplever å ikke ha mange venner, og forbinder dette med egne språkvansker. For det første gir intervjuene, sett i helhet, et bilde der elevene ser ut til å trekke seg bort fra interaksjon med andre. Dette som en strategi for å unngå kommunikasjon og interaksjon med jevnaldrende. Andres-Rocheta (2016) påpeker at vennskap i et utviklingsmessig

passende miljø gir muligheter til å trene opp ferdigheter, og erverve læring. Barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser har i gjennomsnitt færre venner, og/eller dårligere kvalitet ved vennskap (Conti-Ramsden et al., 2020) Det vil være bruk av ulike unnvikelsesstrategier, som å ignorere, distrahere eller distansere seg fra andre i samspill. Dette vil ha en negativ virkning på elevens mengde av eksponering for kommunikasjon og interaksjon med jevnaldrende. Det kan skapes en negativ utviklingssirkel der negative opplevelser eller fravær av opplevelser gjennom felles kommunikasjon igjen skaper mindre erfaring/ferdigheter med kommunikasjon og sosial interaksjon. I et sosiokulturelt perspektiv vil dette frarøve elevene muligheten for styrking av språklig og kognitiv utvikling. Enten fordi det krever mot eller elevene undervurderer egen evne til å danne vennskap. Jeg spør Jesper ved bruk av oppfølgingsspørsmål i intervjuet, om det er en mulighet for at han er sliten når han ikke vil bli med i en ny lek. Han svarer bekræftende og begrunner dette med at han skal øve på å lese lekser når han kommer hjem. Energibruk til sosial deltakelse kan være til hindring for elevens behov for sosial inkludering. I en casebeskrivelse fra Bele beskrives det hvordan en ung voksen opplevde språkvanskene som energitappende, hvordan skolearbeidet tok all energi, og det var få krefter igjen til det sosiale, noe som også opplevdes som krevende (Bele, 2017b). Det legger føringer for voksne når man ser det totale bildet av utfordringer eleven opplever. Ved å se helheten kan man foreta en vurdering sammen med elev og foreldre av hvilke områder som skal prioriteres. I et bidrag til helhetlig tilnærming ved tiltak for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser, har Beitchman & Brownlie (2014:54) utarbeidet tre prinsipper som tiltak kan rettes mot: Først ulike aspekter av barnets språklige aspekter, som for eksempel syntaks. Deretter tilrettelegging av miljøet, hvor det rustes til å ivareta barnets behov og utvikler gode strategier for læring og kompensierende lære- og hjelpemidler. Til slutt forebygging av sekundærvansker som emosjonelle og sosiale utfordringer (Klem & Rygvold, 2016). Disse prinsippene kan fungere godt som en ramme for å sikre et helhetlig bilde på vanskene, og hvordan vi i samarbeid med eleven kan disponere tid og energi på de ulike områdene, under dette også spesialpedagogiske tiltak og tilrettelegging i skolen.

Informantene har begge, på et tidspunkt, en bestevenn. Miras bestevenn flyttet, noe som resulterte i at, som hun beskriver, trakk seg bort fra all interaksjon med jevnaldrende. Kvalitet på vennskap kan i enkelte situasjoner oppveie for kvantitet. Van der Bedem (2019) hevder at positive vennskap er assosiert med gunstige utfall for barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser (Conti-Ramsden et al., 2020). Covid-19-perioden har kanskje, på noen

områder, utviklet vår kreativitet, noe som virker å ha økt bruken av digital interaksjon. Gjennom kreativitet kan for eksempel digital interaksjon supplementære fysisk tilstedeværelse i et vennskap, dersom barnet strever i sosial interaksjon med jevnaldrende

Begge informantene fortalte om sin opplevelse av perioder med lav kvantitet av vennskap. I løpet av intervjuet tok de to historiene ulike vendinger. «Jeg har blitt ganske mye modigere» forteller Mira. Hun følger opp med å si at hun «liksom sier det bare rett ut». Gjennom denne prosessen opplever hun mestring i de første forsøk på sosiale tilnæringsmetoder. Hun opplever at det å ta initiativ til samtale med jevnaldrende fungerer godt, og gir henne noe tilbake. Hun tar selv tak i egen situasjon, og med eget mot og styrke inviterer hun medelever inn i samtale. «Jeg bare sier det rett ut lissom» forteller hun. Hun forteller, med tydelig positivt kroppsspråk, at hun dagen før intervjuet tok kontakt med en gutt i klassen etter skolen. Veldig spent spør jeg om han trakk seg bort når hun tok initiativ til samtale. Hun forteller at de hadde en fin samtale. Det kunne blitt ulike utfall av Miras initiativ. I denne situasjon gikk det fint, og et gledesstrålende kroppsspråk forteller at denne episoden kanskje gir større trygghet til å prøve igjen. Men hvis dette initiativet ble møtt med tilbaketrekking fra samtalepartner, hvordan ville det ha påvirket Mira sosialt og psykisk? Det hadde kanskje ytterligere hevet terskelen for å prøve igjen. Jesper søker ikke nye situasjoner eller sosiale nettverk. Han erkjenner at situasjon rundt dysleksi og språkvansker ikke muliggjør mange venner. Han ser ut til å slå seg til ro med det. Han har en bestevenn, og viser også glede over ny digital kontakt på fritiden.

Men begge intervjuer bærer preg av at informantene velger *en* fast venn eller å ekskludere seg fra sosial interaksjon. Vygotsky utarbeidet ideer som senere ble en teori om *stillasbygging* (Vygotsky, 2008/1934). I denne sammenhengen vil det si at voksne støtter eleven i starten, for så å trekke seg sakte tilbake når eleven oppnår gode nok sosiale ferdigheter til å kunne initiere og opprettholde sosial kontakt med medelever i friminutt. Denne støtten bør settes inn tidlig i elevens skoleløp. Politisk intensjon gjennom. (Meld. St. nr. 21, (2016-2017)) *Lærelyst -tidlig innsats og kvalitet i skolen*, er tidlig innsats av hjelp til elever som strever. Det er kanskje et medvirkende problem at elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser oppdages for sent i skoleløpet til å dra nytte av tidlig innsats. Det er allerede innarbeidet mønster i elevens møte med sosial interaksjon, med ulike erfaringer. Hvordan kan vi sikre eleven en trygg opplevelse av kommunikasjon allerede i starten av skoleårene eller i barnehage ved å bruke voksne som støtte? Vygotskys teori om

stillasbygging tar kanskje utgangspunkt i en undervisningssammenheng, men kan fint overføres til støtte i sosial kommunikasjon og interaksjon. I Miras historie er det hennes ansvar å opparbeide nok mot til å delta i kommunikasjon med andre, eller hun trenger støtte fra medelever. Kanskje burde det være en voksen som har hovedansvar for hennes sosiale inkludering i skolen? Prinsipper i kunnskapsløftet understreker at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet skal fremme helse, trivsel og læring (Saabye, 2008). Rammer som tid og økonomi i skolen kan være til hinder for å imøtekomme elevens behov for en trygg sosial inkludering. I noen tilfeller mangler et helhetlig bilde av hvordan faglig og sosial utvikling innvirker på hverandre.

Gibson et al (2011) hevder at i det hele har barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser vansker med å innpasse seg i jevnaldrenes lek, noe som studiet Conti- Ramsden gjennomførte på lek og prososial atferd bekrefter (Conti-Ramsden et al., 2020). Men hvis barn blir suksessfullt engasjert i sosial lek i 7 årsalderen vil det medføre mindre utagerende atferd i 11 års alderen (Conti-Ramsden et al., 2020). Resultat av studiet indikerer at elever som opplever vansker med samspill, trenger støtte i kommunikasjon allerede på småskoletrinnet for å oppleve mestring i sosial interaksjon i videre skoleforløp. Dette med et ekstra fokus på lekaktiviteter som krever at eleven skal forstå og produsere språk. Clair et al (2010) hevder at ekspressive og impressive vansker i seg selv ikke representerer høyere risiko for angst, depresjon, tilbaketrekking og somatiske plager, men at pragmatiske vansker, som det å initiere til samtale, ikke-verbal kommunikasjon, bruk av kontekst og stereotypisk atferd innvirker på internaliserende vansker (Samson et al., 2020). Dette gjør det viktig å sette inn intervensjon i pragmatisk bruk av språket i sosiale settinger. Med utgangspunkt i at det ikke trenger å være de ekspressive eller impressive vanskene som skaper psykiske utfordringer senere i livsløpet, bør intervensjonen omhandle utvikling av pragmatiske ferdigheter på lik linje med, for eksempel, fonologi. Vi hører at Mira klatrer opp i treet og iakttar jevnaldrende. Samtidig gir begrep som *sint* og *trist* et bilde på tilbaketrekking i sosial interaksjon. Jesper beskriver at han liker å gå sammen med voksne som han kan snakke om følelser med, og erkjenner at han ikke har så mange venner. Deres opplevelser av manglende vennskap og sosial deltakelse i friminutt burde være en del av en kartlegging av elever som erfarer utviklingsmessige språkforstyrrelser

#### 7.4 Valg av aktiviteter.

Diskusjonen i dette kapitlet vil omhandle valg av aktiviteter, og om likeverdige muligheter til deltagelse i det sosiale miljøet, uansett forutsetninger. Hva skjer når språket begrenser muligheten til å delta i aktiviteter på lik linje med andre? Jesper beskriver hvordan det er når han skal inn i en ukjent aktivitet: «Når de leker noe jeg ikke har lekt før, blir jeg litt skeptisk. Jeg liker ikke helt å spørre om jeg får bli med»

I friminuttet vil det være tilrettelagt for mange ulike aktiviteter, som varierer gjennom årstidene. I og med at intervjuet blir gjennomført på vinter, er aking og bygging av snøborg selvsagte aktiviteter for barna. Både Mira og Jesper får spørsmål om hvilke aktiviteter de liker å delta i. Begge ser ut til å velge aktiviteter som krever lite kommunikasjon og har få regler. Dette kan være klatring, aking eller karusell. De velger bort lagaktiviteter som fotball og håndball. De uttrykker følelser gjennom begrep som *usikker*, *redd* og *ekkelig* til fotball og håndball. I Kunnskapsløftets prinsipper skal alle elever gis like muligheter til å utvikle sine evner og talenter, individuelt eller i samarbeid med andre (Saabye, 2008). Ved å begrense muligheter for valg av aktiviteter, minker vi sannsynligheten for at elever kan finne arenaer for mestring. Bare se på Jesper, som ennå husker hvordan drømmemålet opplevdes i en idrett han egentlig er litt skeptisk til. Han ønsker fortsatt å delta i fotball på fritiden, til tross for usikkerhet rundt regler. Større voksentetthet og støtte i aktiviteten kan være en medvirkende årsak. Felles for Mira og Jesper er deres usikkerhet i lagspill, spesielt hvor de skal stå, og hva de skal gjøre. Når eleven er skeptisk til en ny aktivitet grunnet vansker med å forstå regler eller å kunne kommunisere i leken, begrenser det mulighetene til å velge aktivitet selv. Deres forråd av mulige aktiviteter de deltar i, består av individuelle aktiviteter, der kommunikasjon ved samspill er minimal. For to elever i 6. og 7.trinn vil aktivitet i friminutt ofte foregå på, for eksempel, fotball eller håndballbanen. Gjennom egne tidligere observasjoner er det der mange av deres jevnaldrende oppholder seg. Opplevelser referert i intervjuet som «det klarer jeg jo ikke» eller «det turte jeg ikke» forteller at elevene i utgangspunktet ekskluderer seg fra slike aktiviteter, uten å prøve ut aktiviteten. Dette indikerer at informantenes negative erfaringer gjennom tid har etablert et syn på at det er ikke et alternativ å engang forsøke. Uten støtte til å forstå regler eller å initiere til samtale med

andre i sosial interaksjon vil opplevelsen av at «dette kan jeg ikke» eller «det klarer jeg ikke» styre elevens valg, og ikke minst deltakelse i felleskapet. Det er, ifølge Kunnskapsløftet, sagt at gjennom prinsipper for opplæringen skal skolen bidra til sosial og kulturell kompetanse. Skolen skal legge til rette for at elevene skal få øve seg i ulike former for samhandling og problem -og konflikthåndtering. Dette som en hjelp til å utvikle seg til å bli ansvarsfulle selvstendig individer, med sosial tilhørighet som mestrer ulike roller i samfunn- og arbeidsliv (Saabye, 2008).

Hvilke langsiktige konsekvenser ekskludering i aktiviteter har for overgang til ungdomsskole, videre utdanning og arbeidsliv, blir bare spekulasjoner. Deres negative erfaringer ved å unngå deltagelse i sosiale aktiviteter i grunnskolen vil kunne influere på hvordan deres rolle i samfunnet vil bli, uansett hvilke vendinger livet tar. Det er tidligere i oppgaven snakket om viktigheten av overganger til nye arenaer. Elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser som har mindre trening i sosial interaksjon enn jevnaldrende kan i overganger ha dårligere forutsetninger for å lykkes på en ny arena, som i elevene i dette prosjektet, på ungdomsskolen. Samt at kommunikasjonsvanskene vil fortsatt være med å forme nye opplevelser i hverdagen.

## **8.0 Konklusjon**

I dette kapitlet skal jeg sammenfatte diskusjoner rundt elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser og deres opplevelse av kommunikasjon i friminutt til en konklusjon. Her oppsummeres deres opplevelser av vansker som gjelder ordforråd og dialog, samt elevenes opplevde konsekvenser av språkvansker. Det vil til slutt redegjøres for hvilke implikasjoner studien har for pedagogisk arbeid, samt kritiske betraktninger av undersøkelsen og anbefalinger for videre forskning.



### ***8.1 Konklusjon på elevens opplevelser i kommunikasjon og interaksjon.***

For det første blir barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser ofte identifisert først når de kommer i skolen. Det er i Catalise studiet påpekt at det er lite kunnskap om og kompetanse på USF i samfunnet. Det er et behov for tidligidentifisering og intervensjon for disse barna, slik at negative erfaringer i kommunikasjon gjennom skoleårene kan unngås. Dette kan bidra til tidlig innsats når de strever, på et tidspunkt hvor negative erfaringer er ved et minimum.

Sekundært viser funn hos begge informanter at det har skjedd en positiv utvikling i begrepsdanning og deres opplevelse av å finne ord i kommunikasjon med jevnaldrende. Dette gir mestringsfølelse, og kan skape en tryggere overgang til ungdomskolen, uten negative opplevelser med ordletingsvansker. Det er sannsynligvis en årsakssammenheng mellom ulike faktorer som kan forklare denne endringen. Informantene opplever en god utvikling i begrepsdanning, samt at de er i større grad ubevisst egne ordletingsvansker i et miljø der de i større grad støttes av voksne enn jevnaldrende. Eksplisitt og implisitt begrepsinnlæring bør ikke tilrettelegges bare i klasserom, men også i friminutt, for å skape et variert og trygt miljø der et rikt utvalg av samspillmuligheter styrker begrepsforrådet til disse elevene.

For det tredje er elevene i dette prosjektet utsatt for et kommunikasjonskrav de føler er uoppnåelig, hvor egeninnsats eller støtte fra jevnaldrende bestemmer deltakelse i felleskapet i skolen. Dette er et sårbart system, hvor de opplever å ha få venner og begrensninger i hvilke aktiviteter de kan delta i. Sett i lys av en sosiokulturell læringsteori er jevnaldrende deres signifikante andre. Det er i møte med medelever, i større grad enn i samspill med voksne, at elevene skal lære ferdigheter i kommunikasjon og interaksjon. Ekskludering fra sosial interaksjon med jevnaldrende gjennom unngåelses strategier, vil gi kortsiktige og langsiktige konsekvenser. På kort sikt vil elevens selvbilde og mestringsfølelse være lav. På lang sikt vil det innvirke på elevens muligheter til å delta i et arbeidsliv og danne familie. Konsekvensene blir hele tiden med elevene til den neste arenaen de møter.

Sist, men ikke minst, fortjener disse elevene voksenstøtte i interaksjon med jevnaldrende i friminutt, gjennom spesialpedagogiske tiltak eller tilrettelegging. Skolen skal, ifølge prinsipper for opplæringen, sikre at eleven har et fysisk og psykososialt arbeids- og læringsmiljø, som fremmer helse, trivsel og læring (Saabye, 2008). Deres opplevelse av

interaksjon i dag, medfører at det kreves en egeninnsats eller at samspillet foregår sammen med en voksen. Det bør bygges et nettverk rundt eleven, der en voksen har hovedansvaret for sosial inkludering, med støtte fra jevnaldrende elever, og når elevens kommunikasjonsferdigheter tillater det, trekke tilbake støtten.

## ***8.2 Implikasjoner for pedagogisk arbeid.***

Det var et behov for Catalise-studiet, gjennomført av Bishop et al, for å oppnå felles terminologi og kriterier, og at studiet på nåværende tidspunkt blir utført i Norge. Først og fremst for å identifisere barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Ved en tidlig identifisering kan tiltakene starte i barnehagealder og endre forutsetninger for barnets videre løp i livet. Hvis barnets utfordringer først blir oppdaget i skolen, må det settes inn tiltak raskt som støtter barnet sosialt og faglig. Å kunne identifisere barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser på et tidligere tidspunkt betyr at kunnskap om og kompetanse på utviklingsmessige språkforstyrrelser i skole og barnehage bør heves. Det er mindre kunnskap om utviklingsmessige språkforstyrrelser sammenlignet med andre utviklingsforstyrrelser i samfunnet. Kamhi (2004) påpeker at fagfolk og legfolk ser ut til å være langt mindre kjent med utviklingsmessige språkforstyrrelser, sammenlignet med, for eksempel, autisme og dysleksi (Bishop, Snowling et al.).

Ved igangsetting av spesialpedagogiske tiltak, blir tiltakene ofte innlemmet i undervisningen med søkelys på språklige aspekt som fonologi, morfologi og syntaks, altså som en del av norskfaget. Pragmatiske og sekundære vansker ved diagnosen bør få større oppmerksomhet. Hvordan innvirker språkvansker på elevens sosioemosjonelle utvikling?

Det er et behov for en mer helhetlig tenking rundt elevens opplæring. Pedagoger trenger mer kunnskap og kompetanse på språk og kommunikasjon, og hvordan dette innvirker på elevens muligheter til sosial interaksjon. Spesialpedagogiske tiltak rettet mot kommunikasjonsvansker bør være implementert i barnets sosiale hverdag på lik linje med faglig læring og utvikling. Det bør også være en helhetlig tenking i tiltak for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Bruk av støtte i fag må overføres til støtte i sosial

interaksjon med jevnaldrende, eller at systematisk læring i sosial interaksjon blir en større del av faglig læring. Videre behøves et overblikk på hvordan det sosiale og faglige spiller inn på hverandre. *Anders som voksen*, i Beles (2017) casebeskrivelse, valgte bort sosial interaksjon med jevnaldrende, fordi det ble for krevende (Bele, 2017b). Jesper, i mitt intervju, velger samme strategi, fordi han må ha krefter til å lese lekser når han kommer hjem. I en helhetstenking rundt eleven bør pedagoger ha oversikt over den totale læringsmengde elever eksponeres for. Med elevens medvirkning kan vi organisere skolehverdagen, for å sikre at eleven kan få mulighet til å utvikle seg sosialt og faglig i skolen.

### ***8.3 Kritiske betraktninger.***

Det er noen faktorer som kan svekke kvaliteten av min studie. Utvalget i undersøkelsen er begrenset til et relativt lite antall elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Studiens funn kan derfor ikke uten videre generaliseres til opplevelser andre elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser erfarer. Formålet med undersøkelsen var å få en nyansert innsikt og utdype kunnskapen om elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser og deres opplevelse av kommunikasjon med jevnaldrende i friminutt. Ved å velge et lite antall informanter fikk jeg muligheten til å gjengi grundige og detaljerte beskrivelser om elevenes opplevelse av kommunikasjon.

Informantene i undersøkelsen opplever språkvansker. Det ble derfor viktig, under intervjuet, å bekrefte deres opplevelser gjennom oppfølgingsspørsmål. Det er en risiko for at språklige utfordringer har ført til feil oppfatning av informasjon under datainnsamlingen. For å sikre at informasjon ble riktig, tilbakeførte jeg narrative til elevene for samtykke. Det å produsere språk er en utfordring for elevene. Dette innvirket på mengden av informasjon som ble hentet inn. Det kunne vært en mulighet å fordele gjennomføringen av intervjuene utover flere økter og en lengre tidsperiode.

Problemstillingen fordrer å finne svar på hvordan kommunikasjon med jevnaldrende i friminutt oppleves for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Intervjudata er hentet inn som her-og-nå beskrivelser. Det ble vurdert observasjon i forkant av intervjuene. Dette kunne innvirket positivt på gjennomføringen av intervjuene, og gitt informasjon i et større tidsperspektiv.

#### ***8.4 Anbefalinger for videre forskning.***

I mitt forskningsprosjekt har jeg foretatt undersøkelser som er fokusert på elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser, og deres opplevelse av kommunikasjon med jevnaldrende i friminutt. Deres opplevelser er knyttet til ekspressive og impulsive vansker, som legger hindringer for kommunikasjon med jevnaldrende. For å utforske omfanget av ulike opplevelser gjennom ekspressive og impulsive vansker bør det utføres undersøkelser ved et større antall elever i et utvidet demografisk område. Det kunne vært spennende med en sammenligningsstudie mellom store, mellomstore og små skoler, for å utforske om dette innvirker på elevens opplevelse av kommunikasjon.

I min studie opplever elever en positiv utvikling i bruk av ordforråd. I og med et begrenset utvalg i undersøkelsen min, er det relativt subjektiv kunnskap. Å kunne øke antall informanter i en studie kunne gi et mer korrekt bilde av utviklingen av begrepsforråd før ungdomsskolealder.

Det kunne ha vært hensiktsmessig å kartlegge mengde av tiltak rettet mot pragmatiske kommunikasjonsvansker, gjennom en kvantitativ studie. For å innhente informasjon om hvilke hvor stor andelen av tiltak for elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser rettes mot bruk av språket. Sammenhengen mellom pragmatiske vansker og sekundærvansker er det referert til, tidligere i oppgaven, forskning av Samson et al. (2020) som indikerer at bruk av språket som for eksempel initiere til samtale er risikofaktorer for sosioemosjonelle vansker. En omfattende kartlegging av sammenhengen kunne bli lagt til grunn for ulike tiltak i skolen, som støtter elever i sosial kommunikasjon.

## Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. ed.). Samlaget.
- Bele, I. V. (2017a). Teoretiske perspektiver på spesifikke språkvansker. In B. M. Hannås (Ed.), *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet. Emperiske og teoretiske studier av pedagogisk praksis*. (pp. 219-230). Gyldendal Akademisk.
- Bele, I. V. (2017b). Ung voksen med spesifikke språkvansker i overgangen fra skolearenaen til voksenlivet. In B. M. Hannås (Ed.), *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet. Empirisk og teoretiske studier av pedagogisk praksis*. (pp. 219-230). Gyldendal Akademisk.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & Greenhalgh, T. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLoS ONE*, *11*(7), e0158753-e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & Greenhalgh, T. (2017, 201710). 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>
- Conti-Ramsden, G., Toseeb, U., Durkin, K., Newbury, D. F., Witold, O., Gibson, J. L., & Pickles, A. (2020). Play and prosociality are associated with fewer externalizing problems in children with developmental language disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, *55*(4), 583-602. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12541>.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. ed.). Universitetsforlaget.
- Greenhalgh, T. (2016). *Cultural context of health: the use of narrative research in the health sector*. (Health Evidence Network (HEN) synthesis report 49.). W. Regional Office of Europe.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative reseach* (pp. 105-117). Thousand oaks.
- Hammarberg, B., Nettelbladt, U., & Hartelius, L. (Eds.). (2008). *Logopedi*. Studentlitteratur.
- Hanssen, N. B. (2018). Preschool staff relationships with children with language difficulties: a comparative study in Belarusian and Norwegian preschools. *European journal of special needs education*, 33(3), 366-381.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1314112>
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. In (2. ed.). Fagbokforlaget.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig* (2. ed.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (1998). *Elevenes verden - Innføring i pedagogisk psykologi*. (3. ed.). Tano Aschaug.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. ed.). Abstrakt forlag.
- Klem, M., & Rygvold, A. (2016). Spesifikke språkvansker- en begrepsavklaring. *Tidsskrift for Norsk logopedi 1/2016*, 1-10.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/spesifikke-sprakvansker--en-begrepsavklaring/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. ed.). Gyldendal akademisk.
- Lind, M., & Kristofferen, K. E. (2014). *Når språket svikter*. Novus Forlag.
- McGregor, K. K. (2020). How We Fail Children With Developmental Language Disorders. *Scholarly Journals*, 51(4), 1-9. <https://doi.org/10.1044/2020>
- Meld. St. nr. 21. ((2016-2017)). *Lærelyst -tidlig innsats og kvalitet i skolen*, .  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Norbury, C. F. (2015). Younger children experience lower levels of language competence and academic progress in the first year of school: evidence from a population study. *The journal of child psychology and psychiatry*, 57(1), 65-73.  
<https://doi.org/https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jcpp.12431>

- Nordahl, T., Dyssegård, C. B., Hennestad, B. W., Johnsen, T., Martinsen, J., Paulsrud, P., Persson, B., Vold, E. K., & M.V., W. (2018). *Inkuderende felleskap for barn og unge - Ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. (2. ed.). Fagbokforlaget.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen, (1998). <https://lovdata.no>
- Ottem, E., & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker 1. In I. V. Bele (Ed.), *Språkvansker : teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. (pp. 31-42). Gyldendal akademisk.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Samson, A. C., van der Bedem, N. P., Dukes, D., & Rieffe, C. (2020). Positive Aspects of Emotional Competence in Preventing Internalizing Symptoms in Children with or without Developmental Language Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(1), 1160-1171. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-019-04336-y>
- St. meld. nr.16. ((2006-2007)). ...og ingen sto igjen - tidlig innsats for livslang læring. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007>
- Statped. (2021). *Språkvansker og begrepsavklaring*. Retrieved 11.april 2021 from <https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/sprakvansker-og-begrepsavklaring/S>
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Saabye, M. (Ed.). (2008). *Kunnskapsløftet - Fag og læreplaner i grunnskolen*. Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Tenkning og tale*. (T. J. Bielenberg & M. T. Roster, Trans.). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 1934)
- WHO. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems*. Direktorat e-General for communications network, Content an Technology. (icd.who.int/browse10/2 Version:2019).
- Øzerk, K. Z. (1996). Ulike språkkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. In I. Bråten (Ed.), *Vygotsky i pedagogikken*. (pp. 97-119). Cappelen akademiske forlag.

## Vedlegg 1 - Intervjuguide.

Innledningsspørsmål: Har du et favorittsted i skolegården, et sted der du trives og liker å leke? Hvor ofte er du der i løpet av en dag? Hva er det med den plassen som gjør at du liker deg så godt der?

1. Hvor mange friminutt i løpet av en dag er du sammen med noen i klassen? For eksempel i dag.  
Hvem andre kan du være sammen med på skolen? Hvilke trinn går de på?
2. Hvilke leker er du med på i friminutt?  
I hvilke leker er det lett å være med?  
I hvilke leker er det vanskelig?
3. Er det enkelt å forstå regler i leken ute i friminutt?  
Hva gjør du for å finne ut av regler? Hva gjør du hvis du ikke forstår reglene?
4. Når du snakker med andre:  
Hva er du synes går greit når du snakker med andre i friminutt? Hva er du god på?  
Bruk eksempler fra egen kommunikasjon.  
Er det noe som gjør det vanskelig å fortelle noe til andre elever. Får du fortalt det du har lyst til å si i friminutt? Hvordan føles det å ikke få sagt det du ønsker?  
Hvordan finner du ordene for det du vil si  
Hva gjør du når du ikke finner ord?  
Kan du fortelle meg hvordan det føles?
5. Hva forstår du av det andre i klassen sier til deg i friminutt?  
Hvis du ikke forstår hva de sier, hvordan finner du ut hva de snakker om? Hvordan føles det når du ikke forstår?



Hvordan finner du ut av det som skal skje i leken? Hvem hjelper deg? Hjelper de andre elevene deg? Synes du det er greit med hjelp?

6. Hvordan opplever du det når andre elever snakker sammen?

Hva forstår du noe av det de snakker om?

Kan du bli usikker på om de snakker om deg?

Kan du fortelle meg hvordan det føles?

## Vedlegg 2. - Informasjonsbrev med samtykkeerklæring.

### ***Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet***

#### ***“Elevens syn på kommunikasjon i uorganiserte aktiviteter”***

Jeg, Hilde Pettersen Røddesnes, er mastergradsstudent ved Nord Universitet, og skal utføre et forskningsprosjekt som omhandler elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser og deres opplevelse av kommunikasjon i friminutt.

Jeg ønsker å observere og intervjuere elever i kommunikasjon. Hensikten med prosjektet er å få kunnskap om deres tanker rundt kommunikasjon i samhandling med jevnaldrende. I prosjektet er det tenkt uformell observasjon og et intervju. Intervjuet vil omhandle spørsmål angående elevens tanker om egen og andres kommunikasjon.

Jeg har taushetsplikt og alle lydopptak og opplysninger fra intervju vil bli behandlet konfidensielt. Alle navn blir anonymisert og navnet på skolen vil ikke bli oppgitt. Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2021. Da vil alle opplysninger fra prosjektet som kan knyttes til informanter slettes umiddelbart. Fra intervju frem til prosjektslutt vil alle data lagres kun gjennom Nord Universitets passord beskyttede digitale løsning (Onedrive). Lydopptak blir gjort ved hjelp av en Olympus Digital Voice Recorder. Lydfiler blir umiddelbart lagret som nevnt foran, og deretter slettet fra lydopptageren.

For å kunne gjennomføre intervjuet trenger jeg deres samtykke. Det er frivillig for alle å delta, og alle har mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst og uten å oppgi grunn. Dersom noen ønsker å trekke seg underveis i prosjektet, kan de kreve sletting av allerede innsamlede opplysninger. Deltagere i prosjektet har klagerett til datatilsynet. Studien er meldt til NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Det er innhentet samtykke fra NSD som gjelder intervju av barn.

Dersom du vil vite mer eller har spørsmål om studien, ta kontakt:

- Hilde Pettersen Røddesnes, student ved Nord Universitet. Tlf: 92 22 49 14 eller e-post: [hilde.p.rodde@student.nord.no](mailto:hilde.p.rodde@student.nord.no). Eller masteroppgaveveilederen min, Natallia Bahdanovich Hanssen tlf: 75 51 77 64 eller e-post: [natallia.b.hanssen@nord.no](mailto:natallia.b.hanssen@nord.no)
- Vårt personvernombud: skal innhente kontaktinformasjon.

Med vennlig hilsen Hilde Pettersen Røddesnes

## Samtykke til deltakelse i studien

Navn .....

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjektet «elevens syn på kommunikasjon i uorganiserte aktiviteter» og er villig til å delta i prosjektet.

.....

Sted/dato

Underskrift (elev og foreldre)

### Vedlegg 3 – Godkjenning av NSD

*NSD sin vurdering.*

Prosjekttittel

Elevens syn på kommunikasjon i uorganiserte aktiviteter.

Referansenummer

430232

Registrert

16.10.2020 av Hilde Pettersen Røddesnes - [hilde.p.rodde@student.nord.no](mailto:hilde.p.rodde@student.nord.no)

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Natallia Bahdanovich Hanssen., [natallia.b.hanssen@nord.no](mailto:natallia.b.hanssen@nord.no), tlf: 4775517764

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hilde Pettersen Røddesnes, [hilde.p.rodde@student.nord.no](mailto:hilde.p.rodde@student.nord.no), tlf: 4792224914

Prosjektperiode

01.11.2020 - 14.05.2021

Status

05.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

05.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 05.01.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.