



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

**Barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser i skole- og hverdagslivet
– Et foreldreperspektiv**

En kvalitativ studie

Kamilla Johansen

Masteroppgave i spesialpedagogikk, PED-3903, Mai 2024

Sammendrag

Det er svært mange barn, rundt 7%, tilsvarende to elever i hver klasse på 30 elever, som har utfordringer med å lære seg språket uten at det finnes en tilsynelatende årsaksforklaring (Kuiack & Archibald, 2019). Disse barna kan ha diagnosen «utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD)» (Bishop et al., 2017). I denne studien har jeg undersøkt temaet utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD), der jeg har besvart problemstillingen «*Hvordan opplever foreldre skole- og hverdagslivet til barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD)?*». Prosjektet er en kvalitativ studie, og kan plasseres innenfor den fenomenologiske og hermeneutiske vitenskapsteoretiske tilnærmingen. Jeg har benyttet meg av semistrukturert intervju med tre foreldre. Utvalget var strategisk, da informantene mine var foreldre til barn med DLD. Rekrutteringen foregikk over sosiale medier. Jeg valgte å bruke refleksiv tematisk analyse av innsamlet data.

Resultatene i min studie indikerer at foreldre til barn med DLD opplever store utfordringer knyttet opp mot skole og hverdagslivet. Informantene beskriver vanskelige skolesituasjoner både faglig og sosialt, og store hindringer i hverdagslivet, heriblant psykososiale vansker. Studiens resultater inkluderer også innsikt i informantenes familiedynamikk, der jeg fant at foreldrene opplever mye stress og bekymringer, samt økt konfliktnivå i familien. Videre har jeg funnet ut at det er behov for kompetanseutvikling blant lærere, da informantene beskriver lite kompetanse på fagfeltet blant de ansatte på skolen. Dette kan ha en sammenheng med at spesialpedagogisk kompetanse ikke er til stede i lærerutdanningene (Sadler, 2005). Til slutt har jeg undersøkt foreldrenes erfaring med skole-hjem-samarbeid. Der tyder funnene på at det trengs mer forskning på temaet foreldresamarbeid f.eks. ny kunnskap om hvordan tilrettelegge for deling av kompetanse og felles refleksjon mellom skole og hjem. Funnene mine indikerer en systemfeil, altså at det overordnede systemet svikter, noe som har ringvirkninger, og som da påvirker barnets skolesituasjon og hverdag.

Forord

Min interesse for barns språkutvikling og for hvordan vi kan tilrettelegge og hjelpe barn som har en språkforstyrrelse startet i forbindelse med egen utdanning som bachelor i spesialpedagogikk. Interessen fikk større medfart da jeg ble ansatt på en barneskole, der jeg møtte på flere barn som hadde utfordringer med språket. Teamet mitt på barneskolen har vært engasjerende, og har også gitt meg motivasjon til å skrive denne masteroppgaven.

Masterløpet har vært både spennende og krevende, og jeg ser frem til å utvikle kompetansen og erfaringen min videre i arbeidslivet.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min veileder Signhild Skogdal for god veiledning og tilbakemelding. Ditt bidrag og gode råd har vært avgjørende på veien mot å nå det store målet. Videre vil jeg takke de tre informantene mine, som har satt av tid og delt sine erfaringer og opplevelser.

Til slutt vil jeg takke venner og familie som har støttet meg gjennom masterskrivingen.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Formål og problemstilling	3
1.2	Oppgavens struktur.....	4
2	Teori	6
2.1	Språkets deler	6
2.2	Terminologi om språkforstyrrelser	8
2.3	Utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD)	10
2.4	DLD i hverdagslivet	14
2.4.1	DLD i familien	15
2.5	DLD i skolen	16
2.5.1	Lærerkompetanse	16
2.5.2	Foreldresamarbeid.....	17
3	Metode.....	19
3.1	Vitenskapsteoretisk forankring.....	19
3.2	Valg av forskningsmetode	19
3.2.1	Fenomenologi.....	20
3.2.2	Hermeneutikk	20
3.3	Det kvalitative intervjuet	21
3.3.1	Intervjuguide	22
3.3.2	Testintervju.....	23
3.3.3	Informert samtykke	23
3.3.4	Utvalg	24
3.3.5	Rekruttering.....	24
3.3.6	Gjennomføring av intervjuene	25
3.3.7	Lydopptak.....	26
3.3.8	Transkribering	26

3.3.9	Refleksiv tematisk Analyse.....	27
3.4	Vurdering av studiens kvalitet.....	28
3.4.1	Reliabilitet.....	28
3.4.2	Validitet.....	29
3.4.3	Etiske betraktninger.....	29
4	Presentasjon av resultater.....	30
4.1	Om barnet.....	30
4.2	Skolehverdagen.....	33
4.2.1	Sosiale ferdigheter og samspill.....	35
4.2.2	Foreldresamarbeid.....	37
4.2.3	Kompetanse og forståelse.....	38
4.3	Hverdagslivet.....	39
4.3.1	Barnas psykiske helse.....	41
4.3.2	Familedynamikken.....	42
4.3.3	Tilrettelegging hjemme.....	43
5	Drøfting av resultatene.....	45
5.1	Å se og forstå DLD.....	45
5.2	Læring og sosial kompetanse hos barn med DLD.....	46
5.3	Motivasjon og mestring i hverdagen hos barn med DLD.....	49
5.4	DLD i et samfunnsperspektiv.....	51
6	Oppsummering.....	53
	Referanseliste.....	55
	Vedlegg.....	61
9.1	Vedlegg 1: Sikt vurdering.....	61
9.2	Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	62
9.3	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	65

Figurliste

Figur 1: Språkmodell inspirert av Bloom & Laheys språkmodell (Bloom & Lahey, 1978).....	6
Figur 2: venndiagram (Bishop et. al., 2017, s. 1076).....	9

1 Innledning

Temaet i dette prosjektet er utviklingsmessige språkforstyrrelser. I denne kvalitative intervjustudien vil jeg undersøke hvordan foreldre til barn med «developmental language disorder/utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD)» opplever at forstyrrelsene påvirker hverdagslivet og skolehverdagen til barna.

Det å lære språk er noe av det mest fundamentale som skjer i et barns liv. Gjennom språket etablerer vi sosiale relasjoner, vi opplever tilhørighet, skaper identitet, samt utvikler skoleferdigheter slik som lesing, skriving og regning (Kristoffersen, 2005). Det er også ved bruk av språket at vi lærer å forstå verden, kan delta i et fellesskap med andre medmennesker, og dermed ta del i språksamfunnets kultur (Bele, 2009). Dagens samfunn krever gode språklige ferdigheter, både når det kommer til hverdagslige aktiviteter slik som å gå på butikken, men også innenfor den digitale verden, som har tatt stor plass i menneskers liv (Ozyurt & Elikucuk, 2017). Det å ha et språk er altså veldig viktig for den kognitive, emosjonelle og sosiale utviklingen vår (Helland & Helland, 2017).

Grunnlaget for barns språkutvikling legges allerede når barnet blir født. Barnet eksponeres for språklig samspill med sine nære omsorgsgivere, og allerede når barnet er omkring ett år kan de klare å si enkeltord (Høigård, 2019). I de videre årene skyter språkutviklingen fart, og barnet tilegner seg språket mer og mer. Noen barn kan ha avvikende og atypisk språkutvikling, uten at det er en følge av andre diagnoser. Dette er noe vi kaller for utviklingsmessige språkforstyrrelser, forkortet DLD (Bishop et al., 2017).

Forslaget om bruk av begrepet «developmental language disorder/utviklingsmessige språkforstyrrelser» er et resultat av et ekspertpanel bestående av 57 fagpersoner for å diskutere utfordringer knyttet til daværende terminologi «specific language impariment/spesifikke språkvansker». Studien ekspertpanelet gjennomførte kalles for Catalise-studien (Bishop et al., 2017). Det har også blitt gjennomført en tilsvarende norsk studie som har undersøkt hvilket begrep som bør brukes på norsk, som samsvarer med DLD. Den norske forskningsgruppa landet på begrepet «utviklingsmessige språkforstyrrelser», men valgte å beholde DLD som forkortelse i tråd med internasjonal terminologi (Kristoffersen et al., 2021).

Selv om DLD er en høyfrekvent vanske, der forekomsten er på ca. 7%, finnes det derimot lite forskning på temaet (Bishop et al., 2017). Bishop et al. (2017) hevder at fagfolk er mindre

kjent med DLD enn for eksempel autisme, selv om DLD er mer utbredt. Det at forskningen er så begrenset, har også ført til at vi ikke vet så mye om læringsprosessene til barna med DLD, og det å tilrettelegge undervisningen for å få best læringsutbytte kan være utfordrende (Arbel et al., 2021). Begrepet DLD er et relativt nytt begrep, og det at forskningen er begrenset er en naturlig konsekvens. Det finnes også lite forskning på DLD i foreldreperspektiv. I tillegg finnes det ikke norsk forskning på fagområdet. Det finnes derimot mer forskning på det tidligere begrepet «spesifikke språkvansker/specific language impairment (SSV/SLI)», og ettersom begrepene nesten er tilsvarende, valgte jeg også å inkludere forskning der termen SSV/SLI ble brukt. Her fant jeg blant annet Conti-Ramsden et al. (2008) som undersøkte totalt 238 foreldres erfaringer knyttet opp mot hverdagslivet, der halvparten var foreldre til barn med SSV, og resten var foreldre til barn med typisk språkutvikling. I tillegg undersøkte Geoff og Dockrell (2004) 69 foreldres erfaringer knyttet opp mot barnas behov for tilpasninger. Disse to studiene viser at foreldre til barn med SSV opplever at barna har større utfordringer når det kommer til hverdagslivet og sosialisering, at familien opplever mentale helseproblemer, de føler at de ikke blir hørt, samt at barna får for lite støtte og tilpasninger på skolen.

Det har lenge eksistert en «vente-og-se» holdning i møte med barns språkutvikling, og barna blir dermed ofte oppdaget og kartlagt sent (Bele, 2009). Dette er motstridende med opplæringsloven §1-4, tidlig innsats, som handler om å sette i gang tiltak så raskt som mulig (Opplæringslova, 1998). Videre sier lovverket at barna skal få tilpasset undervisningen etter egne forutsetninger, §1-3. Dersom barna ikke får noe utbytte av den ordinære undervisningen, har de krav på spesialundervisning, §5-1 (Opplæringslova, 1998). DLD er en livslang vanske, og utfordringer kan vedvare inn i voksen alder (Rinaldi et al., 2021). Det kreves derfor individuelt tilpassede tiltak som må bygges på barnets språklige mestring og utfordringer (Rygvold et al., 2019). Rygvold et al. (2019) vektlegger at i tillegg til å ha kjennskap til barnets interesser og utfordringer, er det sentralt at tiltakene legges på grunnlag av kunnskap om språket. Tiltakene burde altså planlegges og utføres av fagpersoner med kompetanse på språkforstyrrelser, for eksempel logopedier eller spesialpedagoger. Dette kan gi barnet muligheten til å få et helhetlig opplæringstilbud ut fra barnets egne forutsetninger (Bele, 2009).

I August 2024 trås det i kraft en ny opplæringslov (Utdanningsdirektoratet, 2023). En av endringene er at det åpnes opp for at andre faggrupper kan jobbe i skolen. I følge §17-1 må kommunene sørge for at skolene har rett og nødvendig kompetanse, noe som innebærer at

blant annet logoped er kan ansettes i skolen (Opplæringslova, 2023). Dette vil gi muligheter for bedre hjelp til elever som har DLD. En annen endring i loven er at konseptet «spesialundervisning» i kap. 5 erstattes med «individuell tilrettelagt opplæring» §11-6 (Opplæringslova, 1998, 2023). I tillegg har den nye opplæringsloven en paragraf §10-3 navngitt «samarbeid med foreldre» som lovfester at skolen må ha et samarbeid med foreldrene. Tatt i betraktning at den nye loven ikke er gjeldende før august 2024, velger jeg i dette prosjektet å ta utgangspunkt i opplæringsloven fra 1998, men jeg ser at kompetanse på DLD i skolen kan bli bedre etter hvert som ny opplæringslov og mulighetene der tas i bruk.

I denne studien vil jeg undersøke foreldres forståelse og erfaringer av skole- og hverdagslivet til deres barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Foreldres perspektiver undersøkes blant annet med temaene sosiale relasjoner, familielivet, tilrettelegging på skolen, samt hverdagslige aktiviteter. Gjennom dette forskningsprosjektet ønsker jeg å få frem foreldreperspektivet, da DLD i et foreldreperspektiv er forsket lite på. Jeg mener at ved å ha et foreldreperspektiv vil vi kunne få innsikt i barnets funksjon fra et mer helhetlig perspektiv, både når det kommer til skolen og hjemmet.

1.1 Formål og problemstilling

Formålet med mitt prosjekt er å undersøke hvordan foreldre til barn med DLD opplever hverdagslivet og skolehverdagen for deres barn med DLD. Hverdagslivet i denne studien handler om tiden som ikke er skoletid. Jeg velger å ha et foreldreperspektiv, da jeg tenker at foreldrenes synspunkter og erfaringer er sentrale, da det er de som har mest kompetanse og kjennskap til barna. Foreldrenes involvering i skolehverdagen er også helt sentralt i arbeidet med tilrettelegging på skolen, i tillegg til at de har innsikt i hvordan språkforstyrrelsene påvirker barnas hverdag utenfor skolearenaen. Dessuten påvirkes foreldrene emosjonelt og psykisk av å ha barn med språkforstyrrelser. Det å være i en slik sårbar situasjon som forelder kan skape stress, bekymringer og angst (Orrego et al., 2023). Det å undersøke hvordan foreldrene opplever språkforstyrrelsens påvirkning på eget liv, er noe jeg tenker er viktig å belyse.

Espenakk et al. (2007) beskriver at det å ha forsinket språkutvikling har betydning for hele individets livssituasjon; sosialt, emosjonelt og intellektuelt. Grunnen til at jeg ønsker å inkludere både hverdagslivet og skolehverdagen i prosjektet, er at språket er sentralt både når det kommer til skole og læring, men også det som skjer i barnets hverdag, slik som det å etablere vennskap, delta på fritidsaktiviteter eller det å forholde seg til familien (Lyons, 2021).

Barnets livssituasjon innebærer altså både skoledagen, men også barnets fritid. Jeg tenker dessuten at skoledagen og fritiden gjensidig påvirker hverandre. Dersom barnet har det vanskelig på skolen vil det kunne påvirke fritiden i negativ forstand, og visa versa.

Problemstillingen min er dermed følgende;

«Hvordan opplever foreldre skole- og hverdagslivet til barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD)?»

Jeg valgte å avgrense prosjektet til foreldre med barn som går på mellomtrinnet eller ungdomstrinnet. Når barna starter på mellomtrinnet, øker de språklige kravene, da fagene ofte blir mer begrepstunge (Lyster, 2011). I tillegg øker også de språklige forventningene på hjemmebane, samt når det kommer til etablering av vennskap. Durkin og Ramsden-Conti (2007) hevder at når barna begynner på mellomtrinnet går det fra at vennskap etableres på grunnlag av nærhet og felles aktiviteter, til at det i større grad vektlegges deling og bevissthet av individuelle egenskaper. Dette forutsetter et utviklet og mer avansert språkbruk (Durkin & Ramsden-Conti, 2007). Gjennom å undersøke opplevelser og erfaringer innenfor dette alderstrinnet med økte språklige, kognitive og sosiale krav, ønsker jeg å skape bevissthet og større forståelse for hvordan det er å leve med utviklingsmessige språkforstyrrelser.

1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven har 6 deler. I det første innledende kapittelet beskrev jeg bakgrunn for valg av tema, og redegjorde for sentrale begreper som er relevante for denne studien. Videre presenterte jeg prosjektets formål og problemstilling.

I kapittel 2, vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for prosjektet. Aller først vil jeg beskrive hva språk er, og hvorfor språk er viktig, før jeg går inn på terminologi om språkforstyrrelser. Deretter beskriver jeg begrepet «utviklingsmessige språkforstyrrelser», og går nærmere inn på de ulike vanskeområdene. Videre presenteres hvordan språkforstyrrelsene påvirker hverdagslivet og familiedynamikken, før jeg til sist i teorikapittelet knytter DLD opp mot skolen. Her vil jeg inkludere temaene lærerkompetanse og foreldresamarbeid.

Kapittel 3 tar for seg studiens forskningsmetodiske tilnærming. I dette kapittelet vil jeg først beskrive studiens vitenskapsteoretiske ståsted, før jeg beskriver intervju som kvalitativ forskningsmetode. Videre beskriver og begrunner jeg de metodiske valgene i studien, slik som utvalg, rekruttering, datainnsamling og analyse. Til slutt reflekterer jeg over studiens kvalitet, og presenterer etiske betraktninger jeg har hatt i løpet av fasene i prosjektet.

I kapittel 4 presenterer jeg foreldrenes erfaringer. Her tar jeg utgangspunkt i de temaene som er presentert i kapittel 3.3.9.

Kapittel 5 er en diskusjon av resultatene presentert i kapittel 4 sett i sammenheng med teori som er presentert i kapittel 2. I den siste delen av drøftingen vil jeg ha et overordnet blikk, der jeg drøfter resultatene opp mot et samfunnsperspektiv. Her vil jeg også belyse behov for videre forskning.

I kapittel 6 oppsummerer jeg studiens resultater.

2 Teori

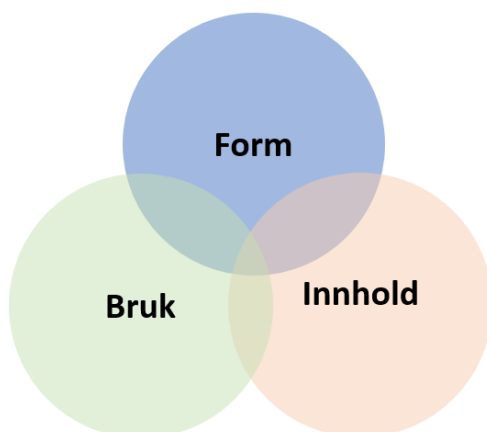
I dette kapittelet redegjør jeg for teoretiske perspektiver som ligger til grunn for å besvare studiens problemstilling. Jeg begynner med å presentere språk, språkets deler og utviklingsmessige språkforstyrrelser. Her presenterer jeg også de ulike vanskeområdene innenfor DLD. I neste del av kapittelet presenterer jeg faglitteratur om hvordan språkforstyrrelsene påvirker familielivet. Til slutt knytter jeg språket opp mot skolehverdagen. Lærerkompetanse og skole-hjem-samarbeid inngår også som tema i dette delkapittelet.

2.1 Språkets deler

Kristoffersen (2005, s. 19) definerer språket som «en samling ord og et knippe regler for hvordan disse ordene kan kombineres». Språket kan være i form av tale eller kroppsspråk, og er et verktøy for å kommunisere med andre. Tale, språk og kommunikasjon henger dermed tett sammen, men det er likevel viktig å være bevisst på at barn kan ha god uttale, men streve med ordforråd og språkforståelse (Espenakk et al., 2007).

Barns språklige ferdigheter brukes vanligvis å deles inn i to hoveddeler; språkforståelse (reseptive språkferdigheter), og språkproduksjon (ekspressive språkferdigheter) (Bele, 2009). McIntyre et al. (2017) forklarer at måter å kommunisere på beskrives som enten reseptivt språk/språkforståelse, som handler om å motta, avkode, forstå og tolke språket, eller ekspressivt språk/språkproduksjon, som handler om å produsere ord og setninger. Videre kan språket deles inn i mindre deler, som vist i Bloom og Laheys' språkmodell.

Bloom og Lahey (1978) deler språket inn i tre ulike komponenter; form, innhold og bruk, illustrert i modellen nedenfor;



Figur 1: Språkmodell inspirert av Bloom & Laheys språkmodell (Bloom & Lahey, 1978)

Språkets form består av fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi handler om språklyder og kombinasjoner av ulike fonemer, eksempelvis at *m* og *p* skiller ordene *mil* og *pil* (Tetzchner, 2012). Barn kan skille mellom talelyder fra fødselen, og fortsetter å utvikle denne evnen gjennom språkmiljøet barnet oppholder seg i (Tetzchner, 2012). Morfologi og syntaks er del av språkets grammatikk. Morfologi innebærer bøyninger, forstavelser og endringer, for eksempel *ha-har-hadde-hatt* (Tetzchner, 2012). Syntaks forklarer hvordan ord kan settes sammen til ytringer og setninger som har et meningsinnhold, med riktig grammatisk struktur i henhold til aktuelt språk (Tetzchner, 2012). I norsk språk anvender vi den syntaktiske strukturen subjekt-verbal-objekt (SVO), for eksempel «barnet trenger mye oppmerksomhet» (Kristoffersen, 2005).

Den andre delen, språkets innhold, også kalt for semantikk, handler om ord og setningers betydning (Bloom & Lahey, 1978). Semantikk inkluderer også ordforråd og vokabular, om hvilke ord et barn kan, og hvor mye detaljkunnskap de har om ordene (Rygvoid et al., 2019). Ordgjenkalling er en sentral del innenfor denne språkdelen, og handler om evnen til å lære å kjenne igjen ord og dens betydning, og det å hente fram ordet fra minnet (Leonard, 2014). For å kunne forstå innholdet i språket, er det grunnleggende at barnet kan oppfatte ordets språklydklang, skille den fra andre språklyder, i tillegg til å registrere hva den viser til verden (Espenakk et al., 2007). Tetzchner (2012) hevder at barn er i stand til å forstå og oppfatte ord selv om de ikke klarer å produsere språket ennå.

Den siste delen, språkets bruk, pragmatikk, handler om hvordan vi bruker og tolker språket i forskjellige situasjoner (Bloom & Lahey, 1978). Pragmatiske ferdigheter omhandler det å lære seg kulturens regler for bruk av språket, og kan også knyttes opp mot sosial kompetanse (Tetzchner, 2012). Samtaleferdighetene utvikler seg gradvis ettersom barnet tilegner seg språket, og når barnet får større ordforråd og flere dialogiske erfaringer, vil de pragmatiske ferdighetene utvikles (Tetzchner, 2012).

Selv om de ulike delene av språket handler om forskjellige ferdigheter, vil et for ensidig fokus på dimensjonene ved språket forhindre at vi klarer å se sammenhengen mellom dem (Rygvoid et al., 2019). Det å forstå at de ulike delene komplementerer hverandre og er i et samspill, er sentralt for å forstå både typisk og avvikende eller forsinket språktilegnelse. Språkmodellen illustrerer at alle delene av språket henger sammen, og at de gjensidig påvirker hverandre. Grammatiske feil, slik som «der er en bilbrann», i motsetning til «der er en brannbil», vil kunne føre til at meningsinnholdet (det semantiske) blir uklart (Lyster, 2011). Bloom og

Lahey's (1978) språkmodell kan altså brukes både for å forstå og beskrive språkutviklingen, men også for å forstå språkforstyrrelser.

2.2 Terminologi om språkforstyrrelser

Selv om språkforstyrrelser hos barn er vanlig, har det vært mange uenigheter om kriterier for identifisering av vanskene, samt hvilke begreper som skal brukes (Bishop et al., 2016).

Gjennom årene har det blitt brukt mange forskjellige begreper, spesielt begrepet «spesifikke språkvansker», som har blitt brukt siden 1980-tallet (Reilly et al., 2014). Denne forvirringen rundt kriterier og begrepsbruk har vært skadelig for hvordan praksisen og forskningen har blitt utført (Bishop et al., 2016).

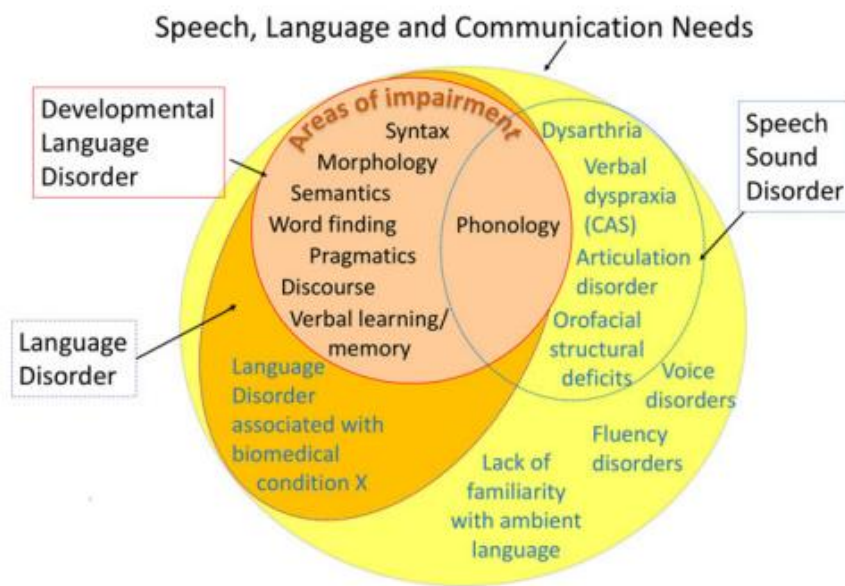
Spesifikke språkvansker defineres som vansker med språket, der de kognitive ferdighetene er innenfor «normale» grenser, og hvor det ikke finnes en årsaksforklaring for språkvanskene (Reilly et al., 2014). Spesifikke språkvansker er en ekskluderingsdiagnose. Det medfører at for at noen skulle få diagnosen, bruktes det eksklusjonskriterier for å påse at det ikke var andre underliggende årsaker til språkvansken, slik som for eksempel autisme. Leonard (2014) trekker frem kriteriene språkferdigheter, nonverbal intelligens, hørselsproblemer, muntlig funksjon, og interaksjon med andre individer. Barnet måtte altså ha svekket språkferdigheter, ha en nonverbal IQ på minst 85, bestå hørselstester, ikke ha strukturelle anomalier, og ingen symptomer på svekket sosiale ferdigheter. Gjennom å bruke disse kriteriene, ville det tydelig skille spesifikke språkvansker fra andre vansker, slik som intellektuelle utviklingshemninger, autisme eller hørselsvansker (Leonard, 2014).

Bishop et al. (2017) argumenterer for at begrepet «spesifikke språkvansker» er for snever, og at vår forståelse og definisjon gjør at mange barn blir ekskludert. Et barn med språkutfordringer og ADHD, ville ikke kunne få diagnosen «spesifikke språkvansker», da ADHD-diagnosen ville ekskludert barnet fra en språkvanske-diagnose. Gjennom denne ekskluderingen, har det visst seg at mange barn ikke har fått den tilpasningen som de behøver (Bishop et al., 2017). I tillegg til dette, har den store uenigheten rundt begrepsbruk, samt forskjellen i den kliniske praksisen, begrenset påliteligheten og generaliserbarheten av begrepet og arbeidet med barn med språkforstyrrelser (Bishop et al., 2017).

Bishop et al. (2017) opprettet dermed et ekspertpanel bestående av fagfolk innenfor språkområdet, som skulle diskutere begrepsbruket, og komme til en enighet. Her ble det foreslått å ta avstand fra «specific language impairment/spesifikke språkvansker (SLI/SSV)»

og heller bruke «developmental language disorder/utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD)». Bishop et al. (2017) argumenterte med at termen «spesifikke språkvansker» ekskluderer enkelte personer med språkforstyrrelser, da begrepet fører antagelser om at personen ikke kan ha andre vanskeområder enn språket for å få SLI/SSV.

Bishop et al. (2017) utviklet et venndiagram for å illustrere tale, språk og kommunikasjonsvansker, og vanskeområdene barn med slike forstyrrelser kan ha;



Figur 2: venndiagram (Bishop et al., 2017, s. 1076)

I figuren ser vi at Bishop et al. (2017) deler tale, språk og kommunikasjonsvanskene inn i ulike grupper; DLD, talelydsforstyrrelser, og språkforstyrrelser assosiert med en biomedisinsk årsak. Videre presenterer Bishop et al. (2017) områder som kan rammes innenfor de ulike vanskene, for eksempel kan et barn med DLD ha utfordringer med syntaks og morfologi, mens et barn med talelydsforstyrrelser kan ha utfordringer med artikulasjon og taleflyt.

Begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser beskrives som språkforstyrrelser som kommer til syne i utviklingsløpet, som ikke er forbundet med en medisinsk eller biologiske årsak (Bishop et al., 2017). Barnet kan få diagnosen DLD når barnet har vedvarende problemer med språket fra fire-fem årsalderen, der vanskene påvirker mulighetene til utdanning, deltakelse i yrkeslivet og samfunnet (Kristoffersen et al., 2021). Språkforstyrrelsen kan komme til uttrykk på mange forskjellige måter, og varierer fra barn til barn. Språkområder som rammes og som barnet kan ha problemer med er fonologien, syntaks, ordleting, semantikk, pragmatikk,

diskurs, verbal læring og minne (Bishop et al., 2017; Kristoffersen et al., 2021). Disse vanskeområdene vil jeg utdype i kapittel 2.3.

DLD kan også fremkomme sammen med andre vansker slik som ADHD eller dysleksi, og det betegnes da som sameksisterende vansker. Det vil si at språkforstyrrelsen og tilstanden opptrer samtidig, og er uavhengige av hverandre, altså at tilstanden ikke er årsaken til språkforstyrrelsen (Kristoffersen et al., 2021). I tillegg til dette åpner Catalise-studien opp for språkforstyrrelser assosiert med en biomedisinsk årsak slik som autisme, der autismediagnosen vil være primærvansken, og språkforstyrrelsen vil bli sett på som en del av tilstanden (Kristoffersen et al., 2021). Gjennom en slik begrepsdefinisjon som tar høyde for sameksisterende vansker og biomedisinske vansker, vil alle barn som har behov for språkstimulerende tiltak få den hjelpen de trenger (Bishop et al., 2017).

Kristoffersen et al. (2021) samlet en ekspertgruppe tilsvarende Bishop et al. (2017) CATALISE-studie, for å diskutere norsk terminologi. Her ble det enighet om å bruke begrepet «språkforstyrrelser» fremfor «språkvansker». Kristoffersen et al. (2021) argumenterte med at «språkvansker» ligger for tett opp mot den tidligere terminologien «spesifikke språkvansker», og at «språkforstyrrelser» derimot er en bredere term som omfatter språkforstyrrelser uten en kjent årsak, og språkforstyrrelser assosiert med andre tilstander. Videre forklares det at begrepet «disorder/forstyrrelse» tydeligere viser alvorlighetsgraden i vansken, i motsetningen til «impairment/vanske» (Bishop et al., 2017; Kristoffersen et al., 2021).

Kristoffersen et al. (2021) diskuterte også den norske termen for «developmental language disorder», der det ble foreslått bruk av termen «utviklingsmessige språkforstyrrelser», med forkortelsen DLD. Kristoffersen et al. (2021) argumenterer for at ved å bruke DLD som forkortelse, vil det kunne skape en bedre internasjonal enighet, og da øke synligheten rundt denne gruppa. Jeg velger å bruke den nye betegnelsen utviklingsmessige språkforstyrrelser, samt forkortelsen DLD.

2.3 Utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD)

Bishop et al. (2017) beskriver at utviklingsmessige språkforstyrrelser er utfordringer knyttet opp mot språket, som forårsaker problemer i hverdagslivet, og som er assosiert med dårlige prognoser. Videre påpekes det at språkforstyrrelsen ikke kan være et resultat av biomedisinske årsaker, slik som for eksempel utviklingshemming. Bishop et al. (2017)

påpeker dessuten at nevrobiologiske eller miljømessige risikofaktorer, ikke utelukker at barnet har DLD. Den nye begrepsbruken åpner opp for at barn med DLD kan ha sameksisterende vansker, ved at DLD opptrer på samme tid som for eksempel ADHD, motoriske, sosiale eller emosjonelle vansker (Bishop et al., 2017). Kriteriet om at barna ikke kan ha lav kognitiv funksjon er fjernet, noe som vil si at man kan ha lav kognitive ferdigheter samtidig som en DLD diagnose. Dette vil da betegnes som en «språkforstyrrelse assosiert med X» (Bishop et al., 2017), noe jeg vil gå nærmere inn på senere i kapittelet.

Innenfor området DLD, vil barnet som sagt kunne ha utfordringer med syntaks, morfologi, semantikk, ordleting, pragmatikk, diskurs, språklig læring, hukommelse, samt fonologi. DLD er en kompleks diagnose som ikke forutsetter at utfordringer innenfor alle språkområdene må være til stede. For noen vil kanskje hovedutfordringen ligge på det pragmatiske, og for andre det fonologiske (Lancaster & Camarata, 2019). Jeg vil nå beskrive hvordan språkforstyrrelsene kan arte seg innen de ulike områdene av DLD.

Fonologiske forstyrrelser kategoriseres som vansker innenfor språklydene, der individet har utfordringer med å oppfatte, organisere og bruke språklyder (Hayiou-Thomas et al., 2017). Hovedutfordringen for barn med fonologiske språkforstyrrelser er knyttet til manglende oppfatning og bruk av kontraster mellom lyder i egen tale. For eksempel kan barnet si «tate» istedenfor «kake» (Esenakk et al., 2007). Fonologiske utfordringer medfører også vanskeligheter med rim, og ved at de har lav språklig bevissthet (Rygvold et al., 2019).

Fonologiske språkforstyrrelser er en sentral årsak til vansker med avkoding (lesing) og omkoding (skrivning) (Lyster, 2011). Fonologiske bevissthet, blant annet rim, fonemgrafemkunnskap, identifisering av språklyder i ord, fonologisk syntese og analyse, er grunnleggende ferdigheter for lese- og skriveutvikling. Dersom barnet har en lite utviklet fonologisk bevissthet, vil barna ha et dårligere grunnlag for å meste skriftspråket (Lyster, 2011).

Grammatiske språkforstyrrelser innebærer vansker innenfor morfologi og syntaks.

Morfologiske vansker omhandler utfordringer knyttet opp mot bøyning av ord (Hsu & Bishop, 2014). Det kan være problemer med uregelmessige bøyninger ved at «gå» blir «gådde», eller problemer med komparativbøyninger slik som «stor, større, størst» (Hsu & Bishop, 2014). Å ha utfordringer knyttet opp mot syntaks handler om å ha problemer med å sette sammen ord til setninger. Det kan være at de utelater funksjonsord slik som «og, men, eller», eller at de

sliter med å sette ordene i riktig rekkefølge. Setningen kan for eksempel se slik ut «Katten ikke liker bading» (Hsu & Bishop, 2014). Den grammatiske delen av språket er et område barn med språkforstyrrelser ofte sliter ekstra med, og grammatiske vansker kan dermed være tydelige indikatorer på DLD (Hulme & Snowling, 2009; Miller et al., 2008).

Kambanaros og Grohmann (2015) beskriver semantiske språkforstyrrelser som begrenset kunnskap om ords betydning, samt det å ha et begrenset ordforråd. Disse vanskene berører både språkforståelse og språkproduksjon. Noen barn med DLD sliter med å produsere ordene, selv om de vet ordets betydning. Messer og Dockrell (2006) beskriver dette som ordletingsforstyrrelser. Barnet vil altså ha vansker med å hente frem ordet fra lagring, og fyllord slik som «ehm» vil være fremtredende. Ordletingsforstyrrelsene viser seg også ved at barna omskriver ord og setninger, for eksempel ved at barnet vil si «gardiner», men sier «vindustøy» istedenfor (Espenakk et al., 2007).

Pragmatiske språkforstyrrelser handler om utfordringer med å anvende språket i ulike sosiale situasjoner. Det kan være problemer med å ta språklig initiativ, plutselig ta opp nye uventede samtaleemner, vansker med å holde dialogen, eller utfordringer med å forstå figurativt språk slik som sarkastiske eller tvetydige utsagn (Adams, 2002). I tillegg til dette, omhandler pragmatiske forstyrrelser utfordringer med ikke-språklige uttrykk slik som mimikk eller kroppsspråk (Rygvold et al., 2019).

Diskursen, altså de ferdighetene som omhandler det å vite at en ikke bare kan hoppe rett inn i å fortelle en fortelling uten å gi samtalepartneren den informasjonen den trenger for å skape en sammenheng, er også en viktig del av de pragmatiske ferdighetene. Barn som sliter med diskursen i språket, produserer bare deler av ytringer, som dermed kan gjøre det vanskelig for andre å henge med i samtalen (Karasinski & Weismer, 2010).

Utfordringer med språklig læring og hukommelse innebærer det å streve med å holde sekvenser med lyder eller ord i det verbale korttidsminnet (Archibald & Gathercole, 2006). Dette kan føre til at barnet sliter med å huske ordene lenge nok til å skape en sammenheng i en setning. Barna trenger dermed lenger tid til å lære assosiasjoner mellom ordene og dens mening (Archibald & Gathercole, 2006). Vansker knyttet opp mot verbal læring og hukommelse påvirker dermed strukturen i språket, språkproduksjonen og språkforståelsen (Archibald & Gathercole, 2006).

Bishop et al. (2017) beskriver i den nye forståelsen av språk, tale og kommunikasjonsvansker at barn med andre biomedisinske tilstander også kan ha diagnosen språkforstyrrelser. Dette blir da betegnet som «utviklingsmessige språkforstyrrelser assosiert med x (LDx)», for eksempel da autisme og utviklingshemming (Bishop et al., 2017). Ved å ha en slik tilnærming, vil barn med andre biomedisinske tilstander, som også sliter med ulike deler av språket, kunne få spesifikke tilpasninger rettet mot språk, tale og kommunikasjonsforstyrrelsene (Norbury et al., 2016).

I ICD-11 legges det frem at DLD forutsetter at barnet har manglende ferdigheter i tilegnelse, forståelse, produksjon eller bruk av språket, som da må oppstå i løpet av utviklingsperioden (World Health Organization, 2019). Videre vektlegges det at språkforstyrrelsen må forårsake betydelige begrensninger i evnen til å kommunisere (World Health Organization, 2019).

Det er viktig å påpeke at barn med språkforstyrrelser ikke er en ensartet gruppe, og at både symptombildet og vanskegraden kan variere fra barn til barn. Et barn med DLD kan ha et unikt sett med vansker, som kan være helt ulik hos et annet barn med DLD (Kuiack & Archibald, 2019). Språket vårt utvikler seg i forskjellig tempo, og det å vite hvilke tegn som er innenfor et normalt variasjonsområde versus DLD, kan være utfordrende. Noen tegn kan være at barnet er stille, viser liten interesse for sosialt samspill, mangelfull oppmerksomhet, har mangelfull språkforståelse, vansker med å oppfatte språklige beskjeder, leker med yngre barn, og at de ikke fastholder informasjon og følger beskjeder i klasserommet (Espenakk et al., 2007).

DLD er en høyfrekvent vanske, da det er estimert at rundt 7% har diagnosen, det vil si to elever i hvert klasserom på 30 elever (Glasby et al., 2022). Graham og Tancredi (2019) forklarer derimot at mørketallene er store, og at det fortsatt er mange barn med DLD som er udiagnostisert. Selv om det er en veldig utbredt vanske, blir DLD ofte oppdaget og kartlagt sent. På bakgrunn av lite kompetanse på feltet, og det at språkforstyrrelsen er en usynlig vanske da DLD ikke kan ses på personen, blir barn med DLD ofte ikke oppdaget før kravene til kognitive funksjoner slik som oppmerksomhet, hukommelse, resonnering og språk øker lengere inn i skoleløpet (Bele, 2009). Hulme og Snowling (2009) Påpeker også at DLD ikke er en statisk tilstand, og at vanskene kan endre seg ettersom barna utvikler seg. Det å vite om vanskene vil opphøre, fortsette eller medføre tilleggsproblemer vil dermed være vanskelig å forutsi. En «vente-og-se» holdning har vært en viktig grunn til at barn med språkforstyrrelser blir oppdaget seint (Meld. St. 16 (2006-2007)).

Hulme og Snowling (2009) forklarer at det er høy komorbiditet mellom DLD og andre vansker, spesielt lese- og skrivevansker. Lese- og skrivevansker er en vanlig konsekvens av språkforstyrrelser, da lesing og skriving er basert på språket vårt (Adolf & Hogan, 2018). Disse vanskene vil som oftest vise seg rundt skoletiden, når barnet møter økt læringstrykk. En annen vanlig sameksisterende vanske kan være ADHD. Redmond (2004) sier at en av grunnene til at det er høy komorbiditet mellom DLD og ADHD er at språkforstyrrelsene kan oppstå som et resultat av impulsivitet, hyperaktivitet og uoppmerksomhet.

Utvikling av atferdsmessige, sosiale og psykiske problemer kan være en konsekvens ved DLD. Maggio et al. (2014) legger fram at over 50% av barn som har språkforstyrrelser, også har atferdsproblemer, og at atferden ofte kan komme som et resultat av å ikke kunne uttrykke seg eller det å ikke forstå beskjeder. Barn med DLD har ofte utfordringer knyttet til vennskap, da vennskap bygges på gjensidig kommunikasjon. Dette fremkommer spesielt i skolealder, når det sosiale samspillet går ut på mer avansert kommunikasjon, i motsetning til barnehagen som er mer preget av lek (Durkin & Ramsden-Conti, 2007). Durkin og Ramsden-Conti (2007) belyser at barna i større grad vil bli ekskludert av medelevene, og i verstefall mobbet. Dette kan føre til at de senere i livet vil få dårlig selvtillit og dårligere sosial kompetanse.

2.4 DLD i hverdagslivet

Som nevnt i St. Meld. 6 (2019-2020) argumenteres det for at språkferdigheter har stor betydning for barns trivsel og følelsen av mestring i hverdagen. Vi bruker språket vårt i flere deler av livet; samhandle med venner, bestille mat på en restaurant, skrive en eksamen eller søke på jobber. I samfunnet stilles det store krav til at personer skal kunne ta vare på seg selv, skal kunne møte de vanligste utfordringene i hverdagslivet, og lykkes i arbeids- og familielivet. I tillegg lever vi i ett høyteknologisk samfunn, som dertil stiller økende krav til evnen til å tenke, oppfatte, og reflektere (Bele, 2009). Det at individer med DLD fungerer dårligere i hverdagslige settinger er dermed ikke overraskende (McGregor et al., 2023).

Vi har ennå ikke et helhetlig bilde av hvordan språkforstyrrelser påvirker kvaliteten i hverdagslivet for barn med DLD, men vi vet at DLD har negative innvirkninger på den hverdagslige funksjonen til barna (Eadie et al., 2018). Ettersom DLD vedvarer inn i voksenlivet, vil det også kunne medføre utfordringer videre i livet. En faktor Dubois et al. (2020) vektlegger, er blant annet at de økonomiske ferdighetene vil være lavere hos personer med DLD, og at individet kan trenge støtte i slike arenaer i livet. Lyons (2021) påpeker også at personer med DLD oftere vil være arbeidsledig, og at jobbmulighetene er færre.

Det å ha en språkforstyrrelse påvirker også den psykososiale livskvaliteten, da barn med DLD er mer utsatt for psykiske vansker slik som depresjon og angst (Eadie et al., 2018).

Löytömäki et al. (2023) beskriver at disse psykososiale vanskene ofte kommer som et resultat av dårligere sosioemosjonelle ferdigheter slik som sosial bevissthet, relasjonskompetanse, ansvarlig beslutningstaking, empati, og emosjonell gjenkjenning. Videre beskriver Löytömäki et al. (2023) at ensomhet er en gjenganger for disse barna, da den manglende sosiale kompetansen fører til at de ikke deltar i samspill i like stor grad som andre jevnaldrende.

2.4.1 DLD i familien

Barnas familie er viktige støttespillere, og vi vet at familien har stor påvirkning på barns utvikling og læring. Når et barn har DLD er det ekstra viktig å dyrke barnas sterke sider. McGregor et al. (2023) legger vekt på at barn med DLD ofte er flink når det kommer til det huslige og personlige aspektet ved dagliglivet, god når det kommer til lek, samt flink motorisk og ved praktiske oppgaver. I tillegg til dette beskriver McGregor et al. (2023) at barn med DLD ofte er veldig prososial, altså snill, hjelpsom og positiv. Det å ta i bruk disse styrkene, samt det å ha gode rollemodeller og støtte i familien er viktig for at barnet skal oppleve mestring og motivasjon (McGregor et al., 2023). Familien vil være spesielt viktige når det kommer til identifisering av barnets styrker og interesser (Geoff & Dockrell, 2004).

DLD påvirker barnet, men også familiens liv. Orrego et al. (2023) forklarer at familien kan ha vanskeligheter med å forstå barnet og dens vansker, spesielt da DLD er usynlig, og ikke like hørbar og åpenbar som for eksempel stamming (Lyons, 2021). Videre argumenteres det for at familien kan være sårbar, spesielt fordi språkforstyrrelsen ikke ses på barnet, og det å forstå at barna trenger særskilt tilrettelegging og støtte kan være vanskelig å innse (Lyons, 2021). Det at familien først og fremst er aksepterende er dermed sentralt for barnet.

Det å ha ett barn med DLD skaper en del utfordringer for familielivet. Orrego et al. (2023) beskriver at familien ofte kan kjenne på stress, angst, byrde og emosjonell labilitet, når det kommer til barnas hverdagslige fungering. Det nevnes også at det å føle seg overveldet og overbeskyttende ovenfor barnet i for eksempel sosiale settinger, er noe som mange familier kjenner på (Orrego et al., 2023). Dette kan knyttes opp mot det sosiale presset, sosio-økonomisk status, barnets atferd, eller lite støtte fra andre instanser (Rennecke et al., 2019). Conti-Ramsden et al. (2008) beskriver også at opphav av stress og bekymring kan stamme fra barnets manglende støtte og tilpasninger på skolearenaen. Geoff og Dockrell (2004) trekker også frem søskenforholdet, og beskriver at språkforstyrrelsene kan påvirke

kommunikasjonsforholdet derimellom. Videre forklarer Geoff og Dockrell (2004) at den manglende kommunikasjonen ofte kan føre til frustrasjon, og også øke konfliktforholdet.

2.5 DLD i skolen

Skolen spiller en viktig rolle når det kommer til å medvirke til god språkutvikling, men også i det å oppdage og identifisere de barna som sliter. Oppgjennom årene har det vært fokus på å sikre barns språkutvikling i skolen, slik at språkforstyrrelser ikke skal være en barriere for videre utdanning (Ramsden-Conti et al., 2018). I den overordnede delen av læreplanverket legges det vekt på at skolen skal bidra til at barna blir trygge språkbrukere, at de kan utvikle sin språklige identitet, bruke språket til å tenke, skape mening, kommunisere samt være i et sosialt samspill (Kunnskapsdepartementet, 2017). Fujiki et al. (2002) legger vekt på at det er et nært forhold mellom språk og sosial kompetanse, og at disse områdene påvirker hverandre. Skolen har ansvar for å legge til rette for sosial utvikling. Dette inkluderer det å sette seg inn i andres følelser, lære seg dialogiske og kommunikative ferdigheter, og det å lytte til andre samtidig som de kan ytre sine egne meninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selv om det er disse verdiene og prinsippene skolene skal jobbe mot, påpeker Arbel et al. (2021) at lite forskning på temaet har ført til at vi ikke vet hvordan læringsprosessen til barna med DLD er, og at det ikke er enighet om hvilke teknikker som passer best for å skape læring og utvikling for disse barna.

I st. Meld. 16 (2006-2007) argumenteres det for at språkutvikling er noe av det viktigste som skjer i et barns liv, og at språkutviklingen påvirker videre intellektuell, sosial og emosjonell utvikling. Videre beskrives det at språkforstyrrelser er en svært utfordrende vanske, og at for at skolen skal kunne tilrettelegge og sette i gang tiltak tidlig i skoleløpet, må det jobbes med faglig kompetanse slik at lærerne vet hvordan de skal kunne identifisere de som sliter med språktilegnelsen (Meld. St. 16 (2006-2007)).

2.5.1 Lærerkompetanse

Skolen må ha, eller skaffe kompetanse til å kunne oppdage og gjenkjenne DLD, og videre kunne kartlegge og iverksette tiltak for disse elevene (Glasby et al., 2022). For at lærere skal kunne klare dette, må de ha god kunnskap om språkets deler, inkludert utvikling og vansker. Siden vanskene kan være store og er vedvarende kan det være nødvendig med spisskompetanse fra logoped (Meld. St. 6 (2019-2020)). Når skolen ikke har kompetanse nok til å kunne følge opp eller tilrettelegge for barn som sliter, sier Opplæringslova (1998) §5-6 at PP-tjenesten skal hjelpe skolen med å legge til rette for et opplæringstilbud tilpasset barnets

forutsetninger. I tillegg til dette, har vi også den statlige støttetjenesten, Statped, som kan bidra med støtte og veiledning til instanser som har behov for ekstra spisskompetanse (Statped, 2024). Statped har imidlertid blitt nedskalert, og midlene har derfor minsket (NOU 2022: 13).

Fagfeltet preges av lite forskning, og kompetansen er dermed begrenset. Selv om det finnes mellom 3-7% barn som har en språkforstyrrelse, får temaet betydelig mindre midler til forskning enn for eksempel andre diagnoser (Bishop et al., 2017). Glasby et al. (2022) argumenterer for at selv om DLD er med utbredt enn autisme, og like vanlig som ADHD, vet lærerne mindre om karakteriske trekk innenfor DLD.

Manglende lærerkompetanse vil blant annet kunne føre til misforståelser, ved at barnet får tiltak rettet mot sekundærvansken, for eksempel atferdsproblemene, istedenfor primærvansken, altså språkforstyrrelsen. Glasby et al. (2022) påpeker også at dersom lærere ikke vet at hva språkforstyrrelser er, eller at det er en livslang vanske, så kan det føre til en vente-og-se holdning, der tanken er at vansken forsvinner eller løser seg selv gradvis. Dette står i strid med Opplæringslova (1998) §1-4 om tidlig innsats, som sier at det raskt skal settes i gang tiltak dersom barnet ikke følger den typiske utviklingen.

Ikke bare finnes det altfor lite informasjon om språkforstyrrelser, men den spesialpedagogiske kompetansen har blitt fraværende i løpet av de siste årene (Sadler, 2005). I lærerne/lektorenes utdanningsløp på UiT er spesialpedagogikk ikke en del av de obligatoriske fagene som studentene må ha (UiT, 2016a, 2016b). I tillegg er det lite videreutdanning blant lærerne (NOU 2022: 13). Dette medfører at de ikke vil få innføring i barn med særskilte behov, og at de dermed heller ikke vil vite hvordan de skal kunne identifisere disse barna. Det å tilpasse undervisningen ifølge Opplæringslova (1998) §1-3 vil også dermed være utfordrende, da de ikke vet hvilke tiltak de kan iverksette for at barna skal få noe slags utbytte av undervisningen. Det å ha spesialpedagogisk kompetanse i skolen er altså viktig, og spesialpedagoger eller logopeder kan bidra med mye kunnskap på språkområdet. Det er imidlertid mangel på både spesialpedagoger og logopeder, som igjen påvirker PP-Tjenestens tilbud (Meld. St. 6 (2019-2020)).

2.5.2 Foreldresamarbeid

Lærere er forpliktet til å samarbeide med barnas foreldre. Spesielt viktig vil et godt samarbeid være når barn står i fare for å utvikle vansker eller har særskilte behov (Buli-Holmberg,

2021). Klatte et al. (2023) definerer foreldresamarbeid ved at ansatte og foreldre deler kunnskap og ferdigheter ved gjensidige støttende interaksjoner. Ved å ha ett godt samarbeid, vil skolen sammen med foreldrene jobbe mot et trygt og tilpasset opplæringstilbud, slik at barnet får rikelig med utviklingsmuligheter (Buli-Holmberg, 2021).

Samarbeid mellom skolen og foreldre til barn som har DLD er veldig viktig for flere grunner. For det første er foreldre ofte bekymret over barnets følelser og utvikling, og det å ha et barn med DLD kan være stressende for foreldrene (Klatte et al., 2023). Foreldre kan ofte føle seg usikker på egne ferdigheter i det å støtte barnets språkutvikling. Det å fokusere på å styrke foreldrene er viktig, og skolen spiller en viktig rolle her. Orrego et al. (2023) beskriver også at foreldrene sitter på mye verdifull informasjon som skolen vil kunne ha nytte av. Foreldrene observerer barna fra de er små, i forskjellige kontekster. Foreldrene har dermed mest innsikt i blant annet barnets styrker og utfordringer, de vet hva barnet liker og ikke like, og som også kan beskrive hva slags skolefaglige aktiviteter som vil passe med familiens livsstil (Klatte et al., 2023). Barn med språkforstyrrelser skaper store utfordringer for utdanningssystemet, og foreldresamarbeid er nøkkelen for å få det til å fungere (Lindsay et al., 2010). Til slutt forklarer Klatte et al. (2023) at foreldrene er i sentrum når det kommer til barnas læring. Det handler derfor også om å styrke foreldrenes selvtillit og mestring når det kommer til å stimulere språkutviklingen til barna (Klatte et al., 2023).

3 Metode

På bakgrunn av problemstillingen «*Hvordan opplever foreldre skole- og hverdagslivet til barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD)?*», tar studien utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming med en fenomenologisk forskningsmetodologi. Hermeneutiske prosesser er benyttet i intervjudelen og analysen. Til slutt argumenterer jeg for oppgavens validitet og reliabilitet, før presentasjon av forskningsetiske hensyn.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Den vitenskapsteoretiske forankringen skal være med på å gi retning til forskningen, og gir forståelse for den sosiale, historiske og kulturelle konteksten av forskningen (Postholm, 2010). Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for denne studien er sosialkonstruktivistisk, som sier at sosial virkelighet ikke er konstant, og at vi mennesker skaper en dynamikk gjennom samhandling som gjør at fenomener vil være forskjellige i ulike kontekster, med ulike deltakere, og også endre seg over tid. Kunnskap om den sosiale virkelighet vil alltid være tidsbegrenset, og det eneste vi mennesker kan si noe om, er hvordan vi oppfatter fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018). Sosialkonstruktivismen hevder også at forståelse av virkeligheten vil skje i dialog mellom forsker og informant (Postholm & Jacobsen, 2018). Virkeligheten konstrueres altså sammen med andre. I mitt forskningsprosjekt tar jeg utgangspunkt i at foreldrenes subjektive meninger og erfaringer skaper deres virkelighet. De ulike informantene har forskjellige perspektiver, og de kan dermed bare si noe om deres erfaringer. Jeg forstår informantenes opplevelser som fortolkningsbasert teoretiske perspektiver, altså at virkeligheten er subjektivt, og jeg vil dermed ta utgangspunkt i en fortolkningsbasert tilnærming i denne studien (Thagaard, 2018).

3.2 Valg av forskningsmetode

Innenfor forskning kan det skilles mellom to metodiske tilnærminger; den kvantitative forskningsmetoden og den kvalitative forskningsmetoden. Utgangspunktet for valg av forskningsmetode i denne studien baserer seg på prosjektets problemstilling «*Hvordan opplever foreldre skole- og hverdagslivet til barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD)?*». Problemstillingens formulering, vinkling og form gjør at jeg velger å plassere studien innenfor den kvalitative metodiske tilnærmingen.

Thagaard (2018) beskriver kvalitativ tilnærming som en forskningsmetode der målet er å skape en forståelse av sosiale fenomener. Gjennom innsikt i informantenes perspektiver,

meninger og erfaringer, vil forskeren kunne danne seg en forståelse av ulike situasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018). Hensikten med en slik forskning vil være å prøve å få tak i den felles opplevelsen eller erfaringen som informantene har om fenomenet (Postholm, 2010). Viktige hovedpoeng i den kvalitative metoden er at kvalitet og deltakelse i forskningen vektlegges. Forskningen preges av nær kontakt mellom informant og forsker, og antall informanter vil være begrenset. Studien vil dermed egne seg godt i forskning på personlige og sensitive temaer, samt områder som ikke er forsket så mye på fra før av. Gjennom å ha en kvalitativ tilnærming stilles det dermed store krav til åpenhet og fleksibilitet fra både informant og forsker (Thagaard, 2018).

3.2.1 Fenomenologi

Studiens metodikk baserer seg på en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi handler i hovedsak om å utforske og beskrive menneskers erfaringer og forståelser av et fenomen. Målet her er å trekke frem subjektive opplevelser av situasjoner og fenomener (Johannessen et al., 2021), og søken etter forståelse av dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018). For å undersøke dette må forskeren bruke kvalitative intervjuer med informanter som har direkte erfaring med fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018). Her er det viktig å påpeke at informantene kan ha forskjellige erfaringer og tanker, selv om de kanskje må forholde seg til samme fenomen (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.2.2 Hermeneutikk

I tillegg til å ha en fenomenologisk tilnærming i studien, vil jeg også benytte meg av hermeneutiske prosesser i intervjudelen og analysen. Thagaard (2018) definerer hermeneutikk som en tilnærming til fortolkning av folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Tilnærmingen tar utgangspunkt i at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengende fenomenet vi studerer er en del av (Thagaard, 2018).

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver den hermeneutiske sirkel eller spiral som en viktig del av fortolkningsprosessen. Spiralen handler om at forskerens fortolkning veksler mellom del og helhet, altså at vi forstår delene i en tekst ut fra teksten som en helhet, men at helheten også blir forståelig med utgangspunkt av forforståelsen av enkeltdelene. Jeg velger å bruke begrepet spiral, da sirkelen kan oppfattes som en sluttet enhet, i motsetning til spiralen som illustrer noe som aldri tar slutt, men som alltid utvikles (Dalland, 2017). Den hermeneutiske prosessen starter med min egen forforståelse av språkforstyrrelser fra faglitteratur, egne

erfaringer og refleksjoner (Dalland, 2017). Denne forforståelsen er grunnlaget for problemstillingen og intervjuguiden min. I løpet av datainnsamlingen min får jeg ny innsikt, som jeg igjen vurderer opp mot faglitteratur, og som gir temaer til koding og tematisering i resultatdelen min. Den siste fortolkningen er i drøftingsdelen, hvor jeg ser datamaterialet i sammenheng med faglitteratur, som dermed leder til de siste overordnede temaene i drøftingen (Dalland, 2017).

3.3 Det kvalitative intervjuet

Innenfor den kvalitative tilnærmingen finnes det flere datainnsamlingsmetoder; observasjoner, tekstanalyser og intervjuer. I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å bruke intervjumetoden. Intervju er den vanligste datainnsamlingsmetoden innenfor fenomenologiske studier, da metoden gir forskeren fyldig og detaljerte beskrivelser av fenomenet vi forsker på (Postholm, 2010). Gjennom forskningsintervjuet søker vi å forstå verden gjennom informantenes øyne, og ønsker å avdekke deres opplevelser. Her vil forskeren kunne få mer innsikt og dybdekunnskap som man derimot ikke ville fått gjennom for eksempel observasjonsstudier eller spørreskjemaer (Kvale & Brinkmann, 2015). En annen fordel ved bruk av intervjumetoden er at forskeren vil kunne ha mer kontroll over hva slags informasjon som fremkommer. Det er forskeren som styrer intervjuets innhold og retning, og kan dermed endre retningen dersom det er nødvendig (Thagaard, 2018).

Selv om intervju er en mye brukt forskningsmetode, finnes det en del hensyn som forskeren må ta når metoden anvendes. Jeg som forsker må være bevisst på at informasjonen og funnene er filtrert gjennom informantenes perspektiver, for eksempel ved at informantene bare forteller det de vil at forskeren skal få høre (Johannessen et al., 2021). Det er også viktig å tenke på relasjonen mellom forskeren og informanten, da det også kan påvirke datainnsamlingen. Informasjonen som informanten gir, er avhengig av denne relasjonen og at de føler seg trygg (Johannessen et al., 2021). Det er viktig at forsker reflekterer over, og tar høyde for at settingen som intervjuet er i kan være en påvirkningsfaktor. Forskeren må sørge for at intervjuet foregår i en setting som skjærer for forstyrrelser av andre (Postholm, 2010). Dersom intervjuet foregår hjemme, vil det kanskje føre til mange avbrytelser, og dermed ødelegge flyten i samtalen. På den andre siden, vil det å ha intervjuet på forskerens kontor, kanskje føre til at informanten føler seg underlegen (Johannessen et al., 2021).

Ett intervju kan utformes på forskjellige måter; strukturert, lite strukturert eller delvis strukturert (Thagaard, 2018). I min studie velger jeg å bruke et delvis strukturert intervju, også

kalt semistrukturert. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver et semistrukturert intervju ved at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men at det utføres med bestemte temaer, åpne spørsmål, og mulighet for utdypende- eller nye spørsmål.

Intervjuformen har med andre ord en fleksibel struktur, samtidig er den planlagt ved at temaer og eventuelle spørsmål er tenkt ut på forhånd. I ett slikt intervju vil også forskeren være åpen for at informanten kan presenterer temaer som forskeren ikke hadde planlagt (Postholm & Jacobsen, 2018). Gjennom kvalitativt individuelt forskningsintervju vil jeg som forsker kunne tilpasse intervjuet ettersom hvor og hvordan samtalen går, samt skape en bedre dialogisk flyt.

3.3.1 Intervjuguide

Før gjennomføringen av intervjuet utformet jeg en intervjuguide, se vedlegg 3. Innenfor det semistrukturerte intervjuet skal guiden inneholde en oversikt over aktuelle temaer, og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å starte intervjuguiden min med en kort presentasjon om hvem jeg her, før jeg gikk videre til å forklare tema for prosjektet. Jeg valgte også å gå gjennom de ulike rettighetene som informantene hadde, slik at det ikke var noen usikkerheter rundt dette. Videre delte jeg intervjuguiden opp i seks temaer, der hver del hadde noen forslag til spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Avslutningsvis åpnet jeg opp for at informantene kunne tilføre informasjon som de kanskje tenkte var relevant, og som ikke hadde blitt nevnt tidligere.

Når forskeren utarbeider intervju spørsmål er det viktig å formulere åpne spørsmål som oppmuntrer informanten til å fortelle (Thagaard, 2018). Johannessen et al. (2021) beskriver at en grunnleggende regel er at spørsmålene skal være korte og enkle, og at det beste er å stille beskrivende spørsmål med bruk av «hva», «hvem» og «hvordan». Oppfølgingsspørsmål brukes for å få informanten til å gi konkrete beskrivelser av hendelser og erfaringer, for eksempel «kan du utdype?» (Thagaard, 2018).

Thagaard (2018) påpeker også viktigheten av å inkludere prober og små pauser i intervjuguiden. Prober er spørsmål eller kommentarer som viser at vi lytter til informanten, er med på å skape flyt i samtalen, og gir informanten oppmuntrende respons. Prober kan være alt fra et nikk, til et formulert bekreftende spørsmål, og kan brukes både for å fortsette samtalen om et tema, eller avslutte det. Små pauser er viktig for å gi oss mulighet til å reflektere over samtalen og samtalens fremdrift. Det vil også kunne gi informantene mulighet til å tenke over spørsmålene (Thagaard, 2018). Dette var noe jeg tok med meg videre til å øve på under testintervjuet.

3.3.2 Testintervju

Jeg valgte å gjennomføre ett testintervju sammen med en medstudent. Et testintervju lar forskeren få øve seg på intervjusituasjonen, hvordan man skal håndtere de ulike svarene, samt om spørsmålene er åpne og fører til gode samtaler (Johannessen et al., 2021). Testintervjuet førte til at jeg måtte endre på formuleringen av noen spørsmål, da de ikke åpnet opp for videre dialog. Jeg måtte også flytte på noen spørsmål for å skape en bedre sammenheng, og for å opprettholde god flyt i samtalen. Videre ble jeg oppmerksom på at noen av spørsmålene var gjentakende, og jeg valgte dermed å enten fjerne eller omformulere de. Jeg erfarte at det å bruke ett enkelt språk uten avanserte begreper, var det som var mest gunstig for å få til en god samtale. Til slutt, ga testintervjuet meg en antydning om varighet på intervjuet, slik at jeg kunne informere informantene om det på forhånd.

3.3.3 Informert samtykke

Etter at intervjuguiden og testintervjuet var utført, utarbeidet jeg ett samtykkeskjema som informantene måtte skrive under på før gjennomføringen av intervjuet, se vedlegg 2. Det er grunnleggende at informantene deltar frivillig i prosjektet, og at de har fått informasjon om studien, og eventuelle farer, ulemper og fordeler deltakelsen kan medføre (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig å ta hensyn til at endringer i kvalitative prosjekter kan forekomme, noe som gjør at det er begrenset for hvor mye informasjon vi kan gi i startfasen av studien (Thagaard, 2018). Det at forskeren reflekterer og vurderer prosjektets innhold, resultater og konsekvenser er derfor viktig, slik at informasjonsskrivet kan inneholde klare beskrivelser for at informantene skal kunne gi et informert samtykke.

Postholm og Jacobsen (2018) vektlegger fire punkter innenfor informert samtykke; kompetanse, frivillighet, full informasjon, og forståelse. Informantene må altså være kompetente til vurdering, og dersom informanten ikke er det, må det være en annen som bestemmer for informanten. Deltakelsen skal være frivillig, og de skal ikke presses til og måtte delta. For at de skal kunne velge fritt om de vil delta, må de ha full informasjon og prosjektets hensikt, fordeler og ulemper. Det siste punktet, forståelse, innebærer at forskeren må forsikre seg om at informanten har forstått informasjonen som ble gitt. Disse fire punktene er viktig for at forsker kan forsikre seg om at han/hun har fått informert samtykke (Postholm & Jacobsen, 2018).

Etter at informasjonsskrivet var utarbeidet, meldte jeg inn forskningsprosjektet mitt til Sikt. Prosjektet ble godkjent av Sikt i September 2023, se vedlegg 1. Etter godkjennelsen av prosjektet, kunne jeg sende informasjonsskrivet til informantene, for å få underskriften deres.

3.3.4 Utvalg

Jeg har valgt å bruke et strategisk utvalg av informanter i dette prosjektet. Et strategisk utvalg innebærer at forskeren velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante for studiens problemstilling (Thagaard, 2018). Forskningsprosjektet mitt har et foreldreperspektiv, og ett av kriteriene var dermed at informantene måtte ha et barn med diagnosen DLD. I tillegg til dette, måtte barna gå på mellomtrinnet eller ungdomsskolen, da disse klassetrinnene forutsetter at barna har økt språklig kompetanse, da kravene til fag og sosial kompetanse er høyere (Durkin & Ramsden-Conti, 2007).

Grunnen til at jeg valgte å intervju foreldre er på bakgrunn av at foreldrene er elevenes nærmeste støttespillere som sitter på dyrebar informasjon om barnet (Buli-Holmberg, 2021), og har mange erfaringer rundt hvordan DLD påvirker deres hverdag og skoledag. Foreldrenes stemme blir veldig ofte glemt (Carroll, 2010), og jeg tenker det er viktig å fremme disse viktige støttespillernes erfaringer og tanker. Fordelen med å ha et foreldreperspektiv er at foreldrene er de som kjenner barna best, og at vi gjennom et slik perspektiv kan få et helhetlig bilde av barnets situasjon. En ulempe kan være at foreldrene ikke helt har oversikt over hva som foregår på blant annet skolen. Dette er viktig å ta i betraktning når funnene blir presentert.

Utvalgsstørrelsen i denne studien er på tre informanter. Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer for at dersom formålet med studien er å prøve å forstå verden ut fra en bestemt persons ståsted, vil den ene personen være tilstrekkelig. Formålet med mitt forskningsprosjekt er å forske på erfaringer og perspektiver rundt temaet DLD, og øke forståelsen for hvordan språkforstyrrelsen påvirker hverdagen og skoledagen til de involverte. Dette medfører at utvalget ikke trenger å være så stort, da jeg skal forske på subjektive erfaringer og opplevelser. Prosjektets omfang som masteroppgave må også tas høyde for, og antallet informanter kan dermed ikke være for stort (Creswell & Guetterman, 2021).

3.3.5 Rekruttering

For å rekruttere informanter valgte jeg å bruke sosiale medier. Jeg la ut et innlegg i en gruppe på Facebook som heter «spesifikke språkvansker (DLD)», der jeg kort forklarte tema og

bakgrunn for studien, og spurte om noen var interessert i å delta på et intervju. Etter relativt kort tid fikk jeg melding/mail fra tre mødre som ville delta. Mødrene fikk deretter tilsendt informasjons. Og samtykkeskjema, før vi ble enige om tidspunkt for gjennomførelsen av intervjuet.

Sosiale medier er en plattform som ofte blir brukt for rekruttering av informanter (Johannessen et al., 2021). Gjennom å bruke sosiale medier vil informantene kunne være geografisk spredt, og utvalget vil dermed bli større (Creswell & Guetterman, 2021). Forskeren og informantene trenger ikke befinne seg på samme sted, og en slik rekruttering vil også kunne være mindre tidskrevende enn å rekruttere ved direkte kontakt. Det er også viktig å ta hensyn til at rekruttering gjennom sosiale medier kan skape en skjev fordeling av informanter (Johannessen et al., 2021). I mitt prosjekt var det bare mødre som meldte interesse og ville delta. Dette kan skyldes at flertallet i Facebook-gruppa er mødre.

Jeg velger å kalle disse for informant A, B og C. Alle mødrene har barn med DLD som går på mellomtrinnet eller ungdomsskolen. Videre beskrivelse vil fremkomme i resultatdelen i kapittel 4.

3.3.6 Gjennomføring av intervjuene

Alle de tre intervjuene foregikk over Teams, der både jeg og informantene satt hjemme hos oss selv. Før videointervjuet forberedte jeg meg ved å sjekke at brukernavnet var rett, og at alt utstyret fungerte. Jeg testet lyden fra PC-en, samt lydopptakeren. Internettkoplingen var stabil, og lyden og bildet var tydelig. Jeg var også nøye med å ha ladekabel i PC-en.

Når intervjuet fant sted, passet jeg på at jeg var pålogget før informanten. Dette for å unngå at de måtte vente på meg. Når informanten logget seg på, sjekket jeg at hun hørte meg, og at alt det tekniske fungerte. Jeg begynte intervjuet med å presentere meg selv og prosjektet mitt, før jeg gjentok informantens rettigheter knyttet opp mot studien. Jeg forsikret meg om at informanten godtok at jeg brukte lydopptaker for å få med meg alt som ble sagt. Midtveis i det første intervjuet, ble jeg klar over at jeg forholdt meg for mye til intervjuguiden, og at dialogen ble litt oppstykket. Gjennom de andre to intervjuene utviklet jeg meg som intervjuer, gjennom å aktivt lytte og utviklet bedre spørreteknikker (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle intervjuene hadde en varighet på mellom 40-60 minutter.

3.3.7 Lydopptak

Det å huske nøyaktig hva som blir sagt under intervjuene er umulig. Bruk av lyd- eller bildeopptak for å dokumentere intervjuene er dermed vanlig (Johannessen et al., 2021). Jeg valgte å bruke «Nettskjema-diktafon» applikasjonen som er fra universitetet i Oslo. Denne applikasjonen er godkjent av UiT. Gjennom å bruke lydopptaker kan forskeren konsentrere seg om selve intervjusamtalen, og trenger ikke støtte seg til hukommelse eller notater. Lydopptakene vil også kunne ta opp pauser, ordbruk og tonefall, noe notatene som oftest ikke inneholder (Kvale & Brinkmann, 2015). En annen fordel er at forskeren kan gå tilbake å høre på lydopptaket flere ganger. En ulempe ved å bruke lydopptak er at det kan forekomme teknisk feil eller menneskelig svikt, ved for eksempel at lyden ikke blitt tatt opp eller at det ikke er mulig å høre samtalen på grunn av bakgrunnsstøy (Kvale & Brinkmann, 2015).

Når lydopptak skal brukes er det viktig at forskeren velger et sted uten mye støy og avbrytelser. Lydopptakeren må plasseres nært informanten. Jeg hadde intervjuene over Teams, og hadde derfor lagt lydopptakeren helt inn mot mikrofonen for å få best mulig lyd. Det er også viktig at forskeren og informanten snakker rolig og tydelig, og unngår å rasle i papirer eller kopper (Johannessen et al., 2021).

3.3.8 Transkribering

Etter at intervjuene er gjennomført må de gjøres om fra muntlig til skriftlig form. Gjennom å strukturere intervjumaterialet i tekstform vil det bli lettere å skape oversikt, og gjøre det bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkriberingen kan gjøres enten ved bruk av programmer slik som Nvivo, eller så kan det gjøres av forskerne selv (Creswell & Guetterman, 2021). Jeg valgte å transkribere intervjuene selv, da det gjorde at jeg ble godt kjent med datamaterialet. Transkriberingen ble gjennomført samme dag som intervjuene fant sted, slik at jeg hadde intervjuene friskt i minne.

Det finnes ikke noen universell form for transkribering, og det er derfor viktig at forskeren begrunner formen som blir brukt (Kvale & Brinkmann, 2015). For å opprettholde informantenes anonymitet valgte jeg å transkribere på bokmål, selv om informantene hadde andre dialekter. Små pauser ble illustrert ved bruk av komma, mens lange pauser ble notert i teksten som (pause). Jeg skrev ordrett det informantene sa, inkludert gjentakelser og småord slik som «mhm». Dette for å få en så detaljert og riktig gjenskapelse av intervjuet som mulig. For å tydeliggjøre hvem som snakket til enhver tid, valgte jeg å ha forskjellige linjeskift, slik at det informantene sa og det jeg som forsker sa ble skilt fra hverandre. Etter at jeg hadde

transkribert intervjuene, valgte jeg å høre gjennom intervjuene en gang til, for å notere ord eller setninger som informanten la ekstra vekt på. Etter at alle intervjuene var transkribert, fikk jeg til sammen ca. 30 sider med tekst.

3.3.9 Refleksiv tematisk Analyse

Når datamaterialet er transkribert, starter analysedelen. Johannessen et al. (2021) forklarer at analyse handler om å bearbeide og tolke den innsamlede dataen. Johannessen et al. (2021) beskriver at det finnes mange forskjellige måter å analysere kvalitativt datamateriale på. Jeg velger å bruke en refleksiv tematisk analyse. Braun og Clarke (2022) forklarer refleksiv tematisk analyse som en metode for utvikling, analysering og tolkning av mønster på tvers av de ulike datamaterialene, gjennom en systematisk prosess av koding til å utvikle temaer. Analysemetoden deles inn i seks faser. Braun og Clarke (2022) kaller prosessen refleksiv tematisk analyse, da forskerens aktive rolle vektlegges i den analytiske prosessen ved at forskeren redegjør for sine beslutninger i analysearbeidet.

Fase 1 handler om å bli kjent med det innsamlede materialet. For å bli kjent med studiens materiale valgte jeg å transkribere intervjuene selv, uten bruk av dataprogrammer. Dette gjorde at jeg fikk en grundig gjennomgang, og ble godt kjent med dataen. Fase 2 innebærer å kode transkriberingen (Braun & Clarke, 2022). Koding kan forklares som at vi deler opp teksten og beskriver avsnitt av teksten med kodeord (Thagaard, 2018). Jeg valgte å markere kodene i ulike farger. Jeg jobbet meg systematisk gjennom transkriberingen, og leste over flere ganger slik at jeg var sikker på at jeg ikke overså data for aktuelle koder. Under kodingen ble temaene og deltemaene klarere, og jeg klarte å se ett slags mønster for kodingen. Temaene er overordnet og mer generell, og tar utgangspunkt i kodingen som er med på å fremheve sentrale mønstre i dataen (Thagaard, 2018). Dette henger sammen med den induktive tilnærmingen, altså at kodene i datamaterialet gir nye temaer som knyttes til teori i drøftingsdelen (Thagaard, 2018). Til slutt valgte jeg å la en medstudent lese gjennom transkriberingen og kodene, for å bekrefte at det hadde en sammenheng og at det ikke var noe som manglet.

Etter kodingen, skal det utformes temaer og deltemaer i fase 4 (Braun & Clarke, 2022). Gjennom kodingen har det utviklet seg kategorier eller temaer som er sentrale for å svare på den aktuelle problemstillingen. Jeg valgte å lese gjennom transkriberingen på nytt for å forsikre meg om at temaene var relevante for å svare på problemstillingen min. Fase 5 handler om å navngi og definere de ulike temaene. Her er det viktig at hvert tema er unikt, spesifikt og

ikke overlappende, i tillegg til at omfanget og formålet må være tydelige (Braun & Clarke, 2022). Problemstillingen og intervjuguiden dannet utgangspunktet for hovedtemaene mine; skoledagen og hverdagslivet, der begge hadde sentrale deltemaer. Deltemaer for dataene under temaet «skoledagen» ble sosiale ferdigheter og samspill, foreldresamarbeid, lærerkompetanse og forståelse. Under temaet «hverdagslivet» valgte jeg å inkludere deltemaene familiedynamikk og tilrettelegging.

Den siste fasen innebærer rapportering av resultatene (Braun & Clarke, 2022). Jeg valgte å presentere resultatene mine gjennom bruk av sitater fra informantene i kapittel 4, før jeg i kapittel 5, valgte å drøfte disse resultatene opp mot teori. Noen av temaene jeg valgte tar utgangspunkt i intervjuguiden. Jeg valgte å ha samme hovedtemaer, samt deltemaer slik som sosiale ferdigheter og samspill, samarbeid, familiedynamikk og tilrettelegging. Nye temaer som framkom gjennom refleksiv tematisk analyse, var kompetanse og forståelse.

3.4 Vurdering av studiens kvalitet

Innenfor forskningsprosjekter er det viktig at forsker kan redegjøre for egne, vitenskapsteoretiske og forskningsmetodiske perspektiver, samt reflektere rundt faktorer som spiller inn på studiens kvalitet. I denne delen vil jeg dermed forklare hvordan reliabilitet og validitet kan være med på å styrke studiens kvalitet, før jeg til slutt presenterer etiske betraktninger som ble tatt før og underveis i prosjektet.

3.4.1 Reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2015) forklarer reliabilitet som forskningens troverdighet, og om hvorvidt resultatet av forskningen kan reproduseres på et senere tidspunkt av andre forskere. Kvalitative studier innebærer tett nærhet mellom forsker og informant, noe som innebærer at forskningen er en unik tidsbestemt situasjon. Det å skape reliabilitet i slik forskning kan dermed være utfordrende (Postholm, 2010). Andre faktorer som spiller inn på troverdigheten kan være forskjellig språkbruk mellom informant og forsker, samt hvordan forskeren formulerer intervju spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015).

En måte å styrke pålitelighet i kvalitative studier er å gi beskrivelser av forskningskonteksten, og en detaljert fremstilling av fremgangsmåten i forskningsprosjektet (Johannessen et al., 2021). Gjennom å gjøre studien så transparent som mulig, vil leseren selv kunne gjøre egen tolkning og mening ut fra sin egen forforståelse. I min studie styrker jeg reliabiliteten ved å

redegjøre for hele forskningsprosessen, samt begrunne valgene som er tatt. Jeg velger også å belyse kritiske synspunkter, slik at leseren vil kunne ha ett bredt perspektiv.

3.4.2 Validitet

Postholm (2010) sier at validitet beskriver om metoden undersøker det som studien faktisk skal undersøke. Validitet handler om forskningens gyldighet og om funnene reflekterer formålet og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2021).

En måte å skape validitet på kan være gjennom å reflektere og være bevisste på egen rolle i forhold til forskningen som blir gjort. Når det er vi selv som skal vurdere og tolke innsamlet data, må forskeren ha bevissthet over egen forforståelse (Dalland, 2017). Creswell og Guetterman (2021) forklarer at all forskning er fortolkende, og at forskeren dermed må kunne reflektere over egen rolle i forskningen, hvordan forskeren analyserer og tolker resultatene, samt den personlige eller politiske historikken som former følgende fortolkning. Min forforståelse er påvirket av fem års spesialpedagogisk studiegang, samt arbeid med elever med språkforstyrrelser. Selv om dette er noe som kan virke inn på min egen tolkning, ønsker jeg å være åpen for ny innsikt og kunnskap som kanskje ikke samsvarer med egen forforståelse.

3.4.3 Etske betraktninger

Innenfor all forskning finnes det etiske retningslinjer som forsker må ta hensyn til (Creswell & Guetterman, 2021). I intervjustudier der kontakten mellom forsker og informanten er tett, er respekt for menneskeverdet og riktig behandling av personopplysninger særlig viktig.

NESH (2021) Legger frem noen særskilte etiske forholdsregler innenfor behandling av personopplysninger. For det første skal det fremstilles informert samtykke, der informasjon om prosjektet forklares (NESH, 2021). Informasjonsskriv og samtykkeskjemaet jeg utarbeidet til mitt prosjekt ligger vedlagt, se vedlegg 2. Disse skjemaene sendte jeg til mine informanter, og fikk godkjent samtykke før intervjuene startet. For det andre er det ett krav om konfidensialitet. Alle personopplysningene i studien er anonymisert, og opplysningene er oppbevart på en forsvarlig måte (NESH, 2021). Under presentasjonen av resultatene har jeg valgt å anonymisere all informasjon som vil kunne identifisere informantene. Jeg valgte også å transkribere på bokmål, slik at det ikke ville bli mulig å spore hvem som har sagt hva. Lyddopptakene er også lagret på en sikker nettside, som er godkjent av UiT.

4 Presentasjon av resultater

I dette kapittelet presenteres prosjektets resultater om foreldres opplevelser av skole- og hverdagslivet til barn med DLD. Kapittelets oppbygging tar utgangspunkt i temaene og deltemaene som er beskrevet i kapittel 3.3.9. Funnene blir presentert ved sitater fra informantene, og analysert fortløpende. Før jeg går inn på hovedtemaene, velger jeg å beskrive informantenes barn.

4.1 Om barnet

På starten av intervjuene fikk informantene spørsmål om å beskrive barnet sitt. Herunder beskrev de blant annet alder, interesser, og styrker, men også barnas språklige utfordringer. Informant A er mor til en jente som går i 7. klasse. Jenta beskrives som kreativ og aktiv, hun elsker å leke og synge, og er veldig flink motorisk. Informanten forklarer at de begynte å mistenke at barnet hadde språkforstyrrelser da barnet var rundt 3 år. Hun hadde forsinket språklig utvikling, og hadde mange utydelig ord og setninger. Informanten forteller at barnet fikk diagnosen DLD i slutten av 6. klasse. Hun har også tilleggsdiagnosene ADHD og Tourettes.

A: Vi merket jo allerede i barnehagen at det begynte med utfordringer, og da var det jo egentlig språket hun var seint ute med. Hun hadde første henvisning når hun var 4 år, men vi fikk jo beskjed om at det var en modningssak ... Så fikk hun DLD nå i slutten av 6. klasse.

A: Hun kan også stokke rundt på ordene hvis hun skal si en setning, og også bytte ut ord med for eksempel ting som ligner. Hvis hun spør «mamma kan du flette håret mitt?», så mener hun egentlig «mamma kan du lage hestehale i håret mitt?».

Barnets språkforstyrrelser blir beskrevet som utfordringer både med det reseptive og ekspressive språket, og utfordringer knyttet opp med fonologi, begreper og grammatikk.

Informant B har en jente som går i 10. klasse, og som fikk diagnosen DLD på samme klasstrinn. Jenta er aktiv, og veldig glad i friidrett, samt glad i å være sammen med vennene sine. Informanten beskriver barnet som en stille, rolig og pliktoppfyllende jente.

B: Hun er en jente som er veldig stille og rolig egentlig. Pliktoppfyllende, snill, gjør alltid det hun skal. Er ikke den som roper høyest, og forsvinner nok litt i klassen på en måte. Det var nok det som gjorde at hun ikke ble diagnostisert før i 10. klasse. Vi har

jo fått høre at det er mange som er i den gruppa, altså at hun kommer seg igjennom, men at hun nok sliter en del. Det er så viktig å ikke glemme dem selv om de gjør det de skal.

Foreldrene begynte å mistenke språkforstyrrelser da barnet gikk i 4. klasse. De følte at hun ikke fikk med seg beskjeder, og at hun trengte mer og mer hjelp til leksene.

B: Hun får ikke med seg ting som hun leser, og det har jo vært vanskelig hele veien. Vi begynte å merke det i sånn 4-5. klasse at hun ikke fikk med seg ting, og det har jo da resultert i at hun ikke vil lære seg noe utenom det hun leser på skolen.

Språkforstyrrelsene kommer til uttrykk ved at hun ikke får med seg ting som hun leser, har lav leseforståelse, lav begrepsforståelse og lav lytteforståelse.

Informant C har en gutt som går i 6. klasse. Barnet beskrives som en blid, sosial og aktiv gutt, som er interessert i gaming og fotball. Informanten forklarer at de begynte å mistenke at gutten hadde språkforstyrrelser da han var rundt to år, blant annet responderte han ikke på navnet sitt, havnet ofte i konflikter i barnehagen, og klarte ikke å gjøre seg forstått.

C: Når han var tre år hadde han vel egentlig ikke noen ord. Han hadde vel bare «mamma», «hei», «nei», og «ja».

Da han begynte i 5. klasse merket informanten og de ansatte på skolen at han var ganske sliten på skolen, hadde lite energi og sovnet i timene. Han ville ha mindre besøk av venner, ble mer og mer ukonsentrert, samt trakk seg ut av fritidsaktivitetene. På slutten av 5. klasse ble han diagnostisert med DLD.

C: Jeg spurte han «vet du hva en komfyr er?», jeg trodde han visste det, men så sa han at det er en skummel fyr. Han hadde ikke innhold, han visste ikke hva det var.

Barnets språkforstyrrelser påvirker forståelsen, det å bruke språket til å forklare seg, og det å gjøre seg forstått.

Informantene beskriver tre ulike barn, som har ulike interesser og styrker, samt forskjellige vanskeområder og vanskegrad. Informant A forklarer at språkforstyrrelsene er omfattende, og at det påvirker skole- og hverdagslivet betydelig. Informant B og C forklarer derimot at

språkforstyrrelsene ikke er så omfattende som de kjenner til at andre med språkforstyrrelser har.

B: Det er jo noen som fungerer kjempedårlig, så vi er jo egentlig veldig heldig, men vi skulle likevel ønske at hun ikke hadde det, ikke sant.

Alle tre informantene forklarer at de merket at barna hadde utfordringer med språket relativt tidlig. Til tross for at det ble oppdaget at barna hadde språklige utfordringer, fikk de ikke diagnosen før det hadde gått mange år.

A: Jeg har begynt å ta en oppsummering på en måte, på sakene oppigjennom årene på typ sakkyndige vurderinger og på henvisninger, og når jeg ser på en måte alt det på svarthvit, så synes jeg det er merkelig at det ikke har blitt oppdaget før. Men det er nok med tanke på kompetansen at det bare ikke har blitt oppdaget.. Det er egentlig følt å si, men jeg tror den skaden som har blitt nå med tanke på at hun hadde såpass sein diagnostisering, så tror jeg nok at det vil være veldig vanskelig å rette opp.

Informant A sier her at på grunn av sen diagnostisering og hjelp, har det skapt større vansker i barnets liv, noe som vil være vanskelig å rette opp nå.

Informantene fikk også spørsmål om hvem som oppdaget språkforstyrrelsen, og hvem som dermed var pådriver for å utrede barnet. Her beskriver alle informantene at det var de selv som fattet mistanke. Informant A og C forklarer at mistanken oppstod allerede i barnehagen, og at samarbeidet med PPT har pågått siden da.

A: Vi og barnehagen mistenkte at hun sleit med språket. Vi koblet på PPT når hun var 4 år... Så fikk hun diagnosen nå, 8 år etter første henvisning.

C: Det var faktisk vi som tok tak i det, barnehagen var ikke enig med meg, for de mente at jeg burde vente... Jeg henvendte meg til lærere, ja så det var jeg som meldte det opp.. Men vi har hatt samarbeid med PPT hele veien fram til nå. PPT var i barnehagen siden han var to.

Informant B forklarer at det var tidlig i skoleløpet de merket at barnet slet med språket, og at det var de som foreldre som måtte sette i gang prosessen.

B: Det har aldri vært skolen, det har alltid vært oss. Det var vi som ba om at de skulle teste henne, og på en måte pushet på, og de var jo for så vidt enige, men igjen hele veien har det vært det der med at hun gjør det hun skal, hun klarer det.. Vi trodde at skolen hadde henvist henne til PPT i fjerde klasse, så hadde skolen glemt det, så vi måtte ta det opp igjen, og da tok det lang tid før vi fikk vite at her var det noe.

Disse sitatene viser at det har vært informantene som har mistenkt og oppdaget at barnet har hatt utfordringer med språket, og at det også har vært de som måtte sette -i gang prosessen med å få inn PPT for å utrede barna. Videre viser sitatene at selv om PPT ble inkludert tidlig, tok det mange år før barna fikk diagnosen DLD. Resultatene viser at informantene opplever at systemet ikke har fungert optimalt.

4.2 Skolehverdagen

I alle tre intervjuene framkom det at skolesituasjonen kan være krevende, og at språkforstyrrelsen påvirker skolehverdagen i negativ forstand. Alle informantene var enig om at skolehverdagen har vært utfordrende på et eller annet tidspunkt, der informant A opplevde flere hindringer tidlig i skoleløpet, i motsetning til informant B og C som vektlegger at de store utfordringene startet når de faglige kravene på skolen økte, rundt 5. klasse.

Informant A forklarer store hindringer i skoledagen allerede da barnet begynte på skolen. På spørsmål om hvordan skoletiden har vært for barnet, svarer informanten;

A: Helt grusom. I første og andre klasse følte jeg at vi fikk veldig lite forståelse for at det var utfordrende. Hun begynte jo å stikke fra skolen når hun gikk i første klasse, og vi følte at vi ikke ble tatt på alvor, og jeg følte at de ikke egentlig så situasjonen godt nok.

Informant B og C forklarer at skoletiden ble mer utfordrende etter at de begynte på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, da kravene ble større, pensum ble vanskeligere og skoledagen ble lengere.

B: Pensum ble jo vanskeligere og vanskeligere, og da ble det jo vanskeligere og vanskeligere for henne, men jeg tenker jo at hun har den vansken og den var ganske så stabil, men desto eldre hun ble, jo mer var det hun skulle kunne.. Men ungdomsskolen var veldig vanskelig for henne, vi merket at det krevdes mer, og da falt hun mye mer igjennom sånn faglig.

C: Det er mer fag i 5. klasse, timene er lengre. Så vi merket at da ble det mer utfordrende. Kravene ble altfor store for det han klarer å mestre.

Informantene fikk en rekke spørsmål om det faglige på skolen; om det er noen fag som er vanskelig og som barna misliker, og om det er fag som barna mestrer. Alle informantene forteller at barna særlig sliter med de teoretiske fagene, slik som norsk, «kristendom, religion, etikk og livssyn» (krle), naturfag og samfunnsfag. Felles for informantene er at barna liker og mestrer de praktiske fagene, deriblant kunst og håndverk og gym. Informantene svarer;

A: Hun sliter jo med alle fag, både lesing, skriving og regning. Så er hun veldig glad i typisk kunst og håndverk og gym og sånt... Hun går jo i 7. klasse, men ligger på sånn 3. klasse i alt av det faglige, og det gir jo mening nå når hun har fått DLD diagnosen.

B: Alt det praktiske liker hun. Hun er kjempeflink i gym, mat og helse, alle sånne ting funker kjempebra. Men hun synes alle de andre fagene er kjedelige... Hun sliter med de teoretiske; naturfag, samfunnsfag, norsk og engelsk er kjempevanskelig. Hun orker nesten ikke prøve engang.

C: Han sliter mest med norsk, samfunnsfag, krle og naturfag, så det er de fagene der det krever litt mer begrepsforståelse. De fagene han liker må være gym, svømming, litt mer praktiske fag.

Informantene fikk deretter spørsmål om hvordan de opplever at skolen tilrettelegger for at elevene skal ha faglig utvikling og læring. Her forklarer informant A og B at de opplever at skolens tilrettelegging ikke har vært tilstrekkelig. Informant A beskriver at tilretteleggingen har blitt gjort på feil grunnlag, da fokuset ikke har vært på de språklige utfordringene.

A: Med tanke på at DLD diagnosen kom så seint, så tror jeg at mye av det faglige har blitt tilrettelagt på litt feil grunnlag... Hun mangler veldig mange forskjellige begreper, og de har jo ikke jobbet med begrepsopplæring. Og da har hun gått hele barneskolen uten, så det er jo veldig mye å ta igjen.

Informant B beskriver at barnet fikk lite tilrettelegging på skolen, da skolen mente at barnet hadde for gode karakterer til å kunne få ekstra tilpasninger. Videre forklarer hun at de som foreldre satt med barnet flere timer i forkant av ulike prøver, for å hjelpe barnet og lære fagstoffet, siden hun ikke fikk den hjelpen på skolen.

B: Hun var liksom for god, fikk for gode karakterer for at hun skulle få noe hjelp. Og så tenkte vi da når hun på en måte fikk denne diagnosen at nå får hun sikkert hjelp, men det endret jo ingenting egentlig... Vi mener at de ikke har gitt henne tilrettelagt opplæring, fordi hvis hun hadde forstått mer så hadde hun klart å være mer delaktig.

Informant C har derimot en annen opplevelse, og forklarer at skolen har gjort det de kunne for å tilrettelegge det faglige på skolen. Her forklarer hun at de blant annet har satt inn en ekstra ressurs, som skal følge barnet i skoledagen.

C: De har vært utrolig flinke. Det er ikke det, de har vært flinke. Det økte gradvis, på slutten av våren, så konkluderte skolen med å sette inn en lærer som er der inne og skal følge han opp.

A: Altså det er jo veldig vanskelig å uttale seg om hva skolen gjør, og så er det veldig vanskelig for skolen å uttale seg om hva vi gjør.

Informant A understreker også at det er vanskelig å vite hva skolen gjør, og at det kan bety at skolen tilrettelegger mer enn det de som foreldre har informasjon om. Sitatene viser at barnas skolehverdag påvirkes av språkforstyrrelsen, og at det primært er de teoretiske fagene som innebærer skriving, lesing og god begrepsforståelse som er utfordrende. Videre viser sitatene at informantene har ulike oppfatninger om hvordan tilretteleggingen i skolen har vært, der informant A og B mener at det har blitt gjort for lite, og informant C tenker at tilretteleggingen har vært bra.

4.2.1 Sosiale ferdigheter og samspill

Informantene besvarte spørsmål om hvordan de opplever barnas sosiale ferdigheter og vennekrets. Her beskriver informant A og C at språkforstyrrelsene har påvirket det sosiale livet til barnet på skolen i stor grad. De forklarer begge at barnet har hatt en negativ utvikling, ved at barna gikk fra å være sosiale og ville være med andre medelever, til at de tok avstand fra det sosiale fellesskapet.

A: Før hadde jeg jo et barn som var mye mer sosial, glad i å være med folk og finne på ting, ville treffe nye. Men nå har jeg et barn som har ingen venner, som ikke vil gå på skolen eller der det er andre. Hun vil ikke ha besøk, og hun vil ikke gå på besøk... Så er hun jo fort noen år yngre i modenhet, og da blir det litt utfordrende å klare å få kontakt med de i klassen.

C: Det sosiale har jeg merket mest på, det er det han sliter mest med. Han gikk fra å være en veldig sosial gutt til å plutselig være sliten på ettermiddagen. Den sosiale biten på skolen kan være litt krevende for han å henge med på.

Videre beskriver informant C at det har blitt spesielt vanskelig sosialt ettersom at barna har blitt eldre, og at leken og samtalene fungerer på en annen måte enn når barna var yngre.

C: Også litt i forhold til når de kommer til den alderen at det ikke er så mye lekeapparater, men det er kanskje bordtennis som skal være mer sosialt, det er ikke den leken på samme måte. Så da har han nok merket veldig på at han ikke klarer å henge med på den sosiale biten. De skifter for fort tema, så han klarer ikke helt henge med, og det har han faktisk sagt selv.

Informant B forklarer derimot at språkforstyrrelsen ikke påvirker barnets sosiale liv i like stor grad, og at barnet har noen få gode venner som hun bruker å være med på skolen og på fritiden. Her legger informant B også vekt på at barnet ikke har mange venner, da hun er veldig forsiktig og ofte kan trekke seg bort fra situasjoner som kan være vanskelig for henne.

B: Vi har vært veldig spente på hvordan det sosiale ville bli, men hun har noen gode venner. Hun er veldig sånn at hun trekker seg fort vekk, fordi hvis det er noe hun ikke forstår så tørr hun ikke si det til folk hun ikke kjenner veldig godt. Hun er ikke en som har kjempe-mange venner, og er veldig forsiktig.

Informantene fortalte også om deres opplevelse av skolens tilrettelegging knyttet opp mot barnets sosiale utvikling og samspill. Herunder hadde informant A og B ulike meninger. Informant A beskriver at de opplever at skolen ikke har nok forståelse for hvor mye språket som brukes i det daglige, og at den manglende forståelsen gjør at skolen ikke ser behovet for tilrettelegging. Informant B forklarer derimot at skolen tilrettela for det sosiale ved å la barnet bytte klasse, slik at hun kunne gå i klasse med de gode venninnene som hun kjente og var trygg på.

A: Jeg tror nok de prøver, men så tror jeg også at skolen har litt utfordringer med å klare å skjønne hvor mye språk egentlig blir brukt. Fordi det er litt sånn at de kanskje kan spille ballspill av og til, men ballspill krever at du også bruker språket. Så vi mangler jo det.

A: Det har vært mye bedre sosialt de siste årene på ungdomsskolen, da hun fikk byttet klasse, slik at hun kunne være i samme klasse som venninnene. Da ble hun på en måte mer trygg.

Sitatene viser at informantene er enige om at språkforstyrrelsen har påvirket det sosiale livet til barnet. Informant A og C beskriver store sosiale utfordringer, som påvirker både skolehverdagen og fritiden. Informant B beskriver derimot mindre sosiale konsekvenser ved at barnet bare har noen få venner, og at hun er utrygg i enkelte situasjoner som kan være vanskelig med tanke på språk. Dette viser at språkforstyrrelsen påvirker barnas sosiale liv selv om omfanget varierer.

4.2.2 Foreldresamarbeid

Under spørsmål om hvordan samarbeidet mellom foreldrene og skolen er, har informantene ulike opplevelser. Informant A erfarer at samarbeidet med skolen er utfordrende, spesielt da informanten føler at de ikke blir tatt på alvor, og at de ikke tror på dem.

A: Vi følte at vi ikke ble tatt på alvor, og jeg følte at de egentlig ikke så situasjonen godt nok egentlig... Så det er kjempevanskelig å samarbeide med skolen. Vi føler at vi ikke blir tatt på alvor, at de ikke helt tror på oss.

Informant B sier at de som foreldre har vært bevisste på at et godt samarbeid med skolen er avgjørende for et godt skoletilbud for barnet. Informanten belyser også viktigheten av å ikke bare være negativ og kritisk til skolen, og at deres opplevelse er at skolen gjør så godt de kan for å opprettholde et godt samarbeid.

B: Vi har hele veien hatt et sånt fokus selv på at vi må samarbeide med skolen, det nytter ikke å bare komme med det kritiske og negative, og det blir bare verre da, tenker jeg. Det virker som at lærerne vil og har lyst til at hun skal få det godt, med det skjer bare ikke noe mer.

Informant C beskriver gode opplevelser fra samarbeidet mellom de som foreldre og skolen, og at skolen har vært flinke.

A: De har vært utrolig flinke, det er ikke det. Samarbeidet har vært godt. Men igjen, når jeg får tilbakemelding hele tiden og hører at han sovner fordi han ikke forstår noe, da er noe som det ikke skal være.

Sitatene belyser viktigheten av et godt foreldre-skole-samarbeid. Gjennom informantenes ulike erfaringer og opplevelser, understrekes verdien av et godt samarbeid mellom foreldrene og skolen.

4.2.3 Kompetanse og forståelse

Informantene fikk spørsmål om hvorvidt de opplever at kompetansen på fagfeltet er tilstrekkelig blant lærerne. Her beskriver alle informantene at de opplever at kompetansen er minimal. Informant A forteller om konsekvensene av den manglende kompetansen, at de som foreldre må bruke egen tid hjemme på å hjelpe barnet relatert til skolen. Videre forklarer hun at hun ofte må gjøre egne undersøkelser om DLD på internett for å kunne gi tips til skolen, slik at barnet skal få det undervisningstilbudet hun har krav på.

A: Og så virker det jo dessverre som at det er veldig lite oppdatert kunnskap, og det blir jo veldig vanskelig å skal hjelpe et barn med såpass store utfordringer når ingen har kompetanse innenfor det. Og det er jo følt å si, men når jeg som mor føler at jeg må sitte hjemme å lese på lover og paragrafer, bildestøtte og pedagogiske verktøy, for å på en måte sjekke om barnet mitt får ett greit opplegg så føler jeg egentlig ikke at de kan nok.

Informant B legger vekt på at skolens manglende kunnskap viser seg i form av lite forståelse.

B: Jeg tenker at lærerne ikke har nok kunnskap om språkvansker. Jeg føler de ikke forstår. Det er mange ganger jeg har tenkt hvorfor det ikke bare kunne vært dysleksi fordi det høres lettere ut og at de kan mer om det, og det er jo følt å si fordi det er jo ikke noe gøy for de som har det, men.

Informant C beskriver at en faglærer på trinnet måtte observere de andre lærerne i timene, slik at faglæreren kunne gi veiledning til lærerne om hvordan de kunne tilpasse undervisningen til barnet med DLD. Informanten forklarer at dette viser at kompetansen på feltet er for dårlig, og at den manglende kompetansen medfører at skolen ikke klarer å tilrettelegge undervisningen for disse barna.

C: Når den ene faglæreren sier at hun må inn å observere de andre lærerne, så er det litt for lite kunnskap. De vet ikke hva det vil si å ha språkvansker, og hva det innebærer, hvordan de skal legge til rette for undervisningen.

Informantene forklarer videre at de savner forståelse fra skolen.

A: Det er jo de gjentatte tipsene med at du må låse døra så barnet ikke kommer inn hjemme, hvis barna er hjemme fra skolen så må du ikke gjøre noe gøy, barnet må bare kjede seg, å ha det fælt sånn at den vil gå på skolen. Så det er vel egentlig der at vi ikke føler oss hørt og trodd på... Det er bare ingen forståelse.

Informant A forklarer at den manglende forståelsen kommer i form av gjentatte tips om hvordan hverdagen utenom skoledagen burde være, at de som familie ikke måtte gjøre noe gøy hjemme, slik at barnet heller ville dra på skolen enn å være hjemme. Informant B beskriver at den manglende forståelsen har vært frustrerende, spesielt når skolen ikke forstod at barnet trengte ekstra tilrettelegging selv om hun har gode karakterer.

B: Men så har det jo kommet fram nå i tiende klasse at vi måtte pushe enda mer på at hun må ha hjelp, så kom det fram, de sa det vel egentlig rett ut at hun har for gode karakterer, hvis hun hadde hatt dårligere karakterer så måtte de ha hjulpet henne. Og det har vært litt frustrerende, at det har vært så lite forståelse.

Informant C forklarer at hun opplever store forskjeller på hvordan læreren møter barnet, og at forståelsen er forskjellig fra lærer til lærer.

C: Fordi det er så stor forskjell mellom lærere, og de har så ulik forståelse. Det er så stor forskjell. Og han vil ikke være den første eller siste eleven med språkforstyrrelser, og det å ha en felles forståelse for hvordan de skal møte dem tenker jeg er viktig.

Sitatene viser at alle informantene var enige om at kompetansen på DLD blant lærere er mangelfull, og at det påvirker barna med et dårligere opplæringstilbud. Videre viser sitatene at alle informantene opplevde at de fikk lite forståelse fra skolen, og at det skapte frustrasjon hos foreldrene.

4.3 Hverdagslivet

Informantene fikk flere spørsmål om hvordan hverdagen er for barna, herunder hvordan de fungerer i hverdagslige aktiviteter, hvordan familiedynamikken er, og hvilke tilpasninger de gjør hjemme. Under spørsmålet om hvorvidt barna fungerer godt i hverdagen, hadde informantene ulike svar. Informant A forklarer at barnet ikke fungerer godt i hverdagen, da språkforstyrrelsene er så omfattende. Dette medfører at hverdagslige aktiviteter slik som handling blir utfordrende. Videre beskriver informanten at hindringene barnet møter i hverdagen gjør at hun blir redd for å prøve, og at hun derfor gir opp når hun møter motgang.

A: Hun fungerer veldig dårlig i hverdagen... Å sende henne med en handleliste på butikken kan gå begge veier, det kan for eksempel være at jeg skriver en lapp med navnet på tingen hun skal kjøpe, og så kan jeg finne bilde av det med mobilen hennes. Men så kan det være at en liten misforståelse gjør at hun kanskje ikke forstod at hun skulle ha alle varene, eller så kan det være at hun ikke finner frem i butikken, og da tør hun ikke spørre de ansatte. Bare så enkelt som å skulle gå og ha en dusj, og kunne klare å lese forskjellen på sjampo og balsam. Det gjør at hun på en måte blir redd for å prøve.

Informant B og C har en annen oppfatning, og forklarer at barna fungerer godt i hverdagen. Informant B beskriver imidlertid at selv om de ikke opplever store utfordringer, så merker de at språkforstyrrelsene påvirker barnet daglig, spesielt når det kommer til språkforståelsen. Informantene svarer:

B: I det daglige fungere hun veldig fint. Hun er en helt vanlig ungdom egentlig. Men vi har en jente som er tre år yngre, og merker jo forskjellen på de to. For eksempel skulle vi spille spill her en dag, oss tre og en venninne av meg, og da venninna mi skulle forklare oss spillet, merket vi bare hvor mye seinere hun forstår det, selv om hun er tre år eldre... Men av og til er jeg litt redd, for tenk om det er ting hun egentlig ikke forstår, men så tør hun ikke spørre, og vi bare tenker at hun har forstått. Jeg tenker at vi skal være obs på disse tingene der.

C: Han fungerer ganske greit i hverdagen. Han kan fint gå på butikken å handle. Han kan være veldig sliten, så det er ikke ofte han gjør sånne ting, og noen uker vil han bare være for seg selv.

Informantene fikk også spørsmål om barna driver på med fritidsaktiviteter. Alle informantene sier at barna enten holder på med en fritidsaktivitet, eller har holdt på med det tidligere. De har derimot ulike erfaringer med hvorvidt aktivitetene har fungert for barnet sitt. Informant A sier at barnet har prøvd mange forskjellige aktiviteter, men at det å følge instruksene ble utfordrende.

A: Vi har prøvd mye, vært på ballett, men det endte jo opp med at vi egentlig måtte slutte fordi hun ikke klarte å følge instruksene, noe som gir mening nå. Vi har liksom prøvd mye forskjellig, men det virker som at hun blir altfor sliten av det.

Informant C forklarer også at barnet har deltatt på en fritidsaktivitet tidligere, men at det ble for vanskelig for barnet å fortsette. Informanten sier barnet alltid har vært en aktiv gutt, og at fysisk aktivitet er en arena som barnet tidligere har mestret, men at økte krav, samt manglende språkforståelse ble for vanskelig.

C: Han har sluttet på fotball. Jeg har prøvd å være med på trening for å se, men jeg ser bare at når det stilles mer krav til han så detter han ut. Jeg ser for eksempel at hvis treneren har samling og skal snakke med dem, så er han helt vekk, han sitter der, men jeg tror ikke han får med seg noe. Så spør jeg han hva de pratet om, så sier han «nei, jeg vet ikke». Det er ofte det jeg får til svar.

Informant B sier i motsetning til informant A og C at barnet fungerer godt på fritidsaktiviteter, da det er en arena som barnet mestrer.

B: Hun driver på med friidrett, så hun trener sånn fire-fem ganger i uka. Da tar hun buss dit, og ordner med alt selv, så det fungerer veldig fint.

Sitatene viser at barnas språkforstyrrelse kommer til uttrykk på forskjellige måter, der noen har større utfordringer i hverdagen enn andre. Noen barn kan møte på store hindringer slik som informant A beskriver, der både fritidsaktiviteter og det å handle er vanskelig, mens noen fungerer bedre i hverdagslige aktiviteter, der utfordringene heller kommer til uttrykk på skolearenaen, slik som informant B beskriver.

4.3.1 Barnas psykiske helse

Informantene forklarer hvordan de merker at språkforstyrrelsene har påvirket den psykiske helsen til barna sine. Informant A forteller at de opplever at barnet sliter en stor del, og at hun viser tegn til både sosial angst og depresjon. Videre forklarer informanten at barnet også sliter med motivasjon i hverdagen.

A: Hun viser jo tegn til depresjon som er en vanlig følge av DLD, og hun viser tegn til sosial angst. Og det tror vi rett og slett har en sammenheng med DLD, på grunn av at jeg klarer å skjønne henne, men mange andre har utfordringer med det. Så da er det på en måte naturlig at hun vil være med de som klarer å forstå henne... Når du har lærevansker så møter du motgang, på motgang, på motgang, til slutt så gir du bare opp. Og det er egentlig det vi merker på henne nå.

Informant B beskriver ikke like omfattende problemer, men forteller om et barn som er engstelig og forsiktig, som også sliter litt med egen selvtillit.

B: Hun er en veldig sånn engstelig, forsiktig type. Og det har jeg lest veldig mye om, vi har vært veldig bevisste på det... Hun har også vært en jente med ikke den høyeste selvtilliten.

Informant C forteller at de merket at barnet endret seg etter han begynte i 5. klasse, og at språkforstyrrelsen har vært tungt for barnet.

C: Nå det siste året når han begynte i femte klasse, så vi en drastisk endring på han i og med at han var så sliten... Ofte tenkte jeg at han hadde en depresjon, men han var bare helt ferdig. For han er det jo tungt i seg selv, og han merker jo at han har en språkvanske, og det er, for han er det litt belastende i enkelte tilfeller.

Disse sitatene viser at språkforstyrrelsene påvirker barnets psykososiale helse. Informantene trekker frem faktorer slik som depresjon, angst, dårlig selvtillit og det å være sliten.

4.3.2 Familiedynamikken

Informantene fikk spørsmål om hvorvidt språkforstyrrelsen påvirket familiedynamikken, og eventuelt på hvilken måte. Informant A og C sier begge at språkforstyrrelsene har påvirket familiens dynamikk. Informant A beskriver store utfordringer i familielivet, både når det kommer til søskenforhold, men også når det kommer til det å ha tid og kapasitet til de andre barna deres.

A: Som en familie så påvirker det kjempe-mye. Det har skapt mye konflikter med for eksempel søsken. Hun er jo eldst, så det påvirker jo samarbeidet mellom barna. De er usikre på hvor de har henne, fordi den ene dagen kan hun være glad, og den andre dagen kan hun være veldig sliten. Det preger familielivet ved at vi må ta hensyn, som går ut over at de andre barna mister tid. Vi må planlegge godt, derfor får vi mindre kapasitet til ungene.

Informant C legger også vekt på økte konflikter hjemme, og reflekterer rundt at de som mor og far har ulike forventninger til barnet.

C: Det har kanskje vært konflikter her, i forhold til at vi har så ulike forventninger til han, hva han burde klare. Det synes jeg har vært det vanskeligste.

Informant B beskriver derimot at språkforstyrrelsene ikke har påvirket familiedynamikken noe særlig, men at den kanskje heller har vært kilden til frustrasjon hos informanten.

B: Jeg tenker jo at det har en innvirkning, mest egentlig, og det er veldig dumt, men mest egentlig i forhold til frustrasjon, at det virkelig skal være sånn.

Alle informantene la vekt på at det å ha et barn med språkforstyrrelser påvirker dem emosjonelt. De la spesielt vekt på at det skaper bekymringer og stress i hverdagen.

A: Meg som mor har jo tatt det meste av utredning og oppfølging og alt, og det er jo en enorm belastning. Så som mor sitter jeg jo igjen og er totalt utbrent og utslitt. En prøver å rope på alle slags kanter for å prøve å få hjelp, og en har mange instanser inne, og det er mange kokker og bare masse søl. Og jeg føler egentlig at ingen klarer å hjelpe. Man mister tilliten. En føler seg ikke trygg eller hørt.

B: Så er det jo på en måte en bekymring, sant, hvordan skal det bli fremover, hvordan skal det fungere når hun skal ut å kjenne på videregående, og komme i arbeidslivet, og om det vil påvirke henne mye.

C: Det har jo vært litt sårt, bare i de siste årene å se hvor usikker han har blitt. Den biten synes jeg har vært vanskelig.

Disse sitatene viser at det å ha et barn med DLD også kan være emosjonelt vanskelig for foreldrene. Det å se at barnet har det vanskelig, og ikke vite hvordan fremtiden blir kan skape mye uro hos foreldrenes psykiske helse.

4.3.3 Tilrettelegging hjemme

Informantene besvarte spørsmål om hvordan de eventuelt tilrettelegger hjemme. Informant A og C sier at de har gjort veldig mye hjemme for å forsikre seg at barna får med seg beskjeder og forstår hva som skal skje i løpet av dagen.

A: Åh, vi har gjort mye. Jeg har laget morgenrutiner og kveldsrutiner med symboler, jeg har laget bilder med følelsene, altså, ja, skjema for alt, så jeg føler jo vi har tilrettelagt godt. Og vi vet jo at faste rutiner er bra, vi vet at vi må gå å ta på barnet for å få oppmerksomheten. Hvis vi ser at hun er veldig sliten så sier vi heller «det var godt å se deg i dag», istedenfor å mase på henne om å plukke opp sokkene sine.

C: Vi har blitt mer oppmerksomme på hvordan vi prater til han. Vi går bort til han fysisk, vi kan ikke stå på kjøkkenet å gi beskjed derfra. Ellers i forhold til lekse og skole så får jeg lærebøkene hans så jeg kan gå inn i pensum på hva han skal ha neste uke. Jeg forbereder i forhold til det visuelle. Ja, det kan bli litt mye mas fra oss, men vi prøver å ivareta så godt vi kan.

Informant B forklarer i motsetning til de andre informantene, at de ikke har behov for å tilrettelegge noe spesielt hjemme, men at de ikke snakker om politikk eller andre temaer som krever mye avansert språklig forståelse. Videre forteller informanten at tilretteleggingen skjer mer ubevisst hjemme hos dem.

B: Vi tar egentlig ikke så mye hensyn her hjemme, men jeg tenker jo at vi er en familie som ikke har et for innviklet språk, altså vi sitter ikke og snakker om politikk. Så tenker jeg jo at vi gjør noen tilrettelegginger uten at vi tenker oss om, at det bare er sånn, eller ja.

Sitatene viser at informantene tilrettelegger hjemme, bevisst og ubevisst. Informant A og C forklarer at de blant annet tenker nøye gjennom hvordan de gir beskjeder til barnet, og lager skjemaer for ulike hverdagslige aktiviteter. Informant B forklarer at selv om de som familie ikke bevisst tilrettelegger hjemme, så passer de blant annet på å ikke ha et for avansert språkbruk hjemme.

Resultatene i denne studien indikerer at barna til informantene påvirkes i negativ forstand både i skoledagen og hverdagen. Informantene beskriver svært ulike barn med ulike interesser, styrker og utfordringer, som igjen gjør at barnas hindringer er forskjellige. Videre viser resultatene i studien at informantene opplever lite hjelp og forståelse fra skolen og PPT, noe som har en negativ effekt på barnas undervisning, men også mestringen i hverdagen.

5 Drøfting av resultatene

I dette kapittelet skal jeg drøfte resultatene som ble presentert i kapittel 4. Drøftingen vil ta utgangspunkt i det teoretiske rammeverket som er lagt fram i kapittel 2. Her velger jeg å dele drøftingen inn i tre hoveddeler; barnas språkforstyrrelser, skoledagen og hverdagslivet, der jeg under hvert delkapittel vil inkludere relevante undertemaer. I den siste delen av drøftingen vil jeg diskutere resultatene innenfor et samfunnsperspektiv, der jeg også vil se på behovet for videre forskning på fagfeltet.

5.1 Å se og forstå DLD

I denne undersøkelsen fant jeg at barnas språkforstyrrelse artet seg ulikt, og at det var et markant skille mellom vanskegrad og implikasjonene dette medførte. Dette samsvarer med det Kuiack og Archibald (2019) hevder at barn med språkforstyrrelser ikke er en ensartet gruppe, og at språkforstyrrelsens form varierer fra barn til barn. Funnene mine viser til at språkforstyrrelsene erfares på alle språkets områder, der informant A beskriver vansker med fonologi, grammatikk og semantikk, og informant B og C beskriver at barna har utfordringer med det reseptive språket, altså språkforståelsen (McIntyre et al., 2017). Figur 2 som er presentert i kapittel 2.3, viser ulike vanskeområder som barn med DLD kan ha. Bishop et al. (2017) legger frem områdene syntaks, morfologi, semantikk, fonologi, pragmatikk, ordleting, diskurs, språklig læring og hukommelse. Videre beskriver informantene hvordan språkforstyrrelsene påvirker barna for øvrig, der det fremkommer at språkforstyrrelsene påvirker dem på forskjellige måter, samt på forskjellige nivåer. Kuiack og Archibald (2019) legger vekt på at alle barn er forskjellige, og at noen kan ha større utfordringer enn andre.

Kristoffersen et al. (2021) påpeker at det nye begrepet «utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD)» i motsetning til den tidligere terminologien «spesifikke språkvansker» inkluderer barn som har sameksisterende vansker slik som for eksempel ADHD eller lese- og skrivevansker. Informant A beskriver et barn som har sameksisterende vansker; DLD, Tourettes, ADHD og lese- og skrivevansker. På bakgrunn av det nye begrepet DLD, vil barnet kunne få en språkforstyrrelsesdiagnose, selv om andre vansker også er til stede. Dersom vi fortsatt hadde brukt begrepet «spesifikke språkvansker» ville ikke barnet kunne fått en språkdiagnose selv om barnet har behov for språkstimulerende tiltak.

I denne studien fant jeg at informantenes barn ble diagnostisert med DLD seint i skoleløpet. Dette samsvarer med Glasby et al. (2022) og Bele (2009) som hevder at barn med DLD ofte

blir oppdaget seint, og at diagnosen som regel ikke blir avdekket før kravene til språk, resonnering, kognitive funksjoner, og hukommelse øker. Informantene forklarer at barna ikke ble diagnostisert før de gikk i 6., 5., og 10. klasse. Barna fikk altså DLD på mellomtrinnet eller ungdomstrinnet.

Selv om barna ikke fikk diagnosen før seint, beskriver alle informantene at de mistenkte språkforstyrrelser tidlig i barnas liv. To av informantene mistenkte det allerede når barnet var i barnehagealder, og legger frem symptomer som sein språkutvikling, dårlig språkforståelse og lite språkproduksjon. Den andre informanten beskriver at mistanken oppstod rundt 4. klasse, da barnet trengte mye hjelp på skolen, og hadde utfordringer med å følge beskjeder. Glasby et al. (2022) forklarer at for å oppdage barn tidlig i utviklingsperioden, er det viktig at lærerne har kunnskap om hvordan man skal fange opp barna som har atypisk språkutvikling. Dette vil jeg gå nærmere inn på i neste delkapittel.

5.2 Læring og sosial kompetanse hos barn med DLD

Resultatene i min studie tilsier at barna til informantenes skolehverdag er utfordrende. Dette samsvarer med Bele (2009) som hevder at språket vårt er ett av de viktigste virkemidlene vi har, og at språkforstyrrelsene kan påvirke den kognitive utviklingen til barna. Det å ha et godt reseptivt og ekspressivt språk er også sentralt for læring, så språkforstyrrelser kan skape store hindringer i skolehverdagen, både når det kommer til faglig læring, men også når det kommer til det å skape sosiale relasjoner med medelevene (Helland & Helland, 2017). Informantene i studien beskriver at de opplever barnas skolesituasjon som utfordrende. For noen startet det allerede når barna begynte på skolen, mens for andre startet vanskene når de begynte på mellomtrinnet, da de merket økte krav til språk og læring. To av informantene beskrev at skolesituasjonen ble verre da de begynte på mellomtrinnet og ungdomskolen, da pensum ble vanskeligere og skoledagene ble lengere. Det legges også vekt på at barna ikke lenger kunne lene seg på lek, da de sosiale reglene endret seg. Informant B beskriver også at de opplever at barnets språkforstyrrelse ikke rammer barnet i like stor grad som andre barn med DLD. Dette til tross for at barnet har store språkforståelsesvansker som gjør at barnet ofte blir sliten og dermed sovner på skolen. Hulme og Snowling (2009) argumenterer for at språkforstyrrelsene ofte blir mer fremtredende ettersom det faglige læringstrykket blir større. Når barna begynner på mellomtrinnet, øker de faglig og de sosiale kravene, og for barna med DLD vil det bli et enda større og merkbart skille mellom hva barna mestrer og hva de ikke mestrer.

I studien fant jeg at informantene opplever at barnas språkforstyrrelse har påvirket det sosiale til en viss grad. Informantene i studien opplever at språkforstyrrelsen har negativ innvirkning på den sosiale biten i skolen. Her beskrives det at barna har et mindre antall venner, kan ha vanskeligheter med å forstå ting som blir sagt i vennegruppa, og trekker seg unna sosiale situasjoner. Dette samsvarer med det Durkin og Ramsden-Conti (2007) hevder om at språkforstyrrelsene ofte påvirker det sosiale, og at barna kan slite med å etablere vennskap, da vennskap forutsetter en gjensidig kommunikasjon.

Studien min indikerer at informantenes barn sliter med å kommunisere med medelevene. Informant A forklarer at på bakgrunn av barnets flere forstyrrelser, har hun en lavere modenhet i forhold til hennes jevnaldrende. Dette gjør at hun ikke klarer å møte medelevene på deres sosiale nivå, men mestrer imidlertid kommunikasjon med yngre barn som baserer seg på leken. Informant C forklarer også de sosiale utfordringene har blitt mer fremtredende ettersom leken forsvant. Etter barnet begynte på mellomtrinnet baserer det sosiale seg på mer komplisert språk, som gjør at barnet har utfordringer med å forstå og henge med i det språklige samspillet. Durkin og Ramsden-Conti (2007) hevder at vennskapene går fra felles aktiviteter til mer bevissthet på individuelle egenskaper ettersom de blir eldre. Ifølge Fujiki et al. (2002) henger språk og sosial kompetanse tett sammen. I den overordnede delen av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) legges det vekt på at skolen skal skape sosial utvikling, og at de skal jobbe mot at elevene skal lære seg å sette seg inn i andres følelser, lære seg dialogiske og kommunikative ferdigheter, samt det å lytte til andre. Informantene i studien mener at skolen ikke er klar over hvor mye språket brukes i det sosiale samspillet, og at det kan stå i veien for tilrettelegging på den sosiale biten.

Jeg fant at alle informantenes barn har vanskeligheter med teoretiske fag på skolen. Informantene beskriver at barna har utfordringer med de teoretiske fagene på skolen, spesielt de fagene som krever god språkforståelse, slik som for eksempel samfunnsfag og naturfag. Dette kan ses i lys av det Adolf og Hogan (2018) hevder om at språket er en forutsetning for lesing og skriving. Høy komorbiditet mellom DLD og lese- og skrivevansker er dermed ikke overraskende (Hulme & Snowling, 2009). Videre viser det seg at informantens barn mestrer de praktiske fagene, slik som gym, svømming og mat og helse. Dette samsvarer med McGregor et al. (2023) som hevder at barn med DLD ofte er veldig flink motorisk og praktisk, og at det er viktig å ta i bruk disse styrkene slik at barna opplever mestring og motivasjon i læring.

I studien fant jeg at informantene opplever at den faglige tilretteleggingen ikke har vært god nok. Informantene beskriver at barna fikk diagnosen DLD sent i skoleløpet, og at tilretteleggingen ikke har vært så bra som ønsket. Videre beskriver informant A at hjelpen fra de øvrige instansene heller ikke har vært godt nok. Opplæringsloven §1-3 lovfester at alle barn skal få tilpasset undervisning ut fra egne forutsetninger. Dersom barna ikke får noe utbytte av den ordinære undervisningen, påpekes det at barna har rett til spesialundervisning, henholdsvis kap. 5 i opplæringsloven. Skolen skal sørge for faglig opplæring som samstemmer med elevens individuelle forutsetninger. I tillegg til dette, skal skolen ifølge opplæringsloven §1-4 iverksette tidlig innsats dersom barna har utfordringer med lesing, skriving eller regning. Tiltaket skal settes i gang så tidlig som mulig, og skal være forebyggende for videre vansker senere i utdanningsløpet (Opplæringslova, 1998). Språk er ikke nevnt i denne sammenhengen, noe som er synd, da språket er viktig for læring. På den andre siden påvirker språkforstyrrelser både lese- og lytteforståelse, formulering av tekster, samt forståelse av tekstoppgaver i matematikk. Informanten beskriver videre at det er vanskelig for foreldrene å vite akkurat hva de gjør på skolen.

I studien fant jeg at PPT ble koblet inn tidlig, for to informanter allerede i barnehagen. Til tross for dette fikk barna lite tilrettelegging og sen diagnostisering. Ifølge Opplæringslova (1998) §5-6 skal PP-Tjenesten hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisering, slik at opplæringen til barn med særskilte tilretteleggingsbehov skal være god. PPT er altså en hjelpetjeneste når skolen eller barnehagen ikke klarer å tilrettelegge innenfor den ordinære tilpassende opplæringa. Det er imidlertid viktig å presisere at skolene ikke er pliktige til å følge PPT sine anbefalinger (Opplæringslova, 1998). I informantenes tilfelle beskriver de at hjelpen fra PPT ikke hatt noe effekt på barnets opplæring, selv om de tidlig var inne i bildet.

Et godt samarbeid med skolen framkom som veldig viktig for informantene, men de hadde ulike erfaringer i praksis. Informant A beskriver et veldig dårlig samarbeid med skolen, og forteller at samarbeidet er veldig vanskelig. Informant B og C forklarer derimot at de har prøvd å ha et godt samarbeid og at forholdet mellom skole-hjem er greit, men at det ikke gjøres mer enn det. Buli-Holmberg (2021) påpeker viktigheten av et godt foreldresamarbeid spesielt når barna har særskilte tilretteleggingsbehov, for å skape et godt og trygt opplæringstilbud som igjen skal styrke barnas utviklingsmuligheter. Orrego et al. (2023) og Klatte et al. (2023) hevder at samarbeidet er viktig for å hjelpe foreldrene i å støtte barnets språkutvikling, og for å gi barnet et helhetlig opplæringstilbud.

I denne studien fant jeg at informantene opplever at det er lite kompetanse om språkforstyrrelser blant lærere i skolen. Informantene forteller at de opplever at kompetansen blant lærerne ikke er tilstrekkelig, noe som fører til at de som foreldre må ta på seg opplæringsansvaret. Informantene beskriver videre at de føler at lite kompetanse viser seg i form av lite forståelse. De forklarer at de mangler forståelse fra skolen for hvordan situasjonen er. Dette samsvarer med Glasby et al. (2022) som beskriver at det er lite kompetanse blant lærere på fagfeltet, som kan føre til tilrettelegging på feil grunnlag, og «vente-og-se-holdning». Glasby et al. (2022) hevder videre at en forutsetning for å sette i gang tidlig innsats er at lærerne har kompetanse om hva DLD er og hvordan man skal kunne oppdage det. Lyons (2021) forklarer at DLD er en usynlig vanske. Det å forstå omfanget og alvorligheten kan for noen være vanskelig. Kompetanse og grundig kartlegging er nødvendig, da DLD er en livslang vanske, som kan trenge langvarige tiltak (Glasby et al., 2022; Rinaldi et al., 2021).

5.3 Motivasjon og mestring i hverdagen hos barn med DLD

Informantene opplever at språkforstyrrelsen har en negativ innvirkning på barnas hverdag, men det er store variasjoner i hvor mye språkforstyrrelsene påvirker. Hverdagen påvirkes i ulik grad, enten i form ved at det skaper hindringer ved å dusje eller bare det å forstå regler i et spill. Dette samsvarer med McGregor et al. (2023) som hevder at barn med språkforstyrrelser fungerer dårligere i hverdagslivet sammenlignet med andre jevnaldrende barn. Språket vårt brukes kontinuerlig gjennom hele dagen, bare så enkelt som det å bestille mat på en restaurant, eller det å handle i butikken (Bele, 2009). Ifølge St. Meld. 6 (2019-2020) er språket en viktig del for å oppleve trivsel og mestring i hverdagen. Det å oppleve konstante hindringer, kan være vanskelig. Informant A beskriver opplevelsen av dette, og forklarer at barnet sliter med motivasjon til å utføre nye aktiviteter ettersom hun ikke opplever følelsen av mestring.

Deltakelse i fritidsaktiviteter varierer fra barn til barn. To av informantene forteller at barna ikke deltar på noe slags fritidsaktiviteter. Fritidsaktivitetene ble for vanskelig fordi barna ikke klarte å følge instruksene, det språklige miljøet ble for utfordrende, og det å holde oppmerksomheten ble vanskelig. Informant B forklarer imidlertid at barnet deltar på fritidsaktivitet og at dette er en arena som barnet mestrer. Espenakk et al. (2007) hevder at barn med språkforstyrrelser kan vise liten interesse for sosialt samspill, ha manglende oppmerksomhet, problemer med å oppfatte språklige beskjeder, og ikke fastholder

informasjon. Dette belyser hvor stor variasjon det er mellom hvordan språkforstyrrelsene arter seg. For noen vil ting slik som fritidsaktiviteter bli vanskelig, mens for andre vil det være en arena for mestring og motivasjon.

Jeg fant at informantenes barn påvirkes emosjonelt av språkforstyrrelsene. Informant A trekker inn depresjon og sosial angst, noe som er typiske psykiske implikasjoner når et barn har DLD. Informant B forteller om dårlig selvtillit, og det å være engstelig og utrygg i ukjente situasjoner. Informant C legger spesielt vekt på lite energi, men også at det er tungt for barnet å ha en slik diagnose. Emosjonell påvirkning av vanskene samsvarer med Eadie et al. (2018) som hevder at barn med DLD er mer utsatt for psykiske problemer, da språkvansken påvirker den psykososiale livskvaliteten. Her trekkes det frem angst, depresjon og ensomhet som gjengangere. Disse psykososiale vanskene kan der igjen føre til dårlig selvtillit og mindre sosial kompetanse. (Löytömäki et al., 2023).

Resultatene i studien indikerer at barnas språkforstyrrelse kan ha innvirkning på familiedynamikken. Informant A og C forteller om økte konflikter hjemme, og mindre tid og kapasitet til de andre barna deres. Informant C legger spesielt vekt på ulike forventninger til barnet om hva han burde klare. Dette samsvarer med Orrego et al. (2023) som forklarer at foreldrene er barnas viktigste støttespillere, da de har stor påvirkning på barnets læring og utvikling. Videre hevder Orrego et al. (2023) at barnas familie er i en sårbar og krevende situasjon. Orrego et al. (2023) forklarer videre at det kan være vanskelig for familien å forstå omfanget og alvorligheten i språkforstyrrelsen, da vansken ikke er synlig. Informant A beskriver også at barnets språkforstyrrelse påvirker søskenforholdet ved at samarbeidet de imellom er dårlig, og ved at søsknene kan ha utfordringer med å forstå barnets vansker. Geoff og Dockrell (2004) trekker fram søskenforholdet, og hevder at språkforstyrrelsene kan ha en innvirkning på kommunikasjonen mellom søsken, noe som kan gjøre at konfliktene mellom søsknene øker.

I studien fant jeg at informantene opplever å ha et barn med språkforstyrrelse som utfordrende mentalt. Informantene la spesielt vekt på stress, bekymringer, og frustrasjon over å føle at de ikke får hjelp eller forståelse fra hjelpeinstanser. Dette samsvarer med Orrego et al. (2023) som hevder at familien til barn med DLD kan oppleve stress, angst, byrde og emosjonell labilitet. I tillegg kan de kjenne på bekymringer og en følelse av overbeskyttelse (Orrego et al., 2023).

Informantene tilrettelegger for barna hjemme. Informant A og C beskriver at de har tatt mange hensyn hjemme. De sier blant annet at de har lagd ulike rutiner, følelseskart og skjemaer, gir korte og tydelige beskjeder, og bruk av visuelle verktøy. Informant B forklarer derimot at de ikke tilrettelegger i like stor grad hjemme, men at de kanskje heller gjør det ubevisst. Dette samsvarer med Dubois et al. (2020) som hevder at barn med DLD trenger tilrettelegging, ikke bare på skolearenaen, men også med tanke på hverdagslige aktiviteter slik som økonomi.

5.4 DLD i et samfunnsperspektiv

Utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD) er et relativt nytt begrep. Det at begrepet ikke har vært på fagområdet så lenge, kan være en påvirkningsfaktor på resultatene i studien. På den andre siden, burde språkforstyrrelsene være kjent gjennom den tidligere betegnelsen «spesifikke språkvansker (SSV)». Likevel viser studien at det er et stort behov for mer informasjon og kompetanse på DLD.

Funnene mine viser at det er flere systemfeil, altså at skolepolitiske systemer svikter, og ivaretar ikke lovverket for norsk skole. Situasjonen gir ringvirkninger for hvordan skole-, og hverdagsliv blir for barna og deres familie. Lærerne har altfor lite kompetanse på DLD, da lærerutdanningene ikke inkluderer spesialpedagogisk kompetanse (Sadler, 2005; UiT, 2016a, 2016b). Videre finnes det lite spesialpedagoger i skolen, da de ikke nødvendigvis får lærerlønn og ikke kan ansettes uten utdanning i skolefag. Det er også mange lærere som ikke får mulighet til etterutdanning selv om behovet er der. DLD er dessuten et sentralt tema i logopedutdanningen, men det finnes for få logopeder i Norge. Mangelen på logopeder rammer også PPT som har for dårlig logopedkapasitet. I tillegg nedskaleres Statped, så veiledningen derfra minsker.

Videre på fagfeltet trenger skolen å vite mer om DLD og hvordan man kan oppdage og tilrettelegge for disse barna. De trenger også mer kompetanse om foreldresamarbeid, og vite hvordan samarbeidet kan fungere i praksis. Spørsmålet blir da hvordan denne kompetanseutviklingen kan foregå. Et forbedringstiltak kan være mer spesialpedagogisk utdanning for lærere. Jeg tenker også det vil være interessant å forske mer på hverdagen utenom skoletiden til barn med DLD, og hvordan språkforstyrrelsen påvirker barna i det daglige. I tillegg vil det være interessant å undersøke nærmere hvordan familien til barna med DLD påvirkes.

Det blir interessant å se hvordan skolesystemet eventuelt endres når den nye opplæringsloven blir iverksatt og implementert. Gjennom den nye loven som åpner opp for at andre faggrupper kan jobbe i skolen, vil det være interessant å forske på hvilke innvirkninger endringene vil ha på systemnivå, og om skolesituasjonen til barna med DLD får en positiv utvikling.

6 Oppsummering

Studien har tatt sikte på å undersøke foreldres opplevelser av skole- og hverdagslivet til barn med DLD. Gjennom resultatene fremkommer det at skoledagen er utfordrende for barna, både faglig og sosialt. Videre indikerer studien at hverdagslivet til barna blir påvirket av språkforstyrrelsene, både når det kommer til gjennomføring av hverdagslige aktiviteter, men også når det kommer til barnas og familiens psykiske helse. Alt i alt viser studien at systemet svikter, og at det er behov for mer forskning på temaet. Det trengs mer kompetanse blant lærere, det må ansettes flere spesialpedagoger i skolen, og det må utdannes flere logopeder. PPT har for lite kapasitet, som igjen fører til sein og dårlig oppfølging. Videre trengs det mer forskning på foreldresamarbeid, og hvordan dette samarbeidet kan fungere, slik at barna med DLD kan få undervisning som er individuelt tilpasset hver enkelte.

Referanseliste

- Adams, C. (2002). Practitioner Review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 973-987. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00226>
- Adolf, S., M. & Hogan, T., P. (2018). Understanding dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49, 762-773. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0049
- Arbel, Y., Fitzpatrick, I. & He, X. (2021). Learning With and Without Feedback in Children With Developmental Language Disorder. *Journal of speech, language, and hearing research*, 64(4), 1696-1711. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00499
- Archibald, L., M., D. & Gathercole, S., E. (2006). Short-term and working memory in specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(6), 675-693. <https://doi.org/10.1080/13682820500442602>
- Bele, I., Velsvik. (2009). Tilnæringer til språkvansker og læring - språk og makt. I I. Bele, Velsvik (Red.), *Språkvansker: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 9-30). Cappelen Akademiske Forlag.
- 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). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A. & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. John Wiley & Sons.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A practical guide*. SAGE.
- Buli-Holmberg, J. (2021). *Lærerens arbeid med tidlig innsats*. Fagbokforlaget.
- Carroll, C. (2010). "It's not everyday that parents get a chance to talk like this": Exploring parents' perceptions and expectations of speech-language pathology services for children with intellectual disability. *international Journal of Speech-Language Pathology*, 12(4), 352-361. <https://doi.org/10.3109/17549500903312107>
- Conti-Ramsden, G., Botting, N. & Durkin, K. (2008). Parental Perspectives During the Transition to Adulthood of Adolescents With a History of Specific Language Impairment (SLI). *Journal of speech, language, and hearing research*, 51, 84-96. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/006\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/006))

- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Toseeb, U., Botting, N. & Pickles, A. (2018). Education and employment outcomes of young adults with a history of developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(2), 237-255. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12338>
- Creswell, J., W. & Guetterman, T., C. (2021). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (6. utg.). Global Edition.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal.
- Dubois, P., St-Pierre, M.-C., Desmarais, C. & Guay, F. (2020). Young Adults With Developmental Language Disorder: A Systematic Review of Education, Employment, and Independent Living Outcomes. *Journal of speech, language, and hearing research*, 63, 3786-3800. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00127
- Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, Social Behavior, and the Quality of Friendships in Adolescents With and Without a History of Specific Language Impairment. *Child Development* 78(5), 1441-1457. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01076.x>
- Eadie, P., Conway, L., Hallenstein, B., Mensah, F., McKean, C. & Reilly, S. (2018). Quality of life in children with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(4), 799-810. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12385>
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M.-B., Ottem, E., Horn, E., Rygvold, A.-L., Engen, L. & Helle, H. (2007). *Språkveilederen*. Bredtvedt Kompetansesenter.
- Fujiki, M., Brinton, B. & Clarke, D. (2002). Emotion Regulation in Children With Specific Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 102-111. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/008\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/008))
- Geoff, L. & Dockrell, J., E. (2004). Whose Job is it? Parents' Concerns About the Needs of Their Children With Language Problems. *the Journal of Special Education*, 37(4), 225-235. <https://doi.org/10.1177/00224669040370040201>
- Glasby, J., Graham, L., J., White, S., L., J., & Tancredi, H. (2022). Do teachers know enough about the characteristics and educational impacts of Developmental Language Disorder (DLD) to successfully include students with DLD? *Teaching and Teacher Education*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103868>
- Graham, L., J. & Tancredi, H. (2019). In search of a middle ground: the dangers and affordances of diagnosis in relation to Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Developmental Language Disorder. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 24(3), 287-300. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1609248>
- Hayiou-Thomas, M., E., Carroll, J., M., Leavett, R., Hulme, C. & Snowling, M. J. (2017). When does speech sound disorder matter for literacy? The role of disordered speech

- errors, co-occurring language impairment and family risk of dyslexia. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(2), 197-205. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12648>
- Helland, W., Andersen & Helland, T. (2017). Emotional and behavioural needs in children with specific language impairment and in children with autism spectrum disorder: The importance of pragmatic language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 70, 33-39. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.08.009>
- Hsu, H., Julie & Bishop, D. V. M. (2014). Sequence-specific procedural learning deficits in children with specific language impairment. *Developmental Science*, 17(3), 352-365. <https://doi.org/10.1111/desc.12125>
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Wiley-Blackwell.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P., Arne & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kambanaros, M. & Grohmann, K., K. (2015). Grammatical Class Effects Across Impaired Child and Adult Populations. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01670>
- Karasinski, C. & Weismer, S., Ellis. (2010). Comprehension of Inferences in Discourse Processing by Adolescents With and Without Language Impairment. *Journal of speech, language, and hearing research*, 53, 1268-1279. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/09-0006\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/09-0006))
- Klatte, I., S., Bloemen, M., De Groot, A., Mantel, T., C., Ketelaar, M. & Gerrits, E. (2023). Collaborative working in speech and language therapy for children with DLD - What are parents' needs? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 1. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12951>
- Kristoffersen, K., Emil. (2005). Hva er språk? I K. Kristoffersen, Emil, H. Simonsen, Gram & A. Sveen (Red.), *Språk: en grunnbok* (s. 17-39). Universitetsforlaget.
- Kristoffersen, K., Emil, Rygvold, A.-L., Klem, M., Valand, S., Barbo, Asbjørnsen, A. & Næss, K.-A. (2021). Terminologi for vansker med språk hos barn og unge - en konsensusstudie. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 3.
- Kuiack, A. & Archibald, L. (2019). Developmental language disorder: the childhood condition we need to start talking about. *Frontiers for young minds*, 7. <https://doi.org/10.3389/frym.2019.00094>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon, Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

- Lancaster, H., S. & Camarata, S. (2019). Reconceptualizing developmental language disorder as a spectrum disorder: issues and evidence. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(1), 79-94. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12433>
- Leonard, L., B. (2014). *Children with Specific Language Impairment* (Bd. 2). MIT Press.
- Lindsay, G., Dockrell, J., E., Desforges, M., Law, J. & Peacey, N. (2010). Meeting the needs of children and young people with speech, language and communication difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(4), 448-460. <https://doi.org/10.3109/13682820903165693>
- Lyons, R. (2021). Impact of language disorders on children's everyday lives from 4 to 13 years: Commentary on Le, Menash, Eadie, McKean, Schiberras, Bavin, Reilly and Gold (2020). *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(12), 1485-1487. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13391>
- Lyster, S.-A., Halaas. (2011). *Å lære å lese og skrive - Individ i kontekst* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Löytömäki, J., Laakso, M.-L. & Huttunen, K. (2023). Social-Emotional and Behavioural Difficulties in Children with Neurodevelopmental Disorders: Emotion Perception in Daily Life and in a Formal Assessment Context. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 4744-4758. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05768-9>
- Maggio, V., Grañana, N., E., Richaudeau, A., Torres, S., Giannotti, A. & Suburo, A., M. (2014). Behavior Problems in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Child Neurology*, 29(2), 194-202. <https://doi.org/10.1177/0883073813509886>
- McGregor, K., K., Ohlmann, N., Eden, N., Arbisi-Kelm, T. & Young, A. (2023). Abilities and Disabilities Among Children With Developmental Language Disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 54(3), 927-951. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-22-00070
- McIntyre, L., J., Hellsten, L.-a., M., Bidonde, J., Boden, C. & Doi, C. (2017). Receptive and expressive English language assessments used for young children: a scoping review protocol. *Systematic Reviews*, 6(70). <https://doi.org/10.1186/s13643-017-0471-1>
- Meld. St. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

- Messer, D. & Dockrell, J., E. (2006). Children`s Naming and Word-Finding Difficulties: Descriptions and Explanations. *Journal of speech, language, and hearing research*, 49, 309-324. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/025\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/025))
- Miller, C., A., Leonard, L., B. & Finneran, D. (2008). Grammaticality judgements in adolescents with and without language impariment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(3), 346-360. <https://doi.org/10.1080/13682820701546813>
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Norbury, C., Frazier, Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning: Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4845f96e887444c98d7a102f1b00bca1/no/pdfs/nou202220220013000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/pro/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30/KAPITTEL_4-2#KAPITTEL_4-2
- Orrego, P., M., McGregor, K., K. & Reyes, S., M. (2023). A First-Person Account of Developmental Language Disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 32(4), 1383-1396. https://doi.org/10.1044/2023_AJSLP-22-00247
- Ozyurt, G. & Elikucuk, C., Dinsever. (2017). Relation of Language Features with Maternal Depression, Family Functioning, and Digital Technology Usage in Children with Developmental Language Delay - Comparison with Healthy Controls. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 30, 299-308. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2017300403>
- Postholm, M., Britt. (2010). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M., Britt & Jacobsen, D., Ingvar. (2018). *Forskningsmetode - for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Redmond, S., M. . (2004). Conversational profiles of children with ADHD, SLI and typical development. *Clinical linguistics & phonetics*, 18(2), 107-125. <https://doi.org/10.1080/02699200310001611612>

- Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F. K., Morgan, A., Goldfeld, S., Nicholson, J. M. & Wake, M. (2014). Specific language impairment: a convenient label for whom? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 416-451. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12102>
- Rennecke, L., Ronniger, P., Petermann, F. & Melzer, J. (2019). Developmental language disorder: Maternal stress level and behavioral difficulties of children with expressive and mixed receptive-expressive DLD. *Journal of Communication Disorders*, 80. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2019.03.006>
- Rinaldi, S., Caselli, C., Maria, Cofelice, V., D'Amico, S., De Cagno, G., Anna, Corte, D., Giuseppina, Mariton, M., Valeria, Di, Costanzo, B., Di, Levorato, M., Chiara, Penge, R., Rossetto, T., Sansavini, A., Vecchi, S. & Zoccolotti, P. (2021). Efficacy of the Treatment of Developmental Language Disorder: A Systematic Review. *Brain sciences*, 11. <https://doi.org/10.3390/brainsci11030407>
- Rygvoid, A.-L., Garmann, N., Gram, Torkildsen, J., Von Koss & Næss, K.-A., B. (2019). Språkforstyrrelser hos barn. I E. Befring, K.-A. Næss, B & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 301-337). Cappelen Damm Akademisk.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 147-163. <https://doi.org/10.1191/0265659005ct286oa>
- Statped. (2024, 26. Januar). *Om Statped*. <https://www.statped.no/om-statped/>
- Tetzchner, S., Von. (2012). *Utviklingspsykologi* (Bd. 2). Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- UiT. (2016a, 7. Juni). *Studieplan: Master i grunnskolelærerutdanning for 1.-7.* <https://uit.no/Content/844326/cache=20240204151041/Studieplan%201-7%20fra%20kull%202023.pdf>
- UiT. (2016b). *Studieplan: Master i grunnskolelærerutdanning for trinn 5.-10.* <https://uit.no/Content/729822/cache=20240204152505/studieplan%205-10.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 29. September). *Ny opplæringslov*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/ny-opplaringslov-formal/>
- World Health Organization. (2019). 6A01.2 Developmental language disorder. I *International statistical classification of diseases and related health problems* (11. Utg.). <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#862918022>

Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Sikt vurdering



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
315375

Vurderingstype
Standard

Dato
26.09.2023

Tittel
Utviklingsmessige språkforstyrrelser i skole- og hverdagslivet - et foreldreperspektiv

Behandlingsansvarlig institusjon
UIT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig
Signhild Skogdal

Student
Kamilla Johansen

Prosjektperiode
01.09.2023 - 31.05.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

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 med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

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

Lykke til videre med prosjektet!

9.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Utviklingsmessige språkforstyrrelser i skole- og hverdagslivet – et foreldreperspektiv”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer kunnskap om hvordan foreldre erfarer skole- og hverdagslivet til barn med utviklingsmessige språkforstyrrelse (DLD). I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk, der temaet er DLD. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan foreldre til barn med DLD oppfatter skolen og hverdagslivet til disse elevene. Selv om DLD er en utbredt vanske i skolen, finnes det generelt lite forskning på fagfeltet. Det å undersøke blant annet hvordan foreldrene opplever skolegangen, og erfaringer rundt hverdagslivet og fritiden til eleven, vil kunne være viktig for å få mer innsikt, samt belyse viktigheter av mer forskning på temaet. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling; *Hvordan opplever foreldre skole- og hverdagslivet til elever med utviklingsmessige språkvansker (DLD)?*

For å kunne svare på problemstillingen ønsker jeg å intervju foreldre med barn som har fått diagnosen DLD. For å få tilstrekkelig datamateriale vil jeg intervju minimum tre foreldre.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for prosjektet er institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges Arktiske Universitet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt forespurt om å delta i studien da du har ett barn i grunnskolen som har fått diagnosen utviklingsmessige språkforstyrrelser. For å finne informanter har jeg lagt ut

informasjon om studien på sosiale medier, slik at informantene fikk mulighet til å melde sin interesse for studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Datainnsamlingen vil foregå ved intervju, der intervjuene enten vil være fysiske eller digitale, da ved bruk av Teams. Intervjuets varighet vil være på rundt 40-60 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker, der diktafon-appen vil bli brukt, for å sikre trygg oppbevaring. Deretter vil opptaket bli transkribert til tekst. Opptakene vil bli lagret frem til oppgaven leveres, og deretter slettes.

Det er ikke nødvendig for deg å forberede deg i forkant av intervjuet. Dersom det er ønskelig, kan jeg sende ut intervjuguiden til deg før intervjuet finner sted.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er bare jeg og veileder som vil ha tilgang til datamaterialet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Alle opplysninger som forekommer, vil bli anonymisert i masteravhandlingen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juli 2024. Etter prosjektslutt vil alt datamateriale tilknyttet prosjektet slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT har Sikt –

Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Student Kamilla Johansen, mail; kjo184@uit.no, tlf; 90807979
- Prosjektleder/Veileder Signhild Skogdal, mail; signhild.skogdal@uit.no, Tlf; 92867932/ 77660488
- Vårt personvernombud ved UiT Joakim Bakkevold, mail; personvernombud@uit.no, tlf; 77646322/ 97691578

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT / Kamilla Johansen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Utviklingsmessige språkforstyrrelser i skole- og hverdagslivet – et foreldreperspektiv», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

«Hvordan opplever foreldre skole- og hverdagslivet til elever med utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD)?»

Intervjuets varighet er på ca. 40-60 minutter.

Før intervjuet

Takke informanten for at de var villige til å delta på intervjuet.

Fortelle hvem jeg er, beskrive prosjektet, formålet og hensikten ved det jeg vil finne ut av.

Fortelle informanten hvilke rettigheter informanten har, og hvordan konfidensialiteten skal opprettholdes;

- Alle opplysninger som fremkommer i intervjuet, vil bli anonymisert – enkeltpersoner vil ikke kunne gjenkjennes i prosjektet
- Opptak av intervjuet vil bli slettet når oppgaven er ferdig, og vil bli lagret på en hensiktsmessig måte. Det er bare jeg og veileder som vil ha tilgang til opptaket
- Prosjektet har blitt godkjent av Sikt
- Informanten har lov til å trekke seg fra studien når som helst uten begrunnelse, og datamaterialet som er knyttet opp mot informanten vil bli slettet

Om barnet

Kan du fortelle litt om barnet ditt?

- Hvilken klasse går barnet i?
- Interesser og styrker?

Kan du beskrive barnets språkvansker?

- På hvilken måte sliter barnet med språket på? Kan du komme med eksempler?
- Har barnet noen tilleggsvansker?

Når begynte du/dere å mistenke at barnet hadde språkvansker?

- Hva var det som gjorde at dere mistenkte det?
- Hvem var det som oppdaget vanskene?

Når fikk barnet diagnosen?

- Forløpet (hvordan har vansken utviklet seg)
- Arvelig?

Hverdagslivet:

Hvordan fungerer barnet i hverdagen?

- Hva er barnet flink til

Hvordan fungerer barnet på fritiden?

- Hva er barnet flink til

Hvordan tilretteleggere dere hverdagen hjemme for barnet med språkvansker?

- Eksempler

Hvordan opplever du at språkvansken har påvirket dere som foreldre og familie?

- Søskendynamikk

Tilpasning i skolehverdagen

Hvordan opplever dere at barnehagetiden har vært for barnet?

- Hjelp
- Oppfølging
- Faglig
- Sosialt

Hvordan opplever dere at skoletiden har vært for barnet?

- Hjelp
- Oppfølging
- Faglig
- Sosialt

Når ble det satt i gang tiltak i skolen for barnet ditt?

- Følte du at det gikk fort eller sakte?

Samarbeid mellom foreldre og skole

Opplever du at de ansatte på skolen har kunnskap om ulike språkvansker?

- Eksempler?

Hvilke erfaringer har du med samarbeid med skolen?

- Medvirkning
- Informasjon
- Inkludert i avgjørelser?

Har dere som foreldre fått veiledning fra skolen, for eksempel ved lekse?

- Hvis – eksempler? Nyttig?

- Hvis ikke – hva tenker du kan være grunnen til dette?

Trivsel i skolehverdagen:

Hvordan tenker dere at språkvanskene har innvirkning på det faglige i skolen?

- Er det noen fag barnet liker godt, og eller er flink til?

Hvordan tenker dere at språkvanskene har innvirkning på det sosiale i skolen?

Trives barnet på skolen?

- Hvordan tenker du at språkvansken påvirker samspillet med medelevene?
- Vegring fra å gå på skolen?

Hvordan tenker du at språkvanskene påvirker relasjonen mellom barnet og lærer?

- Dersom dårlig, hva tenker du kan gjøres for å styrke relasjonen?
- Dersom bra, hva opplever du at lærer gjør for å skape god relasjon?

Hvordan opplever du at språkvansken påvirker inkluderingen på skolen?

- Spesialundervisning? Trives barnet?
- Inkludert i klassefelleskapet?

Hva tenker du er viktig at skolen gjør for at barnet skal ha en fin skolehverdag?

Tanker rundt skolens praksis:

Er det noe du mener skolen burde gjort annerledes?

Er det noe du ser skolen gjør som fungerer godt?

Avslutning:

Er det noe du føler du ikke har fått snakket om, eller som du mener er viktig å få fram?

Takke for deltakelse på intervjuet

