



Geir Nyborg

## Spesifikke språkvansker og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker: Et arbeidsseminar for lærere

*Vinteren 2013 gjennomførte språkteamet ved Statped sørøst et opplegg for fem barn og deres foreldre. Alle barna hadde spesifikke språkvansker og vansker med psykososial fungering (Nyborg, 2013). I forlengelsen av opplegget ble det gjennomført et arbeidsseminar for lærerne til disse elevene. Dette inneholdt forelesninger om språkutvikling, spesifikke språkvansker og psykososiale vansker. I tillegg inneholdt seminaret erfaringsdeling i grupper. Ved avslutningen av seminaret ble lærerne intervjuet. I etterkant ble lærernes uttalelser analysert for å vurdere på hvilke måter arbeidsseminaret kan ha bidratt til at lærerne oppnådde økte forventninger om mestring i å utøve tilpasset opplæring overfor sine elever.*

**Geir Nyborg** er utdannet adjunkt, cand.paed. spec., Phd. Arbeidserfaring som lærer, pedagogisk-psykologisk rådgiver, stipendiat, postdoktor og rådgiver ved Statped. Er nå tilsatt som førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk. Forskningsfelt omhandler elever med psykososiale vansker og språkvansker, og interaksjon mellom lærere og elever i spesialundervisning. Faglige interesser for øvrig er tilpasset opplæring, og pedagogisk-psykologisk rådgivning.

### **Ansvarlige for arbeidsseminaret**

Arbeidsseminaret ble gjennomført mens forfatteren var tilsatt ved Statped sørøst, avdeling språk/tale, i samarbeid med Kirsten M. Bjerkan, Torunn Einbu, Gitte N. Gjersdal, Ruth Hypher og Sissel Ingvaldsen.

## INTRODUKSJON

Elever med spesifikke språkvansker og psykososiale vansker kan ha nokså omfattende behov for tilrettelegging. Det gjør at den enkelte lærer kan oppleve det som utfordrende å gi eleven en tilpasset opplæring i tråd med evner og forutsetninger. Dette kan ha betydning for lærerens opplevelse av mestring, noe som igjen kan ha betydning for kvaliteten i den tilpassede opplæringen som læreren utøver overfor sin elev. Hensikten med arbeidsseminaret var av den grunn å forsøke å påvirke lærernes forventninger om mestring knyttet til å utøve tilpasset opplæring overfor elevene som lærerne hadde ansvar for.

Spesifikke språkvansker (Specific language impairment/SLI) er en betegnelse som benyttes i tilknytning til personer med alvorlige språkvansker selv om vedkommende har vanlige nonverbale evner, hører godt og har øvrig normal neurologisk status (Bishop, 1997). Det er estimert at cirka 7 % av alle små barn har SLI (Tomblin, et al., 1997). Det foreligger mye forskning som underbygger at barn med SLI vil ha vedvarende språkvansker gjennom ungdomsårene og inn i voksenlivet (Conti-Ramsden et al. 2013). Barn og unge med SLI utgjør dermed en betydelig gruppe som skolen må forholde seg til.

Mange av barna med SLI har tilleggsvansker i form av psykososiale vansker (Durkin & Conti-Ramsden, 2010; Conti-Ramsden et al., 2013). En samlebetegnelse som fanger opp en rekke vansker når det gjelder barns psykososiale fungering er betegnelsen atferds-, emosjonelle og sosiale vansker (Behavioral, emotional, and social difficulties/BESD) (St Clair et al., 2011). Elevene som lærerne hadde ansvar for i denne studien, hadde nokså ulike vansker. Betegnelsene SLI og BESD blir av den grunn benyttet i artikkelen fordi de favner om alle elevene lærerne gjennomførte opplæring overfor.

**Tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring er et viktig overordnet prinsipp for skolens virksomhet. Med grunn-

lag i opplæringsloven skal tilpasset opplæring gjennomføres både i den ordinære opplæringen og i spesialundervisningen (Nilsen, 2012). Tilpasset opplæring kan ha en utvidet og en snever betydning (Raaen, 2008). I utvidet forstand vil tilpasset opplæring kunne involvere både den generelle organiseringen av arbeidet i skolen, tilretteleggingen av læringsmiljøet, samværsformer og hvordan disse samlet bidrar til at hver enkelt får en likeverdig opplæring. I snever forstand vil tilpasset opplæring omhandle tilrettelegging av for eksempel lærestoff, læremidler og arbeidsmåter overfor den enkelte elev. Tilpasset opplæring kan da sies å være et virkemiddel for at eleven skal oppnå læring (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Læring kan defineres som en erfaringsbasert prosess som medfører endring og utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Befring, 2004). Hva slags læring det er snakk om, vil variere avhengig av blant annet hva læreren har planlagt at eleven skal tilegne seg, hvordan opplæringsprosessen gjennomføres og hva eleven får ut av arbeidet. I denne studien blir tilpasset opplæring tolket til å omhandle de tilrettelegginger og aktiviteter læreren gjør overfor sin elev for at eleven skal tilegne seg læring og oppnå utvikling innen ulike områder. Dette kan foregå både i den ordinære opplæringen og i spesialundervisningen.

Elever med SLI og BESD vil ha behov for tilrettelegging på en rekke områder. Mange av elevene strever med begrepsforståelsen (Hulme & Snowling, 2009; Ottem & Lian, 2008). De vil dermed kunne trenge strukturerte tilnærminger til læring av nye begreper (Gillam & Hoffman, 2004; Sæverud et al., 2011). Andre strever med lesing og vil ha nytte av tilpasset leseopplæring (Snowling, et al., 2000; Godøy & Monsrud, 2011). De fleste fagene i skolen involverer bruk av mer eller mindre komplekst verbalt språk, skriftlig materiell og skrivearbeid. Dette fører til at prestasjonene til elever med SLI ofte er svakere i matematikk og andre fag enn hos andre elever (Beitchman & Brownlie, 2014; Young et al., 2002). Elevene vil derfor ha behov for at det settes inn kompensatoriske tiltak i mye av opp-

læringen. Det vil kunne innebære at læreren tilpasser bruken av språk, benytter visuell støtte og bruker IKT-verktøy (Williams, 2010). Nyttige IKT-verktøy kan for eksempel være programmer for lese og skrive støtte og tankekart (Høigaard & Utgård, 2010).

Det vil også ofte være nødvendig at det settes inn tiltak i sammenheng med elevenes psykososiale vansker. Hva dette omhandler, avhenger av vanskenes karakter. De som strever med sosiale vansker, vil trenge at det igangsettes tiltak knyttet til sosial tilbaketrekning, samhandling med jevnaldrende, og vennsapsrelasjoner (Durkin & Conti Ramsden, 2007, 2010). Andre igjen vil ha behov for tiltak når det gjelder atferdsproblemer av en mer utagerende karakter (van Daal et al., 2004; Nordahl et al., 2005). Generelt bør det påpekes at tiltak overfor elever med SLI og BESD, bør være utformet med tanke på å styrke den enkelte eleven. Men de bør også omhandle hvordan miljøet rundt eleven kan bidra til å støtte elevens utvikling (Beitchman & Brownlie, 2014).

### Forventning om mestring (self-efficacy)

Generelt kan forventning om mestring forstås som en persons tro på egne evner knyttet til å få til det det vedkommende ønsker å gjennomføre (Bandura, 1997; Shunk et al., 2014). Forventning om mestring kan påvirke valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet. Personer med lav forventning om mestring i sammenheng med en aktivitet, vil helst forsøke å unngå denne. Motsatt vil de med høy forventning ønske å delta. På samme måte er det slik at når personer møter motstand, vil de med høye forventninger om mestring arbeide hardere og holde ut lengre enn de med lave. Dermed er det større sannsynlighet for at de med høye forventninger om mestring vil lykkes (Shunk et al., 2014). Det er flere momenter som kan påvirke forventning om mestring. Disse er mestringserfaringer, sammenligninger med andre, verbale tilbakemeldinger og emosjonelle reaksjoner. Den mest betydningsfulle av disse er mestringserfaringer (Bandura, 1997).

Teori om forventning om mestring kan anvendes overfor lærere (Shunk et al., 2008). En lærers forventning om mestring (*teacher self-efficacy*) kan forstås som lærerens tro på egne evner knyttet til å planlegge, organisere og gjennomføre aktiviteter for å oppnå ønskede målsettinger med opplæringen (Skaalvik & Skaalvik, 2007). En lærers forventning om mestring når det gjelder opplæringen han har ansvar for overfor en elev, kan ha stor betydning for elevens læring (Shunk et al., 2008). Lærere med lave forventninger om mestring vil streve med gjennomføring av opplæringen. De vil kunne vie for liten tid til planlegging av læringsaktiviteter, ta for lite hensyn til elevens vansker i utformingen av opplæringsopplegget, være for lite engasjert under gjennomføringen, og i for liten grad evaluere i etterkant (Shunk et al., 2008). En lærer med høy forventning om mestring vil generelt være mer åpen for nye ideer og mer villig til å eksperimentere med nye metoder for å møte elevens behov. Videre vil denne læreren foreta bedre planlegging og organisering, være mer engasjert og ha en nødvendig utholdenhet under gjennomføringen av opplæringen selv om eleven strever (Avanzi et al., 2013; Shunk et al., 2008; Simbula et al., 2011). Vi ser her hvordan lærers forventninger om mestring kan ha konsekvenser for kvaliteten i den tilpassede opplæringen som lærere utøver overfor sine elever.

### Oppsummering

Det har blitt pekt på at elever med både SLI og BESD vil kunne ha nokså omfattende behov for tilrettelegging i opplæringen. Det kan ha betydning for lærers forventninger om mestring når det gjelder å utøve tilpasset opplæring overfor sine elever. Vi ønsket av den grunn å forsøke å påvirke et utvalg av lærere sine forventninger om mestring ved å gjennomføre et arbeidsseminar. Denne studien belyser på hvilke måter lærerne kan ha fått økt sine forventninger om mestring.

### METODISKE TILNÆRMINGER

#### Deltakere

I alt var det 12 lærere som deltok på både på arbeidsseminaret og intervjuene i etterkant.

Disse var fagpersoner som hadde ansvar for opplæringen til fem elever mellom 8 og 11 år. Alle elevene hadde SLI som omfattet vansker med både språkforståelse og språkproduksjon, i tillegg til BESD. To av elevene hadde emosjonelle vansker av internaliserende karakter, mens tre hadde atferdsvansker av eksternaliserende karakter (Conti-Ramsden & Botting, 2004). Alle elevene hadde i forkant av arbeidsseminaret blitt utredet ved Statped sørøst, og alle elevene og foreldrene deres hadde deltatt på et oppfølgingsopplegg et par måneder før (Nyborg, 2013).

Samtlige deltakere hadde møtt minst en av fagpersonene ved Statped i utredningssammenheng tidligere. De hadde litt ulik bakgrunn. Noen var lærere med ansvar for spesialundervisningen til elevene, andre var kontaktlærere og noen få var assistenter. I fortsettelsen blir alle deltakerne omtalt som lærere siden det i analysen ikke er skilt mellom de ulike rollene.

#### Innhold på arbeidsseminaret

Seminaret ble innledet med at lærerne fikk en informasjonsøkt på cirka 30 minutter om oppfølgingsopplegget som elevene og foreldrene hadde deltatt på. Denne inneholdt blant annet en framsyning av framleggene som elevene hadde utarbeidet i løpet av den perioden hvor de var på Bredtvet (Nyborg, 2013).

Deretter deltok lærerne på to forelesninger. Den ene hadde fokus på å formidle kunnskaper om hvordan et barns språkutvikling generelt foregår, og hvordan språkvansker kan vise seg. Den andre forelesningen tok for seg hvordan det å ha språkvansker kan ha betydning for barn og unges sosiale og emosjonelle utvikling, og hvordan barn med spesifikke språkvansker kan utvikle psykososiale vansker. Hver forelesning hadde en varighet på Ca. 45 minutter.

Etter spisepausen inneholdt seminaret en arbeidsøkt som omhandlet erfaringsdeling i grupper knyttet til det å ha ansvar for opplæringen til elever med spesifikke språkvansker og psykososiale vansker i skolen. Lærerne ble her delt i to

grupper. Disse ble tilfeldig trukket ut. Arbeidsøkten ble innledet med at gruppene fikk tildelt noen temaer som de skulle diskutere. Etter at de hadde gjort seg ferdig, var det lagt opp til at hver gruppe i plenum skulle legge fram noen av hovedpunktene de hadde kommet fram til. Hele denne økten hadde til sammen en varighet på Ca. to klokketimer.

#### Fokusgruppeintervjuer

For å kunne vurdere lærernes utbytte av deltakelse på arbeidsseminaret ble det gjennomført fokusgruppeintervjuer. Dette gjennomføres ved at flere personer intervjues samtidig i en gruppe. Intervjuerens rolle er å presentere temaene og spørsmålene som skal diskuteres og legge til rette for ordveksling blant deltakerne (Kvale & Brinkman, 2009). I denne studien ble de 12 lærerne delt i to grupper.

Utgangspunktet for fokusgruppeintervjuene var å få fram informasjon om på hvilke måter lærerne oppnådde økte forventninger om mestring. I følge Bandura (1997) er mestringserfaringer, sammenligninger med andre, verbale tilbakemeldinger og emosjonelle reaksjoner av særlig betydning for forventninger om mestring. Disse elementene ble av den grunn benyttet som utgangspunkt for intervjuguiden, og dermed spørsmålene som ble introdusert overfor lærerne. For hver av dem ble det formulert et utsagn. For eksempel ble dette utsagnet presentert under emosjonelle reaksjoner: *Det å undervise barn med spesifikke språkvansker kan innebære opplevelser av stress og motløshet knyttet til utfordringer i hverdagen.* Dette utsagnet ble fulgt opp med spørsmålet: *Har deltakelse på seminaret på noen måte hatt noen innvirkning på opplevelser av stress og motløshet knyttet til konkrete utfordringer?* Ved behov ble det fulgt opp med ytterligere utdypende nøytrale spørsmål.

Intervjuene ble gjennomført av to fagpersoner som hadde hatt lite å gjøre med lærerne under arbeidsseminaret. Dette ble gjort for å forsøke å unngå for stor grad av påvirkning på informantene. Intervjuene ble tatt opp på bånd.

### Analyse av intervjuene

Analysene ble gjennomført i flere trinn. Trinn en var at de to intervjuene ble transkribert. Intervjuene varte cirka 40 minutter og 35 minutter. Til å utarbeide transkripsjonene ble programmet Hypertranscribe benyttet. Trinn to besto av gjennomgang av transkripsjonene for å lage kategoriene. Dersom en transkripsjon inneholdt et lærerutsagn som framsto egnet til å belyse problemstillingen, ble det formulert en betegnelse som syntes dekkende for dette utsagnet. I fortsettelsen ble alle lignende utsagn kodet under den samme betegnelsen. På denne måten ble det utarbeidet fem kategorier, og mange lærerutsagn ble lagt under disse. Til dette arbeidet ble programmet Hyperresearch anvendt. Trinn tre innebar kvalitetssikring av kategoriene. Kategoriene ble da evaluert for å ta stilling til om de hadde en hensiktsmessig betegnelse. Alle lærerutsagnene som var kodet under hver kategori, ble nøye vurdert for å ta stilling til om de syntes å høre til hvor de var plassert. Trinn fire innebar å velge ut ett eller flere eksempler på kodede utsagn for hver kategori. Disse blir i resultatdelene benyttet for å illustrere innholdet i kategoriene. Videre blir utsagnene kommentert.

### RESULTATER

Resultatene består av kategorier og sitater fra lærerne, og kommentarer knyttet til disse. Kategoriene og sitatene er tenkt å belyse på hvilke måter arbeidsseminaret kan ha bidratt til at lærerne oppnådde økte forventninger om mestring knyttet til å praktisere tilpasset opplæring overfor sine elever.

### Kunnskap om språkvansker

Det ble gjennomført to forelesninger. Den ene av disse hadde fokus på formidling av kunnskap om språkutvikling og spesifikke språkvansker. Flere av lærerne kom med ytringer som kan tolkes som at forelesningen var nyttig. En lærer uttalte:

*det var fint å få faglig påfyll (.) den første delen som handlet om språkforståelse synes jeg var nyttig (.) den ga meg litt mere grunnleggende forståelse av hva språkvansker er (.)*

*det kan være fint å ha når vi skal snakke med eleven*

Denne læreren påpeker ikke bare at kunnskapsformidlingen bidro til en bedre forståelse av eleven sine språkvansker, men hun framhevet også en konsekvens den kan ha for hennes opplæring. Hun peker på at økt forståelse kan gjøre det enklere for henne å snakke med eleven. Forelesningen kan ha bidratt til at læreren i etterkant har opplevd det enklere å få til bedre kommunikasjon med eleven ved at læreren har forstått at hun i større grad må ta hensyn til eleven sine språkvansker.

En annen lærer var opptatt av et annet aspekt i sammenheng med språkforståelse:

*det ble fortalt at en gutt ikke lærte å lese før han var 12-14 år (.) da tenker jeg at min elevs vanske ikke er så stor (.) det her med å stresse ned på en del ting (.) bygge språkhuset ordentlig (.) gå trappetrinna (.) ikke pese i forhold til kunnskapsløftet (.) forventninger til foreldre (.) i forhold til hvilke mål man burde ha i IOP og sånn (.) men bygge ting ordentlig (.) det synes jeg dette her bidrar til (.) å stresse ned (.) sette ned tempo (.) gjør det sånn som du har tenkt*

Læreren synes opptatt av at han gjennom forelesningen har tilegnet seg kunnskaper som gjør han bedre i stand til å stole på seg selv, og å tilpasse lærestoff og tempoet til elevens nivå ut fra eleven sine språklige og læremessige forutsetninger.

### Kunnskap om språk- og psykososiale vansker

Den andre forelesningen omhandlet språk- og psykososiale vansker. Det var flere lærere som var opptatt av at kunnskapsformidlingen om at språkvansker kan ha betydning for en elevs psykososiale fungering, var nyttig. En lærer påpekte:

*jeg har fått opp øynene for at språkvansker kan vise seg på mange måter (.) i en mye større sammenheng enn det jeg trodde (.) det er vel kanskje det utbytte jeg sitter mest*

*igjen med etter denne dagen (.) at man har ført for å tenke veldig mye annet (.) også er det kanskje en språkvanske (.) det føler jeg at jeg har fått mye på i dag (.) det synes jeg har vært veldig fint*

En annen lærer var inne på noe av det samme: *jeg vil i alle fall jeg ta med kunnskapen jeg har fått nå til neste elev (.) neste gang jeg får en elev som sitter under bordet og gråter og hylar (.) ja så vil jeg kanskje tenke meg om (.) noen lærere og assistenter mener jo at hun bare er bortskjemt eller at foreldrene er altfor snille med henne (.) at hun ikke har hatt grenser (.) det kan være mange ting som gjør at man vurderer eleven på en litt uriktig måte*

Lærernes uttalelser kan indikere at de har oppnådd en økt innsikt knyttet til at en elevs psykososiale vansker, slik den viser seg i opplæringen, også kan omhandle at eleven har spesifikke språkvansker. En økt bevissthet fra lærernes side omkring disse elevenes problematikk, kan føre til at de i etterkant blir dyktigere til å tilpasse opplæringen overfor elever med SLI og BESD.

### Erfaringsdeling

En vesentlig del av arbeidsseminaret omfattet at lærerne skulle få mulighet til å dele erfaringer i mindre grupper. Dette ble gjort ved at det ble lagt opp til gruppesamtaler omkring ulike temaer. De fleste av lærerne kom med ytringer som kan tolkes slik at erfaringsdelingen var nyttig. En lærer uttalte:

*det var fint med denne organiseringen og oppdelingen i små grupper (.) for da deltar alle (.) det var veldig allright at vi visste at det var de fem barna det handla om (.) det var ikke et stort kurs (.) her blir det jo mye nærere og du får høre om de ulike barna (.) i et kurslokale blir det mindre personlig*

Læreren synes her å trekke fram to store fordeler med gruppesamtalene. De ga rom for større grad av aktiv deltakelse, og diskusjonene kan da bli mer nære og personlige. Gjennom aktiv deltakelse og personliggjøring kan deltakerne ha

fått mulighet til å ta opp temaer det ellers ikke er rom for i andre sammenhenger.

Et av temaene som ble tatt opp av noen lærere, var verdien av å dele erfaringer med hverandre når det gjaldt hvordan de organiserer undervisningen til elevene på de ulike skolene. En lærer sa følgende:

*vi organiserer opplæringen forskjellig på skolene (.) vi har ulike erfaringer og frustrasjoner ved de ulike organisasjonsmodellene (.) ved å fortelle om erfaringene våre beriker vi hverandre*

Gjennom å dele erfaringer når det gjaldt hvordan de organiserte opplæringen til elevene, fikk lærerne mulighet til å sammenligne ulike praksiser. En slik sammenligning kan ha gitt grunnlag for inspirasjon til å forsøke å forbedre organiseringen av opplæringen til egen elev.

Et annet tema som ble diskutert var bearbeiding av egne negative tanker. Lærere kan oppleve at det stilles betydelige krav til deres pedagogiske og spesialpedagogisk kompetanse knyttet til opplæringen av elever som både har SLI og BESD. Disse kravene kan være så store at de opplever negative tanker og fravær av mestring. Dette var noe de fleste av lærerne var opptatt av. En lærer uttalte dette:

*jeg synes jo alltid at hvis man har vanskelige elever (.) sånn som mange av disse elevene er (.) sånn som jeg har forstått at deres elever (.) og sånn som vår elev er (.) så føler man seg noen ganger som en veldig dårlig lærer (.) man står der og det har skjært seg helt (.) man står der og lurar på er om det meg det er noe galt med (.) sa jeg noe galt (.) gjorde jeg noe galt (.) skulle jeg gjort ting annerledes (.) å komme til andre å høre andres erfaringer og høre at jeg i hvert fall ikke er aleine (.) det er flere som sliter med de samme frustrasjonene (.) det synes jeg er deilig (.) når jeg setter meg i bilen etterpå kommer jeg til å være litt mer letta for at det er ikke bare hos meg det skjer*

Når man som lærer opplever ikke å mestre å tilrettelegge opplæringen til en elev, er det lett å se på seg selv som mislykket i sitt arbeid. Det å dele, og å ta del i andre sine praksishistorier, kan gi en fellesskapsopplevelse og en anerkjennelse av at det er greit å kjenne på følelsen av å mislykkes inn imellom. Det betyr imidlertid ikke at man nødvendigvis er mislykket som lærer. Sammenligninger og deling av praksishistorier kan på den måten bidra til bearbeiding av egne negative følelser og tanker knyttet til egen lærerpraksis overfor disse elevene.

### Samarbeid med foreldre

Både foreldre, elever og lærere har gjennomført et oppfølgingsopplegg i regi av Statped sørøst (Nyborg, 2013). Et felles overordnet formål var å gi alle deltakerne økte kunnskaper om SLI og BESD og bidra til økt opplevelse av mestring knyttet til å håndtere utfordringer i hverdagen. Det at både lærere og foreldre deltok, kan ha hatt betydning for lærernes samarbeid med foreldrene. En lærer hevdet følgende:

*det at vi har vært med på et opplegg sammen med foreldrene er veldig allright (.) for vi er samarbeidspartnere og vil det beste for eleven (.) vi trenger så veldig et tett samarbeid*

Det at deltakerne har deltatt på et opplegg med et felles formål, kan ha gitt grunnlag for lærerne til å få til et tettere samarbeid med hjemmet. Et slikt samarbeid kan handle om at lærere og foreldre blir flinkere til å dele kunnskaper og tanker med hverandre. To lærere fra samme skole kom med følgende ytringer:

*L1: jeg opplever at mor etter å ha vært her har senka skuldrene veldig i forhold til det faglige*

*L2: jeg tror det var noen brikker som falt på plass (.) det er noe med at du kanskje sliter litt med å forstå all problematikken som barnet ditt har (.) og du er jo sår på det (.) det var veldig positivt for vår elev at de var her*

*L1: mor har roa ned den faglige biten (.) og da kan vi også roe litt ned*

Ut fra disse lærernes utsagn kan det synes som om at de har fått til et bedre samarbeid med

mor når det gjelder å ha en felles forståelse for elevens språkvansker, og hvordan dette kan påvirke elevens læreforutsetninger. Bedre felles forståelse kan gi lærerne et grunnlag for å få til et godt samarbeid med foresatte når det gjelder å legge til rette for elevens faglige progresjon.

En annen lærer kom med en uttalelse som kan indikere at hun har hatt samtaler med foreldrene i forbindelse med hvordan det er å ha et barn med SLI og BESD, og hvilke utfordringer dette kan by på av emosjonell karakter:

*for foreldrene var det var en åpenbaring å få møte andre som sliter med akkurat det samme (.) her var det ikke tabubelagt (.) ofte skal man helst ikke prate om det (.) her får man høre at emosjonelle problemer og språkvansker ofte går hånd-i-hånd (.) det er vanlig (.) det tror jeg betydde mye for foreldra (.) at det ikke er de det er noe galt med (.) det er faktisk slik at barnet mitt har en ekstra utfordring i hverdagen (.) foreldrene stresser ned*

Enda en lærer hadde hatt en samtale med en mor angående barnets emosjonelle vansker. Læreren sa følgende:

*jeg tror det er veldig viktig at dere fortsetter å holde sånne grupper (.) det fikk jeg i hvert fall i tilbakemelding fra mor (.) endelig forstår eleven at hun ikke er dum lenger (.) for hun har alltid trudd at hun har vært så dum (.) at hun ikke kan noe (.) ikke har klart å lære noe (.) men nå har hun møtt andre elever som har samme problemer (.) jeg har ikke hørt eleven har sagt det ordet etterpå (.) at hun er dum (.) fordi at nå har hun sett andre som også har det sånn*

Disse utsagnene kan indikere at når lærerne deltar på et felles opplegg sammen med foreldrene, blir det enklere og mer naturlig for dem å gjennomføre samtaler med foreldrene om utfordringer av emosjonell karakter knyttet til det å ha ansvar for et barn med SLI og BESD. Det igjen kan tyde på økte forventninger om mestring knyttet til å ha slike samtaler.

### Forbedringspotensialer

Under intervjuene var vi også opptatt av å få fram informasjon fra lærerne om de hadde synspunkter angående forbedringer av opplegget. I den forbindelse var det spesielt to forhold noen av lærerne var opptatt av. Det ene var at de mente vi burde tatt hensyn til vanskene til elevene i inndelingen av gruppene under gruppesamtalene. En lærer uttalte:

*jeg hadde forventninger om at det skulle handle mer om den emosjonelle biten (.) og det ble jo snakk om det også (.) men på vår gruppe så ble det veldig mye snakk om den utagerende biten hos de urolige barna*

Denne læreren hadde ansvar for opplæringen til en elev som hadde emosjonelle vansker og en typisk innagerende atferd. Det framgår tydelig av lærerens uttalelse at hun kunne tenkt seg et større fokus på håndtering av emosjonelle sider hos barn med SLI. Ved å dele gruppene inn i en gruppe bestående av de lærerne som hadde elever med innagerende atferd, og en bestående av lærerne med utagerende elever, kunne vi muligens ha oppnådd at diskusjonene i samtalegruppene hadde blitt enda mer i tråd med lærernes behov.

Andre lærere var opptatt av at det kunne vært et større fokus på tiltak. Tiltakene som ble etterlyst gjaldt flere områder. Dette utsagnet kom fra en av lærerne:

*jeg skulle ønske at dere kunne bistått litt mer i å utarbeide IOP'en for eleven (.) det er det redskapet vi skal bruke (.) da kunne jeg fått mer konkrete tiltak å jobbe videre med*

Vi ser her hvordan denne læreren etterlyser konkret hjelp i utarbeiding av individuell opplæringsplan overfor sin elev. En annen lærer var opptatt av følgende moment:

*når det gjelder begrepsopplæring hadde det vært veldig fint og fått et konkret eksempel på hvordan man kan gå fram steg for steg (.) for det synes jeg er litt utfordrende (.) eleven synes ofte det er litt kjedelig med begrepsopplæringen (.) det er mye fokus på både å skulle*

*kunne og ha det i klasserommet (.) men hvis en ikke helt kan metoden er den vanskelig å gjennomføre*

Elever med SLI strever ofte med forståelsen av begreper, og et mye anbefalt tiltak er begrepsopplæring (Sæverud et al., 2011). Det er naturlig å ønske konkrete råd og tips om hvordan du kan gå fram dersom du ikke opplever å få dette til overfor din elev.

Andre lærere hadde mer fokus på barnas psykososiale fungering når det gjaldt ønsket om tiltaksformidling. En lærer uttalte:

*min frustrasjon i forhold til det barnet jeg er her for er den emosjonelle biten (.) jeg er ikke psykolog og jeg stanger hue i veggen på det emosjonelle (.) hva gjør jeg (.) jeg har fått avslag fra BUP (.) det og fått flere verktøy det kunne jeg tenkt meg å hatt en ekstra fagbit på*

En annen var enda mer konkret i sin beskrivelse av hva hun etterlyste:

*det er vel kanskje den atferdsbiten som er den vanskeligste (.) hva jeg kan få han til å gjøre (.) når jeg planlegger undervisninga så har jeg jo han ganske foran i panna (.) jeg tenker jo mye på han og hva gjør jeg hvis det går galt (.) når det går galt (.) for det vet man jo aldri (.) hva skjer da (.) for selv om det er tre voksne i klasserommet så hjelper ikke det (.) undervisningsbiten føler jeg at jeg får til ganske greit (.) jeg får han til å jobbe (.) men det er alt det rundt som man ønsker tips på*

Vi ser her hvordan disse lærerne etterlyste flere og mer konkrete råd knyttet til å forebygge og ivareta barnas psykososiale vansker i opplæringen.

### DISKUSJON

Denne studien belyser på hvilke måter deltakelse på arbeidsseminaret kan ha bidratt til at lærerne har fått økt forventninger om mestring knyttet til å utøve tilpasset opplæring overfor sine elever. Det har blitt framhevet at lærernes forventninger om mestring, kan ha blitt påvirket



ved at de har fått formidlet kunnskaper om språk- og psykososiale vansker, gjennom deling av erfaringer og ved at de har fått deltatt på et opplegg sammen med foreldre. Nedenfor blir det diskutert hvordan disse momentene kan ha styrket lærernes forventninger om mestring.

**Kunnskap om språk- og psykososiale vansker**  
Lærerne fikk formidlet kunnskaper om språk- og psykososiale vansker. Kunnskapstilegnelse er ikke ansett for å være det viktigste momentet når det gjelder å bidra til forventning om mestring (Bandura, 1997; Schunk et al., 2014). Resonnementet bak antagelsen om at kunnskapstilegnelse bidro positivt for lærerne er av indirekte karakter. Når lærere oppnår økt innsikt knyttet til elevenes behov vil de også bli bedre i stand til å planlegge og gjennomføre en opplæring som er mer i tråd med elevene sine læreforutsetninger. Ved å tilrettelegge for en bedre opplæring for elevene, vil lærere også selv kunne få flere mestringsopplevelser. Mestringsopplevelser er den kilden som i størst grad bidrar til å høyne en persons forventninger om mestring (Bandura, 1997; Shunck et al., 2008).

I resultatdelen ble det pekt på at flere av lærerne viste til at de hadde tilegnet seg nye kunnskaper om språk- og psykososiale vansker. En hevdet at hun fikk kunnskap som ville gjøre det enklere for henne å snakke med eleven. En annen var opptatt av at kunnskapen om språkvansker, ville gjøre han bedre i stand til å stole på seg selv og lettere tilpasse lærestoff og tempo til elevens nivå. Andre igjen syntes å ha oppnådd en økt bevissthet knyttet til at elevens psykososiale vansker, slik de viste seg i opplæringen, også omhandler at eleven har spesifikke språkvansker. I sammenheng med lærernes uttalelser er det sannsynlig at de har fått nye kunnskaper som vil gjøre dem bedre i stand til å praktisere en tilpasset opplæring mer i tråd med elevenes evner og læreforutsetninger. Dermed er grunnlaget lagt for at lærerne vil oppnå flere mestringsopplevelser. Som følge av dette vil de kunne få økte forventninger om mestring knyttet til å praktisere tilpasset opplæring overfor sine elever.

### **Erfaringsdeling med andre lærere**

De fleste lærerne la vekt på at det å dele erfaringer var betydningsfylt. En av hovedgrunnene til det kan ses i sammenheng med at det å ha ansvar for opplæringen til elever med både SLI og BESD, kan være nokså krevende fordi disse elevene vil streve innen en rekke områder (Beichtman & Brownlie, 2014; Conti-Ramsden et al., 2013; St Clair et al., 2011). De vil derfor kunne ha behov for mye tilrettelegging og stor grad av tilpasset opplæring. Disse kravene kan det være utfordrende for lærerne å oppfylle. Lærerne kan av den grunn ha negative erfaringer. I tråd med Bandura (1997) sin teori om forventning om mestring, vil personer som har gjentatte negative opplevelser streve mer med å lykkes enn en person med positive erfaringer. En av grunnene til dette er at personer med negative erfaringer kan ha fått en opplevelse av psykologisk utmattelse eller emosjonell tretthet i tilknytning til mangel på mestring. Dette kan overføres til læreres arbeid med å utøve tilpasset opplæring overfor elever med SLI og BESD. Kravene som stilles til lærerne, kan være så store at de opplever fravær av mestring og dermed emosjonell tretthet (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Negative tanker knyttet til gjennomføring av elevene sin opplæring og til tider fravær av mestring, var noe de fleste lærerne var opptatt av. Gjennom erfaringsdelingen i grupper fikk de mulighet til å ta del i andre sine praksishistorier. Det å lytte til de andre lærerne kan ha gitt dem en fellesskapsfølelse og anerkjennelse for at det er greit å kjenne på følelsen av å mislykkes innimellom. Dette kan ha bidratt til bearbeiding av egne negative følelser og egen emosjonell tretthet. Dette igjen kan ha hatt en positiv betydning for lærernes forventninger om mestring knyttet til å ha ansvar for elevenes opplæring.

### **Bedre samarbeid med foreldre**

Lærerne deltok på et felles opplegg sammen med fem elever og foreldrene deres. Foreldrene og elevene gjennomførte en egen oppfølgingsuke et par måneder i forkant av arbeidsseminaret (Nyborg, 2013). Lærernes arbeidsseminar kan

ses på som en del av dette tilbudet. Generelt er det sentralt at lærere har et nært samarbeid med foreldre. For elever med SLI og BESD er dette spesielt viktig (Beitchman & Brownlie, 2014). Et godt samarbeid kan legge et grunnlag for at foreldrene blir ressurspersoner knyttet til elevenes læring på flere måter. De kan hjelpe elevene med lekser, de kan oppmuntre og rose eleven når det gjelder skolearbeidet, og de kan støtte læreren ved at de framhever skolen og lærerens opplæring som nyttig og viktig. Slik sett kan foreldrene bidra til å underbygge elevens opplevelse av mestring og motivasjon. Elevenes opplevelse av mestring i opplæringen som følge av at foreldre framstår som gode ressurspersoner, kan føre til at også lærere opplever mestring ved at de får gode tilbakemeldinger både fra elevene og foreldrene. Dette igjen kan bidra til å fremme læreres forventninger om mestring.

Noen av lærerne i denne studien kom med uttalelser som kunne tolkes dithen at det å delta på et felles opplegg sammen med foreldre kan ha hatt en positiv innvirkning på deres samarbeid med foreldrene. En av uttalelsene omhandlet at læreren fikk til et tettere samarbeid uten at dette ble utdypet. Andre kom med utsagn som tyder på at de og foresatte hadde fått en mer felles forståelse angående hvordan det å ha SLI har betydning for elevens læreforutsetninger. Andre igjen viste til at de hadde hatt samtaler med foreldrene om hvilke utfordringer det å ha SLI, kan by på av emosjonell karakter. I tråd med argumentasjonen over, vil disse uttalelsene kunne underbygge at noen av lærerne som følge av et tettere samarbeid med foreldrene, kan oppleve økte forventninger om mestring når det gjelder å utøve tilpasset opplæring overfor sine elever.

#### Forbedringspotensialer

Det har også blitt sett på sider ved arbeidsseminaret som kan ha forbedringspotensialer. Ett hovedmoment som ble løftet fram av flere lærere, var at vi burde ha tatt hensyn til vanskene til elevene i inndelingen av gruppene til gruppesamtalene. Dette gjaldt først og fremst at vi burde ha satt sammen lærerne som hadde ansvar for

opplæringen til elevene med innagerende atferdsvansker, og tilsvarende når det gjaldt elevene med utagerende atferdsvansker. Det er mulig at gruppesamtalene da hadde blitt enda mer i tråd med hver enkelt lærer sine individuelle behov.

Det andre hovedmomentet var at lærerne etterlyste at vi i enda større grad burde ha formidlet kunnskap om konkrete tiltak de kunne ha benyttet overfor sine elever i opplæringen. Dette gjaldt både tiltak i sammenheng med elevens språkvansker, og psykososiale vansker. I utformingen av arbeidsseminaret valgte vi imidlertid ikke å vektlegge tiltak som en hovedsak. Vi ønsket først og fremst at lærerne skulle oppnå økt forståelse for hva det innebærer for en elev å ha SLI og BESD, og hvilke konsekvenser dette kan ha for opplæringen. I tillegg ville vi prøve ut hvordan det å dele erfaringer i grupper kunne være positivt for lærerne. Det er flere årsaker til at dette ble prioritert. For det første er det å ha kunnskaper om elevenes vansker grunnleggende og helt nødvendig for å kunne tilrettelegge for en god opplæring. For det andre gis lærere sjelden anledning til å diskutere elevens opplæring med andre lærere. Slike diskusjoner vil som denne studien også har fått fram, kunne gi verdifulle perspektiver knyttet til egen opplæring. Dernest handler det om tidsbruk. Det er begrenset hva man kan få med av faglig innhold under ett arbeidsseminar.

Samtidig er det godt mulig at lærernes utbytte hadde vært enda bedre dersom vi hadde hatt et større fokus på formidling av konkrete tiltak de kunne ha benyttet i opplæringen overfor sine elever. I den sammenheng må det imidlertid påpekes at alle de fem elevene i forkant hadde vært utredet av språktemaet ved Statped sør-øst. I etterkant av utredningene fikk skolene og lærerne tilsendt rapporter, og de fikk mulighet til å delta på oppfølgingsmøter hvor tiltak ble utdypet og diskutert. I tillegg har de fleste av lærerne etter arbeidsseminaret blitt fulgt opp med veiledning fra rådgivere ved språktemaet. Her har utprøving av konkrete tiltak stått på dagsorden. Forhåpentlig vil dette kunne bidra til

ytterligere å støtte lærerne i deres oppgave med å utarbeide gode tiltak de kan benytte i tilretteleggingen av elevenes opplæring.

### Begrensninger ved studien

Informasjonen fra lærerne er basert på fokusgruppeintervju (Kvale & Brinkman, 2009). Det vil si at informasjonen som er analysert, er basert på lærernes utsagn framkommet under gruppeintervju. Dermed får vi ikke fram hver enkelt lærer sine perspektiver. Intervjuer av hver lærer kunne kanskje ha ført til at de hadde følt seg friere til å dele enda mere informasjon om sitt eget utbytte av deltakelsen. På den annen side vil et gruppeintervju kunne medføre at lærerne lar seg inspirere av hverandre til å komme med innspill i tilknytning til spørsmålene. Bruk av fokusgruppeintervju kan slik sett representere både en begrensning og en fordel.

Lærerne ble intervjuet på slutten av samme dag som arbeidsseminaret ble gjennomført, og datainnsamlingen ble kun gjennomført en gang. Av den grunn kjenner vi ikke til hvilke meninger lærerne har etter at det er gått en tid. Oppfølgingsintervju med lærerne i etterkant kunne ha belyst om de fortsatt var av den oppfatning at deltakelsen ga et positivt utbytte, slik det i denne studien har blitt argumentert for. Dette var det imidlertid ikke mulig å få til av praktiske og ressursmessige hensyn.

### AVSLUTNING

Det har blitt pekt på at elever med SLI og BESD vil kunne ha behov for tilrettelegging på en rekke områder, og at dette kan ha betydning for læreres forventninger om mestring når det gjelder å utøve tilpasset opplæring overfor denne elevgruppen. Det har også blitt framhevet at læreres forventninger om mestring, kan ha konsekvenser for kvaliteten i den tilpassede opplæringen som praktiseres. Av den grunn kan det å forsøke å påvirke læreres forventninger om mestring være sentralt. I denne artikkelen har det blitt belyst på hvilke måter lærere gjennom deltakelse på et arbeidsseminar, kan ha fått økte forventninger om mestring knyt-

tet til å utøve tilpasset opplæring overfor sine elever.

Tilbakemeldingene fra lærerne var konstruktive og oppmuntrende. Vi har gjort flere verdifulle erfaringer som det både kan bygges videre på og som kan hjelpe oss til å justere innholdet på et framtidig arbeidsseminar. Det samlede inntrykket er at både det å arrangere og å delta på et slikt arbeidsseminar, kan være nyttig for fagpersoner som arbeider med barn med SLI og BESD. Det å gjennomføre denne typen arbeidsseminarer overfor lærere i tilknytning til deres arbeid med barn med SLI og BESD, er dermed en aktivitet som alle språkteamene i Statped bør vurdere å fortsette med.

### Referanser

- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F. & Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education* 31, 69-78.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste – oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Beitchman, J. H. & Brownlie E. B. (2014) *Language disorders in children and adolescents*. Boston, USA: Hogrefe.
- Bishop, D. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. East Sussex, UK: Psychology Press.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2008). Introduksjon. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (red.). *Tilpasset opplæring under kunnskapsløftet – intensjoner og skoleutvikling*. (ss. 9-25) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 145–161.
- Conti-Ramsden, G., Mok, P.L.H., Pickles, A.,

- Durkin, K., (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 4161-4169.
- 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, 1441-1457.
- Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2010). Young people with specific language impairment: A review of social and emotional functioning in adolescence. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(2), 105-121.
- Gillam, R. B., & Hoffman, L. M. (2004). Information processing in children with specific language impairment. In L. Verhoeven & H. van Balkom (Eds.). *Classification of developmental language disorders: Theoretical issues and clinical implications* (pp. 137-158). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Godøy, O. & Monsrud, M. B. (2011). *Spesialpedagogisk leseopplæring – en veileder*. Oslo: Statped, Bredtvet kompetansesenter.
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester, U.K.: Wiley-Blackwell
- Høigaard, B. & Utgård, Turid. (2010). IKT-baserte lesehjelpemidler – nye muligheter for de med språk- og/eller lesevansker. I E. Landmark & M. Deila (red.). *Lytt og lær – artikkelsamling om bruk av lydbøker og lyd støtte i undervisningen* (ss. 45-55). Statped, Bredtvet kompetansesenter.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. California: Sage Publications.
- Nilsen, S. (2012). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (ss. 240-262) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer hos barn og unge – teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyborg, G. (2013). Spesifikke språkvansker og atferd, emosjonelle og sosiale vansker: Et oppfølgingsopplegg for barn og foreldre. *Psykologi i kommunen*, 5.
- Ottem, E. & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker 1. I I. V. Bele (red.). *Språkvansker – teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. (ss. 31-43) Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Raaen, F. D. (2008). Tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv – illustrert med utviklingen fra M87, L97 til K06. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen, (red.). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (ss. 26-54) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Schunk, D. H. Meece, J. L. & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education - theory, research, and applications*. Boston, USA: Pearson.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications*. USA: Pearson.
- Simbula, S., Guglielmi, D. & Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy and work engagement among Italian school teachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 285-304.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimension of teacher self-efficacy and relation with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burn-out. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Snowling, M., Bishop, D. V. P. & Stothard, S. E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(5), 587-600.
- St Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 44, 186-199.
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E & Platou, F. (2011). *En veileder om begrepslæring: En strukturert undervisningsmodell for barn og*

- unge med språkvansker. Oslo: Statped, Bredtvet kompetansesenter
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P. R., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997) Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 1245–1260.
- van Daal, J., Verhoeven, L., & van Balkom, H. (2004). Subtypes of severe speech and language impairments: Psychometric evidence from 4-year-old children in the Netherlands. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1411–1423.
- Williams, D. L. (2010). *Developmental language disorders: Learning language and the brain*. San Diego, CA: Plural.
- Young, A. R., Beitchman, J. H., Johnson, C., Douglas, L., Atkinson, L., Escobar, M., Wilson, B. (2002). Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 635-645.

### Geir Nyborg

Universitetet i Oslo, Institutt for  
spesialpedagogikk  
Postboks 1140 Blindern  
0318 Oslo  
Mobil: 95216570  
E-postadresse: geir.nyborg@isp.uio.no

## F O U - m i d l e r

Forum for psykologer i kommuner/ fylkeskommuner kan i 2014 dele ut FoU-midler inntil **kr. 750.000,-**. Midlene kan brukes til forsknings og utviklingsarbeid o. l. i tråd med Fondets vedtekter §2:

”Fondets formål er å ivareta forsknings- og utviklingsarbeid innenfor de pedagogiske og psykologiske fagområdene, støtte utarbeidelse av hjelpemidler, samt fremme opplysnings- og formasjonsvirksomhet om fagområdene.”

Dersom et prosjekt ender i et kartleggings- eller tiltaksprodukt, forutsettes det at materiellet holder en

faglig høy standard, og at det publiseres gjennom forlaget ”PP-tjenestens Materiellservice”.

Ved andre prosjekt/studiereiser el. er det en forutsetning at det produseres faglige artikler, og at tidsskriftet ”Psykologi i kommunen” får tilbud om førstegangspublisering av disse.

Søknader blir behandlet i den rekkefølgen de kommer inn.

Søknad sendes:  
Forum for psykologer  
i kommunen  
v/ Sturla Helland  
Grøndal  
5450 Sunde