

# Sosial kompetanse hos barn og unge med spesifikke språkvansker

Marie Fredrikke Karstensen



Masteroppgave ved Institutt for pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014



**TITTEL:**

Sosial kompetanse hos barn og unge med spesifikke språkvansker.

**AV:**

Marie Fredrikke Karstensen

**EKSAMEN :**

Masteroppgave i pedagogikk  
Studieretning pedagogisk-psykologisk rådgiving

**SEMESTER:**

Vår 2014

**STIKKORD:**

Spesifikke språkvansker  
Sosial kompetanse

Copyright Forfatter

2014

Sosial kompetanse hos barn og unge med spesifikke språkvansker

Marie Fredrikke Karstensen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

# Sammendrag

## Problemområde

Spesifikke språkvansker kan beskrives som vansker med språket som opptrer i fravær av problemer på andre områder som kan forklare språkvanskene. Forekomsten av spesifikke språkvansker er på ca. 7 % (Tomblin et. al, 1997; Hollund-Møllerhaug, 2010). Forskning viser til at mange barn og unge med spesifikke språkvansker også utvikler vansker på andre områder, som emosjonelle og atferdsmessige vansker (Ottem, Thorseng, Duna & Green, 2002). Undersøkelser har også vist at foreldre til barn med spesifikke språkvansker ofte er svært bekymret for barnas vansker på det sosiale området (Pratt, Botting & Conti-Ramsden, 2006). Hensikten med oppgaven er derfor å se på hvilke områder ved sosial kompetanse barn og ungdom med spesifikke språkvansker ser ut til å streve på. Problemstillingen er: *Hvilke sosiale vanskeligheter kan vi finne hos barn og ungdom med spesifikke språkvansker?* Dette er også en nyttig tilnærming for å kunne komme fram til nye forskningsspørsmål, samt å kunne identifisere hvilke områder det vil være nødvendig å sette inn tiltak på.

## Metode og kilder

Metoden som er brukt for å besvare problemstillingen er litteraturstudie. Det er foretatt en gjennomgang av teori og forskningslitteratur som finnes på området. Kildene består av teoretiske artikler, forskningsartikler og bøker hovedsakelig skrevet på norsk og engelsk. Fem studier som tar for seg det aktuelle problemområdet er valgt ut som empirisk grunnlag for drøftingen. De fleste av disse studiene har sammenlignet en gruppe med spesifikke språkvansker med jevnaldrende med typisk språkutvikling.

## Hovedfunn

Funn som er redegjort for i forskningsartiklene blir drøftet opp mot de elementene som inngår i det å ha sosial kompetanse, og dermed også være i stand til å oppleve mestring i ulike sosiale situasjoner. Sosial kompetanse er, av praktiske grunner, delt inn i fire hovedområder. Det dreier seg om 1) å ha kunnskaper om, eller forståelse av, sosiale spilleregler og forhold, 2) å ha utviklet praktiske sosiale ferdigheter, 3) holdninger og følelser knyttet til seg selv og andre, når det gjelder deltakelse i sosiale sammenhenger og til sist 4) reell sosial fungering i ulike situasjoner. Barn og ungdom med spesifikke språkvansker som er undersøkt i de utvalgte studiene strever mer enn jevnaldrende med typisk språkutvikling

innenfor alle de identifiserte områdene av sosial kompetanse. I tillegg til at de har svakere sosiale kunnskaper og ferdigheter enn jevnaldrende med typisk språkutvikling ser de ut til å ha mer negative følelser knyttet til egen sosial mestring, som lavere sosial selvtillit og opplevelse av stress i sosiale situasjoner. Til slutt har barn og ungdom med spesifikk språkvansker svakere reell sosial fungering. Videre ser de sosiale vanskelighetene ut til å øke etter hvert som barna blir eldre, noe som understreker viktigheten av å ta vanskene på alvor tidlig, og sette inn tidlige tiltak. Både ekspressive og reseptive språklige ferdigheter ser ut til å ha en sammenheng med sosial kompetanse.

### **Drøftinger og konklusjon**

Språklige ferdigheter og sosial kompetanse ser ut til å være i et komplekst forhold til hverandre. I studiene pekes det på en mulighet for at språkvanskene påvirker den sosiale utviklingen, men også at dette utvikles parallelt og ikke nødvendigvis har en kausal sammenheng. I det siste tilfellet medfører dette at tiltak mer direkte rettet mot de ulike aspektene ved sosial kompetanse blir aktuelt. Det argumenteres for at tiltakene som vanligvis settes inn for å støtte opp om språkutviklingen ikke ser ut til å være tilstrekkelig for å sikre at barn og ungdom med spesifikke språkvansker utvikler god sosial kompetanse. Funn som tyder på at de sosiale vanskelighetene ser ut til å øke bidrar også som argument for at en bør supplere tiltak rettet mot språklige ferdigheter med tiltak rettet mot utvikling av sosial kompetanse.

Foreldre og læreres vurderinger av sosial fungering hos barn med spesifikke språkvansker synes å være sprikende, og foreldrene viser seg å være betydelig mer bekymret enn lærerne. Dette kan skape pedagogiske implikasjoner, og understreker betydningen av samarbeid og en god og tydelig dialog mellom hjem og skole.







# Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært både lærerikt og utfordrende på mange måter.

En stor takk går til veilederen min, Vigdis Refsahl, som har fulgt meg tett opp gjennom hele semesteret. Takk for all hjelp og tålmodighet. En takk går også til biveileder Sissel Ingvaldsen for nyttige innspill.

Uten alle de fantastiske jentene på pauserommet hadde ikke studietiden vært den samme. Det har vært godt å ha noen å dele opp- og nedturer med. Takk for latter og gode samtaler.

Takk til kjæreste, venner og familie som har heiet på meg gjennom denne travle høsten.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Introduksjon</b>	<b>1</b>
1.1	Problemstilling	2
1.1.1	Avgrensninger	2
1.2	Oppgavens struktur	3
<b>2</b>	<b>Metodiske refleksjoner</b>	<b>5</b>
2.1	Litteraturstudie	5
2.1.1	Innsamlingsmetoder	5
2.2	Design i refererte studier	6
2.3	Validitet	7
2.3.1	Statistisk validitet	7
2.3.2	Indre validitet	7
2.3.3	Ytre validitet	8
2.3.4	Begrepsvaliditet	9
2.4	Oppsummering	10
<b>3</b>	<b>Språk og språkvansker</b>	<b>11</b>
3.1	Språk og kommunikasjon	11
3.1.1	Bloom og Laheys modell for språk	12
3.1.2	Laws språktre	13
3.1.3	Språkvansker	14
3.2	Spesifikke språkvansker	14
3.2.1	Beskrivelse og definisjon	14
3.2.2	Kjennetegn på barn med spesifikke språkvansker	15
3.2.3	Undergrupper av spesifikke språkvansker	17
3.2.4	Forklaringer på spesifikke språkvansker	18
3.2.5	Komorbiditet eller tilleggsvansker	20
3.3	Oppsummering	20
<b>4</b>	<b>Sosial kompetanse</b>	<b>21</b>
4.1	En modell for sosial kompetanse	21
4.2	Definisjon av sosial kompetanse	24
4.3	Fire hovedområder innen sosial kompetanse	25
4.3.1	Kunnskaper	26
4.3.2	Ferdigheter	27
4.3.3	Holdninger og følelser	27
4.3.4	Reell-sosial fungering	29
4.4	Oppsummering	30
<b>5</b>	<b>Sosial kompetanse hos barn og ungdom med spesifikke språkvansker</b>	<b>31</b>
5.1	St Clair, Pickles, Durkin og Conti-Ramsden (2010): A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI)	31
5.1.1	Utvalg og metode	32
5.1.2	Resultater og funn	33
5.1.3	Oppsummering	33

<b>5.2 Botting og Conti-Ramsden (2008): The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI.....</b>	<b>34</b>
5.2.1 Utvalg og metode .....	34
5.2.2 Resultater og funn .....	36
5.2.3 Oppsummering.....	38
<b>5.3 Conti-Ramsden, Mok, Pickles og Durkin (2013): Adolescents with a history of specific language impairments (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning .....</b>	<b>38</b>
5.3.1 Utvalg og metode .....	39
5.3.2 Resultater og funn .....	39
5.3.3 Oppsummering.....	40
<b>5.4 Marton, Abramoff og Rosenzweig (2005): Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI) .....</b>	<b>41</b>
5.4.1 Utvalg og metode .....	41
5.4.2 Resultater og funn .....	42
5.4.3 Oppsummering.....	43
<b>5.5 Wadman, Durkin og Conti-Ramsden (2011): Social stress in young people with specific language impairment.....</b>	<b>44</b>
5.5.1 Utvalg og metode .....	44
5.5.2 Resultater og funn.....	46
5.5.3 Oppsummering.....	47
<b>5.6 Oppsummering.....</b>	<b>48</b>
<b>6 Drøfting av oppgavens problemstilling.....</b>	<b>50</b>
<b>6.1 Sosiale vanskeligheter hos barn og ungdom med spesifikke språkvansker .....</b>	<b>51</b>
6.1.1 Kunnskaper om, og forståelse av sosiale forhold.....	51
6.1.2 Praktiske sosiale ferdigheter .....	54
6.1.3 Holdninger og følelser knyttet til sosiale situasjoner.....	56
6.1.4 Reell sosial fungering i hverdagen - en interaksjon mellom kunnskaper, ferdigheter og følelser.....	58
<b>6.2 Pedagogiske implikasjoner.....</b>	<b>60</b>
6.2.1 Behov for tiltak rettet mot utvikling av sosial kompetanse .....	61
6.2.2 Tidlig innsats .....	64
6.2.3 Foreldres bekymringer .....	64
<b>6.3 Oppsummering.....</b>	<b>65</b>
<b>7 Avslutning.....</b>	<b>66</b>
7.1 Sammenfatning.....	66
7.2 Begrensninger ved studien .....	67
7.3 Videre forskning .....	67
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>68</b>

Figurer:

Figur 1: Bloom og Laheys språkmodell (Sæverud, Forseth, Ottem & Platou, 2011).....12

Figur 2: Sosial kompetanse (Rose-Krasnor, 1997).....22

# 1 Introduksjon

Språk og sosial samhandling kan sies å være to svært viktige komponenter i et hvert menneskes liv. I de aller fleste situasjoner i hverdagen er vi nødt til å forholde oss til andre mennesker, og i dette er språk og sosial kompetanse essensielle redskaper. Det finnes grupper i samfunnet som ikke behersker disse redskapene like lett som andre. Et eksempel på en slik gruppe er barn og ungdom med språkvansker. Språkvansker innebærer vansker med forståelse og/eller bruk av språket og kan videre deles inn i vansker som er primære og sekundære. Sekundære språkvansker er vansker med språket som har en annen kjent bakenforliggende årsak (Rygvoid, 2008). Denne oppgaven skal dreie seg spesifikke språkvansker, som er primære vansker med språket. Dette vil si at de opptrer tilsynelatende i fravær av vansker på andre områder som kan forklare språkvanskene (Bishop, 2014).

Spesifikke språkvansker kan innledningsvis beskrives som vansker med språket til tross for en ellers tilsynelatende normal utvikling. Tomblin et. al. (1997) har vist til en forekomst av spesifikke språkvansker hos amerikanske barn på ca. 7 %. En studie av norske barn på 7-10 år samsvarer med dette (Hollund-Møllerhaug, 2010). Vedvarende språkvansker har vist seg å kunne føre til vanskeligheter på andre områder, for eksempel emosjonelle, atferdsmessige, sosiale og psykiske vansker (Ottem & Lian, 2008). Forskning på spesifikke språkvansker er derfor av stor betydning først og fremst fordi disse kan ha stor negativ påvirkning på livene til individer med spesifikke språkvansker og deres familier. Gjennom å finne ut mer om vanskene kan en finne bedre måter for å kunne hjelpe dem som er rammet (Leonard, 1998). Hensikten med denne masteroppgaven er å bidra til å sette fokus på hvordan spesifikke språkvansker kan virke inn på ulike aspekter i individets liv. Forskning har pekt på at en stor del av bekymringen foreldre har for sine barn med spesifikke språkvansker dreier seg om deres sosiale liv. Derfor anser jeg dette som et viktig område å sette fokus på (Pratt, Botting & Conti-Ramsden, 2006). I arbeidet med masteroppgaven min har målet derfor vært å belyse hvordan spesifikke språkvansker kan være med på å påvirke utvikling av sosial kompetanse hos barn og ungdom.

Videre har jeg ønsket å bidra til å sette fokus på at barn og unge med spesifikke språkvansker kan ha behov for hjelp og oppfølging på områder utover det rent språklige. Motsatt ser jeg også viktigheten av å rette fokus mot barn og unge som strever sosialt, og se på hvordan det står til med deres språkferdigheter. Kanskje finnes det vansker med språket som ligger til

grunn for, eller bidrar til de sosiale vanskene. Målgruppen for oppgaven er lærere, spesialpedagoger, barnehagelærere, foreldre og andre som har å gjøre med barn og unge med spesifikke språkvansker som strever med sosial mestring og sosialt samspill med jevnaldrende.

I utdanningsdirektoratets veileder for utvikling av sosial kompetanse i skolen presenteres sosial kompetanse som et grunnleggende krav for at barn og unge skal kunne fungere godt i en sosial virkelighet hvor det stadig stilles flere krav til individuelle ferdigheter og plassering innen fellesskapet. Videre understrekes viktigheten av sosial kompetanse for videre utdanningsløp og deltakelse i samfunns- og arbeidsliv (Jahnsen, Ertesvåg & Westrheim, 2009). Dette belyser at utvikling av sosial kompetanse hos barn og ungdom er av stor betydning både for individuelle og samfunnsmessige forhold.

## **1.1 Problemstilling**

Gjennom en studie av teori og forskningsartikler vil jeg i denne oppgaven bidra til å belyse den følgende problemstillingen:

*"Hvilke sosiale vanskeligheter kan vi finne hos barn og ungdom med spesifikke språkvansker?"*

Denne problemstillingen er valgt med tanke på å oppnå økt forståelse av mulige sammenhenger mellom det å ha språkvansker og å fungere sosialt, og å bruke dette som et grunnlag for å drøfte implikasjoner og tilrettelegge gode tiltak for dem dette gjelder.

### **1.1.1 Avgrensninger**

På grunn av denne oppgavens tidsramme og omfang har jeg valgt å foreta visse avgrensninger når det gjelder tema og valg av forskningsartikler.

Det finnes mye aktuell forskning som har studert sosial mestring hos barn i førskolealder med spesifikke språkvansker. Jeg har imidlertid valgt å avgrense denne oppgaven til å omhandle ungdom og barn i skolealder. Det er pekt på at en del av barna som har språkvansker tidlig i livet ser ut til å vokse av seg disse før de begynner på skolen (Rygvold, 2008). Jeg anser det derfor som mest hensiktsmessig å konsentrere meg om eldre barn og ungdom. Deltakerne i de

utvalgte studiene er mellom 7 og 16 år. Jeg vil også konsentrere meg om disse sosiale samhandling med jevnaldrende, da dette kan antas å være av størst betydning for barn og unge i denne alderen. Sosial samhandling med jevnaldrende ser også ut til å være en større utfordring enn sosial samhandling med voksenpersoner.

Barn med spesifikke språkvansker kan ofte også ha vansker med lesing og skriving. I denne oppgaven vil jeg avgrense meg til vanskene de opplever med det muntlige språket, siden det er dette som brukes i samhandling med jevnaldrende, og derfor vil være av størst betydning for sosial mestring.

Da dette er en litteraturstudie, og formålet er å få oversikt over litteratur og forskning som finnes på feltet, har oppgaven en forholdsvis bred tilnærming. Dette kan danne grunnlag for å finne mer utdypede og avgrensede forskningsspørsmål, samt utprøving av aktuelle tiltak.

## **1.2 Oppgavens struktur**

Oppgaven består av sju kapitler.

*Kapittel 1 Introduksjon.* Det første kapitlet i oppgaven er et introduksjonskapittel. Her redegjøres det for bakgrunn for oppgaven. Problemstilling, avgrensninger og struktur for oppgaven presenteres også i dette kapitlet.

*Kapittel 2 Metodiske refleksjoner.* Kapittel 2 er oppgavens metodekapittel. Her vil det først redegjøres for litteraturstudie som metode. Videre redegjøres det for framgangsmåten ved innsamling av litteratur til oppgaven. For å drøfte problemstillingen i denne oppgaven er det gjort bruk av allerede eksisterende forskning på området, og det er da viktig å innta en kritisk holdning til forskningen som brukes. Derfor diskuteres design, validitet og reliabilitet i studiene som det refereres til senere i oppgaven.

*Kapittel 3 Språk og språkvansker.* Kapittel 3 er første teorikapittel. Her redegjøres det for språk og språkvansker. Kapitlet inneholder en kort redegjørelse for språk, med presentasjon av to modeller for språkets innhold. Dette skal danne en bakgrunnsforståelse for den andre delen av kapitlet, som er en presentasjon av spesifikke språkvansker. Der gis det en nærmere beskrivelse av denne typen vansker. Kjennetegn, undergrupper og mulige forklaringer på

vanskene presenteres. Dette kapitlet skal bidra til å danne en forståelse av hva barn og ungdom med spesifikke språkvansker kan streve med når det gjelder språk.

*Kapitlet 4 Sosial kompetanse.* Det andre teorikapitlet tar for seg teorier og perspektiver på sosial kompetanse. Her presenteres det komplekse begrepet sosial kompetanse. Det presenteres en modell og en definisjon for å beskrive hva det innebærer å besitte sosial kompetanse. For å gjøre fenomenet sosial kompetanse mer håndfast og forståelig med tanke på drøfting av problemstillingen har jeg valgt å identifisere fire ulike hovedområder som vil presenteres i dette kapitlets tredje del.

*Kapittel 5 Sosial kompetanse hos barn og ungdom med spesifikke språkvansker.* Kapittel 5 er oppgavens empirikapittel. Her presenteres fem utvalgte studier som er relevante for å belyse problemstillingen. Dette er et rent presentasjonskapittel der studienes metode og funn legges fram. Drøfting av funnene vil gjøres i kapittel 6.

*Kapittel 6 Drøfting av oppgavens problemstilling.* Kapittel 6 er oppgavens drøftingskapittel. Her vil problemstillingen drøftes i lys av teorien og empirien som er presentert i de foregående kapitlene. Pedagogiske implikasjoner vil også drøftes i dette kapitlet.

*Kapittel 7 Avslutning.* Kapittel 7 er det avsluttende kapitlet. Her vil det gjøres avsluttende betraktninger omkring oppgavens tema og problemstilling, begrensninger ved oppgaven, samt forslag til videre forskning. Det gjøres en kort sammenfatning av oppgavens funn.

Oppgavens hovedbegreper er språk, spesifikke språkvansker og sosial kompetanse. Da de to teorikapitlene er viet til disse temaene vil ikke introduksjonskapitlet inneholde noen nærmere begrepsavklaringer av dette. Øvrige begrepsavklaringer gjøres også underveis i oppgaven. Av praktiske årsaker vil betegnelsen *spesifikke språkvansker* og forkortelsen *SSV* benyttes vekselvis gjennom oppgaven.

## 2 Metodiske refleksjoner

I dette kapitlet skal det gjøres metodiske refleksjoner omkring egen litteraturstudie og studiene som er brukt som empirisk grunnlag i oppgaven. Først vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått fram når jeg har søkt etter relevant litteratur. Selv om jeg ikke har samlet egne data, men skal bruke forskning som allerede foreligger for å besvare problemstillingen, er det viktig å innta en kritisk holdning til studienes funn og konklusjoner, samt reflektere rundt hvorvidt studiene jeg har tatt for meg kan sies å være pålitelige og gyldige. Derfor skal jeg kort diskutere designet som er brukt i de ulike studiene, samt diskutere noen trusler mot studienes gyldighet på bakgrunn av Cook og Campbells validitetssystem (1979).

### 2.1 Litteraturstudie

På grunn av denne masteroppgavens omfang og tidsramme har jeg valgt å foreta en litteraturstudie der teori og aktuell forskning skal danne grunnlaget for drøftingene mine. Det vil si at jeg har samlet og systematisert kunnskap som er relevant for problemstillingen. Materialet i oppgaven er dermed allerede eksisterende kunnskap som jeg har funnet fram til blant annet gjennom å søke i databaser (Støren, 2010). For å besvare problemstillingen har jeg brukt teori og forskningsartikler. Mye av forskningen som finnes om sosial fungering hos individer med SSV tar for seg barn i førskolealder. Da det kan pekes på at mange barn kommer over vanskene før de begynner på skolen (Rygvold, 2008) har jeg valgt å fokusere på studier som omhandler ungdom og barn i skolealder. Slik har jeg kunnet utelukke en del av dem som ser ut til å "vokse av seg" vanskene før de begynner på skolen. Videre vil det relativt store aldersspennet som de utvalgte studiene tar for seg, føre til at jeg har mulighet til å si noe om utviklingen gjennom oppveksten. Som kilder er det brukt både primær- og sekundærlitteratur. Jeg har forsøkt å benytte meg hovedsakelig av nyere litteratur, men enkelte primærkilder er betydelig eldre, for eksempel Bloom og Lahey (1978), da dette er kilder som flere forfattere av nyere litteratur refererer til. Ved å gå direkte til primærkilden kan man være sikrere på å referere teorien på en korrekt måte, fordi man unngår at den allerede har vært tolket av forfatteren av sekundærkilden.

#### 2.1.1 Innsamlingsmetoder

Litteraturen som oppgaven baserer seg på består av artikler og bøker. Litteraturen er skrevet på norsk, svensk og engelsk. For å finne relevante forskningsartikler som belyser



problemstillingen har jeg søkt i databasene "scopus" og "isi" gjennom Universitetsbiblioteket sine internettsider. I tillegg har jeg benyttet søkemotoren Google Scholar. Søkeordene jeg har brukt er "specific language impairments" i kombinasjon med "social skills", "social competence", "peer relationships" og "social behavior". Jeg har utelatt studier som dreier seg om barn i førskolealder. Jeg endte opp med fem kvantitative studier som danner det empiriske grunnlaget for oppgaven. I tillegg til forskningsartiklene har jeg søkt opp relevant litteratur gjennom biblioteksdatabase BIBSYS. Videre har jeg gått gjennom litteraturlister i tekstene jeg har lest, på jakt etter annen relevant litteratur. Slik har jeg dannet med et bilde av hvilke tekster og forfattere som går igjen, og som ser ut til å være aktuelle på området.

Enkelte av forfatterne av de utvalgte forskningsartiklene som danner det empiriske grunnlaget for oppgaven har vært med på å skrive flere av artiklene. Dette kommer av at det er gjort grundig forskning på temaområdet mitt i det overordnede forskningsprosjektet "Manchester Language Study", slik at flere av artiklene som jeg anså som mest relevant for problemstillingen min er skrevet innunder dette. Disse studiene har derfor også brukt deltakere fra det samme utvalget. Jeg anser det likevel som nyttig å se disse artiklene opp mot hverandre, da de tar for seg ulike funn og fokuserer på ulike områder innen sosial mestring.

## 2.2 Design i refererte studier

I studier av årsaksforhold, kausal metodologi, kan en skille mellom ekte eksperimentelle design, kvasi-eksperimentelle design og ikke-eksperimentelle design. De to førstnevnte typene kalles eksperimentelle fordi forskeren setter inn en variabel, for eksempel et tiltak, for så å undersøke tiltakets effekt (Lund, 2002c). De fem studiene som danner det empiriske grunnlaget for denne oppgaven benytter seg av ikke-eksperimentelle design. Det vil si at forskerne har tatt sikte på å undersøke tingenes tilstand slik de er (Kleven, 2002d). I de utvalgte studiene er det brukt metoder som selvrapporing, rapportering fra foreldre og lærere, samt tester og observasjon av at barna gjennomførte gitte oppgaver, for å gi forskerne et bilde av deltakernes språklige og sosiale fungering. I tillegg til å beskrive hvordan ting er forsøker man også ofte i studier med ikke-eksperimentelt design å forklare det man finner ved å studere mulige påvirkningsfaktorer som kan ha vært med på å bidra til at ting er som de er (ibid.). En kan finne statistiske sammenhenger (*korrelasjoner*) mellom ulike variabler, og si noe om disse sammenhengenes retning, styrke og form (Bordens og Abbott, 2011). I ikke-eksperimentelle design er det likevel vanskelig å si noe sikkert om årsakssammenheng. Selv

om en finner statistiske sammenhenger mellom to variabler kan en ikke vite med sikkerhet om en av variablene påvirker den andre eller om de påvirker hverandre (retningsproblemet), eller om det er en tredje variabel som påvirker begge de undersøkte variablene (tredjevariabelproblemet) (Kleven, 2002d).

I de fleste av de utvalgte studiene er to grupper undersøkt, en gruppe barn eller ungdom med SSV og en gruppe barn eller ungdom med typisk språkutvikling. Det er da brukt variansanalyser for å undersøke forskjeller og likheter mellom de to gruppene innen ulike variabler. Korrelasjonsanalyser kan benyttes for å fastslå retning og styrke på forholdet mellom to variabler (Bordens & Abbott, 2011). Multipl regresjonsanalyse kan brukes for å analysere sammenhengen mellom flere uavhengige variabler og en avhengig variabel. Ved hjelp av en slik analyse kan en finne ut av hvor mye av variansen i den avhengige variabelen som kan forklares ved hjelp av de uavhengige variablene (Kleven 2002d).

## **2.3 Validitet**

Svaret på et forskningsproblem består av et sett slutninger. Slutningene og deres validitet er relatert til ulike sider ved forskningsprosessen (Lund, 2002a). Validitet dreier seg om hvor sikre slutningene er. For å diskutere validitet i studiene jeg tar for meg i denne oppgaven, har jeg valgt å benytte meg av Cook og Campells (1979) system for vurdering av validitet. Dette består av fire typer slutninger og deres validitet. For hver validitetstype er det nevnt ulike trusler som kan komme i veien for å oppnå valide slutninger (Lund, 2002b). Spesielt er ikke-eksperimentelle design utsatt for trusler mot indre validitet.

### **2.3.1 Statistisk validitet**

Statistiske slutninger dreier seg om hvorvidt det finnes en sammenheng mellom uavhengig og avhengig variabel. For å oppnå god statistisk validitet må sammenhengene derfor være statistisk signifikante og rimelig sterke. Statistisk styrke sier imidlertid kun noe om det finnes en sammenheng mellom variablene, ikke om denne sammenhengen er kausal (Lund, 2002b).

### **2.3.2 Indre validitet**

Dersom en finner ut at to variabler samvarierer, er neste steg å undersøke om det er et årsaksforhold mellom de to variablene, og i hvilken retning et eventuelt årsaksforhold går (Cook og Campbell, 1979). Dette er et spørsmål om indre validitet, som dreier seg om

hvorvidt sammenhengen mellom avhengig og uavhengig variabel kan fortolkes kausalt, altså om sammenhengen kan tolkes dithen at den uavhengige variabelen påvirker den avhengige (Lund, 2002b). I ikke-eksperimentelle design kan det imidlertid være vanskelig å si noe om årsakssammenheng, fordi man ikke har manipulert noen av variablene. Når man finner ut at det er statistisk sammenheng kan man ikke umiddelbart vite i hvilken retning denne sammenhengen går (retningsproblemet) eller om det rett og slett er en tredje variabel som påvirker begge de to undersøkte variablene (tredjevariabelproblematikk) (Kleven, 2002d). Dette er et eksempel på en trussel mot indre validitet. Når Wadman, Durkin og Conti-Ramsden (2011), som presenteres nærmere i kapittel 5, har funnet en sammenheng mellom opplevelse av stress i sosiale situasjoner og opplevelse av å ikke bli akseptert av andre, kan de ikke umiddelbart konkludere med hvorvidt opplevelsen av sosialt stress fører til at individet føler mangel på sosial aksept fra andre, eller om det er motsatt. De kan heller ikke med sikkerhet utelukke at det er en tredje variabel, for eksempel vansker med språket, som fører til at individet både føler seg stresset i sosiale situasjoner, og at det ikke føler seg sosialt akseptert av andre. Videre kan frafall underveis i studien være en potensiell trussel mot indre validitet (Lund, 2002b). St Clair, Pickles, Durkin og Conti-Ramsden (2011) sin longitudinelle studie er utsatt for denne trusselen. I denne studien forekommer det et frafall av deltakere underveis. Dette kan føre til at gruppen ikke uten videre kan sammenlignes på de ulike stadiene, fordi utvalget endrer seg når visse deltakere faller fra.

### **2.3.3 Ytre validitet**

Ytre validitet dreier seg om i hvilken grad resultatene kan generaliseres til en annen eller en større populasjon (Lund, 2002b). I de utvalgte studiene i denne oppgaven vil dette dreie seg om hvorvidt resultatene kan generaliseres til alle barn og unge med SSV. En trussel mot ytre validitet kan da forekomme ved at den utvalgte gruppen med SSV ikke er et representativt utvalg for alle barn og unge med SSV. Dersom gruppen er for homogen, og for eksempel består av barn og ungdom med en hovedvekt av språkvansker innen produksjon av språk, er det ikke sikkert at resultatene en får ved å undersøke denne gruppen gjelder for barn og ungdom med SSV generelt. Videre kan homogenitet når det gjelder sosioøkonomisk bakgrunn være en trussel mot ytre validitet. I flere av denne oppgavens utvalgte studier påpekes der derfor at gruppene er plukket ut med tanke på at de skal være mest mulig heterogene, for eksempel med hensyn til sosioøkonomisk bakgrunn.

### **2.3.4 Begrepsvaliditet**

Innen pedagogisk forskning studerer man ofte teoretiske begrep som ikke er enkle å observere direkte (Kleven, 2002a). Eksempler hentet fra mine utvalgte studier kan være selvtillit og sosialt stress. En må derfor finne ulike indikatorer eller variabler for å operasjonalisere begrepene en skal undersøke (ibid.). Begrepsvaliditet er da av betydning fordi det dreier seg om hvorvidt de operasjonaliserte variablene måler begrepet de har til hensikt å måle (Lund, 2002b). Altså om måten en operasjonaliserer begrepet på fører til at man måler det man har tenkt til å måle, eller om det også måler andre begreper. I studien til Botting og Conti-Ramsden (2008) er det for eksempel brukt visse oppgaver for å måle sosial kognisjon. Her kan det tenkes at oppgavene som er brukt like gjerne kan være et mål på et annet begrep, som for eksempel deltakerens språkferdigheter. Videre kan operasjonaliseringen av SSV gjøre flere av undersøkelsene problematiske. Som vi skal se i kapittel 3 er kriteriene for spesifikke språkvanser at barnet har språkferdigheter under en viss grense, og non-verbale ferdigheter over en viss grense. Når deltakerne blir fordelt på de to gruppene i de ulike studiene blir de kategorisert etter SSV eller typisk språkutvikling. Det viser seg likevel at deltakerne med SSV, til tross for at de har non-verbale ferdigheter over den gitte grensen, ofte skårer signifikant svakere enn den andre gruppen på de non-verbale oppgavene. Dette vil si at de i tillegg til det rent språklige skiller seg negativt fra den andre gruppen. Denne typen trusler mot begrepsvaliditet kalles systematiske målingsfeil. Den andre typen trussel mot begrepsvaliditet er tilfeldige målingsfeil, og er et spørsmål om reliabilitet.

#### **Reliabilitet**

Reliabilitet dreier seg om i hvilken grad resultatet er fritt for tilfeldige målingsfeil. Et resultat kan sies å være reliabelt dersom en vil få tilnærmet det samme resultatet igjen dersom en bruker nøyaktig den samme testen (Kleven, 2002c). Det finnes ulike forhold som kan opptre som tilfeldige målingsfeil. Relevante spørsmål en kan stille seg når det gjelder å vurdere reliabilitet kan derfor være i hvilken grad resultatet er avhengig av hvem som tolker svarene deltakeren gir, eller deltakerens dagsform under undersøkelsen (Kleven, 2002b). Testen "hypotetiske scenarier" som ble brukt under studiet til Marton, Abramoff og Rosenzweig (2005) kan være en test hvor reliabiliteten er truet, fordi poengsummene gis på bakgrunn av forskernes egne vurderinger av deltakernes responser på ulike hypotetiske situasjoner. For å forsøke å kontrollere for dette og sikre best mulig reliabilitet, ble barnas svar på de hypotetiske scenariene transkribert og vurdert av to ulike personer og deretter sammenlignet.

Dersom de to personene var uenige i hvordan svaret skulle skåres, ble det innhentet enda en vurdering fra en tredjeperson.

En annen trussel mot reliabilitet som går igjen i de utvalgte studiene er at det er benyttet selvrapporteringsskjemaer. Oppgavene krevet at deltakerne må forstå et språklig innhold for å kunne svare adekvat. Dette kan være problematisk da mange av deltakerne er plukket ut nettopp med tanke på at de har språkvansker. Det kan tenkes at de ikke fullt ut forstår alle spørsmålene og påstandene de skal svare på. For å sikre best mulig forståelse ble alle spørsmål og oppgaver lest høyt i tillegg til at deltakerne fikk dem skriftlig. I studien til Conti-Ramsden, Mok, Pickles og Durkin (2013) ble også svar som ble ansett som avvikende eller merkelige sjekket nøyere opp, ved at forskerne forklarte spørsmålene på nytt til deltakeren. Dette kan tenkes å til en viss grad bidra til bedre forståelse hos deltakerne, men det anses likevel som sannsynlig at deltakerne med SSV kan ha hatt vanskeligheter med å forstå enkelte av spørsmålene, og at det dermed kan tenkes at de kan ha svart noe unøyaktig.

## **2.4 Oppsummering**

I dette kapitlet er det gjort noen metodiske refleksjoner, da det er viktig å ha en kritisk tilnærming til metode og funn i de studiene som skal presenteres og brukes i drøftingen av oppgavens problemstilling. I den første delen av kapitlet ble det kort redegjort for litteraturstudie, som er metoden som er valgt i denne oppgaven. Videre ble framgangen under litteratursøk beskrevet. I kapitlets andre del ble det redegjort for design i de utvalgte studiene, som danner det empiriske grunnlaget for denne oppgaven. Til slutt ble det redegjort for validitet og reliabilitet. Cook og Campbells validitetssystem ble benyttet. Noen eksempler på trusler mot validitet og reliabilitet i de utvalgte studiene ble også kort diskutert.

## 3 Språk og språkvansker

Dette kapitlet skal omhandle språk og språkvansker. Hensikten med kapitlet er å skape en forståelse omkring hva barn og ungdom med spesifikke språkvansker kan streve med når det gjelder språket. Kapitlet starter med en introduksjon med presentasjon av to ulike modeller for språk, for å danne et bakteppe for den videre redegjørelsen omkring språkvansker. Den første modellen er Bloom og Laheys modell for språk. Denne modellen ble for første gang presentert helt tilbake i 1978, men er fortsatt i dag hyppig referert til i faglitteraturen. I tillegg til denne vil jeg presentere Laws språktre (2000). Denne modellen gir en illustrasjon av hvordan språket er bygget opp. Videre vil kapitlet dreie seg om spesifikke språkvansker, som er et av hovedtemaene for denne oppgaven.

### 3.1 Språk og kommunikasjon

Språket er kjernen i menneskelig kommunikasjon og en betydelig del av menneskelig samhandling. Vi er avhengige av språket for å kunne kommunisere og samhandle med andre. Språktilegnelsen er en svært robust prosess, og evnen til å tilegne seg språk kan se ut til å være iboende i mennesket. Til tross for at dette er et svært komplekst system lærer barn, i alle kulturer, morsmålet sitt og når språklige milepæler til omtrent samme tid. De fleste barn tilegner seg svært gode språklige ferdigheter i løpet av de første leveårene sine (Pinker, 1984; Bishop, 2014). Språket har en sentral stilling i menneskelig fungering, så sentral at de fleste ikke reflekterer særlig over hvor komplekst og mangfoldig det er. Vi bruker språket i nesten alt vi foretar oss. I tillegg til å være et redskap for kommunikasjon er språk sentralt i problemløsning, tenkning, og ved bygging og opprettholdelse av relasjoner (Gillam & Kamhi, 2013). Etter hvert som en tilegner seg språket kan man også si at en bruker språket videre i læring.

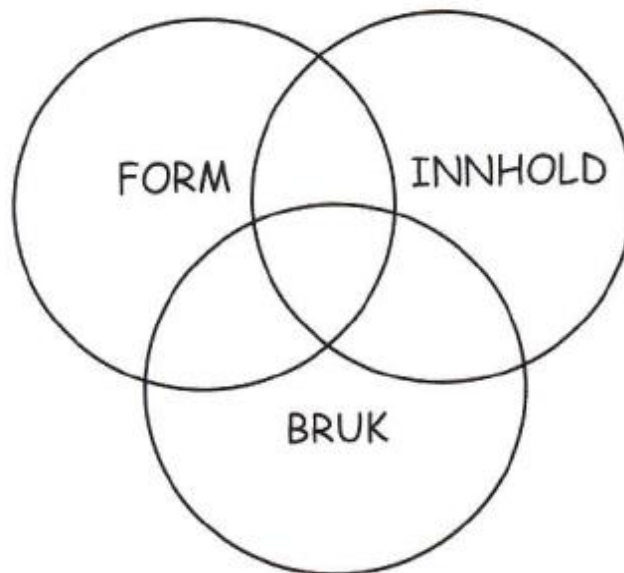
Utviklingen av språk og kommunikasjon starter tidlig. Spedbarn er sensitive ovenfor språklyder, og gjennom det første leveåret blir denne sensitiviteten fokusert mot morsmålet, språket som barnet blir omgitt av. Parallelt med dette utvikles evnen til selv å produsere lyder, og rundt seksmånedersalderen begynner barnet å bable. Videre begynner det å benytte seg av forenklede utgaver av ord. Mens den grammatiske utviklingen skjer raskt i førskolealderen fortsetter den leksikalske utviklingen utover i skolealder (Hulme & Snowling, 2009). Dette vil si at de fleste barn ved skolestart har et grammatisk korrekt språk

med et rikt ordforråd, men at språket blir mer avansert etter hvert som barnet blir eldre. I tillegg til en stadig utvidelse av ordforrådet får barnet en økt språklig kunnskap, og tilegner seg skriftspråket (Sundby, 2002).

### 3.1.1 Bloom og Laheys modell for språk

Bloom og Lahey (1978) peker på tre hovedkomponenter i språk: innhold, form og bruk.

"Language consists of some aspect of *content* or meaning that is coded or represented by linguistic *form* for some purpose or *use* in a particular context" (Bloom & Lahey, 1978, s. 11). I et effektivt språk virker disse komponentene i samspill med hverandre.



Figur 1: Bloom og Laheys språkmodell (1978), gjengitt i Sæverud, Forseth, Ottem & Platou (2011, s. 11).

*Innhold.* Denne delen kalles også semantikk, og dreier seg om meningen og innholdet man formidler med ordene, eller hvordan man forstår det som blir formidlet av andre. For å skape mening med språket må personen ha kunnskaper om objekter, forholdet mellom objekter, og forholdet mellom handlinger (Bloom & Lahey, 1978). Ens egen erfaringsbakgrunn og kognitive kapasitet er av betydning for å kunne skape eller forstå innholdet i språket (Sæverud, Forseth, Ottem & Platou, 2011).

*Form.* Språkets form, eller struktur, kan beskrives på ulike måter. Det kan dreie seg språklyder og intonasjon (fonologi), det kan dreie seg om ord og bøyingsformer

(morfologi), og det kan dreie seg om hvordan de ulike delene av språket er kombinert (syntaks) (Bloom & Lahey, 1978).

*Bruk.* Bruk av språket påvirkes av hva som er målet eller funksjonen med det, og av hva personen vet om lytteren og om konteksten. Bruk av språket handler om hvordan man bruker de to andre delene (form og innhold) i samhandling med andre (Sæverud et. al., 2011). Det dreier seg om hvordan en skal bruke ordene for å få fram budskapet sitt, og i hvilke sammenhenger en skal bruke hvilke ord. Dette vil avhenge av flere ting, for eksempel hvorvidt det som snakkes om er nærværende i situasjonen, om det som sies er en respons på noe som er sagt eller et spørsmål, og hvem lytteren er (Bloom & Lahey, 1978).

Et godt integrert språk innebærer å kunne bruke alle de tre delene i kombinasjon (Sæverud et. al., 2011).

### **3.1.2 Laws språktre**

Law (2000) peker på at kommunikasjon er en dynamisk prosess. I tillegg til at det foregår en interaksjon mellom individet og dets miljø, påpeker også han at det foregår en interaksjon mellom de ulike delene av språket. For å illustrere de ulike delene av kommunikasjonen og språket og interaksjonen mellom dem, presenterer Law et språktre.

Røttene på treet illustrerer *underliggende ferdigheter* som støtter opp om utviklingen av språk og kommunikasjon. Dette kan for eksempel være hørsel, motivasjon, minnefunksjoner, kognitive ferdigheter, symbolforståelse, samt oppmerksomhets- og lytteferdigheter (Law, 2000; Sæverud et. al., 2011). Disse ferdighetene ligger til grunn for å kunne utvikle et godt og variert språk.

Videre representerer stammen *språkforståelse*, eller reseptive språkferdigheter. I språkforståelse inngår å forstå betydningen av ord og begreper, men også å forstå lingvistiske regler som morfologi og syntaks, for eksempel hvordan hvordan ord bøyes, og hvordan setninger bygges opp, samt hvordan dette påvirker meningen i det som sies (Sæverud et. al., 2011). Law (2000) understreker betydningen av å skille mellom verbal og ikke-verbal språkforståelse. Ikke-verbal språkforståelse innebærer forståelse av gester, mimikk og lignende, og er ofte knyttet til konteksten samhandlingen foregår i. Dersom barn eller



ungdom har nedsatt språkforståelse vil dette også medføre at de kan ha vansker med det neste elementet på språktreet, å uttrykke seg.

Grenene på språktreet representerer det *ekspressive språket*. Ekspressive språkferdigheter handler om å kunne uttrykke seg, og omfatter å kunne fortelle og formidle tanker og meninger. Dette forutsetter et godt ordforråd, samt at man behersker språkets bøyningsformer og setningsstruktur. Disse kunnskapene bruker barnet til å danne ytringer som gir mening for omgivelsene (Sæverud et. al., 2011).

Til slutt representerer bladene på treet *talen*. Dette innebærer å produsere og å forstå språklydene. Produksjon av språklyder kalles artikulasjon, og til dette bruker man tunge, svelg, pust, munnhule, gane, nese og lepper. Språklydenes system, fonologi, handler om hvordan språklydene settes sammen og danner meningsfulle ord og setninger (Sæverud et. al., 2011). Når man snakker foregår det en interaksjon mellom artikulasjon og fonologi (Law, 2000).

### **3.1.3 Språkvansker**

Det finnes store variasjoner innen hva som kan omtales som normal språkutvikling, og derfor kan det ofte være vanskelig å vurdere om et barn har en språkvanske, eller bare er sent utviklet (Rygvo, 2008). Språkvansker er en samlebetegnelse og kan beskrives som vansker med forståelse eller bruk av språket, eller en kombinasjon av disse. Videre kan en skille mellom primære og sekundære vansker. Sekundære språkvansker kommer som en følge av andre omstendigheter som kan påvirke utviklingen, for eksempel utviklingshemning (ibid.). Denne oppgaven dreier seg om barn og ungdom med primære, eller spesifikke språkvansker, altså vansker med språket som ser ut til å forkomme uten større vansker på andre områder. Videre i dette kapitlet skal det derfor redegjøres for ulike aspekter ved spesifikke språkvansker, for slik å danne en bakgrunnsforståelse av hva barn og ungdom med spesifikke språkvansker kan streve med.

## **3.2 Spesifikke språkvansker**

### **3.2.1 Beskrivelse og definisjon**

Utviklingen av språk hos barn er blitt beskrevet som en robust og universell prosess. Likevel finnes det en gruppe barn som ikke utvikler språket som normalt, til tross for at det ikke

finnes noen åpenbar forklaring på dette. Språkvanskene deres forekommer sammen med en ellers normal utvikling, slik at barnets språkutvikling ligger betydelig under aldersadekvat nivå (Bishop, 2014). Barn som strever med tilegnelse av språk uten at de har andre kjente utviklingsforstyrrelser som kan forklare disse vanskene, har *spesifikke språkvansker* (Lian & Ottem, 2007). I diagnosemanualen ICD-10 (International Classification of Diseases) beskrives spesifikke utviklingsforstyrrelser av tale og språk slik: "Forstyrrelser der det normale mønsteret for språktilegnelse er forstyrret fra de tidligste utviklingsstadier. Forstyrrelsene kan ikke direkte tilskrives nevrologiske tilstander, forstyrrelse i taleapparatet, sansedefekter, psykisk utviklingshemning eller miljøfaktorer" (World Health Organization [WHO]: ICD-10, s. 348). Spesifikke språkvansker beskrives gjennom visse inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier. Som inklusjonskriterier brukes ofte at barnet skal skåre mer enn 1,25 standardavvik under gjennomsnittet på språktester, og få en skåre på 85 eller høyere på tester av non-verbal IQ (Leonard, 1998). Eksklusjonskriteriene innebærer at disse språkvanskene ikke direkte kan forklares av vansker eller forstyrrelser på andre områder, som påpekt i definisjonen i ICD-10. Selv om det finnes definisjoner og kriterier for SSV, åpner disse for diskusjoner omkring hvilke tilfeller som kan betegnes som spesifikke språkvansker. For eksempel kan det være glidende overganger mellom hva som regnes som vansker på andre områder, og hvorvidt en kan si om barnets språkvansker påvirkes av andre forhold eller ikke. Hva som kan regnes som betydelige vansker vil også være en vurderingssak. Hvilke kriterier som settes for SSV kan derfor variere noe mellom forskere (Gillam & Kamhi, 2013).

Det har også vært vanskelig å definere SSV fordi vanskene varierer fra person til person. Ofte kan de være sammensatt av vansker av ulik grad innenfor ulike områder av språket. I tillegg ser vanskene ut til å kunne variere over tid (Botting & Conti-Ramsden, 2004). Videre skal jeg se på hva som kan kjennetegne barn med SSV i det daglige.

### **3.2.2 Kjennetegn på barn med spesifikke språkvansker**

I tidlig alder kan barn med SSV kjennetegnes med sen start og langsom progresjon i språkutviklingen. Videre har de gjerne vansker med å finne ord, slik at de strever med å få fram budskapet sitt. I tillegg kan de ha vansker med forståelse av komplekse ytringer, slik at de strever med å bruke språk effektivt i kommunikasjon med andre (Rygvoold, 2008). Forståelsvanskene deres dreier seg spesielt om figurativt språk, for eksempel metaforer,

ironi og humor (Bele, 2008). I tillegg gjør de ofte språklige feil som er typisk for yngre barn. Dette kan være forenklete språklyder og ukorrekt grammatikk (Bishop, 2006). Barn med SSV tar lite språklig initiativ, stiller få spørsmål og bruker sjelden språket for å gi uttrykk for hva de ønsker og vil (Rygvold, 2008). Dette kan få dem til å fremstå som stille og forsiktige og kan også være en medvirkende årsak til at vanskene barn med SSV har fremstår som "usynlige". Det er ofte først når det stilles høyere krav til barnets bruk av språket at det oppdages at ting ikke er som de skal (Bele, 2008). Etter hvert som barn blir eldre stilles det stadig høyere krav til kognitive funksjoner og språk, både i skolesammenheng og blant jevnaldrende. Sosialt går samhandlingen over fra å være basert på lek, til å inneholde mer verbal aktivitet. Mens man i yngre alder har leken å støtte seg på, går samhandlingen i ungdomsårene i stor grad ut på samtaler. I skolesammenheng kreves det også mer komplisert bruk av språk og tankeprosesser. Med dette kan språkvanskene bli mer fremtredende. Derfor blir SSV ofte oppdaget og kartlagt sent (ibid.). Ottem og Lian (2008) påpeker at språkvansker kan ha langvarige og alvorlige påvirkninger i barnets liv. Utfallet kan avhenge av vanskens alvorlighetsgrad, hva slags støtte barnet får, samt selvtillit og krav fra omgivelsene. Tidlig identifisering og tiltak for denne gruppen er derfor av stor betydning.

Rygvold (2008) peker på ulike områder av språket som barn og ungdom med SSV kan ha problemer med, samt hvordan disse vanskene kan komme til uttrykk.

### **Vansker med semantikk**

Vi så tidligere at semantikk dreier seg om innhold og mening i språket. Barn med SSV har problemer med å lære seg nye ord, samt med å forstå komplekse ord og overført betydning. De har altså større problemer med abstrakt enn konkret språk. Det vil derfor være lettere for dem å lære innholdsord, for eksempel navn på gjenstander, enn funksjonsord. De semantiske vanskene kommer til syne ved at de leter etter ord, og bruker innholdstomme ord som "dings" og "sånn". Semantiske vansker kan føre til at barnet strever med forståelse og med å kunne uttrykke seg om tanker og ideer (Rygvold, 2008).

### **Vansker med fonologi og grammatikk**

Fonologi og grammatikk omfatter språkets formside. Barn med SSV kan streve med språkets fonologi, eller lyder. Dette dreier seg ikke om vansker med artikulasjon, men med å bruke fonemene (lydene) som abstrakte, språklige enheter. Dette kommer til syne ved at de bruker språklydene på en avvikende måte, eller at de bruker forenklinger av ord. Barnas språk kan

dermed være vanskelig å forstå. Fonologiske vansker viser seg ofte ved at barna er lite språklig bevisste. For eksempel kan de ha problemer med å rime, og å høre forskjell på ulike språklyder. Videre kan barna vise tegn på morfologiske vansker, vansker med ord og bøyingsformer. For eksempel kan de ha problemer med ord som bøyes uregelmessig, slik at de sier "bokene" og "gådde". Denne typen feil kan sies å likne på feil som yngre barn gjør. Vansker med syntaks kommer til syne ved at barna senere enn vanlig begynner å kombinere ord til lengre ytringer. De bruker korte, enkle setninger og kan ha problemer med å forstå andres ytringer dersom disse blir for komplekse (Rygvold, 2008).

### **Vansker med pragmatikk**

Pragmatikk dreier seg å bruke språket i sosiale samspill. Dette er noe som kan være vanskelig for barn med SSV fordi de ofte har et begrenset ordforråd og strever med forståelse. Videre kan de ha vanskeligheter med å ta den andres perspektiv, slik at de ikke gir nok og adekvat informasjon til å gjøre seg forstått. De kan også oppfattes som vanskelige å føre en dialog med, fordi de gjerne gir lite adekvate svar, tar få språklige initiativ, og har liten evne til å reparere dialogen ved å stille spørsmål. Rygvold viser til at de fleste barn med SSV ser ut til å ha vansker med pragmatikk, men at dette kan se ut til å være sekundært i forhold til semantiske og morfologiske vansker (Rygvold, 2008).

### **3.2.3 Undergrupper av spesifikke språkvansker**

Selv om det kan pekes på kriterier for diagnosen, er SSV en uensartet forstyrrelse, og barn med SSV utgjør en heterogen gruppe (Nettelbladt & Salameh, 2007). Det er variasjoner i hvilke deler av språket som utgjør de største vanskene, og derfor fremstår vanskene deres som svært varierte. Det er enighet om at SSV kan deles i flere undergrupper, men hvordan dette skal gjøres er det diskusjon omkring. Det har vært vanlig å skille mellom reseptive vansker og ekspressive vansker (Hulme & Snowling, 2009).

I ICD-10 gjøres det et slikt skille. I tillegg beskrives en undergruppe som innebærer vansker med fonologi. Det deles inn i tre ulike diagnosekategorier: *Spesifikk (fonologisk) artikulasjonsforstyrrelse* vil si at barnet snakker grammatisk korrekt og har normalt ordforråd, men har problemer med artikulasjonen. Dette vil si at språklydene ligger under det man kan forvente ut fra mental alder. Dette kan skyldes både fonologisk svikt og vansker med artikulasjon. *Ekspressiv språkforstyrrelse* er en blanding av uttale- og mer generelle

uttrykksvansker. Barnets språkforståelse er innenfor normalt variasjonsområde, men evnen til å uttrykke seg ligger vesentlig under det en kan forvente ut fra barnets mentale alder.

*Impressiv språkforstyrrelse* er en blandet språkforstyrrelse. Barn med denne vansken har en språkforståelse som er vesentlig under det man kan forvente ut fra mental alder. Ofte er også talespråket avvikende samtidig, fordi man må forstå språket for å klare å bruke det til å uttrykke seg (Sundby, 2002; WHO: ICD-10).

Bishop (2014) peker på at det finnes problematiske aspekter ved å sette et tydelig skille mellom ekspressive og reseptive vansker. Hun viser til at de fleste barn med SSV har en viss grad av forståelsvansker, og at skillet mellom ekspressive og reseptive vansker heller handler om grad, enn om to tydelige undergrupper. I tillegg viser hun til at vanskene kommer til syne på ulike måter blant barna med reseptive vansker, og at de kan endre seg når barna blir eldre. Vanskene til barn med SSV har vist seg å være dynamiske, ved at noen vanskeområder bedrer seg og andre ikke. På denne måten kan mønsteret i vanskene endre seg over tid. Barnas språklige styrker og svakheter forandrer seg blant annet under påvirkning fra tiltak som settes i verk (Botting & Conti-Ramsden, 2004). Samtidig vil forventningene og kravene som stilles til barn og unge forandre seg etter hvert som de blir eldre, slik at det vil variere hva som anses som aldersadekvate språklige ferdigheter. Bishop (2014) understreker likevel at det er av betydning for forskning å fortsette å forsøke å finne undergrupper av SSV.

### **3.2.4 Forklaringer på spesifikke språkvansker**

Tvillingstudier tyder på at SSV kan være genetisk betinget (Bishop, 2014). Studier på eneggede og toeggede tvillinger viser at eneggede tvillingpar, som er genetisk identiske, ligner mer på hverandre når det gjelder SSV, og at disse likhetene kommer som en følge av at de har like gener og ikke av at de vokser opp i samme miljø (Bishop, 2006). Det har videre vært foreslått at SSV forårsakes av en defekt i et spesifikt gen (FOXP2-genet), men Bishop (2006) påpeker at bildet kan sies å være mer sammensatt enn som så. Mest sannsynlig kommer SSV i de fleste tilfellene av et samspill mellom ulike gener, samt risikofaktorer i miljøet.

Arvelighet er den eneste direkte årsaken til SSV som er funnet, men miljømessige faktorer vil også påvirke. Miljøfaktorer kan ikke påføre språkvansker, men de er av betydning på den måten at de kan ha en gunstig eller mindre gunstig innvirkning på språkutviklingen, og slik til

en viss grad påvirke omfanget av språkvanskene (Nettelbladt & Salameh, 2007). En kan finne prenatale og postnatale risikofaktorer i miljøet, altså risikofaktorer som forekommer før og etter fødselen. Prenatale risikofaktorer kan påvirke vekst og modning av hjernen, og kan for eksempel være at moren drikker alkohol eller blir utsatt for en infeksjon under svangerskapet (Bishop, 2014). Videre kan periodevis nedsatt hørsel på grunn av øreinfeksjoner i førskolealder, samt mangelfull språklig stimulering være risikofaktorer som kan ha negativ innvirkning på språkutviklingen (Nettelbladt & Salameh, 2007). En kan dermed si at språkvanskene vil påvirkes av en interaksjon mellom genetiske og miljømessige faktorer (Hulme & Snowling, 2009).

Betegnelsen spesifikke språkvansker hentyder til at det dreier seg om en svikt i det språklige systemet, og at vansken er primært språklig. Det kan likevel stilles spørsmål ved hvorvidt vanskene er så spesifikke som de gjerne framstilles (Law, 2000). Leonard (1998) er et eksempel på en som er uenig i at det nødvendigvis er språkvansken som er den primære vansken. Han viser til at mange barn med SSV til en viss grad ser ut til å ha underliggende non-verbale vansker. Disse vanskene er ikke store, det kan de ikke være for å få diagnosen SSV. Han viser likevel til at dette er så pass vanlig å finne hos barn med SSV at det kan tenkes at språkvanskene kan skyldes underliggende vansker som kan påvirke språket. I stedet for å beskrive vanskene som primært språklige, kan en peke på andre vansker som kan tenkes å bidra til den avvikende språktilegnelsen. Leonard (1998) foreslår at begrensninger i prosesseringskapasitet kan være av betydning. For å kunne prosessere informasjon effektivt er plass, energi og tid av betydning for mental manipulasjon av materialet. En trenger plass i minnekapasiteten og energi til å fullføre kognitive oppgaver. I tillegg må prosesseringen av informasjon skje raskt nok til at man har ledig kapasitet til å prosessere den neste informasjonen som kommer. Vansker med prosessering kan foregå på et eller flere av disse områdene. Leonard viser til at begrensninger ved en eller flere deler av prosesseringskapasiteten kan føre til språklige eller non-verbale vansker som er synlige hos mange barn med SSV (Leonard 1998).

Bakgrunnen for spesifikke språkvansker ser altså ut til å være sammensatt og kompleks. Det ser ut til at vanskene har bakgrunn i genetiske faktorer, men at de også delvis kan påvirkes av miljø. Det foreslås også at det kan være andre bakenforliggende årsaker til SSV.

### **3.2.5 Komorbiditet eller tilleggsvansker**

Når et individ lider av to separate forstyrrelser eller sykdommer over tid kan en si at forstyrrelsene eller sykdommene er komorbide (Rutter, 1997). Kriteriene for SSV utelukker i utgangspunktet komorbide vansker. Det jeg ønsker å se på i denne oppgaven er vansker med sosial kompetanse som kan vise seg som en sekundærvanske hos barn og unge med SSV, altså ikke gjennomgripende sosiale vansker. Mens inklusjonskriteriene for SSV kan sies å være mulig å undersøke, peker Leonard (1998) på at det er mer problematisk med eksklusjonskriteriene. Det kan være komplisert å skulle skille ut SSV fra mer omfattende vansker der språkvanskene kun er en del, samt å skulle si hvilke forhold som påvirker hverandre. Dette blir også synlig i denne oppgaven da det i kapittel 6 diskuteres hvorvidt sosiale problemer hos barn og ungdom med SSV kommer som en følge av språkvanskene, eller om det sosiale og språklige er i et uavhengig forhold.

## **3.3 Oppsummering**

I dette kapitlet er språket beskrevet gjennom to ulike modeller som peker på de ulike delene av språket og hvordan disse virker sammen. Språktilegnelsen er beskrevet som en robust prosess. Barn som likevel ikke tilegner seg språket som forventet, til tross for at det ikke finnes noen bakenforliggende årsak til dette, kan sies å ha spesifikke språkvansker. Barn med SSV kan ha vansker på ulike språklige områder. I dette kapitlet er det gitt en beskrivelse av spesifikke språkvansker for å danne en forståelse av hva barn og ungdom med SSV kan ha vanskeligheter med. Det er enighet om at vanskene kan deles inn i undergrupper, men uenighet om hvordan dette skal gjøres. Det har likevel vært vanlig å skille mellom ekspressive og reseptive vansker. Årsaken til SSV ser også ut til å være sammensatt og kompleks, og den eneste direkte årsaken som er funnet til SSV er arvelighet, men miljømessige faktorer vil også påvirke.

## 4 Sosial kompetanse

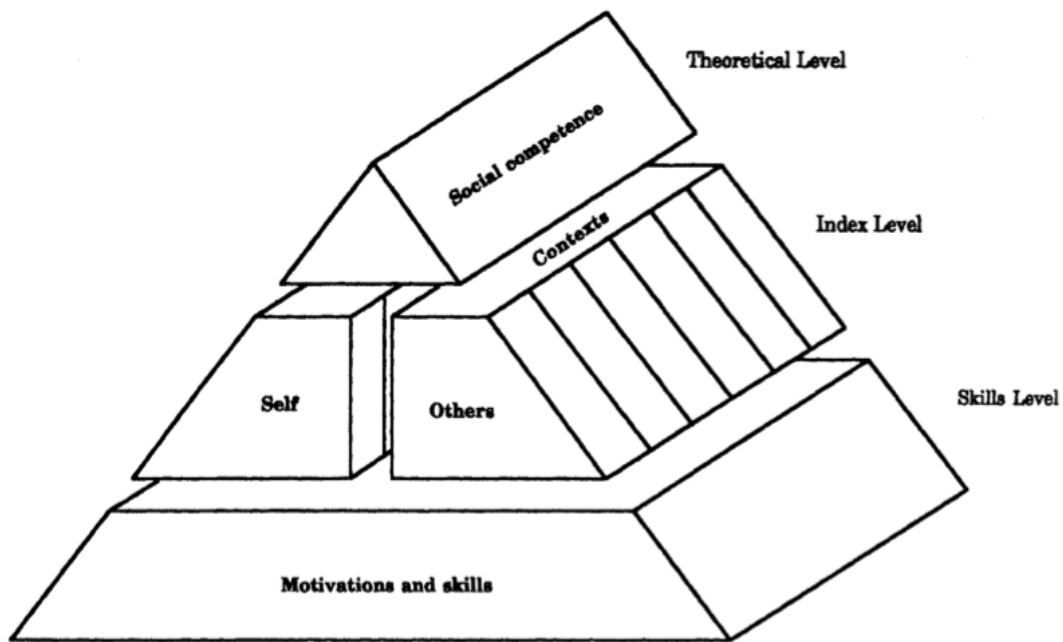
I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for sosial kompetanse. Dette er et komplekst begrep. Jeg vil derfor først presentere ulike forklaringer på hva sosial kompetanse innebærer, dette for å belyse hvordan sosial kompetanse utvikles, og for lettere å se hvordan man kan sette i verk tiltak. Jeg vil først ta for meg en modell for sosial kompetanse fremsatt av Rose-Krasnor (1997). Deretter vil jeg se på Ogdens (2009) forståelse av sosial kompetanse. I lys av teoriene vil jeg til slutt presentere fire ulike aspekter ved det å ha god sosial kompetanse, som utgangspunkt for å kunne drøfte mulige sammenhenger mellom det å ha språkvansker og samtidige sosiale vanskeligheter (kapittel 5 og 6).

For små barn er det å opprette positive forbindelser til jevnaldrende, samt å regulere sine egne emosjonelle opplevelser og uttrykk, viktige utviklingsoppgaver (Rose-Krasnor & Denham, 2009). Dette er viktige aspekter i sosial kompetanse. I følge Gresham (1988) vil en person som innehar sosial kompetanse være rustet til å møte utfordringer og krav i hverdagen. De vil videre ha evne til å håndtere deltakelse og ta ansvar for at en selv og andre har det bra. En kan derfor si at utvikling av sosial kompetanse er sentralt for barn og unge.

### 4.1 En modell for sosial kompetanse

Rose-Krasnor (1997) mener at det er vanskelig å finne en definisjon på sosial kompetanse. Selv om begrepet er brukt hyppig i forskningen, og det tilsynelatende finnes en enighet om hva som ligger i det, peker hun på at det er forskjeller på hvordan sosial kompetanse blir definert. Hun presenterer en modell for å illustrere hva hun mener sosial kompetanse innebærer (figur 2). Modellen hennes består av tre nivåer, og kan oppsummeres med at sosial kompetanse dreier seg om effektivitet i kommunikasjon, både fra ens eget og andres perspektiv.





Figur 2: Sosial kompetanse (Rose-Krasnor, 1997, s. 120).

Det øverste nivået i modellen er *det teoretiske nivået*. Dette er et overordnet nivå der sosial kompetanse blir definert som "effectiveness in social interaction" (Rose-Krasnor, 1997, s. 111). Det handler altså om å interagere med andre på en best mulig måte. I denne definisjonen inngår det at sosial kompetanse er en transaksjonsprosess, fordi den foregår i en interaksjon mellom individet og omgivelsene. Om et individ kan sies å være sosialt kompetent avhenger av hvordan omgivelsene reagerer på atferden. Omgivelsenens reaksjoner påvirker igjen individets atferd. Videre er sosial kompetanse kontekstavhengig. At en type atferd er effektiv i en kontekst behøver ikke å bety at den er effektiv i en annen kontekst. En må også klare å utføre atferden i den hensiktsmessige situasjonen. Det holder med andre ord ikke at en vet hvordan en skal handle, en må også få til å utføre atferden. Videre er sosial kompetanse et overordnet begrep. Det dreier seg ikke om spesifikke ferdigheter, men organiseringen av disse. Til slutt er kompetansen relativ i forhold til ulike mål. En og samme atferd kan være effektiv for å nå et mål, men samtidig føre til at en ikke når et annet mål. Rose-Krasnor eksemplifiserer dette med å hjelpe en venn med å jukse på en prøve. Dersom målet er å være grei mot vennen sin, kan dette være effektiv atferd. Dersom målet er å gjøre læreren fornøyd, vil dette derimot være en lite hensiktsmessig handling (ibid.).

Det midterste nivået i modellen er *indeksnivået*. Dette dreier seg om indekser for sosial kompetanse, eller ulike måter sosial kompetanse kommer til uttrykk på. Her skiller Rose-

Krasnor (1997) mellom en selv og andre. I sosial interaksjon foregår det hele tiden en interaksjon mellom prioriteringer som er rettet mot egne behov og sitt forhold til andre. Sosial kompetanse innebærer å både ha evne til å møte egne, interpersonlige mål og å ta hensyn til sitt forhold med andre. Hensyn til begge sider er viktig også i problemløsning. På selv-siden kommer sosial kompetanse til uttrykk ved at individet når sine egne mål og føler effektivitet i sosial interaksjon. På andre-siden kommer sosial kompetanse til uttrykk ved at individet har gode forhold til voksne og jevnaldrende, finner sin plass i sosiale grupper, og at det lever opp til samfunnets forventinger til ansvarlig, sosial atferd. Lagene som går vertikalt på dette nivået illustrerer at sosial kompetanse hos et individ er avhengig av kontekst. Atferd som er effektiv og passende i en kontekst trenger ikke å være det i en annen kontekst (Rose-Krasnor, 1997).

Det nederste nivået er *ferdighetsnivået*. Dette nivået kan sies å legge grunnlaget for sosial kompetanse, og består av sosiale, emosjonelle og sosial-kognitive ferdigheter, atferd og motivasjoner. Eksempler på ferdigheter er å kunne kommunisere, å kunne ta ulike perspektiver, å ha empati og evne til sosial problemløsning. I tillegg inngår mål og verdier som gir motivasjon og retning for hvordan en bruker disse ferdighetene (Rose-Krasnor, 1997; Rose-Krasnor & Denham, 2009). Rose-Krasnor og Denham (2009) går nærmere inn på ferdighetsnivået i modellen. De trekker fram selvregulering, sosial problemløsning og prososial atferd som sentrale ferdigheter. *Selvregulering* dreier seg om evnen til å kunne kontrollere egen opphisselse og emosjonelle responser. Dette innebærer for eksempel å kunne hindre upassende hendelser, å klare å utsette å tilfredsstille egne behov, å kunne la seg styre av samvittighet og å handle i samsvar med beskjeder. Dette er viktig for å kunne inngå og opprettholde sosiale relasjoner med andre. I tillegg gir det en følelse av at man har kontroll over seg selv og omgivelsene sine. *Sosial problemløsning* innebærer å kunne bruke ulike strategier for å nå målene sine. Strategiene barnet bruker kan være mer eller mindre effektive. De trenger ikke nødvendigvis være vellykkede og føre til at barnet når målet. Ved sosial problemløsning er barnets tankeprosesser viktige. For å ta gode avgjørelser må barnet kunne prosessere den sosiale situasjonen. Dette innebærer at de må forstå og analysere sosiale situasjoner, de må kunne sette seg sosiale mål og avgjøre hva som er effektive måter å løse konflikter med jevnaldrende på. I tillegg må de kunne bruke disse strategiene i praksis, det holder ikke å bare tenke hvordan det kan gjøres. *Prososial atferd* innebærer å ha evne og motivasjon til å handle på måter som kommer andre til gode. Dette innebærer for eksempel å kunne dele eller å hjelpe andre, og krever at en kan se andres perspektiver og forstå

emosjoner. Selvregulering, sosial problemløsning og prososial atferd er alle viktige elementer for at sosial interaksjon skal være vellykket og effektiv. Slik er dette viktige elementer som støtter opp om indeksnivået i modellen.

Rose-Krasnor (1997) påpeker at det er det nederste nivået som er av betydning for utvikling av intervensjonsprogrammer fordi en her kan gå inn på spesifikke ferdigheter som barnet har behov for trening i. Hun peker samtidig på at sosial kompetanse ikke kan beskrives ut fra de enkeltstående ferdighetene. For å vurdere barnets sosiale kompetanse må man opp på indeksnivået. Dette kan være nyttig for å kunne peke ut hvilke barn som strever med sosial kompetanse. På det øverste nivået blir det pekt på selve kjernen av hva sosial kompetanse dreier seg om.

## 4.2 Definisjon av sosial kompetanse

I likhet med Rose-Krasnor og Denham (2009) peker også Ogden (2009) på at barn og unge gjennom oppveksten møter på ulike utviklingsoppgaver som de må mestre. For å kunne gjøre dette trenger de kompetanse på flere områder. Inspirert av Gresham (1988) bruker Ogden personlig kompetanse som det mest omfattende kompetansebegrepet. Det handler om barnets evne til å utnytte og organisere både egne ressurser og ressurser i miljøet. Ressurser i miljøet kan for eksempel være muligheter eller forventninger. Sosial kompetanse er, sammen med kognitiv og fysisk kompetanse, en del av den personlige kompetansen. I følge Ogden dreier sosial kompetanse seg om barnets ferdigheter i kontakt og samhandling med andre. Sosialt kompetente barn og unge kan "lese og fortolke signaler fra omgivelsene, løse problemer og ta beslutninger om å regulere egen atferd gjennom å tilpasse seg eller ta initiativ for å ivareta egne behov eller interesser" (Ogden, 2009, s. 203). Det dreier seg om å forstå og tilpasse seg andres signaler og forventninger, men også om å ta initiativ for å nå egne sosiale mål (ibid.). Ogden definerer sosial kompetanse slik:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap. (Ogden, 2009, s. 207).

I sin definisjon peker Ogden (2009) på betydningen av sosial kompetanse for individets sosiale relasjoner og nære vennskap, noe som er viktig både i barne- og ungdomsårene og videre i livet. På sikt kan sosial kompetanse påvirke sosial selvoppfatning, antall venner, popularitet og forhold til de sosiale omgivelsene. I likhet med Rose-Krasnor (1997) peker Ogden på at sosial kompetanse retter seg både mot en selv og andre. En skal ivareta egne behov og interesser, men også ta hensyn til sitt forhold til andre. Noen ganger kan det oppstå konflikt mellom det andre ønsker og individets egne behov, slik at en må velge hva som er den beste måten å handle på (Ogden, 2009). Det å inneha sosial kompetanse betyr derfor ikke nødvendigvis at atferden er ønsket av omgivelsene. En skal ikke ukritisk føye seg etter andre personer, men vurdere og velge atferden som egner seg best sett fra både eget og andres ståsted.

Barn utvikler sosial kompetanse og sosiale ferdigheter gjennom samhandling med andre. Her kan de observere andre, og de får øvelse og tilbakemelding på egen atferd (Ogden, 2009). Utviklingen av sosial kompetanse kan beskrives som en spiral der barna stadig kommer tilbake til de samme temaene. Etter hvert som barna blir eldre blir forventningene og kravene høyere, samtidig som barnas kompetanse på de ulike områdene blir mer avansert (ibid.). I følge Elliott og Gresham (1991) starter utviklingen av sosiale ferdigheter rett etter fødselen og påvirkes av forhold i barnet selv, for eksempel barnets holdninger og kommunikasjonsferdigheter, og forhold ved miljøet, for eksempel familiemedlemmer og jevnaldrenes atferd.

### **4.3 Fire hovedområder innen sosial kompetanse**

I lys av teorien om sosial kompetanse over forstår jeg det slik at det er mulig å hente ut, eller fokusere særlig på fire hovedområder, som jeg anser som viktige aspekter ved det å fungere godt sosialt. Disse fire områdene er 1) Å ha kunnskaper om, eller forståelse av, sosiale forhold, 2) praktiske sosiale ferdigheter, 3) holdninger og følelser i forhold til seg selv og andre, når det gjelder sosial deltakelse i ulike sammenhenger og til slutt 4) reell sosial fungering, der kunnskaper, ferdigheter og følelser virker sammen og gir seg utslag i handlinger, strategibruk eller løsninger når det gjelder. Dette siste området handler om samspillet mellom en person og andre i en gitt kontekst, slik dette kan observeres og tolkes av andre personer som er til stede. Dette siste er sammensatt og kan variere i ulike

sammenhenger, men er samtidig også grunnen til at sosiale vansker kan bli tatt opp som et problem for enkelte barn og unge. Disse fire områdene vil fungere og påvirke hverandre gjensidig og i mange sammenhenger være vanskelig å skille fra hverandre i reelle situasjoner. Som eksempel det å kjenne til sosiale regler, eller forstå en sosial situasjon vil kunne forklares som å ha sosiale ferdigheter. Jeg anser imidlertid det som nyttig å skille de fra hverandre med tanke på å forstå, drøfte, og ikke minst, kunne styrke sosial kompetanse hos barn og unge som kan ha en kombinasjon av språkvansker og sosiale vanskeligheter. Det å hjelpe barn til å forstå en sosial situasjon vil ikke være helt det samme som å hjelpe barnet til å utføre bestemte handlinger i sosiale situasjoner. Begge deler er viktige aspekter, men barn kan ha ulike behov innenfor disse områdene. Det samme vil gjelde for emosjonelle forhold og barns fungering i reelle situasjoner. Disse hovedområdene vil derfor danne en bakgrunn for gjennomgang av forskningslitteratur og drøftinger senere i oppgaven (kapittel 5 og 6). Kontekstene jeg ser på i denne oppgaven vil være noe begrenset, da hovedfokuset mitt er på samhandling mellom jevnaldrende barn og unge. Dette er dermed en avgrenset type kontekst.

### **4.3.1 Kunnskaper**

I sosial kompetent atferd vil det være en rekke kunnskaper som ligger bak den synlige atferden. I Ogdens definisjon (2009) nevnes kunnskap spesifikt, og i Rose-Krasnors modell (1997) anser jeg dette for å være underforstått på alle de tre nivåene. Med kunnskaper menes her både det å ha viten om og å ha forståelse av ulike komponenter i sosiale situasjoner.

Rose-Krasnor (1997) viser til at sosial kompetanse foregår i en transaksjonsprosess mellom individet og miljø, samt at den er avhengig av kontekst. Dette krever at individet må ha kunnskap om og forståelse av sosiale situasjoner, og om andres reaksjoner, slik at han kan tilpasse og planlegge atferd ut fra omgivelsene. Også Ogden (2009) fremhever viktigheten av å kunne lese signaler fra omgivelsene. Videre pekes det på at hensyn både til seg selv og andre er viktig. Dermed må et sosialt kompetent individ kunne se ting også fra andres perspektiver (empati).

Det å kunne sette seg mål og handle for å nå disse er også sentralt. Rose-Krasnor (1997) peker på at hva som blir sett på som effektiv atferd er relativt for ulike mål. Dermed må en, for å være sosialt kompetent, kunne sette seg mål og planlegge atferden sin for å nå disse

målene. En må skaffe seg oversikt over den sosiale situasjonen og hva som vil være effektiv og hensiktsmessig atferd for å nå det konkrete målet en har satt seg.

Hovedområdet som dreier seg om kunnskaper kan dermed sies å omfatte det å kunne ta ulike perspektiver, å skaffe seg oversikt over den sosiale situasjonen slik at man kan sette seg mål, planlegge og vurdere atferd ut fra mål og kontekst, samt å kunne tolke signaler fra omgivelsene.

### **4.3.2 Ferdigheter**

På teorinivået i Rose-Krasnors modell (1997) fremheves det at det ikke holder å ha kunnskaper om hva som er rett atferd. Man må også inneha de praktiske ferdighetene for å kunne utføre atferden i den hensiktsmessige situasjonen. Sosiale ferdigheter kan sies å bestå av spesifikk og konkret verbal og non-verbal atferd (Ogden, 2009). Slik jeg ser det vil dette bety å kunne utføre passende atferd i situasjonen. For eksempel å klare å samarbeide med andre, å gå bort og spørre dersom en har lyst til å være med i leken, å klare å si imot og argumentere for sin mening dersom en er uenig med andre, og å klare å roe seg ned dersom man blir sint på en annen. Dermed holder det ikke med kunnskaper om hva som er riktig handling, man må også kunne utføre atferden. Et barn kan godt ha kunnskap om hva en bør gjøre og si for å komme inn i leken, men likevel ikke klare å gjøre det.

### **4.3.3 Holdninger og følelser**

I teoriene om sosial kompetanse pekes det på mål, samt holdninger og motivasjon for å nå disse. Holdninger og motivasjon for å ville være sammen med andre, kan handle om hva en person mener om de andre, med tanke på felles interesser og verdier. Sosiale ferdigheter uttrykkes frivillig, og derfor må det ligge både mot og motivasjon bak å utføre dem (Ogden, 2009). Det er mulig man ikke har lyst til å være sammen med andre, uten at det må handle om problematiske forhold. Når det av andre oppfattes slik at en person i mange ulike situasjoner ser ut til å slite, er det imidlertid mer relevant å fokusere på det emosjonelle og motivasjonelle aspektet ved det å fungere sosialt. Det å faktisk utøve prososial atferd krever pågangsmot, eller i det minste fravær av angst og usikkerhet. I denne sammenhengen vil jeg legge vekt på fenomener som en persons selvfølelse og selvtillit knyttet til sosiale situasjoner, som en del av holdningsbegrepet. Følelser individet har rundt den sosiale situasjonen kan påvirke hvordan en handler. For eksempel kan det godt være at personen vet hvordan det er

best å gå fram for å komme i kontakt med andre, og har ferdighetene til det, men at lav selvpoffatning fører til at han likevel ikke tør. Dersom en føler seg usikker kan det være vanskelig å gå bort å ta kontakt med andre, og dette kan tenkes å være tilfellet for mange barn og unge. Jeg vil derfor gå noe nærmere inn på supplerende teorier vedrørende selvtillit og det å ha pågangsmot i ulike situasjoner.

### **Selvpoffatning**

Individets selvpoffatning, eller syn på seg er av stor betydning for dets tanker, motiver og handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Selvpoffatning kan beskrives som den oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv. Selvpoffatningen oppstår som et resultat av erfaringer en gjør seg, og tolkninger av disse erfaringene. Slik utvikles den i et samspill mellom individet og dets miljø. Et individ kan ha ulike selvpoffatning knyttet til ulike områder, dersom han har ulike erfaringer knyttet til ulike typer situasjoner. Dersom man har lav selvpoffatning knyttet til sosial fungering, vil dette trekkes frem i situasjoner der en må samhandle med andre. I forbindelse med sosial kompetanse kan selvpoffattelse være av betydning fordi lav selvpoffattelse kan tenkes å være et hinder for å engasjere seg i sosial samhandling med andre. Dersom en person har erfart å flere ganger mislykkes sosialt, kan dette påvirke hvordan en ser på seg selv i nye sosiale situasjoner. Hvis en forventer å mislykkes igjen, kan dette medføre at personen ikke våger å være sosial, eller at det krever så mye av en at en heller trekker seg unna. Det finnes ulike teorier om hvordan selvpoffattelsen utvikles og påvirkes. To hovedoppfatninger er forventningstradisjonen og selvvurderingstradisjonen (ibid.).

Bandura (1986, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2005) omtaler selvpoffatning som individets forventning om å kunne utføre en bestemt handling. Det dreier seg altså om hvorvidt personen tror han er i stand til å planlegge og utføre de handlingene som kreves for å mestre oppgaven han står overfor. En kan knytte dette til forventning i sosiale situasjoner. Det kan handle om hvorvidt barnet forventer at det kommer til å lykkes i å ta kontakt, at det vil klare å si det som skal sies, eller om ting går som det har tenkt. Hvilke forventninger et individ kan ha om mestring kan påvirkes av ulike faktorer. Det kan påvirkes av hvilke erfaringer en har hatt med å mestre den samme typen situasjoner tidligere, eller en kan få forventning om å mestre eller mislykkes med en oppgave dersom man ser at dette skjer med en person som man sammenligner seg med. Videre kan fysiologiske og emosjonelle reaksjoner også påvirke. Dersom en føler seg veldig nervøs for noe, kan en ha lavere forventninger om å lykkes. Til

slutt kan en annens verbale overtalelse føre til at en får høyere forventning om å mestre oppgaven en står overfor. Spesielt er hvilke erfaringer en gjør seg tidlig av stor betydning. Hvis en allerede fra tidlig alder av er vant med at en ikke mestrer sosiale situasjoner, er det større sjans for å ha lav forventning om mestring enn dersom man fra begynnelsen av har erfaring med å mestre. I sistnevnte tilfelle kan en oppleve å mislykkes i enkeltsituasjoner, men likevel ha forventning om å mestre en liknende situasjon neste gang. Å ha erfaringer med å mestre er derfor av betydning for hvilke tanker barnet gjør seg om mestring når det senere går inn i nye sosiale situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Innen selvvurderingstradisjonen er individets vurdering av sine egenskaper sentralt for selvoppfatningen. Rosenberg (1979, referert i Skaalvik & Skaalvik 2005) peker på at individets selvvurdering utvikles og påvirkes på flere ulike måter. Hvordan andre vurderer oss, og hvordan vi sammenligner oss selv med andre er ytre kilder som påvirker. Videre kan selvvurderingen påvirkes av om man attribuerer mestringen til kontrollerbare eller ukontrollerbare faktorer i seg selv eller utenfor seg selv. Til slutt er psykologisk sentralitet av betydning for selvvurderingen. Dette handle om hvor sentralt og viktig det er for individet å lykkes på det aktuelle området. Kanskje er det viktigere for en 13 åring å mestre sosiale situasjoner enn å lykkes faglig på skolen, slik at det å lykkes eller mislykkes sosialt vil være av større betydning for selvvurderingen enn om man lykkes eller mislykkes faglig.

Erfaringer ser ut til å være svært viktig for utviklingen av selvoppfatning. I tillegg pekes det på at også andre faktorer påvirker.

#### **4.3.4 Reell-sosial fungering**

Med reell sosial fungering mener jeg hvordan barnet fungerer i hverdagen ved å bruke sosiale mestringsstrategier, for eksempel for å løse konflikter eller komme inn i lek. Ifølge Vedeler (2007) kan dette dreie seg om hva man sier og gjør for å få bli med i leken, hvordan man bidrar til den felles aktiviteten, hvordan man samspiller med de andre i gruppen, og hvordan man løser konflikter som kan oppstå. De sosiale mestringsstrategiene trenger ikke nødvendigvis å være vellykket. En femårings strategi for å komme inn i leken kan være god eller mindre god. Det dreier seg om hvilke ressurser og strategier man har til rådighet, og hvordan man bruker strategiene. Dette punktet dreier seg altså om hvordan barnet fungerer sosialt i hverdagslivet.



Reell sosial fungering er det Rose-Krasnor (1997) peker på på indeksnivået, altså hvordan sosial kompetanse kommer til uttrykk. Slik jeg ser det handler dette om hvordan individet bruker sine ferdigheter, kunnskaper og følelser i samhandling med andre, både for å nå sine egne sosiale mål, og for å fungere godt i samspill og relasjoner med andre.

Selv om det er de tre andre hovedområdene over som direkte nevnes i Ogdens (2009) definisjon, forstår jeg det slik at han og betegner reell sosial fungering som et resultat av disse tre andre aspektene. Det er disse tre andre hovedområdene som gjør det mulig å fungere godt sosialt, og et samspill mellom disse tre som resulterer i den reelle sosiale fungeringen til et individ. I neste kapittel vil jeg ta for meg fem ulike studier som har tatt for seg ulike deler av sosial kompetanse hos barn og ungdom med og uten spesifikke språkvansker.

## **4.4 Oppsummering**

Dette kapitlet har handlet om sosial kompetanse. På bakgrunn av ulike teorier kan sosial kompetanse beskrives som det å kunne handle på en måte som er best mulig sett fra både eget og andres perspektiv. Det er også en forutsetning for å fungere godt i samspill med andre, og for å utvikle og holde på relasjoner. I dette kapitlet har jeg skilt mellom fire områder innen sosial kompetanse for å bedre kunne forklare hva denne omfatter. Disse fire områdene er 1) å ha kunnskaper om, eller forståelse av, sosiale forhold, 2) praktiske sosiale ferdigheter, 3) holdninger og følelser knyttet til sosiale situasjoner og til slutt 4) reell sosial fungering. Disse områdene vil være sammenvevde og virker i samspill med hverandre. Det kan likevel være nyttig å lage et slikt skille når jeg i kapittel 6 skal drøfte sosiale vanskeligheter hos barn og ungdom med spesifikke språkvansker. Det kan også være til hjelp for å identifisere hvilke tiltak som kan være mest effektive for barn og ungdom med sosiale vanskeligheter.

# 5 Sosial kompetanse hos barn og ungdom med spesifikke språkvansker

I dette kapitlet vil jeg presentere fem utvalgte studier som skal danne bakgrunn for drøfting av oppgavens problemstilling. Framgangsmåte og resultater innen hvert av studiene vil bli beskrevet. Kapitlet avsluttes av en sammenfatning av studienes resultater. Metodiske betraktninger ble gjort i kapittel 3, og det vil derfor ikke gås nærmere inn på dette under de følgende presentasjonene. Alle de fem forskningsartiklene er skrevet på engelsk. Jeg har oversatt de sentrale begrepene, men der hvor jeg har funnet det hensiktsmessig har jeg satt det originale engelske begrepet i parentes ved første oversettelse. I de tre første studiene som omtales brukes betegnelsen "ungdom med en historie med spesifikke språkvansker". Dette gjøres fordi ungdommene i utvalget møtte kriteriene for SSV da de ble plukket ut til det større forskningsprosjektet som barn. Ved 16 år var det enkelte av deltakerne som ikke lenger møtte disse kriteriene, oftest fordi deres non-verbale IQ hadde sunket. Det argumenteres likevel i de aktuelle artiklene for at vanskene til disse deltakerne fortsatt likner mye på vanskene til deltakerne som fortsatt møtte kriteriene for SSV ved 16 år. Betegnelsen deltakere eller grupper med SSV vil likevel bli brukt i presentasjonen. Dette er både for enkelhetens skyld, og fordi forskerne også gjør dette i de aktuelle forskningsartiklene.

De tre første studiene som blir omtalt er gjort innenfor samme prosjekt (Manchester Language Study), og bruker derfor noen av de samme deltakerne. I tillegg bruker de noe overlappende empirisk materiale. De fokuserer likevel på ulike problemområder, og jeg anser det derfor som nyttig å se dem opp mot hverandre.

## 5.1 St Clair, Pickles, Durkin og Conti-Ramsden (2010): A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI)

St. Clair, Pickles, Durkin og Conti-Ramsden (2010) foretok en longitudinell studie for å undersøke atferdsmessige, emosjonelle og sosiale vanskeligheter hos en gruppe individer med SSV. I tillegg ble reseptive, ekspressive og pragmatiske språkferdigheter, samt

lesepresisjon undersøkt. Deltakerne ble fulgt opp over en niårsperiode, fra de var 7 til de var 16 år. Hensikten var å studere utviklingsforløpet til de ulike vanskene, samt å se på hvilke forhold som fantes mellom vanskene og ulike aspekter ved språket. I denne framstillingen vil det hovedsakelig rettes fokus mot funn som omhandler sosiale vansker, da det er dette som er tema for denne oppgaven. St. Clair et. al. (2010) avgrenset sosiale vansker til vansker med relasjoner til jevnaldrende (difficulties with peer relations).

### **5.1.1 Utvalg og metode**

Utvalget bestod av deltakere som ble fulgt opp over en niårsperiode. Første gang da de var 7 år (n=234), senere ved 8 (n=203), 11 (n=167) og 16 år (n=103). Frafallet underveis skyldtes delvis begrensede forskningsmidler. Det skal ikke ha vært forskjeller i språkferdigheter ved sju år mellom deltakerne som falt fra underveis, og deltakerne som fortsatt var med da de var 16 år. St Clair et. al. mener derfor at resultatene ved de ulike målingene er sammenlignbare til tross for frafallet. Ved 7 år deltok alle i utvalget i grupper med spesialundervisning (language units), men mange av dem ble overført til vanlige klasser i løpet av perioden forskningsprosjektet pågikk.

Ved hvert av de testtidspunktene ble atferdsmessige, emosjonelle og sosiale vansker målt ved hjelp av lærerversjonen av spørreskjemaet "The Strengths and Difficulties Questionnaire" (SDQ, Goodman, 1997). Dette skjemaet ble fylt ut av elevenes lærere. På bakgrunn av skjemaet fikk elevene en totalskåre, samt en skåre for hver av de fire underkategoriene hyperaktivitet, vansker med atferd, emosjonelle vansker og sosiale vansker. Spørsmålene som skulle måle sosiale vansker dreide seg om vansker med relasjoner til jevnaldrende. Både totalskåre og underskåler ble undersøkt longitudinelt for å se om vanskene minket eller økte. Ekspressive og reseptive språkferdigheter ble målt ved de ulike alderstrinnene. Pragmatikk ble vurdert ved at barnas lærere fylte ut pragmatikkdelen av Children's Communication Checklist (CCC, Bishop, 1998) da barna var 11 år. Det ble også foretatt leseprøver ved sju år.

Resultatene ble analysert longitudinelt for å se på utviklingen gjennom perioden studien pågikk. Når vanskene ble satt opp mot de ulike språklige ferdighetene ble det tatt utgangspunkt i de tidligste språktestene som ble tatt. Altså ble ekspressive ferdigheter,

reseptive ferdigheter og leseferdigheter ved sju år, samt pragmatiske ferdigheter ved elleve år undersøkt opp mot deltakernes skårer for vansker på hvert av de ulike alderstrinnene.

### **5.1.2 Resultater og funn**

Totalt sett endret ikke deltakernes vansker seg signifikant gjennom de ni årene studiet pågikk. Totalskårene tydet på at vanskene avtok svakt, men det var forskjeller mellom de ulike underkategoriene. Det ble funnet en signifikant økning i sosiale vansker gjennom perioden. Denne økningen pågikk gradvis fra deltakerne var sju til de var 16 år, noe som vil si at deltakerne fikk større vansker med relasjoner til jevnaldrende etter hvert som de ble eldre. Dette området viste seg dermed å være mer sårbart hos deltakerne enn de andre områdene som ble undersøkt. For eksempel så problemer med atferd ut til å avta.

Hverken ekspressive eller reseptive språkferdigheter så ut til å ha betydning for utfallet på skalaen for sosiale vansker. Heller ikke lesepresisjon hadde sammenheng med sosiale vansker. Pragmatiske ferdigheter hadde derimot en signifikant lineær sammenheng med alle skalaene, inkludert sosiale vansker.

### **5.1.3 Oppsummering**

Funnene som er av størst betydning for denne oppgaven er at det ser ut til at individer med SSV har en gradvis økning av vansker med relasjoner til jevnaldrende fra sju år, og utover i tenårene. Videre ser vansker med relasjoner til jevnaldrende ut til å ha sammenheng med svake pragmatiske ferdigheter, mens det ikke ble funnet sammenheng til reseptive og ekspressive språkferdigheter. SSV ser ut til å være sterkt knyttet sammen med det å ha vansker med relasjoner til jevnaldrende.

Av de fire hovedområdene av sosial kompetanse kan denne studien knyttes til reell sosial fungering, fordi vansker med jevnaldrende kan tenkes å ha sammenheng med hvordan barnet fungerer sosialt i dagliglivet. Det kan også knyttes opp mot hovedområdet holdninger fordi problemene ser ut til å øke, noe som kan tenkes å ha sammenheng med dårlige erfaringer og dermed dårligere selvoppfatning innen sosial mestring.

## **5.2 Botting og Conti-Ramsden (2008): The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI**

En studie utført av Botting og Conti-Ramsden (2008) tok sikte på å undersøke funksjonelt sosialt utfall (functional social outcome) hos ungdom med og uten SSV. Med funksjonelt sosialt utfall menes her om de har venner og er sosialt aktive. Studien undersøkte mulige sammenhenger mellom språkferdigheter, sosial kognisjon og sosiale ferdigheter, og hvilken betydning dette kan ha for ungdommenes funksjonelle sosiale utfall.

### **5.2.1 Utvalg og metode**

Utvalget bestod av en gruppe ungdom med SSV og en gruppe med typisk språkutvikling. Deltakerne med SSV var plukket ut som en del av the Manchester Language Study da de var 7 år gamle. 139 deltakere fra det opprinnelige utvalget ble invitert til å delta i denne studien da de var 16 år. Den nye gruppen skilte seg ikke fra det opprinnelige utvalget på variablene språk, kognisjon, sosioøkonomisk status eller emosjonelle/sosiale mål. Gruppen skal ikke ha skilt seg fra befolkningen generelt når det gjaldt familiens sosioøkonomiske status.

Kontrollgruppen bestod av 124 ungdommer med typisk språkutvikling. Disse liknet deltakerne i SSV-gruppen når det gjaldt sosioøkonomisk status. Det var ikke signifikante forskjeller på foreldrenes utdanningsnivå eller inntekt mellom de to gruppene.

*Mål på sosiale ferdigheter.* Deltakernes sosiale ferdigheter ble kartlagt ved hjelp av The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1997). Dette er et selvrapporteringsskjema med 25 påstander fordelt på kategoriene atferdsproblemer, emosjonelle problemer, hyperaktivitet, problemer med jevnaldrende (vansker med vennskap) og prososial atferd (uegoistisk og vennlig atferd). Alle påstandene ble besvart, men i denne studien ble det kun sett på kategoriene problemer med jevnaldrende og prososial atferd. I tillegg ble det beregnet en fullskalaskåre som inkluderte de fire kategoriene som beskrev vansker, altså regnes skåren i kategorien prososial atferd ikke med i fullskalaskåren.

*Mål på sosial kognisjon.* Sosial kognisjon blir i denne undersøkelsen beskrevet som forståelse av andres mentale eller kognitive tilstand, altså å kunne se ting fra andres synsvinkel, og forstå at andre har andre tanker og kunnskaper enn en selv. Dette ble målt med to ulike oppgaver. I barneversjonen av *The revised eyes task* (eyes task-R, Baron-Cohen et. al., 2001) fikk deltakerne se bilder av 28 par øyne som tilhører personer som uttrykker ulike emosjoner. Til hvert bilde fikk de presentert navnet på fire emosjoner. De skulle så plukke ut ordet som best beskrev bildet de så. Svarene ble kodet som riktig eller galt. I den andre oppgaven, *The strange stories task* (Happè, 1994), ble det undersøkt hvilken evne deltakerne hadde til å forstå sosiokognitive hendelser i konteksten av en historie. Det sosiokognitive innholdet dreide seg for eksempel om å hva en av personene i historien tenkte, eller om utsagn var ironisk eller alvorlig ment. I etterkant av at de leste en historie fikk deltakerne to spørsmål. Det ene skulle undersøke generell forståelse av innholdet i historien, mens det andre skulle undersøke forståelsen av det sosiokognitive innholdet. I tillegg til seks vanlige oppgaver fikk deltakerne to kontrolloppgaver for å kartlegge om vansker med å forstå historiene påvirket resultatet. Kontrolloppgavene liknet på de vanlige oppgavene når det gjaldt språklig vanskegrad og kontekst, men disse manglet et sosiokognitivt innhold. For å sikre at det var sosiokognitive ferdigheter og ikke språkforståelse som ble målt, valgte forskerne å utelate testresultatene til deltakerne som ikke klarte å svare på kontrolloppgavene. Dette gjaldt 16 deltakere med SSV, og 4 deltakere med typisk språkutvikling.

*Mål på språklige ferdigheter og non-verbal IQ.* For å kartlegge språkferdighetene til deltakerne ble "the Clinical Evaluation of Language Fundamentals - Revised" (CELF-R, Semel, Wiig & Secord, 1987) benyttet. Dette er et språkkartleggingsverktøy med en ekspressiv og en reseptiv skala som hver består av en rekke tester. For å måle non-verbal IQ ble hele batteriet fra "Wechsler Intelligence Scale for Children- Third Edition" (WISC-III, Wechsler, 1992) benyttet. Deltakerne i gruppen med typisk språkutvikling ble testet ved 16 år, mens en del av deltakerne med SSV ble testet ved 14 år og en del ved 16 år. Deltakerne med SSV var i tillegg testet for ekspressivt og reseptivt språk, non-verbal IQ og sosiale ferdigheter da de var sju år.

*Mål på funksjonelt sosialt utfall.* Funksjonelt sosialt utfall ble i denne studien brukt for å beskrive en mer synlig og konkret side av deltakernes sosiale liv. For å kartlegge deltakernes funksjonelle sosiale utfall brukte forfatterne spørsmål fra et egenutviklet semi-strukturert intervju. Gjennom disse spørsmålene ble deltakerne målt på skalaene vennskap og sosial

aktivitet. Skalaen for vennskap består av spørsmål om hvor lett deltakeren synes det er å komme i kontakt med andre, om han eller hun har noen bestemte venner han eller hun pleier å treffe, og hva det vil si å være en venn. Skalaen for sosiale aktiviteter består av flere elementer som indikerer atypisk sosial aktivitet. Disse elementene er vansker med å komme overens med voksne eller jevnaldrende, å ikke ha en bestevenn, å aldri ha hatt en kjæreste, å gå ut sjeldnere enn en gang annenhver uke, og å hovedsakelig gå ut med familien.

Det ble satt opp fire forskningsspørsmål. 1) Hvordan ser profilene for språk, sosial kognisjon og sosiale ferdigheter ut hos ungdom med og uten SSV? 2) Varierer funksjonelt sosialt utfall mellom gruppene? 3) Hvilken rolle spiller språk, sosial kognisjon og sosiale ferdigheter for det funksjonelle sosiale utfallet hos ungdommene i utvalget? og 4) Hva predikerer dårlig sosialt utfall hos ungdommene i gruppen med SSV?

### **5.2.2 Resultater og funn**

*1) Hvordan ser profilene for språk, sosial kognisjon og sosiale ferdigheter ut hos ungdom med og uten SSV?*

Gruppen med SSV skåret svakere enn den andre gruppen på alle delprøvene. Deltakerne med SSV hadde svakere språkferdigheter og non-verbal IQ, de viste lavere evne til sosial kognisjon, og svakere sosiale ferdigheter enn deltakerne i den andre gruppen. Når det ble sett på sammenhengen mellom språk, sosial kognisjon og sosiale ferdigheter, ble det funnet forholdsvis like sammenhenger i de to gruppene. I gruppen med SSV ble det funnet én signifikant positiv korrelasjon mellom oppgavene som målte sosial kognisjon og skårene for sosiale ferdigheter. Det ble ikke funnet noen korrelasjon mellom språk og sosiale ferdigheter, men språk korrelerte signifikant med sosial kognisjon. Denne sammenhengen var positiv. Disse funnene kan tyde på at ungdom som har SSV også ofte kan ha svakere evne til sosial kognisjon enn jevnaldrende.

*2) Varierer funksjonelt sosialt utfall mellom gruppene?*

Det funksjonelle sosiale utfallet i de to gruppene ble sammenlignet. Det var signifikante forskjeller mellom gruppene, både på skalaen for vennskap og skalaen for sosial aktivitet. Resultatet viste minst gunstig utfall for gruppen med SSV, noe som kan tyde på at ungdommene med SSV har det vanskeligere sosialt. I gruppen med SSV ble det funnet en

sterk positiv korrelasjon mellom vennskap og sosial aktivitet, mens det ikke ble funnet noen sammenheng mellom de to målene i gruppen med normal språkutvikling.

*3) Hvilken rolle spiller språk, sosial kognisjon og sosiale ferdigheter for det funksjonelle sosiale utfallet hos ungdommene i utvalget?*

Dette forskningsspørsmålet ble belyst ved hjelp av hierarkisk multippel regresjon.

*Vennskap.* Når hele gruppen ble undersøkt, fant man at non-verbal IQ, ekspressivt språk, sosiale ferdigheter og sosial kognisjon (skåren på oppgaven the Strange Stories) forklarte 35% av variansen i vennskap. Når kun gruppen med SSV ble undersøkt, fant man at ekspressivt språk og sosiale ferdigheter forklarte 26% av variansen i vennskap. Når gruppen med typisk språkutvikling ble undersøkt, alene fant man at målene for sosiale ferdigheter (prososial atferd) forklarte 4% av variansen.

*Sosial aktivitet.* Non-verbal IQ, ekspressivt språk og sosiale ferdigheter (problemer med jevnaldrende) var av betydning for sosial aktivitet når hele utvalget ble målt. Disse variablene forklarte 21% av variansen. Når gruppen med SSV ble undersøkt alene fant man at sosiale ferdigheter (problemer med jevnaldrende) forklarte 22% av variansen i sosial aktivitet. I gruppen med normal språkutvikling forklarte reseptivt språk 3% av variansen i sosial aktivitet.

Sosiale ferdigheter, og til dels språklige ferdigheter, ser dermed ut til å ha størst betydning for funksjonelt sosialt utfall hos deltakerne med SSV.

*Spørsmål 4) . Hva predikerer svakt sosialt utfall hos ungdommene i gruppen med SSV?*

Når det ble undersøkt hva som kan predikerer svakt sosialt utfall hos ungdom med SSV fant man i denne studien at reseptivt språk målt ved sju år og sosial kognisjon (the Eyes-oppgaven) predikerte vennskap signifikant. Det var kun en av oppgavene for sosial kognisjon (the Strange Stories) som predikerte sosial aktivitet signifikant. Tidligere i studien ble det pekt på en sammenheng mellom svake språkferdigheter og evne til sosial kognisjon, noe som kan tenkes å bidra til forståelsen av det svake sosiale utfallet hos ungdom med SSV.

Det ble videre sett nærmere på hva som kjennetegnet gruppen som hadde det aller svakeste sosiale utfallet blant deltakerne med SSV. De 43 deltakerne med svakest sosialt utfall ble



sammenlignet med de øvrige deltakerne i SSV-gruppen. Sosiale ferdigheter (problemer med jevnaldrende) predikerte signifikant hvem som hadde svakest funksjonelt sosialt utfall i denne gruppen. Tidlig reseptivt språk og sosiale kognitive ferdigheter var også av betydning for hvilke deltakere som hadde det svakeste sosiale utfallet.

### **5.2.3 Oppsummering**

Det pekes i artikkelen på at svake språkferdigheter ser ut til å ha en kompleks rolle i forbindelse med den sosiale utviklingen. Funnene som er av størst betydning i forhold til oppgavens problemstilling, er at gruppen med SSV viser svakere ferdigheter innen sosial kognisjon og ser ut til å ha svakere sosiale ferdigheter. I tillegg ser de ut til å ha et mindre gunstig utfall når det gjelder vennskap og sosial aktivitet. Det er sosiale ferdigheter og delvis ekspressive språkferdigheter som ser ut til å forklare mest av variansen innen sosialt utfall hos deltakerne med SSV. Det er også verd å merke seg at ekspressivt språk ser ut til å være med på å forklare variansen i sosialt utfall, mens reseptivt språk ser ut til å være med på å predikere sosialt utfall hos deltakerne med SSV.

Hovedfokuset i denne studien dreier seg om det fjerde hovedområdet for sosial kompetanse, reell sosial fungering, men også hvordan dette påvirkes av sosiale ferdigheter og kunnskaper.

## **5.3 Conti-Ramsden, Mok, Pickles og Durkin (2013):**

### **Adolescents with a history of specific language impairments (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning**

Conti-Ramsden, Mok, Pickles og Durkin (2013) undersøkte sosial, emosjonell og atferdsmessig fungering hos ungdom med og uten SSV. Formålet med undersøkelsen var å sammenligne de to gruppenes oppfattelse av egen sosial, emosjonell og atferdsmessig fungering, samt å finne ut av hvilke faktorer som predikerte unormale grader av styrker og svakheter hos ungdommene. Resultater innenfor kategoriene som dreier seg om sosial fungering vil bli vektlagt i presentasjonen av denne studien, da dette er av størst relevans for oppgaven.

### 5.3.1 Utvalg og metode

Utvalget bestod av en gruppe ungdom med en historie med SSV (n=139) og en gruppe ungdom med typisk språkutvikling (n=124). Deltakerne var 16 år.

For å undersøke ungdommenes egen oppfatning av sosial, emosjonell og atferdsmessig fungering ble selvrapporteringsversjonen av "The Strengths and Difficulties Questionnaire" (SDQ, Goodman, 1997) benyttet. Dette består av 25 påstander fordelt på de fem underkategoriene prososial atferd, problemer med jevnaldrende (peer problems), emosjonelle symptomer, atferdsproblemer og hyperaktivitet. Deltakerne skal vurdere hvor godt hver av påstandene passer på dem selv. Eksempler på påstander er "Jeg prøver å være snill mot andre mennesker" (kategorien prososial atferd) og "andre barn eller ungdommer erter meg eller mobber meg" (kategorien problemer med jevnaldrende). Spørreskjemaet er laget slik at 80% av populasjonen vil få en skåre som ligger innen normalområdet, 10% vil få en skåre som ligger i grenseområdet, og 10% vil få en skåre som tyder på vansker.

Ekspressive og reseptive språkferdigheter ble målt ved hjelp av "the Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Revised" (CELF-R, Semel et. al., 1987). Non-verbal IQ ble målt med "Wechsler Intelligence Scale for Children- Third Edition" (WISC-III, Wechsler, 1992).

### 5.3.2 Resultater og funn

Når svarene fra de to gruppene ble sammenlignet ble det funnet at gruppen med SSV skåret signifikant lavere enn kontrollgruppen innen kategorien "prososial atferd". Gruppen med deltakere med typisk språkutvikling fikk en gjennomsnittsskåre innen denne kategorien på 8,6 (SD=1,5) av 10, der 10 er mest positivt. Gruppen med SSV fikk et resultat på 7,8 (SD=1,9). Gjennomsnittsresultatet hos deltakerne med SSV havnet likevel innenfor normalområdet for prososial atferd (6-10 på SDQ). 13% av deltakerne med SSV vurderte egen prososial atferd til å ligge i grenseområdet eller i problemområdet. Også innen de fire andre kategoriene rapporterte SSV-gruppen om mindre gunstig fungering enn kontrollgruppen. Den største forskjellen mellom gruppene ble funnet i kategorien for problemer med jevnaldrende. Her meldte 26,6% av deltakerne med SSV om fungering som ligger på grensen til- eller innenfor problemområdet. Kun 2,4% av deltakerne i kontrollgruppen gjorde det samme. Ungdommene med SSV vurderte dermed egen sosial, emosjonell og atferdsmessig fungering til å være mindre gunstig enn kontrollgruppen gjorde.

Videre ble det sett på hvilke faktorer som ser ut til å kunne predikere resultater på grensen til eller innen problemområdet. Det ble undersøkt i hvilken grad kjønn, non-verbal IQ, ekspressive og reseptive språklige ferdigheter påvirket. Da resultatene til hele utvalget ble undersøkt sammen ble det ikke funnet belegg for at noen av de nevnte faktorene påvirket graden av unormal atferd. Da gruppen med SSV ble undersøkt alene ble det heller ikke funnet at noen av faktorene kunne predikere atferdsvansker eller vansker med jevnaldrende. Derimot ble det funnet at kjønn var av betydning for unormal prososial atferd. Flere gutter meldte om dette. Svake reseptive språkferdigheter var også knyttet sammen med tendensen til å melde om unormal grad av hyperaktivitet og emosjonelle symptomer. Litt overraskende hang bedre reseptivt språk sammen med en tendens til å melde om unormal prososial atferd. Conti-Ramsden et. al. (2013) peker på muligheten for at det kan være en sammenheng mellom dette fordi et bedre reseptivt språk kan øke deltakernes forståelse av egne vansker med prososial atferd.

### **5.3.3 Oppsummering**

Deltakerne med SSV rapporterte om større vansker på alle de undersøkte områdene. De vurderte egen prososial atferd som signifikant svakere enn gruppen deltakere med typisk språkutvikling. Resultatet til gruppen med SSV ligger likevel innenfor normalområdet for prososial atferd. Videre var problemer med jevnaldrende den kategorien der det var størst forskjell mellom de to gruppene. Hos noen av deltakerne med SSV så bedre reseptive språklige ferdigheter ut til å ha en sammenheng med svakere prososial atferd.

Denne studien kan knyttes til alle de fire hovedkategoriene av sosial kompetanse. Ved at ungdommene svarer på spørsmål om egne sosiale styrker og svakheter anser jeg at dette dreier seg mye om et mål på deltakernes kunnskaper om, eller forståelse av, sosiale forhold. Videre dreier kategorien prososial atferd seg om deres praktiske sosiale ferdigheter, eller egen oppfattelse av disse. Kategorien vansker med jevnaldrende kan knyttes til hovedområdet reell sosial fungering. I tillegg vil deltakernes holdninger og følelser være sentrale når de selv rapporterer om styrker og svakheter. Deres selvoppfatning vil høyst sannsynlig være med påvirke svarene deres.

## **5.4 Marton, Abramoff og Rosenzweig (2005): Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI)**

Marton, Abramoff og Rosenzweig (2005) undersøkte sosial kognisjon hos barn med SSV. Sosial kognisjon beskrives i denne artikkelen som et komplekst begrep. For å vurdere sosiale kognitive ferdigheter hos barna ble det sett på sosial problemløsning, forhandling og initiativ til interaksjon, altså verbale mestringsstrategier i sosiale situasjoner, samt sosial selvtillit. Dette undersøkte forskerne ved hjelp av direkte vurderinger av barna, samt lærere og foreldres vurderinger av barnas sosiale ferdigheter og atferd. Verbale mestringsstrategier blir i denne artikkelen også omtalt som sosiale pragmatiske ferdigheter.

Marton et. al. (2005) hadde en hypotese om at barn med SSV har lavere selvtillit og mindre hensiktsmessige mestringsstrategier i sosialt krevende situasjoner enn jevnaldrende med typisk språkutvikling. Videre stilte de spørsmål om hvorvidt observerte mangler på sosial kunnskap hos barn med SSV har et kausalt forhold til deres språklige vansker, eller om det er sammenfallende med språkvanskene. Altså om vanskeligheter med på det sosiale området kommer som en følge av språkvanskene, eller om vanskene bare opptrer samtidig.

### **5.4.1 Utvalg og metode**

Utvalget bestod av to en gruppe barn som var diagnostisert med SSV, og en gruppe med typisk språkutvikling. Det var 19 deltakere i hver gruppe, og disse var mellom 7 og 10 år gamle. I tillegg deltok en forelder per barn, samt 22 lærere i studien.

For å undersøke barnas sosiale pragmatiske ferdigheter ble 23 ulike hypotetiske scenarier fra hverdagslige situasjoner beskrevet. Barna skulle fortelle hvordan de ville reagert i de ulike situasjonene. 'Hva sier du dersom du og et annet barn vil leke med den samme leken samtidig?' og 'Hvis to barn leker sammen og du vil være med, hva gjør du?' er eksempler på spørsmålene. Svarene ble vurdert med tanke på forhandlings- og konfliktløsningsferdigheter, samt mestringsstrategier og verbal reaksjon i hver situasjon. Deltakerne fikk både en pragmatisk og en grammatisk skåre på hver av de hypotetiske scenariene. Dette for å kunne sammenligne de pragmatiske og de rent språklige ferdighetene.

Videre ønsket forskerne å se på forholdet mellom sosiale pragmatiske ferdigheter og selvtillit. Selvtilliten ble undersøkt ved hjelp av 20 utvalgte ja/nei-spørsmål fra "the Culture free self-esteem inventory" (Battle, 1992). 12 av spørsmålene dreide seg om akademisk selvtillit, og 8 dreide seg om sosial selvtillit.

Foreldre og læreres vurderinger av barnas atferd og sosiale ferdigheter ble innhentet ved hjelp av spørreskjemaer. Skjemaene inneholdt spørsmål vedrørende barnas fungering i kategoriene sosiale relasjoner, lingvistisk kunnskap, samtaleferdigheter, nonverbal kommunikasjon og adaptiv atferd.

Det ble brukt variansanalyser for å analysere forskjellen mellom og innad i gruppene.

### **5.4.2 Resultater og funn**

*Sosiale pragmatiske ferdigheter.* Det var signifikante forskjeller mellom gruppens resultater på oppgaven med hypotetiske scenarier. Effektstørrelsen var stor ( $d=1.84$ ). Deltakerne med SSV skåret signifikant lavere enn den andre gruppen på både grammatiske og pragmatiske mål. I tillegg til at de gjorde flere grammatiske feil, hadde de mindre gunstige mestringsstrategier i møte med sosialt krevende situasjoner. De strevde med å finne effektive måter å starte opp en samtale, og de viste få tegn på effektive strategier for å forhandle eller løse konflikter. I tillegg brukte barna i gruppen med SSV flere non-verbale mestringsstrategier, hvorav noen var effektive og noen mindre effektive, for eksempel aggressiv atferd eller tilbaketrekking. Det pekes også på at mange i denne gruppen kom med upassende spørsmål og kommentarer i ulike sosiale situasjoner, og at mange av disse bemerkningene så ut til å henge sammen med barnets manglende evne til å ta den andres perspektiv og se andres behov. Videre viste barna tegn på problemer som Marton et. al. (2005) peker på at kan indikere vansker med eksekutive/styrende funksjoner. Dette innebærer for eksempel å ta initiativ til interaksjon og å analysere sosiale situasjoner. Marton et. al. (2005) mente derfor videre at svikt i eksekutive funksjoner kan ha innvirkning på de sosiale pragmatiske problemene barna med SSV viser.

Innen begge gruppene gjorde deltakerne det bedre i grammatikk enn sosial pragmatikk. Denne forskjellen var størst i gruppen med SSV.

*Selvtillit.* I gruppen med SSV var det signifikante forskjeller mellom sosial og akademisk selvtillit. Den sosiale selvtilliten var lavest. I den andre gruppen var det ikke signifikant forskjell på de to typene selvtillit. Gruppen med SSV gav uttrykk for lavere sosial selvtillit enn den andre gruppen. De svarte at de hadde få venner, og følte seg ensomme. Mellom gruppene var det signifikant forskjell på sosial selvtillit, men ikke på akademisk selvtillit. Dette tyder på at barna med typisk språkutvikling hadde adekvat selvtillit på begge områder, mens barna med SSV hadde adekvat akademisk selvtillit, men lav sosial selvtillit. Forskernes hypotese om at barn med SSV har lavere selvtillit viste seg å stemme delvis, da dette gjaldt for sosial selvtillit.

*Foreldrenes vurderinger.* I foreldrenes vurderinger var det signifikante forskjeller mellom gruppene, og på tvers av de undersøkte kategoriene. Effektstørrelsen for hver kategori var stor. Foreldrene til barna med SSV gav barna sine signifikant lavere skårer innen alle kategoriene, enn foreldrene til gruppen med typisk språkutvikling gjorde. Dette tyder på at foreldrene til deltakerne med SSV opplevde at barna deres hadde større vansker på alle de fem områdene. Alt i alt viste foreldrene i denne gruppen gjennomgående en stor bekymring for barnas sosiale ferdigheter.

*Lærernes vurderinger.* Foreldrenes store bekymring for barnas sosiale liv ble ikke delt av lærerne. Også lærernes vurderinger viste signifikante forskjeller mellom gruppene, og på tvers av kategoriene, men effektstørrelsene var blandet. Lærerne vurderte barna med SSV kun til å ha svakere ferdigheter innen lingvistisk kunnskap, samtaleferdigheter, og non-verbal kommunikasjon, og ikke innen sosiale relasjoner og adaptiv atferd. Dermed ser det ut til at foreldrene har større bekymringer for barnas sosiale liv enn lærerne har. Skillet mellom foreldrenes og lærernes vurderinger peker mot at det er store forskjeller mellom å se barnet i undervisningssituasjoner og i hverdagslige situasjoner som i familien. Dette kan ha pedagogiske implikasjoner.

### **5.4.3 Oppsummering**

Barna med SSV ser ut til å ha vansker med sosial pragmatikk. Dette inkluderer vansker med konfliktløsningsstrategier, vansker med samhandling med jevnaldrende og vansker med forhandling. I tillegg ser barna med svakere sosiale pragmatiske ferdigheter ut til å ha lavere sosial selvtillit. SSV gruppens svake språklige ferdigheter og svake sosiokognitive

ferdigheter ser ut til å være sammenfallende (co-occurring) og ikke kausalt sammenhengende. Marton et. al. (2005) peker videre på at vanskene med sosial kognisjon ser ut til å henge sammen med vansker med eksekutive funksjoner. Foreldrene til barna med SSV viser stor bekymring med tanke på barnas sosiale liv, som i liten grad deles med lærerne. I denne studien kan undersøkelsen av pragmatiske ferdigheter sies i omfatte alle de fire hovedområdene innen sosial kompetanse. Marton et. al. (2005) så på om mestringsstrategiene er hensiktsmessige eller ikke i de sosiale situasjonene noe som kan sies å være et mål på deltakernes kunnskaper og ferdigheter innen sosial kompetanse. Foreldrene og lærernes vurderinger tar i størst grad for seg reell sosial fungering. Det pekes også på at deltakerne i denne gruppen viste tegn på vansker med eksekutive funksjoner. Dette kan tyde på at de manglet kunnskaper for å få oversikt over den sosiale situasjonen og for å planlegge hensiktsmessige mestringsstrategier. Videre knytter de vellykkede mestringsstrategier til sosial selvtillit, som en kan si handler om holdninger til det å interagere sosialt med jevnaldrende og til ulike sosiale situasjoner.

## **5.5 Wadman, Durkin og Conti-Ramsden (2011): Social stress in young people with specific language impairment**

En studie av Wadman, Durkin og Conti-Ramsden (2011) tok sikte på å undersøke vansker som ungdom med SSV kan oppleve med sosial interaksjon, med fokus på sosialt stress. Sosialt stress blir i denne artikkelen omtalt som følelsen av ubehag eller angst som individet kan føle i en sosial interaksjon, og som kan få dem til å virke engstelige og prøve å unngå sosiale situasjoner. I tillegg ble språkferdigheter og non-verbale ferdigheter; samt deltakernes egen oppfattelse av sosiale ferdigheter og sosial aksept undersøkt.

### **5.5.1 Utvalg og metode**

Utvalget i denne studien bestod av en gruppe ungdom med SSV og en gruppe ungdom med typisk språkutvikling. Hver av gruppene hadde 28 deltakere med en gjennomsnittsalder på henholdsvis 13;10 og 14;0. Deltakerne i gruppen med SSV ble plukket ut fra skoler i nord-England. Dette var elever som hadde svake språkferdigheter, og som fikk ekstra hjelp for dette i skolen. Deltakerne i gruppen med typisk språkutvikling gikk på de samme skolene, og

ble spesielt plukket ut for å få likest mulig grupper med tanke på alder, kjønn og sosioøkonomisk status.

*Mål på språklige ferdigheter og non-verbal IQ.* Deltakernes språklige ferdigheter ble målt ved hjelp av "the Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4" (CELF-4, Semel, Wiig og Secord, 2006). Denne testen gir en hovedskåre for språk, samt en indeks for ekspressive ferdigheter og en indeks for reseptive ferdigheter. Non-verbal IQ ble målt med deltester fra the "Weschler Abbreviated Scale of Intelligence" (WASI, Wechsler, 1999). I tillegg ble deltakernes leseferdigheter undersøkt ved hjelp av Test of Word Reading Ability (TOWRE, Torgesen, Wagner og Rashotte, 1999).

*Mål på sosialt stress.* Sosialt stress hos deltakerne ble målt ved hjelp av selvrapporteringskjemaet "The Social Avoidance and Distress Scale" (Watson & Friend, 1969). Dette består av 28 utsagn. Deltakerne skal vurdere hvor godt utsagnene stemmer. Et eksempel på et utsagn er "Jeg føler meg avslappet, selv i ukjente sosiale situasjoner".

*Mål på sosiale ferdigheter.* Deltakernes sosiale ferdigheter ble målt med selvrapporteringsverktøyet "the Teenage Inventory of Social Skills" (Inderbitzen & Foster, 1992). Dette består av 40 påstander som beskriver enten en positiv eller negativ sosial atferd. Deltakeren skal vurdere hvor godt hver påstand beskriver han eller henne selv, og får en skåre for positive sosiale ferdigheter, og en skåre for negative sosiale ferdigheter. Eksempler på påstander er "Jeg tilbyr meg å hjelpe klassekamerater med å gjøre lekser" og "Jeg ler av klassekamerater som begår feil".

*Mål på sosial aksept.* Sosial aksept ble målt med "The Self-Perception Profile for Adolescents" (Harter, 1988 referert i Wadman et. al. 2011). Gjennom denne ble det målt hvordan deltakerne tror de blir oppfattet av andre. De ble presentert for fem sett av påstander som beskrev ungdom. For eksempel "Noen tenåringer er populære blant andre, MEN andre tenåringer er ikke så populære". De skulle velge det utsagnet som passet best om dem, og deretter skulle de vurdere hvor godt det passet. Hver deltaker fikk en skåre som indikerte deres egen opplevelse av sosial aksept. I tillegg fikk de en skåre som vurderte hvor adekvat deres egen vurdering av dem selv var.



### 5.5.2 Resultater og funn

*Språklige ferdigheter og non-verbal IQ.* Gruppen med typisk språkutvikling viste språklige ferdigheter innen normalområdet, mens gruppen med SSV viste språklige ferdigheter under normalområdet. Begge gruppenees gjennomsnittlige non-verbale IQ var innen normalområdet, men gruppen med SSV hadde likevel signifikant lavere non-verbal IQ enn den andre gruppen.

*Deltakernes egen oppfattelse av sosiale ferdigheter, sosial aksept og sosialt stress.* Både gruppen med SSV og gruppen med typisk språkutvikling oppga at de selv hadde adekvate sosiale ferdigheter og at de oppfattet positiv sosial aksept fra andre. Likevel rapporterte deltakerne i gruppen med SSV at de oppfattet signifikant mer sosialt stress enn den andre gruppen. Også når en tok med i betraktningen at gruppene hadde forskjeller i non-verbal IQ, vedvarte denne signifikante forskjellen.

For å være sikre på at ikke en liten gruppe med SSV og spesielt svake skårer på de sosiale målene skulle påvirke forskjellen mellom gruppene for mye, ble det foretatt to nye variansanalyser av sosialt stress. I den første analysen utelot man deltakere med SSV som skåret mer enn ett standardavvik lavere enn gjennomsnittet til den andre gruppen, på sosiale ferdigheter. Deretter ble det foretatt en variansanalyse der man utelot deltakere som skåret mer enn ett standardavvik lavere enn gjennomsnittet til kontrollgruppen på sosial aksept. Selv da fant man signifikante forskjeller mellom de to gruppene. Til tross for at deltakerne med SSV, som gruppe, anså sine egne sosiale ferdigheter som adekvate, og opplevde positiv sosial aksept fra andre, så de altså ut til å oppleve signifikant mer sosialt stress enn jevnaldrende med typisk språkutvikling.

*Andre variabler som assosieres med sosialt stress.* Videre ble Pearsons korrelasjonskoeffisienter regnet ut for å se på i hvilken grad sosialt stress hadde sammenheng med deltakernes språkferdigheter, non-verbal-IQ og de sosiale faktorene (oppfattede sosiale ferdigheter og oppfattet sosial aksept). Når alle deltakerne ble undersøkt sammen, ble det funnet en liten, men signifikant negativ sammenheng (-.31) mellom ekspressivt språk og sosialt stress. Dette kan tyde på at en person med svake ekspressive ferdigheter oftere føler seg stresset i sosiale situasjoner. Reseptivt språk og sosialt stress korrelerte ikke signifikant ( $p = .07$ ). Videre ble det funnet en moderat negativ korrelasjon (-.48) mellom oppfattede

positive sosiale ferdigheter og sosialt stress. Dette kan tyde på at opplevelsen av egne sosiale ferdigheter kan være av betydning for om en person føler seg stresset i sosiale situasjoner. Det ble også funnet en stor negativ korrelasjon (-.56) mellom oppfattet sosial aksept og sosialt stress hos deltakerne, noe som kan tyde på at en kan føle seg stresset i sosiale situasjoner dersom en ikke opplever sosial aksept fra andre. Disse resultatene peker på at svake ekspressive ferdigheter kan ha en sammenheng med sosialt stress, samt at individets opplevelse av sosiale ferdigheter og om en føler seg sosialt akseptert av andre, kan ha en sammenheng med hvordan en føler seg i sosiale situasjoner. Det var en liten signifikant sammenheng mellom opplevelse av positive sosiale ferdigheter og positiv sosial aksept blant deltakerne (.31).

Når gruppene ble undersøkt hver for seg forsvant den signifikante sammenhengen mellom sosialt stress og ekspressivt språk i begge de to gruppene. De negative sammenhengene mellom sosialt stress og henholdsvis oppfattede sosiale ferdigheter og oppfattet sosial aksept vedvarte. Det ser dermed ikke ut til at sosialt stress i gruppen med SSV kan knyttes direkte til deres vansker med språket, mens oppfattede sosiale ferdigheter og oppfattet sosial aksept stod for en stor del av variansen i sosialt stress.

*Prediksjon av sosialt stress.* Det ble foretatt en regresjonsanalyse for å undersøke hva som så ut til å predikere sosialt stress hos deltakerne i undersøkelsen. De tre variablene som så ut til å ha signifikant sammenheng med sosialt stress (ekspressivt språk, oppfattet sosial aksept og oppfattede sosiale ferdigheter) ble brukt som uavhengige variabler. Resultatene tydet på at sosialt stress delvis kunne predikeres av ekspressivt språk, men at det var oppfattet sosial aksept og oppfattede sosiale ferdigheter som signifikant predikerte oppfattet sosialt stress. Av disse så oppfattet sosial aksept ut til å være av størst betydning, noe som kan tyde på at ungdom kan føle seg stresset i sosiale situasjoner dersom de har inntrykk av at andre har en negativ oppfatning av dem.

### **5.5.3 Oppsummering**

Deltakerne i denne studien med SSV rapporterte om et sosialt stressnivå som var signifikant høyere enn det som ble rapportert av gruppen med typisk språkutvikling. Sosialt stress settes i sammenheng med egen oppfattelse av sosial aksept og sosiale ferdigheter. Det ser ut til at ungdom som har en negativ oppfattelse av sosial aksept og egne sosiale ferdigheter oftere enn

jevnaaldrende synes at sosial interaksjon er stressende. Wadman et. al. (2011) påpeker likevel at dette ikke fullt ut kan forklare forskjellene i sosialt stress, da deltakerne med SSV oppga at de hadde adekvate sosiale ferdigheter og positiv sosial aksept. Det foreslås derfor at det faktisk at de har vansker og behov for spesialundervisning, kan føre til at disse ungdommene kan føle seg mer sårbare i sosiale situasjoner blant annet fordi de føler seg annerledes og forventer å mislykkes i sosial interaksjon.

Funnene i denne studien tyder på at ungdom med SSV opplever mer sosialt stress enn jevnaaldrende. Videre ser et høyt nivå av sosialt stress til en viss grad ut til å assosieres med vansker med ekspressivt språk, men ikke reseptivt språk. Svakere oppfattede sosiale ferdigheter og lavere oppfattet sosial aksept er av størst betydning for opplevelsen av sosialt stress. Det er også en signifikant sammenheng mellom oppfattelse av egne sosiale ferdigheter og oppfattet sosialt stress.

Denne studien kan hovedsakelig sies å rette seg mot hovedområdet innen sosial kompetanse som dreier seg om holdninger. Sosialt stress ser ut til å påvirkes av individets følelser i situasjonen. Av spesielt stor betydning er hvordan individet tror at andre oppfatter det. Videre ble også deltakernes sosiale ferdigheter målt ved hjelp av et selvrapporteringsskjema. Slik jeg ser det påvirkes dette også i stor grad av den hoveddelen innen sosial kompetanse som jeg har kalt kunnskaper, fordi det å svare på spørreskjemaet vil stille krav til deltakernes kunnskaper om sosiale situasjoner og innsikt i egne sosiale ferdigheter.

## **5.6 Oppsummering**

De utvalgte studiene har noe ulikt fokus når det gjelder sosial kompetanse, men alle studiene peker på at barn og ungdom med SSV ser ut til å ha større vanskeligheter med sosiale forhold enn jevnaaldrende med typisk språkutvikling. Det ble pekt på vansker innen alle hovedområdene innen sosial kompetanse, som ble presenter i kapittel 4. I følge St Clair et. al. (2010) sin longitudinelle studie ser disse vanskene også ut til å ha en gradvis økning utover i barne- og ungdomsårene.

Selv om språket i visse tilfeller ser ut til å være med på å forklare det sosiale, ser det ikke ut til at det er noen entydig sammenheng mellom språklige ferdigheter og sosiale forhold. Det har også vært pekt på muligheten for at språkvansker og sosiale vansker utvikler seg parallelt,

og ikke har en kausal sammenheng. Funnene fra de utvalgte studiene vil diskuteres videre i neste kapittel.

## 6 Drøfting av oppgavens problemstilling

I dette kapitlet skal oppgavens problemstilling drøftes. Problemstillingen er "Hvilke sosiale vanskeligheter kan vi finne hos barn og ungdom med spesifikke språkvansker?". Kapitlet er delt inn i to hoveddeler. Den første delen består av drøfting av problemstillingen, mens pedagogiske implikasjoner drøftes i den andre delen.

Det er bred enighet om at SSV kan deles inn i ulike undergrupper, og det vanligste er å skille mellom reseptive vansker (forståelse) og ekspressive vansker (produksjon) (jfr. kapittel 3). I studiene som ble presentert i kapittel 5 er deltakerne delt inn i grupper med eller uten SSV. Det er altså ikke differensiert mellom undergrupper av vansker hos deltakerne, men de fleste av studiene har likevel, til en viss grad, laget et skille ved å måle reseptive og ekspressive språklige ferdigheter hos deltakerne (St Clair et. al., 2010; Botting & Conti-Ramsden, 2008; Wadman et. al., 2011; Conti-Ramsden et. al., 2013). Jeg vil derfor gjennom drøftingen se på hvordan styrker og svakheter innen ekspressive og reseptive ferdigheter kan se ut til å ha en sammenheng med sosial fungering, når dette er presisert i den aktuelle forskningsartikkelen. De fleste stedene i drøftingen vil barn og ungdom med spesifikke språkvansker omtales som en enhetlig gruppe.

I kapittel 4 ble begrepet sosial kompetanse, av praktiske grunner, delt inn i fire områder eller sosiale variabler. Disse var 1) kunnskaper om, og forståelse av sosiale forhold, 2) praktiske sosiale ferdigheter, 3) holdninger og følelser knyttet til sosiale situasjoner, og 4) reell sosial fungering i hverdagen, som kan beskrives som en interaksjon mellom kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og som gir seg utslag i handlinger, strategibruk eller løsninger i sosiale situasjoner. Hos et individ vil disse områdene være sammenvevd og gjensidige, men jeg anser det likevel som nyttig å skille mellom disse, ikke minst for å kunne drøfte mulige sammenhenger mellom sosial og språklig fungering, og for å kunne iverksette mest mulig effektive tiltak på de rette områdene. Jeg vil derfor skille mellom de fire hovedområdene når jeg nå, ut fra de ulike funnene som er redegjort for i de fem forskningsartiklene jeg presenterte i kapittel 5, skal drøfte hvilke sosiale vanskeligheter barn og ungdom med SSV ser ut til å ha. I hvert av underkapitlene i første hoveddel av kapitlet vil jeg oppsummere og drøfte funn som er av relevans for hvert av de fire områdene. Pedagogiske implikasjoner vil

også nevnes underveis i den første delen av drøftingen, der hvor dette er relevant. I underkapittel 6.2 vil de pedagogiske implikasjonene tas opp igjen og drøftes nærmere.

## **6.1 Sosiale vanskeligheter hos barn og ungdom med spesifikke språkvansker**

### **6.1.1 Kunnskaper om, og forståelse av sosiale forhold**

I kapittel 4 ble det første hovedområdet beskrevet som kunnskaper om, eller forståelse av sosiale forhold. Dette er kunnskaper som ligger bak, og er nødvendig for sosial atferd og fungering. I studiene til Botting og Conti-Ramsden (2008), Wadman et. al. (2011) og Conti-Ramsden et. al. (2013) kan deltakernes sosiale kunnskaper sies å være vurdert indirekte. I disse studiene fylte deltakerne ut selvrapporteringsskjemaer som dreide seg om deres egne sosiale ferdigheter. Under disse sosiale ferdighetene ligger det en rekke sosiale kunnskaper, og for å vurdere egne ferdigheter måtte deltakerne ta i bruk de sosiale kunnskapene sine. Jeg vil likevel, for ordens skyld, drøfte disse funnene i underkapittel 6.1.2 praktiske sosiale ferdigheter, ettersom det er dette forskerne har tatt sikte på å måle. I dette underkapitlet vil jeg nøye meg med å trekke fram et eksempel på hvordan deltakernes vurdering av egne sosiale ferdigheter kan se ut til å ha en sammenheng med, og dermed også kunne påvirkes av sosiale kunnskaper og språk.

I sitt studie fant Conti-Ramsden et. al. (2013) en gruppe deltakere med SSV som hadde forholdsvis gode reseptive språklige ferdigheter sammenlignet med gruppen deltakere med SSV som helhet. Forskerne forventet at bedre språkforståelse ville virke positivt på prososial atferd. Resultatene av selvrapporteringsskjemaene viste likevel at deltakere med god språkforståelse rapporterte om prososial atferd som var svak sett i forhold til gruppen som helhet. Disse deltakerne hadde altså reseptive språklige ferdigheter over gjennomsnittet og prososial atferd under gjennomsnittet, et funn som var motstridende i forhold til forskernes forventninger. Conti-Ramsden et. al. (2013) tolker disse resultatene slik at de tyder på at den økte språkforståelsen hos disse deltakerne bidrar til deres sosiale kunnskap og forståelse av sosiale situasjoner, og at de derfor har større evne enn en del andre ungdommer med SSV til å se at de har mangelfulle sosiale ferdigheter. Dette kan sees som et bidrag for å belyse

hvorfor mange barn og ungdom med SSV strever med det sosiale. For å ha en hensiktsmessig sosial atferd, må en nemlig ha kunnskaper om hva hensiktsmessig sosial atferd innebærer. Disse kunnskapene kan tenkes å bli påvirket av individets språklige ferdigheter. Funnene vi skal se på videre er likevel noe tvetydige når det gjelder hvilken innflytelse språkferdighetene har på individets sosiale kunnskaper.

I kapittel 3 ble pragmatikk skilt ut som et eget område innenfor språk som barn og ungdom med SSV kan ha vanskeligheter med. Pragmatiske ferdigheter og sosiale kunnskaper dreier seg om mye av det samme, fordi pragmatikk handler om å kunne bruke språket i sosiale samspill, og dermed krever forståelse av sosiale situasjoner (Rygvoold, 2008, jfr. kapittel 3.2.2). St Clair et. al. (2010) undersøkte læreres vurdering av pragmatiske ferdigheter hos deltakerne med SSV da de var elleve år. Forskerne fant at barnas pragmatiske ferdigheter var signifikant assosiert med vanskeligheter med jevnaldrende. Videre så de pragmatiske ferdighetene ut til å påvirke alle typene vansker som ble undersøkt hos deltakerne (sosiale, emosjonelle og atferdsmessige vansker). Dette ser ut til å tyde på at kunnskaper om hvordan en bruker språket i sosial samhandling med andre er av betydning for hvordan barn og ungdom fungerer i ulike sammenhenger.

Botting og Conti-Ramsden (2008) undersøkte sosial kognisjon hos 16-åringer med og uten SSV. Selv om deltakernes ekspressive og reseptive språklige ferdigheter ble undersøkt, ble det ikke skilt mellom ulike undergrupper av SSV. Gruppen bestod av deltakere med ulike grader av vansker inne både det reseptive og ekspressive området. I denne studien ble sosial kognisjon sett på som det å kunne se ting fra andres perspektiv og det å ha forståelse for andres tanker og følelser. Dette kan sies å være sentrale sosiale kunnskaper. Sosial kognisjon ble funnet å være svakere hos ungdom med SSV enn hos ungdom med typisk språkutvikling, og hos ungdommene med SSV ble det funnet vansker på dette området. Vanskene korrelerte signifikant med både ekspressive og reseptive språklige ferdigheter. Videre ble det også funnet at sosial kognisjon var med på å forklare variansen i deltakernes funksjonelle sosiale utfall, noe som understreker viktigheten av å ha gode sosiale kunnskaper. Også Marton et. al. (2005) undersøkte sosial kognisjon hos deltakerne. Oppgavene som ble gitt for å undersøke sosial kognisjon i denne studien kan sies å være noe bredere og mer virkelighetsrettet enn oppgavene som ble brukt av Botting og Conti-Ramsden (2008) (jfr. pkt. 5.3 og 5.5). I undersøkelsen til Marton et. al. (2005) ble sosiale kunnskaper målt ved hjelp av hypotetiske scenarier, som blant annet krevde av deltakerne at de kunne vurdere den sosiale situasjonen

og planlegge atferden sin. Også i denne studien ble det funnet at deltakerne med SSV hadde signifikant svakere sosiale kognitive kunnskaper enn deltakerne med typisk språkutvikling.

I begge studiene som vurderte sosiale kunnskaper ble det altså funnet at barn og ungdom med SSV har vansker innen dette området sammenlignet med jevnaldrende med typisk språkutvikling. Bakgrunnen for at det er slik bør diskuteres nærmere, fordi dette kan ha pedagogiske implikasjoner. I studien til Botting og Conti-Ramsden (2008) ble det funnet at sosiale kognisjon var av større betydning for sosialt utfall i gruppen med SSV enn i gruppen uten SSV. Med dette i tankene kan en stille seg spørsmålet om hva som skal til for å tilegne seg denne sosiale kunnskapen. Sannsynligvis vil språket være sentralt. Når man strever med å forstå ord og begreper, kan dette sannsynligvis ha betydning for hvor lett en klarer å tilegne seg sosiale kunnskaper. Botting og Conti-Ramsden (2008) foreslår også en slik forklaring på hvorfor deltakerne med SSV hadde svakere sosiale kognitive ferdigheter enn deltakerne med typisk språkutvikling. De foreslår at spesifikke aspekter ved språket påvirker utviklingen av den sosiale forståelsen, slik at svake språkferdigheter hemmer utviklingen av sosial forståelse. Dersom det er slik, kan dette bidra til å forklare hvorfor språk og sosial kognisjon har en høyere korrelasjon i gruppen med SSV enn i gruppen med typisk språkutvikling. Samtidig fant de også at sosial kognisjon gav et eget bidrag til sosialt utfall hos deltakerne med SSV (reell sosial fungering 6.1.4). Derfor ser de også på muligheten for at sosial kognisjon og språk til en viss grad utvikles parallelt, og har uavhengig påvirkning på det sosiale utfallet til deltakerne.

På oppgaven som målte sosial kognisjon, ble deltakerne i studien til Marton et. al. (2005) også vurdert på en språklig skala, i tillegg til den sosiale skalaen. Dermed kunne forskerne sammenligne deltakerne på tvers av ferdigheter. Innenfor begge gruppene fikk deltakerne bedre skårer på den språklige skalaen enn på skalaen for sosial kognisjon, men forskjellen mellom de to skalaene var likevel mye større hos deltakerne med SSV. Marton et. al. (2005) peker på et forslag til årsak. Deltakerne innenfor gruppen med SSV hadde hatt spesiell oppfølging og opplæring på grunn av språket sitt. Dette antyder forskerne at kan ha bidratt til å forbedre språkferdighetene deres. Dersom ekstra språkstøttende tiltak er årsaken til at deltakerne med SSV skårer bedre på det språklige området enn det sosiale, indikerer dette at ekstra språkopplæring ikke uten videre fører til bedre sosiale kunnskaper. Det kan dermed se ut til at barn og ungdom med SSV har behov for opplæring i sosiale kunnskaper i tillegg til ekstra språklig støtte.



Marton et. al. (2005) konkluderte med at sosiale vansker og språkvansker er sammenfallende og ikke har en klar og direkte kausal sammenheng. De mente at de sosiale mestringsstrategiene til barna med SSV bar preg av at deltakerne hadde svake eksekutive funksjoner, som for eksempel innebar at de hadde manglende evne til å ta initiativ eller til å analysere sosiale situasjoner. Dette vil kunne hemme disse barnas muligheter for å utvikle sosiale kunnskaper og sosial forståelse. Videre vil dette kunne påvirke hvilke muligheter barna har for å handle effektivt i sosiale situasjoner. Slik ser vi hvordan de ulike delene av sosial kompetanse vil ha en gjensidig påvirkning på hverandre.

### **6.1.2 Praktiske sosiale ferdigheter**

Conti-Ramsden et. al. (2013) undersøkte ungdoms syn på egne styrker og svakheter innen sosial, emosjonell og atferdsmessig fungering. Utvalget deres var det samme utvalget som ble brukt i studien til Botting og Conti-Ramsden (2008). Derfor er de samme målene på sosiale ferdigheter brukt i disse to studiene, nemlig deltakernes vurderinger av blant annet egen prososial atferd. Da resultatene er basert på deltakernes selvrapporing vil, som nevnt ovenfor, under pkt. 6.1.1, flere av de andre hovedområdene også spille inn. Deltakerne med SSV fikk en gjennomsnittlig skåre på prososial atferd som var signifikant lavere enn deltakerne med typisk språkutvikling, men denne var likevel innen normalområdet for prososial atferd. Selv om det fantes flere deltakere med SSV som meldte om vansker med prososial atferd er det verdt å merke seg at disse ferdighetene ble vurdert som normale av gruppen som helhet. Det argumenteres for at dersom deltakernes vurderinger av egne sosiale ferdigheter er riktige, er dette noe en kan utvikle og bygge videre på hos ungdom med SSV. Gode prososiale ferdigheter kan fungere som støtte i ungdommenes reelle sosiale fungering.

Også Wadman et. al. (2011) fant at gruppen med SSV vurderte sine egne sosiale ferdigheter til å være forholdsvis gode. Resultatet var imidlertid noe svakere enn hos gruppen med typisk språkutvikling, men denne forskjellen var ikke signifikant. Videre var oppfattelse av egne sosiale ferdigheter med på å predikere følelsen deltakerne hadde av sosialt stress, uavhengig av om deltakeren hadde språkvansker eller ikke. Det er nærliggende å tro at dette kan ha sammenheng med at gode sosiale ferdigheter fører til at man opplever å mestre sosiale situasjoner, og dermed føler seg tryggere. Dette kan også ha sammenheng med at opplevelse av egne sosiale ferdigheter kan påvirke hvor selvsikkert man går inn i ulike sosiale

situasjoner. Dette dreier seg dermed om holdninger eller følelser i tillegg til sosiale ferdigheter. Dette hovedområdet vil bli diskutert nærmere under punkt 6.1.3.

I følge de overnevnte studiene ser deltakerne med SSV altså ut til å ha forholdsvis gode sosiale ferdigheter, i alle fall hvis vi sammenligner med det som kommer fram under de andre hovedområdene innen sosial kompetanse. Det er vanskelig å si hvorfor det er slik, men kanskje kan det ha noe med at sosiale ferdigheter er mer konkrete, og kan være lettere å lære enn de andre områdene. På den andre siden kan reliabiliteten ved disse undersøkelsene diskuteres, da det kan argumenteres for at det kan være vanskelig for ungdommene å bedømme sine egne sosiale ferdigheter, spesielt med tanke på at de har vansker med språket, og at vi tidligere så at de ser ut til å streve med sosiale kunnskaper. En slik forklaring kan argumenteres for ved å se på resultatene fra studien til Marton et. al. (2005).

Marton et. al. (2005) brukte observasjon av deltakerne for å vurdere deres sosiale ferdigheter, noe som sannsynligvis vil kunne fange opp de faktiske ferdighetene bedre enn selvrapporteringsskjemaer vil gjøre. Under punkt 6.1.1 ble det omtalt hvordan sosiale kunnskaper i denne studien ble vurdert gjennom en oppgave om hypotetiske scenarier. Sosiale kunnskaper ble da beskrevet som evne til å skaffe seg oversikt over sosiale situasjoner og planlegge atferd. I den samme oppgaven kan praktiske sosiale ferdigheter sies å ha blitt observert gjennom hvilke mestringsstrategier deltakerne brukte i de ulike situasjonene. Resultatene på denne oppgaven gir en litt annet bilde av sosiale ferdigheter hos deltakerne med SSV enn resultatene på selvrapporteringsskjemaene som ble brukt av Wadman et. al. (2011), Botting og Conti-Ramsden (2008) og Conti-Ramsden et. al. (2013). På denne oppgaven får deltakerne med SSV signifikant svakere resultater enn deltakerne med typisk språkutvikling. Marton et. al. (2005) peker på at de har større vansker med å innlede en samtale, og med å forhandle og løse konflikter med jevnaldrende. Også rapporter fra foreldre som ble innhentet under denne studien pekte på vansker hos barna når det gjaldt samtaleferdigheter. Det er mulig at barn og ungdom med SSV har en mer positiv oppfattelse av sine egne sosiale ferdigheter enn det omgivelsene har. Samtidig er det forskjell i alder på deltakerne mellom de tre studiene. Mens deltakerne i undersøkelsene til Wadman et. al. (2011), Botting og Conti-Ramsden (2008) og Conti-Ramsden et. al. (2013) var henholdsvis 14 og 16 år gamle, var deltakerne i studien til Marton et. al. (2005) kun mellom 7 og 10 år. Det vil altså si at de eldste deltakerne var de som viste minst tegn på vansker med sosiale ferdigheter. Dette er motstridende i forhold til funnene i den longitudinelle studien til St Clair

et. al. (2010), som peker på at de sosiale vanskene ser ut til å øke utover i ungdomstiden, og påstanden om at det stilles stadig høyere krav til sosial fungering etter hvert som ungdommene blir eldre. Det er flere forhold som kan bidra til motstridende resultater når det gjelder sosiale ferdigheter hos deltakerne. Et forslag er at de ulike måtene å måle sosiale ferdigheter på gir en forskjell i resultater, for eksempel fordi de måler litt ulike typer ferdigheter, eller fordi deltakerne med SSV har et noe optimistisk syn på sine egne sosiale ferdigheter, og derfor rapporterer disse som noe mer positive enn de egentlig er. Deltakernes syn på egne sosiale ferdigheter kan tenkes å påvirke det neste hovedområdet innen sosial kompetanse, som dreier seg om holdninger og følelser knyttet til sosial situasjoner og egen sosial fungering.

### **6.1.3 Holdninger og følelser knyttet til sosiale situasjoner**

Det følelsesmessige aspektet ser ut til å være viktig for den sosiale fungeringen til barn og ungdom med SSV. Studien til Wadman et. al. (2011) tok for seg ulike sider ved deltakernes følelser knyttet til sosial fungering. Hovedområdet de så på var hvorvidt deltakerne følte seg stresset i sosiale situasjoner. De fant at følelsen deltakerne hadde av å bli akseptert av andre, samt deres syn på sine egne sosiale ferdigheter, var av betydning for om de følte seg stresset i sosiale situasjoner. Forskerne fant at svakere ekspressivt språk, lavere oppfattede sosiale ferdigheter og lavere oppfattet aksept fra andre var assosiert med sosialt stress. Det kan derfor tenkes at deltakernes følelse av å ikke mestre, eller mislykkes både sosialt og språklig i sosiale situasjoner vil bidra til at de føler seg stresset i interaksjon med andre. Selv om det ble pekt på en sammenheng, ble det likevel funnet at nivået av sosialt stress var høyere i gruppen med SSV enn resultatet på de to andre faktorene (oppfattede sosiale ferdigheter og sosial aksept) skulle tilsi. Til tross for at mange av deltakerne med SSV meldte om adekvate sosiale ferdigheter og god sosial aksept fra andre følte de en høy grad av stress i sosiale situasjoner. Det var heller ikke bare språket i seg selv som kunne forklare hvem som følte seg stresset i sosiale situasjoner. Derfor pekte forskerne på at det kunne være andre faktorer som bidro til sosialt stress hos ungdom med SSV. De foreslo muligheten for at ungdommenes bevissthet rundt egne vansker kan være med å øke det sosiale stresset de føler i samhandling med andre. Med dette mener de at ungdommene er sårbare og føler seg annerledes fordi de får spesialundervisning og er bevisst på at de har problemer med språket. I denne undersøkelsen ble det også sett på egen oppfattelse av sosiale ferdigheter, samt egen oppfattelse av sosial aksept fra andre. Det viste seg at hvordan deltakerne trodde at andre oppfattet dem var av

større betydning for om de følte seg stresset i sosiale situasjoner enn hvilken oppfattelse de hadde av sine egne sosiale ferdigheter. Dette belyser at følelser er viktig for ungdom i sosiale situasjoner.

Viktigheten av følelser i sosiale situasjoner pekte også Marton et. al. (2005) på da de fant en forskjell mellom sosial selvtillit og akademisk selvtillit hos barn med SSV. I kapittel 4 ble det vist til Rosenbergs teori om selvverd (1979, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Psykologisk sentralitet ble trukket fram som et aspekt som er av betydning for hvordan et individ vurderer seg selv. For barn på sju til ti år, som var deltakere i denne studien, er det aktuelt å tenke seg at psykologisk sentralitet kan være av betydning for denne skjevheten mellom sosial og akademisk selvtillit. Det virker sannsynlig at det å mestre det sosiale oppleves som svært viktig i denne aldersgruppen, slik at det å mislykkes på dette området trekker selvtilliten lengre ned enn det gjør å ikke mestre det skolefaglige. Når barnet når ungdomstiden begynner det sosiale aspektet i større grad å definere hvem man er (Schneider & Goldstein, 2008). Det å ha venner og å henge med sosialt blir dermed veldig viktig i den unges liv.

St Clair et. al. (2010) pekte i sin studie på at vansker med relasjoner til jevnaldrende så ut til å øke gradvis hos barna med SSV etter hvert som de ble eldre. Det kan være naturlig å se dette i sammenheng med Banduras teori om mestringsforventninger (se kapittel 4). Dette kan tenkes å virke slik at når barnet opplever å mislykkes i sosiale situasjoner med jevnaldrende gjentatte ganger, vil det etterhvert gå inn i denne typen situasjoner med negative følelser og en forventning om å mislykkes. Dette kan skape negative ringvirkninger. Hvis barnet da prøver å unngå å måtte interagere med andre, kan dette igjen føre til at det får færre erfaringer med sosiale situasjoner, mindre øvelse og at de dermed ikke får trent på dette. Barn og ungdom med svak sosial kompetanse mangler ferdigheter som er nødvendige for å kunne kommunisere med jevnaldrende, for å bli akseptert av andre og for å bli inkludert i sosiale grupper. Dermed blir de sjeldnere valgt som venner og opplever mindre sosial interaksjon enn jevnaldrende med typisk språkutvikling. Ettersom barn og ungdom med SSV kan gå glipp av sosiale erfaringer på grunn av manglende språkferdigheter, kan det dermed oppstå en negativ spiral. Barna har ikke gode nok språkferdigheter til å kunne interagere med jevnaldrende, noe som gjør at de går glipp av viktige muligheter til å utvikle språkferdighetene sine videre (Schneider & Goldstein, 2008). I kapittel 4 ble det pekt på at sosial kompetanse utvikles i interaksjon med andre. Barn og ungdom med SSV kan gå glipp

av muligheter til å observere og lære fra jevnaldrende dersom de trekker seg tilbake, eller blir avvist av andre (Schneider & Goldstein, 2008).

En annen mulig, eller medvirkende forklaring på de økte vanskene kan være at det stilles stadig høyere krav til både språk og sosial kompetanse etterhvert som barna blir eldre. Det sosiale samspillet blir mer komplekst utover i ungdomstiden. Mens man som yngre barn leker fysisk og kan klare mye ved kroppsspråk, dreier samspillet i ungdomstiden seg mer om verbal kommunikasjon. Språket blir mer avansert, samtidig som en må ha evne til å tilpasse seg flere ulike kontekster. Dette kan være en årsak til at ungdom med språkvansker får større problemer med å henge med sosialt etter hvert som de blir eldre.

#### **6.1.4 Reell sosial fungering i hverdagen - en interaksjon mellom kunnskaper, ferdigheter og følelser**

Reell sosial fungering er et viktig aspekt ved sosial kompetanse, fordi det kan sies å være summen av de tre andre hovedområdene, og hvordan disse interagerer og fungerer i praksis innenfor bestemte sosiale situasjoner. Det handler om hvordan forståelse, ferdigheter og selvfølelse faktisk realiseres i gitte situasjoner, og vil derfor komme til uttrykk ved hvordan barn og ungdom fungerer sammen med jevnaldrende og ellers i hverdagslivet.

St Clair et. al. (2010) undersøkte blant annet deltakernes vansker med relasjoner til jevnaldrende over tid. Slike vansker kan sies å være et mål på reell sosial fungering. I denne studien ble det funnet at vansker med relasjoner til jevnaldrende økte etter hvert som deltakerne ble eldre. Det ble ikke funnet at tidlige språkferdigheter kunne predikere vansker med relasjoner til jevnaldrende, men derimot ble det funnet en sammenheng mellom vanskene og sosial pragmatikk. Sosial pragmatikk ble tidligere i kapitlet knyttet til sosiale ferdigheter og kunnskaper, det er derfor ikke overraskende at dette kan påvirke hvorvidt ungdom har vansker med relasjoner til jevnaldrende. At de sosiale vanskelighetene så ut til å øke etter hvert som deltakerne ble eldre, gir i utgangspunktet dystre framtidsutsikter for ungdom med SSV. Samtidig er det et viktig argument for å sette inn tidlige tiltak på det sosiale området. De andre vanskeområdene som ble undersøkt i denne studien (emosjonelle vansker og atferdsvansker) så ut til å avta svakt. Dette kan tyde på at det er den sosiale fungeringen som er mest sårbar hos barn og ungdom med SSV, noe som kan ha pedagogiske implikasjoner med tanke på hvilke områder en bør fokusere på når en skal sette i verk tiltak.

I tillegg til prososial atferd, som ble diskutert under punkt 6.1.2, undersøkte Conti-Ramsden et. al. (2013) deltakernes egen oppfattelse av sine problemer med jevnaldrende. Det viste seg at dette var et område hvor deltakerne med SSV skilte seg merkbart, og på en negativ måte, fra deltakerne med typisk språkutvikling. Det at deltakerne vurderte egne prososiale ferdigheter til å være forholdsvis gode (se pkt. 6.1.2) betydde tilsynelatende ikke at de fungerte godt i samspill med jevnaldrende. Som nevnt i omtalen av sosiale ferdigheter kan likevel prososiale ferdigheter brukes når man skal jobbe med å styrke deltakernes ferdigheter i samspill med jevnaldrende. Botting og Conti-Ramsden (2008), som undersøkte det samme utvalget, så videre på hvordan ungdom med og uten SSV klarte seg i hverdagslivet når det gjaldt vennskap og sosial aktivitet. Resultatene tydet på at ungdommene med SSV hadde mindre gunstig sosialt utfall på begge områdene. Samtidig ble det funnet en sammenheng mellom vennskap og sosial aktivitet hos gruppen med SSV som ikke ble funnet hos gruppen med typisk språkutvikling. Kanskje kan dette antyde at trygge og gode vennskap er viktig for at ungdom med SSV skal være sosialt aktive. Motsatt, at de som er sosialt aktive har muligheten til å utvikle gode vennskap, mens de som blir sittende hjemme og unngår sosial aktivitet heller ikke får muligheten til å utvikle og holde på vennskap. Videre så Botting og Conti-Ramsden (2008) på hva som så ut til å være med på å påvirke deltakernes funksjonelle sosiale utfall. Selv om de kategoriserte deltakerne med SSV som en enhetlig gruppe, undersøkte de likevel ungdommenes ekspressive og reseptive språklige ferdigheter. De fant at ekspressive språkferdigheter, problemer med jevnaldrende og prososial atferd var faktorene som best forklarte variansen i utfall av vennskap hos deltakerne med SSV. Dette kan tyde på at hvordan en klarer å henvende seg til jevnaldrende er av betydning for om en får til å utvikle gode vennskap. Når det gjaldt den andre skalaen som ble målt innen sosialt utfall, sosial aktivitet, var det kun vansker med jevnaldrende som kunne forklare deler av variansen hos deltakerne med SSV. Forholdet til jevnaldrende ser dermed ut til å være av betydning for hvor sosialt aktive ungdom med SSV er. Dette kan bidra til å støtte antakelsen nevnt ovenfor, om at vennskap og sosial aktivitet hos ungdom med SSV er knyttet sammen.

Utfallet på skalaen for vennskap kunne predikeres ved hjelp av tidlig reseptivt språk og en av oppgavene som undersøkte sosial kognisjon. Sosial aktivitet ble predikert av den andre oppgaven som målte sosial kognisjon. Sosial kognisjon er dermed en faktor som ser ut til å være viktig for hva slags sosialt utfall ungdom med SSV får. Tidligere i dette kapitlet ble sosial kognisjon knyttet til hovedområdet sosiale kunnskaper, og slik jeg forstår det vil

sosiale kunnskaper derfor være av betydning for ungdommenes sosiale utfall. Det kan se ut til at kunnskaper om, og forståelse av sosiale forhold er viktig for at individet skal fungere godt i samspill med andre. Samtidig peker Botting og Conti-Ramsden (2008) på at det er problemer med jevnaldrende som predikerer hvilke av deltakerne med SSV som har det aller svakeste sosiale utfallet. Dermed kan det se ut til at det er flere ulike aspekter ved den sosiale fungeringen som er av viktig betydning for ungdommers funksjonelle sosiale utfall. Sannsynligvis vil det være flere forhold som virker sammen og bidrar på ulike måter.

I studien til Marton et. al. (2005) kom det fram at foreldrene gjennomgående rapporterte om svakere sosial fungering hos barna med SSV enn lærerne. Foreldrenes svar tydet på at de hadde en betydelig større bekymring for elevenes sosiale liv enn lærerne hadde. Mens foreldrene var bekymret innen alle de undersøkte kategoriene var lærerne mest bekymret for ferdigheter som hadde med det faglige å gjøre. Lærerne hadde altså ikke like store bekymringer for barnas reelle sosiale fungering. Dette kan tenkes å ha flere årsaker. For det første er det sannsynlig at foreldre og lærere har hovedfokus på ulike områder. Mens foreldrene er svært opptatt av barnas sosiale liv, og har store bekymringer for at dette ikke skal fungere godt, er lærerne mindre følelsesmessig involvert i dette. Kanskje er dette også fordi lærerne treffer elevene i situasjoner der det faglige er viktigere enn det sosiale, og at de ikke kommer like tett innpå barnet som foreldrene gjør. Uansett vil dette medføre viktige pedagogiske implikasjoner, fordi det kan føre til et misforhold mellom hva foreldre og lærere mener at eleven har behov for av tiltak. Disse implikasjonene vil drøftes videre i neste hoveddel av kapitlet.

## **6.2 Pedagogiske implikasjoner**

De utvalgte studiene som ble presentert i kapittel 5 tar for seg ulike aspekter ved sosial fungering, men innen alle studiene pekes det på at barn og ungdom med SSV ser ut til å ha større sosiale vanskeligheter enn barn og ungdom med typisk språkutvikling. De skåret svakere på alle sosiale mål, og det ble funnet vansker som kan knyttes til alle de fire hovedområdene innen sosial kompetanse (kapittel 4). Det ble vist til svakere forståelse av sosiale forhold, svakere sosiale ferdigheter og mestringsstrategier i sosiale situasjoner, mer sosialt stress og lavere sosial selvtillit, samt økende grad av vansker og mindre godt sosialt utfall hos barn og ungdom med SSV sammenlignet med jevnaldrende med typisk språkutvikling. Det er imidlertid viktig å påpeke at dette ikke er alvorlige sosiale vansker,

men vanskeligheter med sosial samhandling som det kan diskuteres hvorvidt opptrer som en følge av språkvanskene, eller uavhengig av dem. Årsaksforholdet mellom språkvansker og sosiale vanskeligheter ser ut til å være komplekst og uavklart, og mestring på de to områdene kan se ut til å kunne virke begge veier. Det kan dermed se ut til at forholdet mellom de to delvis er kausalt, men at det også vil være nyttig å jobbe med de to områdene hver for seg. I flere av de tidligere omtalte studiene ble det pekt på muligheten for at språkvansker og sosiale vanskeligheter ikke har en direkte kausal sammenheng. Aktive øvelser i sosial kompetanse kan derfor tenkes å være et nyttig supplement til tiltak rettet mot det språklige. På bakgrunn av dette anser jeg det som viktig å diskutere pedagogiske implikasjoner, med vekt på utvikling av sosial kompetanse, som blir tydelige på bakgrunn av drøftingen av oppgavens problemstilling. Videre skal det derfor drøftes hva en bør legge vekt på i arbeidet med barn og ungdom med SSV som strever sosialt.

### **6.2.1 Behov for tiltak rettet mot utvikling av sosial kompetanse**

Selv om flere av studiene finner sammenhenger mellom språklige og sosiale ferdigheter, ble det også pekt på at tiltak rettet mot språk ikke nødvendigvis, eller i alle sammenhenger, automatisk bidrar til å forbedre individets sosiale kompetanse. Dette kan være av betydning for hvorvidt en kan støtte opp om utviklingen av sosiale kompetanse gjennom språk, eller om elever som er spesielt utsatt også bør få tiltak rettet direkte mot utvikling av sosial kompetanse. Dette vil omfatte kunnskaper og forståelse av sosiale forhold, ferdigheter knyttet til sosiale situasjoner, styrking av elevens selvfølelse og tilrettelegginger for sosial fungering i ulike daglige situasjoner. Et viktig mål med støtte innenfor hvert av disse områdene vil være *opplevelse av mestring* knyttet til sosiale handlinger og sosiale situasjoner.

I studien til Botting og Conti-Ramsden (2008) kom det fram at deltakerne med SSV vurderte sin egen prososiale atferd til å være innen normalområdet. Også i studien til Wadman et. al. (2011) vurderte deltakerne med SSV sine egne sosiale ferdigheter til å være forholdsvis gode. Det må tas med i betraktningen av dette var deltakernes egne vurderinger av sosiale ferdigheter, slik at de reelle ferdighetene kan avvike fra resultatet. Likevel kan det tenkes at man dermed kan bygge videre på sosiale ferdigheter hos barn og ungdom med SSV, for å støtte opp om deres reelle sosiale fungering.



Schneider og Goldstein (2008) peker på ulike tiltak som fokuserer på at læreren oppmuntrer til sosiale aktiviteter for å gi barnet øvelse i sosialt samspill, eller at en kan danne blandede lekegrupper slik at de andre barna kan få mer positive holdninger til barnet med vansker. I Banduras (1977) sosiale læringsteori beskrives det hvordan individet kan lære gjennom vikarierende erfaringer. Dette virker slik at individet lærer gjennom å observere andres atferd, og gjennom å se konsekvensene av denne atferden. De som blir observert, for eksempel lærer eller andre elever som er dyktige sosialt, fungerer da som modeller for læring.

Med Banduras teori som bakgrunn kan læreren organisere aktiviteten slik at barna med vansker får mulighet til å observere og lære av barn som er spesielt dyktige sosialt. Lærer kan også støtte opp og veilede barnet underveis i sosial interaksjon, eller gi dem direkte opplæring i sosiale ferdigheter ved å fortelle eller vise hvordan det kan være lurt å handle i ulike situasjoner.

I flere av studiene ble det også funnet svake sosiale kunnskaper hos deltakerne med SSV (St Clair et. al. 2010, Botting og Conti-Ramsden 2008, Marton 2004, jfr. kapittel 6.1.1). Ifølge studiene som er presentert i denne oppgaven innebærer dette for eksempel at barn og ungdom med SSV kan ha vanskeligheter med å se ting fra andres perspektiv, og har dårlig forståelse av sosiale situasjoner. Dette tyder på at deltakerne kunne ha behov for opplæring i sosiale kunnskaper. Botting og Conti-Ramsden (2008) og Conti-Ramsden et. al. (2013) fant samtidig at ungdom med SSV vurderte egne prososiale ferdigheter til å være forholdsvis gode (se pkt. 6.1.4). Da de opplever de prososiale evnene sine som gode, samtidig som de tydeligvis ikke evner å bruke ferdighetene på en måte som er vellykket sosialt, kan dette tyde på at de mangler visse kunnskaper om sosiale forhold og situasjoner. I studien til Marton et. al. (2004) der de sosiale ferdighetene ble vurdert av andre enn deltakerne selv, tydet resultatene på at deltakerne hadde svakere sosiale ferdigheter enn det resultatene i de to forrige omtalte studiene viste. Det bør selvfølgelig påpekes at denne undersøkelsen ble foretatt på et annet utvalg og med andre mål på sosiale ferdigheter, men resultatene kan også tolkes slik at barn og ungdom med SSV kan se ut til å, til en viss grad, mangle sosiale kunnskaper, i dette tilfellet bevissthet omkring sine egne sosiale ferdigheter og hva som er gode sosiale ferdigheter. I tillegg til at de har behov for opplæring i sosiale ferdigheter og ulike sosiale mestringsstrategier, kan de derfor ha behov for å bedre de sosiale kunnskapene sine, og få større bevissthet rundt hva gode sosiale ferdigheter innebærer.

Individets holdninger og følelser knyttet til sosiale situasjoner inngår også som et viktig aspekt i utviklingen av sosial kompetanse. Selv om Wadman et. al. (2011) pekte på at ungdommenes følelse av å bli akseptert av andre, samt deres syn på egne sosiale ferdigheter, var av betydning for om de følte seg stresset i sosiale situasjoner, er det viktig å merke seg at dette ikke forklarte det sosiale stresset fullt ut. I følge Wadman et. al. (2011) ser det altså ut til at det er flere ting som er med på å skape stress hos ungdom med SSV når de er i sosial interaksjon med andre. De foreslår derfor at ungdommenes bevissthet rundt at de har vansker som de får spesiell hjelp for, kan bidra til at de føler at de er annerledes og at de ikke mestrer sosialt samspill, og derfor er stresset i sosiale situasjoner. Dersom det er slik at dette kan bidra, skaper dette implikasjoner for hvordan språkvanskene og spesialundervisningen bør behandles på skolen. Kanskje føles det stigmatiserende for eleven å måtte gå ut av den ordinære undervisningen dersom han trenger en-til-en undervisning? Dersom en elev har behov for spesialundervisning atskilt fra klassen, er det selvsagt ikke en løsning å hoppe over denne for å unngå at eleven skal føle seg annerledes. Det man derimot kan gjøre noe med er organiseringen av spesialundervisning eller andre tiltak. Kanskje kan eleven møte opp direkte til spesialundervisning isteden for å møte opp i klasserommet først, for deretter å pakke sakene sine og gå av sted til et annet rom. Videre kan også andre elever enkelte ganger brukes i spesialundervisningen, slik at dette kan framstå som mindre mystisk og stigmatiserende. I tillegg kan assistenter brukes på ulike måter. Dersom en elev med spesifikke språkvansker har fått tildelt assistent i klasserommet, trenger ikke denne nødvendigvis å sitte ved siden av den aktuelle eleven og hjelpe denne hele tiden. En assistent kan for eksempel også hjelpe de andre elevene i klassen for slik å frigi læreren, som igjen kan følge ekstra godt opp eleven med SSV. Dette er ulike organisatoriske aspekter det kan tas hensyn til for å skape best mulig rammer for elever med SSV.

Marton et. al. (2004) undersøkte blant annet sosial selvtillit hos barn med og uten SSV. Deres studie tydet på at barn med SSV hadde dårligere sosial selvtillit enn barn uten SSV. Dette kan ha betydning for hva slags sosiale erfaringer barna får. Gode sosiale erfaringer kan sies å være viktige for utviklingen av sosial kompetanse, fordi man trenger øvelse for å utvikle seg sosialt. Omgivelsene kan forsøke å bidra til å gi barnet sosiale erfaringer gjennom gruppearbeid eller annen organisert sosial aktivitet. Banduras teori om mestringstro (self-efficacy) viser til individets forventning om å kunne utføre bestemte handlinger (Bandura, 1977). I dette tilfellet kan dette knyttes til barnet eller ungdommens forventning om å mestre ulike sosiale situasjoner. Hvorvidt en har forventning om å mestre situasjonen påvirker

individets innsats og utholdenhet knyttet til den bestemte oppgaven. Hvilke erfaringer en har til å mestre den aktuelle situasjonen vil være av betydning for mestringsforventningen, og det å oppleve mestring vil derfor være av stor betydning (Bandura, 1977). Å få muligheten til å delta i gode sosiale samspill der de føler at de lykkes vil derfor være nyttig for barn og ungdom med SSV. Dette kan man som lærer eller foreldre støtte opp om ved å legge opp til samhandling mellom barnet og jevnaldrende som er dyktige sosialt, eller jevnaldrende som man vet at barnet føler seg spesielt trygg på. Det vil også ofte være lettere for barn med SSV å delta i samhandlingen dersom de har færre å forholde seg til på en gang. I følge Rosenberg (1979, referert i Skaalvik & Skaalvik 2005) vurderer individet seg selv på bakgrunn av sine erfaringer, og tolkninger av disse erfaringene. Videre handler man ut fra en forestilling om hvem man er. Hvordan man attribuerer egne prestasjoner er av betydning for egenvurdering. Det vil si om man forklarer prestasjonene med kontrollerbare eller ikke kontrollerbare forhold i eller utenfor seg selv. Noen ganger kan det tenkes at individet trenger veiledning for å attribuere på en mer hensiktsmessig måte. Noen kan dermed ha behov for støtte for å oppleve mestring, samt til å vurdere seg selv og sine erfaringer mer positivt.

Individets reelle sosiale fungering kan sies å være et resultat av sosiale kunnskaper, ferdigheter og følelser rundt sosiale situasjoner. Tiltak på hvert av de andre hovedområdene kan derfor bidra til bedre reell sosial fungering.

### **6.2.2 Tidlig innsats**

De sosiale vanskelighetene ser ut til å øke i grad jo eldre ungdommene blir (St Clair et. al. 2010). Dette er det sosiale området som ser ut til å være mest sårbart for vanskeligheter hos barn og ungdom med spesifikke språkvansker. Dette er et viktig argument for å sette inn tiltak tidlig. På denne måten kan en støtte opp om sosial kompetanse fra tidlig alder hos barn med SSV. Ved å jobbe forebyggende søker man å unngå en negativ utvikling. I tillegg til at dette er mer positivt for barnet, og man kommer inn på et tidspunkt der barnet er mest mulig mottakelig for det, er forebygging mindre ressurskrevende enn "reparering" når problemene har vedvart og utviklet seg over tid (Hagtvet & Horn, 2008).

### **6.2.3 Foreldres bekymringer**

I innledningen til denne oppgaven ble det pekt på at foreldre til barn og ungdom med SSV ofte er bekymret for deres sosiale liv. Også i studien til Marton et. al. (2004) ble det pekt på

funn som tydet på at foreldrene gjennomgående er mer bekymret for det sosiale livet til barn med SSV. Det ble videre nevnt at dette kan ha flere pedagogiske implikasjoner. Først og fremst kan dette misforholdet mellom foreldre og læreres oppfatning føre til at de er uenige i hva slags behov barnet har for oppfølging. Dette kan sannsynligvis skape konflikter mellom skole og hjem. Videre kan det, dersom det er lærere som har et feilaktig bilde av hva eleven strever med, bidra til at eleven ikke får den nødvendige oppfølgingen og hjelpen som han eller hun trenger. En åpen og klar dialog mellom skole og hjem bør trekkes fram som nødvendig, slik at man er oppmerksom på hverandres erfaringer og oppfatninger av barnets behov.

### **6.3 Oppsummering**

I dette kapitlet har oppgavens problemstilling vært drøftet. Hvert av hovedområdene innen sosial kompetanse har vært diskutert opp mot de utvalgte forskningsartiklene, og det har vært pekt på deltakerne med SSV som har vært undersøkt ser ut til å streve mer enn jevnaldrende på alle de fire områdene. På bakgrunn av dette har det vært pekt på pedagogiske implikasjoner. Når en skal tilrettelegge og sette i verk tiltak for elever med SSV som strever sosialt, kan det være nyttig å benytte seg av tiltak som er rettet mot utvikling av sosial kompetanse i tillegg til tiltak som er rettet mot språket. Videre ble det pekt på viktigheten av å sette inn tiltak tidlig, fordi vanskene ser ut til å øke etter hvert som barnet blir eldre, og det er sannsynlig at få erfaringer med sosial mestring kan føre til at den sosiale utviklingen havner i en negativ spiral. Det er også fremhevet at lærere bør være bevisst på hvordan de legger opp tiltak og spesialundervisning, med tanke på elevenes følelser knyttet til vanskene sine. Til slutt er samarbeid mellom skole og hjem trukket fram som en viktig faktor, da det er pekt på at foreldre og lærere kan ha et ulikt syn på barnets utfordringer og behov. De fire hovedområdene av sosial kompetanse er sammenvevde og vil påvirke hverandre gjensidig. I drøftingen av problemstillingen har det likevel vært skilt mellom områdene, for slik å få et tydeligere bilde av hvordan en kan støtte opp om utviklingen på hvert av områdene, og for sosial kompetanse som helhet.

# 7 Avslutning

## 7.1 Sammenfatning

Basert på studiene som er presentert i denne masteroppgaven synes det tydelig at barn og ungdom med spesifikke språkvansker ofte også har sosiale vanskeligheter på ulike områder. Gjennomgående tyder resultatene på at barn og ungdom med SSV strever med ulike aspekter ved sosial kompetanse sammenlignet med jevnaldrende med typisk språkutvikling.

Dette er oppgavens funn oppsummert:

- Barna og ungdommene med SSV som er undersøkt i de omtalte studiene viser gjennomgående vansker med sosiale forhold, sammenlignet med jevnaldrende med typisk språkutvikling.
- Vanskene kommer til syne på alle de fire hovedområdene av sosial kompetanse som ble presentert i kapittel 4. Dette omfatter kunnskaper og forståelse av sosiale forhold, praktiske sosiale ferdigheter, holdninger og følelser knyttet til sosiale situasjoner, og reell sosial fungering i hverdagen.
- I den longitudinelle studien som ble omtalt ble det funnet at sosiale vansker hos barn med SSV økte etter hvert som de ble eldre.
- Det ser ut til å være et uavklart forhold mellom språklige og sosiale ferdigheter. Selv om flere av studiene pekte på sammenhenger mellom språklige og sosiale ferdigheter, ble det også vist til at sosiale vanskeligheter ikke kan tolkes som et direkte resultat av språkvanskene.
- Da funnene antyder at de sosiale vanskene ser ut til å øke, samt at det er et uavklart forhold mellom de sosiale og språklige vanskene, argumenteres det for at tiltak bør settes i verk både på det sosiale og det språklige området. Funn innen alle de omtalte studiene tyder på at sosiale vanskeligheter er vanlig hos barn og unge med SSV.

## 7.2 Begrensninger ved studien

Det empiriske grunnlaget for denne oppgaven består av studier foretatt i England og USA. Det hadde vært fordelaktig å kunne supplere dette med studier av norske barn og unge med SSV, men dette viste seg å være vanskelig å finne. Fem studier er også et noe snevert grunnlag for å kunne trekke konklusjoner, men kan likevel bidra til å peke på tendenser, samt belyse hvilke temaer det bør forskes videre på.

## 7.3 Videre forskning

Tilnærmingen i denne oppgaven er vid, men kan bidra til å avdekke behov for videre forskning på feltet. Det er behov for bedre kunnskap omkring bakgrunnen for spesifikke språkvansker, da disse fortsatt ser ut til å være uklare (jfr. pkt. 3.2.4). Denne kunnskapen kan bidra til forståelse av hvilke problemer SSV fører med seg, og hvordan man bedre kan hjelpe barn og ungdom som har SSV. Videre kan dypere forskning på forholdet mellom ulike sider ved det å ha SSV og vansker ulike med sosial kompetanse være nyttig. Studiene jeg har bygget på hadde kun i begrenset omfang skilt mellom ulike former for SSV. I denne oppgaven er det argumentert for at barn og ungdom med SSV kan ha nytte av tiltak rettet direkte mot utvikling av sosial kompetanse, i tillegg til de tiltakene som er iverksatt i forhold til språkvanskene. Det vil derfor være behov for å prøve ut og undersøke nærmere ulike tiltak som kan tenkes å støtte opp om deres sosiale kompetanse, som et eget læringsområde. Den delen av sosial kompetanse som dreier seg om følelser knyttet til sosiale situasjoner ser ut til å være av stor betydning for om barn og unge trekker seg tilbake og blir usikre i sosiale situasjoner. Det kan derfor være behov for å se på hvordan en kan støtte opp om selvfølelse hos barn og ungdom med SSV, både generelt og på mange områder, og særlig knyttet til daglige og viktige sosiale situasjoner.

# Litteraturliste

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y. & Plumb, I. (2001). The "Reading the mind in the eyes" test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high functioning autism. *I Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (42), ss. 296-312. doi: 10.1017/S0021963001006643

Battle, J. (1992) *Culture-free self- esteem inventories, 2nd edition*. Austin, TX: PRO-ED.

Bele, I. V. (2008). Tilnærminger til språkvansker og læring - språk og makt. I I. V. Bele (Red.). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *I Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (39), ss. 879-893.

Bishop, D. V. M. (2006). What Causes Specific Language Impairment in Children? *I Current Directions in Psychological Science*, 15 (5), ss. 217-221. doi: 10.1111/j.1467-8721.2006.00439.x

Bishop, D. V. M. (2014). *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. New York: Psychology Press.

Bloom, L. & Lahey, M (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.

Bordens, K. S., & Abbott, B. B. (2011). *Research Design and Methods. A Process Approach*. New York: Mc Graw-Hill.

Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2004). Characteristics of Children With Specific Language Impairment. I L. Verhoeven & H. van Balkom (Red.). *Classification of*

*Developmental Language Disorders. Theoretical Issues and Clinical Implications.*  
New York: Psychology Press.

Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2008). The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI. I *British journal of Developmental Psychology*, (26), ss. 281-300. doi: 10.1348/026151007X235891

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. I *Research in Developmental Disabilities*. 34/2013, 4161-4169. DOI: 10.1016/j.ridd.2013.08.043

Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Elliott, S. N. & Gresham, F. M. (1991). *Social Skills Intervention Guide: Practical Strategies for Social Skills Training*. Minnesota: American Guidance Service.

Gillam, S. L. & Kamhi, A. G. (2013). Specific Language Impairment. I J. S. Damico, N. Müller & M. J. Ball (Red.). *The Handbook of Language and Speech Disorders*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. I *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (38), ss. 581-586.

Gresham, F. M. (1988). Social Skills: Conceptual and Applied Aspects of Assessment, Training, and Social Validation. I J. C. Witt, S. N. Elliott & F. M. Gresham (Red.). *Handbook of Behavior Therapy in Education*. New York : Plenum Press.

Hagtvet, B. E. & Horn, E. (2008). Forebyggende satsing med vekt på styrking av barns språk. I E. Befring & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.



- Happè, F. G. E. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. I *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24 (2), ss. 129-154.
- Hollund-Møllerhaug, L. (2010). Forekomst av språkvansker hos norske barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 47 (7), ss. 608-610.
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language, Learning and Cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Inderbitzen, H. M. & Foster, S. L. (1992). The teenage inventory of social skills: development, reliability, and validity. I *Psychological Assessment*, (4), ss. 451-459.
- Jahnsen, H., Ertesvåg S., & Westrheim K. T. (2009). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kleven, T. A. (2002a). Data og innsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002b). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Et spørsmål om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (Red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002c). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002d). Ikke-eksperimentelle design. I T. Lund (Red.). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Law, J. (2000). Children's communication: development and difficulties. I J. Law, A. Parkinson & R. Tamhne (Red.). *Communication Difficulties in Childhood*. Oxon: Radcliffe Medical Press.

- Leonard, L. B. (1998). *Children With Specific Language Impairment*. Massachusetts: The MIT Press.
- Lian, A. & Ottem, E. (2007). Spesifikke språkvansker hos barn og unge. I *Skolepsykologi*, (4), ss. 3-12.
- Lund, T. (2002a). Innledning. I T. Lund (Red.). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lund, T. (2002b). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lund, T. (2002c). Ekte eksperimentelle design. I T. Lund (Red.). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Marton, K., Abramoff, B. & Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). I *Journal of Communication Disorders* 38 (2), ss. 143-162. doi: 10.1016/j.jcomdis.2004.06.003
- Nettelbladt, U. & Salameh, E. K. (2007). Språkstörning hos barn. I U. Nettelbladt & E. K. Salameh (Red.). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Ottem, E., & Lian A. (2008). Spesifikke språkvansker I. I I. V. Bele (Red.). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ottem, E., Thorseng, L. A., Duna, K. E. & Green, T. (2002). Språkvansker og psykisk helse. I *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, (02-03), ss. 114-124.
- Pinker, S. (1984). *Language Learnability and Language Development*. Cambridge: Harvard University Press.

- Pratt, C., Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2006). The characteristics and concerns of mothers of adolescents with a history of SLI. I *Child Language Teaching and Therapy*, 22 (2), ss. 177-196. doi: 10.1191/0265659006ct301oa
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6 (1), ss. 111-135. doi: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. (2009). Social-Emotional Competence in Early Childhood. I K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Red.). *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*. New York: The Guilford Press.
- Rutter, M. (1997). Comorbidity: Concepts, claims and choices. I *Criminal Behavior and Mental Health*. 7 (4) ss. 265-285. doi: 10.1002/cbm.190
- Rygvoid, A. L. (2008). Språkvansker hos barn. I E. Befring & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Schneider, N. & Goldstein, H. (2008). Peer Related Social Competence Interventions for Young Children with Communication and Language Disorders. I W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnel (Red.). *Social competence of young children. Risk, Disability & Intervention*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Semel, E., Wiig, E. & Secord, W. (1987). *Clinical evaluation of language fundamentals - revised*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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). I *Journal of Communication Disorders*. 44, 2/2011, 186-199. DOI: 10.1016/j.jcomdis.2010.09.004

- Støren, I. (2010). *Bare søk! Praktisk veiledning i å systematisere kunnskap*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sundby, J. (2002). Spesifikke språkforstyrrelser. I B. Gjørum & B. Ellertsen (Red.). *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv ... et skritt videre*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E. & Platou, F. (2011). *En veileder om begrepslæring - en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Tomblin, J. B., Records N. L., Buckwalter P., Zhang X., Smith E., & O'Brien M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40 (6), ss. 1245-1260.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K. & Rashotte, C. A. (1999). *Test of word reading efficiency (TOWRE)*. Austin, Texas: PRO-ED.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wadman, R., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2011). Social stress in young people with specific language impairment. I *Journal of Adolescence*. 34/2011, 421-431.
- Watson, D. & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, (33), ss. 448-457. doi: 10.1037/h0027806
- Wechsler, D. (1992). *Wechsler Intelligence scale of Children, 3rd edition*. Kent: Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1999). *Wechsler Abbreviated scale of intelligence (WASI)*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

World Health Organization (2005). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer. 10. revisjon. (ICD-10)*. Norsk utgave 2005. Sosial og helsedirektoratet.