

# Doble vansker, dobbelt så vanskelig å følge opp?

*En kvalitativ undersøkelse av PP-tjenestens oppfølging av barn med både SSV og BESD*

Jenny From Dalseng



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015



# **Doble vansker, dobbelt så vanskelig å følge opp?**

En kvalitativ undersøkelse av PP-tjenestens oppfølging  
av barn med både SSV og BESD



Copyright Forfatter

År: 2015

Tittel: Doble vansker, dobbelt så vanskelig å følge opp?

Forfatter: Jenny From Dalseng

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo



# Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan barn med både spesifikke språkvansker (SSV) og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker (BESD) følges opp av PP-tjenesten ved PP-tjenestens utarbeiding av sakkyndig vurdering og den videre oppfølging. Jeg har gjennomført fem semistrukturerte intervju av PP-rådgivere ved fire ulike PP-tjenester. Konklusjonene jeg trekker er basert på disse PP-rådgivernes egne opplevelser og meninger. Konklusjonene danner således ikke grunnlag for å generalisere hvordan PP-tjenesten som sådan følger opp denne gruppen, men gir indikasjoner for hva som kan være interessante videre forskningsspørsmål.

Min undersøkelse viser at PP-rådgiverne jeg har intervjuet har god kompetanse med hensyn til barn med både SSV og BESD. De er oppmerksomme på samspillet mellom vanskene under en utredningsprosess og forsøker å tilrettelegge for de konsekvenser som kan oppstå på grunn av de doble vanskene. Selv når PP-rådgiverne får en henvisning som gjelder bare en av vanskene, kartlegger de også andre mulige vansker barna kan ha. På denne måten forsikrer de seg om at de har en helhetlig forståelse av barnets vanske og situasjon. Rådgiverne erfarer derfor i stor grad å fange opp om et barn skulle vise seg å ha både SSV og BESD. Samspillet mellom vanskene viser seg imidlertid å være vanskeligere å ta til etterretning i tilrådningsfasen av den sakkyndige vurderingen.

Mine undersøkelse avdekker at det kan være ulikt nivå av kompetanse mellom PP-tjenesten og skolene på området, noe som utfordrer PP-rådgiverne når de skal veilede skolene. Mangel på tid fremheves som et moment som gjør det vanskelig med en systematisk oppfølging av barn med begge vanskene. PP-rådgiverne har kompetanse og mye kunnskap om barn med både SSV og BESD. Barna blir fulgt opp på en god måte gjennom utredningsfasen av den sakkyndige vurderingen. Ulik kompetanse mellom PP-rådgiverne og skole og en hektisk arbeidsdag med mange saker og begrenset tid kan imidlertid gi utfordringer for den videre oppfølgingen av barna.





# Forord

Et mylder av tanker, ideer, opplevelse og erfaringer gjennom nesten et år har funnet sin vei til et dokument. Min masteroppgave. God lesning.

Tusen takk til de fem PP-rådgiverne som stilte opp som informantene, dere ar gjort min oppgave mulig!

Takk til Morten for alle samtaler om PPT, SSV og BESD som du har tålt, all fritiden du har ofret og Islandtur som ble droppet, og takk til Carmen for korrekturlesing, innspill og råd og for at du har hatt troa hele tiden. Takk til Kristian for fine innspill på metode og tilbakemeldinger på analysen, og takk til Gjermund for innspill, oppmuntring og støtte! Jeg hadde ikke klart det uten dere!



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1	Avgrensning.....	3
1.2	Disposisjon.....	4
<b>2</b>	<b>Sakkyndig vurdering – en nøkkelkomponent til spesialundervisning</b> .....	<b>5</b>
2.1	Elevers rett til læring.....	5
2.2	De sakkyndige – oppgaver og ansvar .....	7
2.2.1	Kompetanse.....	8
2.3	Vurderingen .....	9
2.3.1	Utredning.....	10
2.3.2	Tilrådning.....	11
<b>3</b>	<b>Språkvansker</b> .....	<b>13</b>
3.1	Spesifikke språkvansker .....	13
3.1.1	Inklusjons- og eksklusjonskriterier.....	14
3.1.2	Reseptive og ekspressive språkvansker .....	15
3.1.3	Spesifikke språkvansker og konsekvenser for læring.....	16
3.1.4	Forekomst og årsak.....	16
3.1.5	Tiltak.....	19
<b>4</b>	<b>Atferds-, emosjonelle og sosiale vansker</b> .....	<b>21</b>
4.1	Atferd og problematferd.....	21
4.2	Utagerende- og internaliserende atferd .....	23
4.3	Konsekvenser for læring .....	24
4.4	Tilrettelegging og tiltak.....	25
<b>5</b>	<b>Sammenheng mellom SSV og BESD</b> .....	<b>27</b>
5.1	Ulike vansker, like problemer .....	27
5.2	Forekomst og utslag .....	28
5.3	Årsakssammenheng .....	30
5.4	Doble vansker - implikasjoner for oppfølging i PP-tjenesten.....	31
5.5	Doble vansker, tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	32
<b>6</b>	<b>Metode</b> .....	<b>33</b>
6.1	Metodisk tilnærming.....	33
6.1.1	Kvalitativ tilnærming.....	34
6.1.2	Semistrukturert intervju.....	36
6.2	Datainnsamling.....	36
6.2.1	Utvalg .....	36
6.2.2	Utføring .....	38
6.2.3	Transkripsjon .....	39
6.2.4	Å analysere kvalitativ data .....	40
6.3	Reliabilitet og relevans.....	41
6.4	Validitet.....	42
6.4.1	Indre validitet.....	43
6.4.2	Begrepsvaliditet.....	44
6.4.3	Ytre validitet.....	45
6.5	Etiske hensyn .....	45

<b>7</b>	<b>PP-rådgivernes opplevelser med oppfølging av barn med doble vansker ...</b>	<b>47</b>
7.1	<b>Kompetanse.....</b>	<b>48</b>
7.1.1	Opplevs temaet for problemstillingen relevant for PP-rådgiverne? .....	48
7.1.2	Kunnskap.....	49
7.1.3	Samarbeid.....	51
7.1.4	Oppsummering.....	53
7.2	<b>Utarbeiding av sakkyndig vurdering .....</b>	<b>54</b>
7.2.1	Utredning.....	55
7.2.2	Tilrådingen.....	61
7.2.3	Oppsummering.....	63
7.3	<b>Videre oppfølging i etterkant av sakkyndig vurdering.....</b>	<b>63</b>
7.3.1	Formidle barnets vansker .....	64
7.3.2	Systematisk oppfølging av skolen.....	67
7.3.3	Oppsummering.....	69
7.4	<b>Samlet oppsummering og implikasjoner.....</b>	<b>69</b>
<b>8</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>71</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>73</b>
	<b>Vedlegg 1 - Intervjuguide .....</b>	<b>77</b>
	<b>Vedlegg 2 – Informasjonsskriv .....</b>	<b>79</b>

# 1 Innledning

Atferds-, emosjonelle og sosiale vansker (BESD) og spesifikke språkvansker (SSV) er to forskjellige kategorier av vansker, men de kan også sies å være like, i det at de skaper problemer for barns evne til å kommunisere og å delta i det sosiale samspillet (Løge, 2011, s.66., Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 19). I mange tilfeller opplever barn både å ha spesifikke språkvansker og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker (Conti-Ramsden & Botting 2004, s. 145). Akkurat hvor mange barn og unge som har både SSV og BESD er vanskelig å anslå<sup>1</sup>. Generelt viser imidlertid litteraturen på området at barn med SSV ofte også har atferds-, emosjonelle og sosiale vansker (St Clair, Pickles, Durkin & Conti-Ramsden, 2011, s. 186). Enkelte forskere påpeker at den store mengden forskning om sammenhengen mellom SSV og BESD burde ha implikasjoner for hvordan man utreder disse barna (Heneker 2005, s. 87). Dersom gruppen med BESD og SSV trenger mer tilrettelegging enn om de bare hadde en av vanskene, er det derfor viktig at de som jobber med barnet er oppmerksomme på sammenhengen.

PP-tjenesten er den instansen som har i oppgave å utrede barn med blant annet SSV og BESD og en tilrådning som ivaretar et forsvarlig opplæringstilbud for barna (Opplæringsloven, 1998). Det vil derfor i hovedsak være PP-tjenesten som avdekker om et barn har begge vanskene. I denne oppgaven har jeg valgt å undersøke *hvordan PP-tjenesten følger opp barn med både spesifikke språkvansker (SSV) og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker (BESD) og eventuelle problemer som kan oppstå i oppfølgingen.*

For å få svar på min problemstilling, har jeg gjennomført fem kvalitative intervjuer av PP-rådgivere om deres opplevelser av hvordan barn med både spesifikke språkvansker og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker blir fulgt opp. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i sakkyndige vurderingen PP-rådgiverne utarbeider, og hvordan denne følges opp videre av PP-tjenesten, for å operasjonalisere problemstillingen nærmere. Utarbeidelse av sakkyndige vurderinger er en av hovedoppgavene til PP-tjenesten (Kunnskapsdepartementet, 2009). En sakkyndig vurdering inneholder en utredning, hvor PP-rådgiverne kartlegger eleven og elevens situasjon, og en tilrådning hvor PP-rådgiverne redegjør for realistiske opplæringsmål og hvordan eleven kan få et forsvarlig opplæringstilbud. Jeg mener informasjon om hvordan

---

<sup>1</sup> Prosentandelen av barn med både språkvansker og atferdsvansker varierer fra 11 – 60 prosent i ulike artikler (Coster Goorhuis-Brouwer, Nakken & Spelberg, 1999, s. 100). Variasjonen i målt omfang kan skyldes ulike definisjoner av språkvansker og atferdsvansker (Coster et al., 1999).

PP-tjenesten arbeider med utredningen og tilrådingen og den videre oppfølging gir et konkret bilde av hvordan de følger opp barn med både SSV og BESD.

Det finnes forholdsvis utbredt forskning på sammenhengen mellom SSV og BESD hos barn og sammenheng mellom spesifikke språkvansker og atferdsvansker mer generelt.<sup>2</sup>

Forskningen omhandler i stor grad hvor stor forekomsten av begge vansker er, hvordan vanskene er korrelert og drøfting av mulige årsakssammenhenger. Jeg har imidlertid ikke funnet forskning på hvilken implikasjon sammenhengen mellom vanskene har for hvilken oppfølgingen denne gruppen får i praksis. Mine funn i denne oppgaven kan derfor gi en første indikasjon på hvilke utfordringer som kan oppstå når barn med både SSV og BESD følges opp av PP-tjenesten i Norge.

Jeg har valgt en eksplorerende og induktiv tilnærming til analysen, inspirert av standardene for ”Grounded theory”.<sup>3</sup> Ettersom det ikke er forskning på hvordan barn med både SSV og BESD følges opp, var det ikke formålstjenlig å basere min tilnærming på å undersøke noen predefinerte teoretiske kategorier eller hypoteser. I stedet søkte jeg å la PP-rådgiverne egne utsagn definere de viktigste hovedtemaene for min analyse. Mangelen på forskning på området gjorde det vanskelig å vite hvilke faktorer som var viktige for hvordan barn med doble vansker blir fulgt opp og jeg hadde derfor ikke forutsetninger for en hypoteseavdekkende tilnærming.

Gjennom mine intervju finner jeg at PP-rådgiverne har stor oppmerksomhet og opplever selv å ha kunnskap om barn med både SSV og BESD. Rådgiverne oppgir kunnskap som er i samsvar med forskningen på området<sup>4</sup> og viser til ustrakt samarbeid med andre instanser og samarbeid innad i tjenesten. Det framstår også som at rådgiverne klarer å utnytte kunnskapen når de utreder og lager en tilråding for barn som kan ha både SSV og BESD. Rådgiverne uttalte imidlertid at de ønsket å gi tilråding som tok hensyn sammenhengen mellom SSV og BESD, men dette opplevdes som vanskelig i praksis.

Intervjuene avdekket imidlertid at dialogen mellom PP-tjenesten og skolen kunne være krevende og at PP-rådgiverne var usikre på om skolene klarte å følge opp tilrådingene de

---

<sup>2</sup> Se for eksempel St Clair et al. (2011) og Coster et al. (1999)

<sup>3</sup> For nærmere informasjon om ”Grounded Theory” se kapittel 3 og 4 i Dalen (2004)

<sup>4</sup> Som jeg referer til i kapittel 5 i denne oppgaven.

utarbeidet for denne gruppen. Flere av PP-rådgiverne kommer med uttalelser som vitner om at kommunikasjonen mellom PP-tjenesten og skolen kan være utfordrende fordi den preges av kompetanseforskjeller. Skolens iverksetting av PP-tjenestens tilråkning blir ikke systematisk fulgt opp utover et årlig evalueringsmøte, og eventuelle problemer som skulle oppstå i skolen vil kun fanges opp dersom skolen selv tar kontakt. Mangel på tid fremheves som et moment som gjør det vanskelig med en systematisk oppfølging av barn med begge vanskene.

Den generelle litteraturen om sammenhengen mellom SSV og BESD tilser at BESD bør utredes også når det kun henvises for SSV. Conti-Ramsden og Botting (2004) for eksempel mener at det er grunn til å ta atferds- og de sosiale vanskene på alvor, fordi det viser seg at BESD ofte er vedvarende etter at den spesifikke språkvansken ikke lenger er tilstedeværende. Gjennom mine intervju finner jeg at selv når PP-rådgiverne får en henvisning som gjelder bare en av vanskene, kartlegger de også andre mulige vansker barna kan ha. På denne måten forsikrer de seg om at de har en helhetlig forståelse av barnets vanske og situasjon.

Jeg mener at omfanget av forskningen om sammenhengen mellom SSV og BESD tilsier at både skole og PP-tjenesten bør være særskilt oppmerksomme på problemstillingen. Funnene mine indikerer imidlertid at det er uvisst om skolen klarer å følge opp barna med begge vanskene etter at PP-tjenesten har utarbeidet sin tilråkning. Skolens oppfølging av barna kan derfor være et viktig punkt for videre forskning på området.

## **1.1 Avgrensning**

I min oppgave har jeg brukt PP-rådgivernes opplevelser og meninger for å få innsikt om hvordan barn med SSV og BESD blir fulgt opp. Ideelt sett kunne det vært interessant å også intervju barna med både spesifikke språkvansker og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker, og ha tilgang på de sakkyndig vurderingene og individuelle opplæringsplanene til personer som har vært gjennom en henvisningsprosess til PP-tjenesten, for å se hvordan disse utfordringene ser ut fra ulike perspektiv. Dette var dessverre ikke gjennomførbart innenfor rammene av min masteroppgave.

PP-tjenesten skal i henhold til opplæringsloven også hjelpe skolen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. En undersøkelse av PP-tjenestens systemarbeid ville også kunne

gitt informasjon om hvordan barn med doble vansker følges opp. En slik undersøkelse ville imidlertid i større grad omhandle PP-tjenestens arbeid overfor skolene generelt og ikke nødvendigvis den konkrete oppfølgingen av barna jeg har valgt å fokusere på i denne oppgaven. Systemarbeidet PP-tjenesten gjennomfører vil også kunne være på bakgrunn av erfaringer med tidligere utarbeidede sakkyndige vurderinger. Jeg har i denne oppgaven derfor valgt å ikke gå nærmere inn på PP-tjenestens systemarbeid for barn med både SSV og BESD.

## **1.2 Disposisjon**

Opgaven består av 8 kapitler inkludert det innledende kapittelet. Kapittel 2 omhandler PP-tjenesten. Her redegjør jeg først for elevens rett til læring, deretter for hvilket ansvar, oppgaver og kompetanse de ansatte i PP-tjenesten har og til slutt hvordan PP-tjenesten utarbeider en sakkyndig vurdering. I kapittel 3 drøfter jeg hva spesifikke språkvansker (SSV) er ved å se på eksklusjons- og inklusjonskriterier og skillet mellom ekspressive og reseptive språkvansker. Videre drøfter jeg konsekvensene SSV har for læring, utbredelse og hvilke tilnæringsmåter man bør ha for tilrettelegging og tiltak for barn med SSV. Atferds-, emosjonelle og sosiale vansker (BESD) blir redegjort for i kapittel 4. Her drøftes hva som er problematferd og hvordan den kan utarte seg både som internalisert og utagerende problematferd før jeg drøfter konsekvenser for læring og mulig tiltak for å tilrettelegge for barn med BESD. I kapittel 5 belyser jeg forekomst og årsak av sammenhenger mellom BESD og SSV. I tillegg ser jeg på hva slags implikasjoner doble vansker kan ha for oppfølging i PP-tjenesten, tilpasset opplæring og spesialundervisning.

I kapittel 6 presenteres den metodiske tilnærmingen, datainnsamling. Her drøfter jeg også oppgavens reliabilitet og validitet og til slutt etiske hensyn. I kapittel 7 analyserer og drøfter jeg PP-rådgivernes opplevelse av oppfølging av barn med doble vansker basert på intervjuene jeg gjennomførte. I denne delen begynner hvert underhovedpunkt med en presentasjon av hva det er jeg ønsker å se på og hva jeg har funnet. Hvert underhovedpunkt avsluttes i tillegg med en oppsummering. Kapittel 8 konkluderer.



## **2 Sakkyndig vurdering – en nøkkelkomponent til spesialundervisning**

Enhver elev har rett til læring i skolen, det er imidlertid enkelte elever som vil trenge spesialundervisning for at denne retten blir sikret. For å få spesialundervisning må det først foretas en sakkyndig vurdering av eleven. Denne vurderingen er Pedagogisk psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) som utfører. PP-tjenesten har et todelt mandat hvor hensikten er både å redusere bruken av spesialundervisning, gjennom systemarbeid og organisasjonsutvikling, og utarbeide sakkyndige vurderinger (Læringscenteret, 2001). I denne oppgaven har jeg valgt å se på det ene av PP-tjenestens sine mandater – utarbeiding av sakkyndige vurderinger og den oppfølgingen som gjøres av PP-tjenesten i etterkant – for å undersøke hvordan barn med doble vansker følges opp. Hvordan PP-tjenesten arbeider med sakkyndige vurderinger for barn med SSV og BESD er derfor sentralt for hvordan barn med både SSV og BESD blir fulgt opp. I dette kapittelet redegjør jeg først nærmere elevens rett til læring, deretter for hvilket ansvar, oppgaver og kompetanse de ansatte i PP-tjenesten har, og til slutt hvordan PP-tjenesten utarbeider en sakkyndig vurdering.

### **2.1 Elevens rett til læring**

Ifølge norsk lov er det både en rett og en plikt å gå på skole (Opplæringsloven, 1998, § 2-1). Dette er begrunnet både ut ifra et samfunnsperspektiv så vel som et individperspektiv. Med et ”samfunnsperspektiv” mener jeg at eleven sees som en bidragsyter og aktiv del av samfunnet, mens et ”individperspektiv” derimot, innebærer at elevene skal få oppleve å styrke og utvikle sine evner til å håndtere sine liv. I Norges offentlige utredninger, nr. 18, definerer Kunnskapsdepartementet formålet med opplæringen slik: ”Opplæringa i skole og lærebedrift skal opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt ... Opplæringa skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte” (2009, s. 54). Her ser vi et eksempel på det samfunnsmessigperspektivet vi har på læring. Som samfunn ønsker vi at elevene skal få kunnskap og forstå det samfunnet de lever i, og tillegg bidra og forbedre det. Videre blir formålet forklart slik: ”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 54). Her kan vi se det individrettete perspektivet komme frem, eleven skal lære å mestre sitt eget liv og sin hverdag.

Både samfunnsperspektivet og individperspektivet skal ivaretas gjennom opplæringen eleven får på skolen. Samtidig vet vi at ikke alle elever kommer til skolen med lik forutsetning. Hva skjer når en elev stiller med en annen forutsetning for læring, som for eksempel en læringsvanske og ikke får læringsutbytte av undervisningen?

I norsk skole har vi prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1999). Dette betyr at opplæringen skal være tilpasset elevens evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring er ikke noe som gis til en elev spesielt, men skal omfatte alle elevene gjennom den ordinære opplæringen. Som nevnt så stiller vi mennesker med ulike forutsetninger i livet, det være seg gjennom erfaringer vi har opplevd i livet, ervervede skader eller ulike utviklingsbehov. Dersom eleven ikke får utbytte av den ordinære opplæringen, blir det vurdert om eleven har rett på spesialundervisning (Opplæringsloven, 1999, § 5-1). For å bedre en situasjon hvor en elev har dårlig læringsutbytte er både skole og foreldre involvert, men det er PP-tjenesten som står for den sakkyndige vurderingen som skal lede til en forsvarlig opplæring for eleven, slik at retten til læring ivaretas.

Den sakkyndige vurderingen PP-tjenesten foretar er et ledd i en større vurderingsprosess og er det som til slutt avgjør hvorvidt man får spesialundervisning. Når det er mistanke om at en elev ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen er skolen pliktig til å vurdere elevens læringsutbytte, foreldre og eleven selv har også rett til å be om en vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 42). Skolen skal da foreta en utredning, hvor de enten kan komme frem til at elevens lærings utbytte er tilfredsstillende eller utilfredsstillende. Hvis det skulle vise seg at læringsutbytte til eleven blir vurdert som utilfredsstillende blir det med foreldrenes godkjenning sendt en tilmelding til PP-tjenesten som videre vil foreta en sakkyndig vurdering. Etter at en sakkyndig vurdering er blitt gjort blir det fattet et enkeltvedtak. Enkeltvedtaket kan gi eleven medhold eller avslag i kravet på spesialundervisning. Hvis eleven får medhold i kravet vil skolen utarbeide en individuell opplæringsplan (IOP). Til slutt kommer det som blir kalt for evalueringsfasen hvor skolen vurderer om eleven nå får tilfredsstillende læringsutbytte, eller om det er nødvendig å kontakte PP-tjenesten på nytt (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 42, 86). Gjennom denne saksgangen skal elevens rett til læring bli ivaretatt, slik at de kan ta del i samfunnet og mestre sin egen hverdag.

## 2.2 De sakkyndige – oppgaver og ansvar

PP-tjenesten er en lovpålagt kommunal virksomhet og er de som har ansvar for å utarbeide den sakkyndige vurderingen. PP-tjenesten finnes i hver kommune eller fylkeskommune (Opplæringsloven, 1998, § 5-6). Kommunene og fylkeskommunene kan samarbeide om en PP-tjeneste, og kan også benytte seg av innleide tjenester, men kun som et supplerende tilbud på bakgrunn av at de selv ikke har kompetanse eller kapasitet nok (Læringssenteret, 2001). Organiseringen i PP-tjenesten er ikke lovpålagt, og kommunen står fritt til å organisere tjenesten etter lokale behov. Fordi nasjonale standarder vil kunne stå i konflikt med lokale og regionale ulikheter, blir det derfor ikke vesentlig hvordan PP-tjenesten organiseres, men at tjenestetilbudet er likeverdig med andre kommuner (Læringssenteret, 2001). Det er PP-rådgivere hos PP-tjenesten som utarbeider en sakkyndig vurdering. En PP-rådgiver har ofte et ansvar for bestemte skoler i PP-tjenestens skoledistrikt. Det vil si at når det mottas en henvisning fra en skole er det PP-rådgiveren, <med ansvar for denne skolen som vil foreta innhenting av nødvendig informasjon, kartlegge situasjonen og skrive den sakkyndig vurderingen.

PP-tjenestens oppgave er å hjelpe skolen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med spesielle behov samt å utarbeide en sakkyndig vurdering der loven krever det (Opplæringsloven, 1998, § 5-6). I utgangspunktet fungerer PP-tjenesten som en hjelpeinstans, hvor lærer, rektor, foresatte eller eleven selv kan søke råd og veiledning, PP-tjenesten skal hjelpe andre å ta ansvar og løse oppgaver (Læringssenteret, 2001, s. 21). PP-tjenesten sees på som en essensiell del for å nå målsetningen om en likeverdig skole for alle, tilpasset den enkeltes behov og forutsetninger, og er derfor ment for å være barnehagens og skolens sakkyndige instans i realiseringen av lover og lærerplaner (Kunnskapsdepartementet, 1983, s. 19). PP-tjenesten sees på som selve ryggraden i det spesialpedagogiske hjelpesystemet (Kunnskapsdepartementet, 1998). Det er likevel forventet at PP-tjenesten skal være tilknyttet og samarbeide med andre hjelpeinstanser på kommunalt, fylkeskommunalt og statelig nivå (Læringssenteret, 2001), og et samarbeid med de andre hjelpeinstansene sees på som avgjørende for en fungerende PP-tjeneste (Kunnskapsdepartementet, 1998). I følge Håndbok for PP-tjenesten skal tjenesten gjennom sin tilknytning til, og samarbeid med andre instanser være en viktig nettverksbygger og formidler, og den ansees som den viktigste instansen barnehagene, skolen, den kommende

voksenopplæringa og lærebedriftene kan vende seg til når de trenger hjelp (Læringscenteret, 2001). Vi ser altså at PP-tjenesten tillegges en svært viktig rolle innenfor opplæringssystemet.

### **2.2.1 Kompetanse**

Opplæringsloven stiller krav til innholdet i PP-tjenestens sakkyndige vurderinger og dermed også krav til PP-tjenestens kompetanse (Hustad, Strøm og Strømsvik, 2013, s. 15). PP-tjenesten trenger derfor nødvendigvis gode kunnskaper om ulike vansker når det gjelder utredning og tilrettelegning, for å kunne ivareta elevene. Det er skoleeier som er ansvarlig for at elevene får den undervisningen de har krav på, og skoleeier vil i de fleste tilfeller være kommunen som skolen befinner seg i. Kommunen har i tillegg ansvar for at de juridiske kravene i opplæringsloven blir fulgt, og må også sørge for kompetanseutvikling for personalet i PP-tjenesten (Hustad et al., 2013, s. 15). En spørreundersøkelse blant fagansatte i PP-tjenesten, gjennomført Hustad et al (2013), viser imidlertid at hele 60 prosent av de ansatte i undersøkelsen mener de i liten grad har mulighet til å delta på kompetanseutvikling som etterutdanning uten at dette går ut over daglig arbeidsoppgaver. På den annen side, mener samtidig en høy andel fagansatte at de har kapasitet til å delta på etter- og videreutdanning som utvikler og fornyer PP-tjenestens faglige kompetanse (Hustad et al., 2013, s. 112). Med utgangspunkt i denne forskningen kan man altså vite noe sikkert om hva de faktiske mulighetene for kompetanseutvikling er for de fagansatte i PP-tjenesten; en mulighet som kan antas å spille inn på PP-tjenestens oppfølging av barn med SSV og BESD.

Rapporten til Hustad et al. (2013) viser at over 94 prosent av PP-ledere som deltok i undersøkelsen mener at kunnskapsnivået om språkvansker er godt i PP-tjenesten. Kun 5,5 prosent av lederne oppgir at deres PP-tjeneste har mangelfulle kunnskaper om språkvansker. Blant de fagansatte som deltok i undersøkelsen er det imidlertid nesten 28 prosent som mener de har mangelfull kunnskap. Den samme rapporten viser at 93 prosent av PP-lederne mener at deres tjenester har gode kunnskaper om atferds- og samspillsvansker.<sup>5</sup> Blant de fagansatte mente imidlertid 14,5 prosent at de hadde mangelfull kompetanse på dette fagområdet

---

<sup>5</sup> Definisjonen av adferds- og samspillsvansker i denne undersøkelsen er ikke nødvendigvis den samme som definisjonen «adferds- emosjonelle og sosiale vansker (BESD)» som jeg benytter meg av videre i denne oppgaven. Det kan se ut som at BESD er en bredere kategori enn kategorien ”adferds- og samspillsvansker” som brukes i undersøkelsen til Hustad et al. (2013).

(Hustad et al., 2013, s. 51). Vi ser altså at lederne ved PP-tjenesten har et mer positivt syn på eksisterende kompetansen enn de som faktisk utarbeider den sakkyndige vurderingen.

Samtidig som PP-lederen og de fagansatte opplever å ha god kunnskap om språkvansker og atferds- og samspillsvansker oppgir halvparten av de fagansatte å ha behov for Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped) sine tjenester på disse områdene.<sup>6</sup> Dette kan vise at et godt samarbeid mellom PP-tjenesten og andre hjelpeinstanser er vesentlig for god oppfølging av barn med spesielle behov.

I undersøkelsen til Hustad et al. (2013) ser vi at PP-tjenesten opplever å ha god kompetanse på vanskene separat. Det kommer imidlertid ikke fram om PP-tjenesten opplever å kunnskap om barn med begge disse vanskene. For at barn med ”doble vansker” skal få en god oppfølging er det viktig at PP-tjenesten har tilstrekkelig kompetanse og kunnskap om denne gruppen. I kapittel 5 redegjør jeg nærmere for sammenheng mellom spesifikke språkvansker og atferds- sosiale og emosjonelle vansker (BESD), og i analysedelen av denne oppgaven undersøker jeg nærmere hvordan PP-rådgivere selv opplever egen kompetanse om denne gruppen.

## 2.3 Vurderingen

Den sakkyndige vurdering er en del av saksgangen knyttet til spesialundervisning, og skal hjelpe å belyse problemområdene og fungere som et verktøy til skolen slik at de kan tilrettelegge for et bedre læringsutbytte for eleven. En sakkyndig vurdering skal ta for seg hva slags utbytte eleven har av det ordinære opplæringstilbudet og om eleven har lærevansker eller andre særlige forhold som er viktige for opplæringen. Dette er viktig for å kunne gi eleven realistiske opplæringsmål. Den sakkyndige vurderingen må også ta hensyn til om det er mulig å hjelpe på de vanskene elevene har innenfor det ordinære opplæringstilbudet og hva slags opplæring som vil gi et forsvarlig opplæringstilbud (Opplæringsloven, 1998, § 5-3). Man kan altså si at den sakkyndige vurderingen skal dekke noen hovedområder: elevens situasjon, om denne er tilfredsstillende og hva som er de eventuelle utfordringene hos eleven, mulige mål for eleven, og om disse målene kan nås på en god måte.

---

<sup>6</sup> Statped er en nasjonal etat som gir spesialpedagogiske tjenester til kommuner og fylkeskommuner. (Statped.no)

Den sakkyndige vurderingen skal både vise om eleven har behov for spesialundervisning, og hva slags opplæringstilbud som bør gis. Den skal inneholde både en utredning og tilrådning. Alle elever som skal få spesialundervisning eller spesialpedagogisk hjelp må få utredet en sakkyndig vurdering (Opplæringsloven, 1998, § 5-3). Nedenfor går jeg gjennom hva utredningen og tilrådingen i en sakkyndig vurdering skal inneholde.

### **2.3.1 Utredning**

Utredningen av elevens situasjon består av en kartlegging og vurdering av elevens behov og læringsutbytte. Det er ikke alltid at de opplysningene og materialet som foreligger er tilstrekkelig og da er PP-tjenesten ansvarlige for å innhente mer informasjon (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 58-59). Ytterligere informasjon kan innhentes gjennom samtaler med foreldre eller eleven, utdypende opplysninger og vurderinger fra skolen, rapporter og utredninger fra andre sakkyndige, samtale med andre berørte, eller at PP-tjenesten foretar egne undersøkelser, observasjoner og kartleggingsprøver.

Forholdene som undersøkes skal omhandle både opplæringssituasjonen så vel som den enkelte elev. Første punkt for hva en sakkyndig vurdering skal inneholde, er elevens utbytte av den ordinære opplæringen. Vurderingen av dette gjelder den kompetansen det kan være forventet at eleven skal ha ut ifra Læreplanverket for Kunnskapsløftet, samt en sammenligning av kompetansen andre elever på samme klassetrinn har opparbeidet seg (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 59). Det bør også komme klart frem på hvilke områder eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Selv om en elev kan ha lite læringsutbytte på et område, kan læringsutbytte være tilfredsstillende på andre områder.

Videre er det særskilte forhold elevens lærevansker og behov som er viktig for opplæringen, men også elevens kompetanse og sterke sider. ”Kjennskap til læringspotensial og utviklingsmuligheter er en forutsetning for senere planlegging av tiltak i opplæringssituasjonen” (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 59). Fra den informasjonen som har blitt samlet inn vil PP-tjenesten utrede realistiske opplæringsmål for eleven, her er det spesielt viktig å trekke inn elevens utviklingsmuligheter. Ifølge opplæringsloven har en elev krav på spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp hvis det viser seg at hun/han ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Det at en sakkyndig vurdering konkluderer med at eleven ikke har tilfredsstillende læringsutbytte betyr derimot ikke at det

er helt nødvendig med et enkeltvedtak om spesialundervisning. Ettersom en sakkyndig vurdering gjør rede for hva slags vansker eleven har og hvordan det helhetlige læringsmiljøet er, slik som organisering, arbeidsmåter, rutiner og kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 58), bør det undersøkes om det er mulig å gjøre endringer innenfor den ordinære opplæringen gjennom tilpasset opplæring. Dette kommer an på skolens muligheter og hva elevens behov er.

I siste punkt ved utredningsdelen av den sakkyndige vurderingen ser man på hva slags opplæring som vil kunne gi et forsvarlig opplæringstilbud. Det skal fokuseres på et helhetlig perspektiv på tilbudet til eleven, og ikke kun hvilke ekstra ressurser som kan settes inn (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 24).

### **2.3.2 Tilråding**

Tilråding i den sakkyndige vurderingen skal også ta utgangspunkt i elevens utbytte av opplæringstilbudet og lærevansker hos eleven (Opplæringsloven, 1998, § 5-3). Tilrådingen omhandler imidlertid i større grad hva slags opplæringsmål som er realistiske for eleven, om det er mulig å hjelpe på de vanskene eleven har innenfor det ordinære opplæringstilbudet, og hvordan eleven kan få et forsvarlig opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 25).

I følge Utdanningsdirektoratets veileder til spesialundervisning fra 2009 (s. 61) finner vi at opplæringsmålene som PP-tjenesten utarbeider i en sakkyndig vurdering bør være generelle, og det er skolens eget ansvar å konkretisere dem gjennom IOP-en. I Utdanningsdirektoratets veileder fra 2014 står det imidlertid at nettopp fordi den sakkyndige vurderingen er utgangspunktet for IOP-en, bør den være «... så konkret som mulig [og] den bør også inneholde konkrete tiltak ...» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 23). Så langt det lar seg gjøre skal eleven følge den vanlige undervisningen. (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 61). Man vil helst at opplæringsmålene til en elev som trenger spesialundervisning tar utgangspunkt i kompetansemålene som finnes i fagenes læreplan. Der dette ikke blir formålstjenlig, kan man isteden velge bort eller omformulere noen kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 25).

Et av målene med sakkyndig vurdering er altså å finne ut om det er mulig å hjelpe eleven innenfor det ordinære opplæringstilbudet eller om eleven har rett til spesialundervisning. Som

nevnt er det mulig å konkludere med at man kan hjelpe på elevens vansker innenfor den ordinære opplæringen. PP-tjenesten må da kunne gi råd til skolen om hvordan de kan utvikle og tilrettelegge den ordinære opplæringen slik at de kan avhjelpe de vanskene eleven har (Utdanningsdirektoratet, 2009). Eleven kan imidlertid også få rett til spesialundervisning i et fag. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2009, s. 62) kan det derfor være aktuelt at PP-tjenesten – i tillegg til å gi råd om hvordan spesialundervisningen bør legges opp – også gir råd om hvordan eleven kan hjelpes innenfor det ordinære opplæringstilbudet som eleven tar del i.

Tilslutt er det viktig å få frem hvilken opplæring som vil gi et forsvarlig opplæringstilbud. I et forsvarlig opplæringstilbud bør det blant annet inngå hvor eleven trenger ekstra hjelp, hva slags opplæring som bør iverksettes, og omfanget av hjelpen. Et forsvarlig opplæringstilbud bør også peke på prinsipper for den organisatoriske gjennomføringen. For det første bør opplæring bidra til en god tilhørighet til klassen. For det andre skal opplæringen virke inkluderende og bidra til at eleven kan delta i et sosialt felleskap. Sistnevnte betyr at man må vurdere onder og goder ved å differensiere barnet og ved å integrere barnet; en vurdering det er viktig at PP-tjenesten gjør (Utdanningsdirektoratet, 2014, 25). For å se nærmere på om PP-tjenesten faktisk foretar en slik avveining har jeg stilt spørsmål til PP-rådgiverne om de tar hensyn til elevens hverdag og naturlig miljø i språkopplæringen. Dette redegjør jeg nærmere for i analysedelen av denne oppgaven.



## 3 Språkvansker

“*The limits of my language are the limits of my world.*” (Martland, 1975, s.19). Sitatet fra språkfilosofen Ludvig Wittgenstein viser hvordan språket kan definere oss. Språk er ett av våre verktøy til å formidle hvem vi er, og det er redskapet som tillater oss å sette ord på fenomener og følelser.

Det finnes mange definisjoner av hva språket er. Ottem og Lian (2008, s. 31) forklarer språk som et komplekst og dynamisk system av symboler, hvor elementene i systemet er ordmeningene. Lyons (1993, s. 32) ser språket som et verktøy for å kommunisere. Vi ønsker å formidle en mening, og kommuniserer dette gjennom bruk av språket. Man kan derfor ikke forklare språk uten å se på kommunikasjonsaspektet (Lyons, 1993). Med forståelsen av språk som et system av symboler vil en språkvanske være at en person ikke har god tilgang til dette symbolsystemet (Ottem & Lian, 2008). Dersom en person ikke har god tilgang til språket vil det dermed også kunne ha problemer med å formidler meninger og uttrykke følelser.

I dette kapitlet ser jeg nærmere på SSV som er en av vanskene for barna i min problemstilling. Nedenfor redegjør jeg først for hva SSV er ved å se på eksklusjons og inklusjonskriterier og skillet mellom ekspressive og reseptive språkvansker. Deretter argumenterer jeg for konsekvensene slike vansker kan ha for læring. Videre ser jeg nærmere på omfang, utbredelse og mulige årsaker til SSV. Til slutt i kapitlet redegjør jeg kort for hvilke tilnæringsmåter man bør ha til tilrettelegging og tiltak for barn med SSV.

### 3.1 Spesifikke språkvansker

Ofte er en språkvanske del av et større diagnosebilde hos et barn (Ottem & Lian, 2008, s. 32). Det kan være en utviklingshemning eller nedsatt hørsel som bidrar til at barnet har en språkvanske. Det finnes også en del tilfeller hvor ingenting skulle tilsi at barnet skulle ha språkvansker, men likevel så har barnet vansker med språket (Hulme & Snowling, 2009) – dette blir kalt spesifikke språkvansker (SSV). Nå er det ikke slik at alle som sliter litt med språket har SSV, og for å stadfeste om noen virkelig har problemer med språket blir SSV definert ved hjelp av et sett inklusjons- og eksklusjonskriterier (Ottem & Lian, 2008). Det

eksisterer imidlertid ikke én definisjon det er fullstendig enighet om (Hannus, Kauppila & Launonen, 2009, s. 80).

### **3.1.1 Inklusjons- og eksklusjonskriterier**

Inklusjons- og eksklusjonskriteriene består i at barnet må skåre -1,25 standardavvik under gjennomsnittet på språktester, men ha en normal nonverbal IQ (Ottem & Lian, 2008, s. 33). Utover å skåre dårligere enn vanlig på språktester, må non-verbale ferdigheter være ”tilnærmet normale” (Ottem & Lian, 2008, s. 33). Hørseltap blir sett på som et eksklusjonskriterium, og det samme gjelder mellomørebetennelse som er vanlig hos små barn (Ottem & Lian, 2008, s. 34). Altså hvis barnet har eller har hatt hørselstap eller mellomørebetennelse kan ikke diagnosen SSV stilles. Ottem og Lian sier videre at språkvansker kan oppstå på grunn av ulike typer nevrologiske skader, og at hvis en nevrologisk skade er til stede så er det et eksklusjonskriterium for SSV. Et annet eksklusjonskriterium er hvis barnets taleorgan er avvikende (Ottem & Lian, 2008, s. 35). For eksempel vil man kunne tenke seg at et barn som har stor tunge ville ha vansker med språklydene, men dette vil være en uttalevanske og ikke en spesifikk språkvanske. Et kriterium som Ottem og Lian nevner som viktig er sosial interaksjon. Hvis et barn med lav skår på språktester hverken viser interesse eller glede av å delta sosial interaksjon, samt har vanskeligheter med å regulere samspillet har ikke barnet SSV (Ottem & Lian, 2008, s. 35).

Ottem og Lian (2008) og Hulme og Snowling (2009) hevder imidlertid at inklusjons- og eksklusjonskriteriene også er problematiske. Hulme og Snowling (2009, s. 128) skriver at det har vært variasjon i hvilke språktester som har vært brukt og hvor mye et barn må skåre under gjennomsnittet for å kunne få diagnosen. I tillegg har det vært satt forskjellige grenser når det gjelder hva slags IQ-skår barnet må oppnå, noe som har betydning for hvem som blir ekskludert fra å få diagnosen SSV. Når det gjelder hørselstap påpeker Ottem og Lian (2008, s. 34) at man ikke kan utelukke at det finnes språkvansker hos barn som er døve eller har hørselsnedsettelse som ikke kan tilskrives hørselstapet. Bakgrunnen for dette er at man har funnet variasjon i tilegnelsen av tegnspråk og av tilegnelsen av språk for barn som har fått cochleaimplantat. Derfor er det ikke sikkert det er riktig å ekskludere alle barn med tap av hørsel fra å få diagnosen.

I tillegg viser det seg at noen barn diagnostisert med SSV som viste normal nonverbal IQ ved tidspunktet for testen, senere har lavere skår på nonverbal IQ. Dette kan være tegn på at barnet har mer gjennomgripende utviklingsproblemer som påvirker flere områder (Hulme & Snowling, 2009, s.135). En annen kritikk går på om nonverbale tester klarer å formidles uten å være basert på et språklig aspekt og med de strenge kriteriene som skal til for å anslå SSV, kan ifølge Hulme og Snowling (2009) tyde på at det faktisk kun er en snever gruppe som passer inn under definisjonen. Definisjonen for SSV kan gjøre det utfordrende å få et klart bilde av hvem disse barna er. De strenge kravene gjør at barn som kanskje burde fått diagnosen SSV blir ekskludert. Samtidig ser vi at det komplekse utviklingsbilde hos oss mennesker gjør at det vil være vanskelig å presisere akkurat hva som forårsaker vansker, noe som kan bety at en del barn som ikke passer inn under definisjonen SSV likevel blir inkludert til å ha denne vansken. Uavhengig om det finnes gråsoner for hvem som blir ansett å ha SSV, vil de som blir inkludert i gruppe ha en språkvanske.

### **3.1.2 Reseptive og ekspressive språkvansker**

Barn med SSV er ikke en heterogen gruppe (Ottem & Lian, 2008; Hulme & Snowling, 2009). Språkvansken vil kunne variere i grad og omfang. Det vil kunne være store forskjeller i hvordan språkvanske utarter seg hos forskjellig individer, selv om det ansees at begge har SSV. Det som derimot kjennetegner de fleste barn med SSV er forsinket og sakte utvikling av språket (Hulme & Snowling, 2009, s. 144). Barn med SSV har ofte en alvorlig grad av vansker med flere aspekter av språket, det vil kunne være vokabular, grammatikk og fonologi (Hulme & Snowling, 2009, s. 144). Det har vært forsøkt å danne forskjellige undergrupper av SSV for gi et mer oversiktlig bilde, men det er vanligst å operere med to subtyper. Disse to subtypene omhandler reseptive språkferdigheter og ekspressive språkferdigheter (Hulme & Snowling, 2009, s. 143; Ottem & Lian, 2008, s. 38). Hvis et barn har vansker med sine reseptive språkferdigheter vil dette ha med barnets språkforståelse å gjøre. Barna med reseptive språkvansker vil altså ha problemer med å motta informasjon og problemene vil øke med kompleksiteten i informasjonen. Hvis det er de ekspressive språkferdighetene som barna er svake vil dette gå på språkproduksjonen. Barn med ekspressive språkferdigheter vil for eksempel kunne forstå spørsmål andre stiller til dem, men ha vanskelig for å formidle et svar på spørsmålet. Skillet mellom reseptive og ekspressive språkferdigheter er ikke absolutt. Et barn vil ofte kunne ha vansker med både de reseptive og de ekspressive delene av språket (Beitchman & Brownlie, 2014).

### **3.1.3 Spesifikke språkvansker og konsekvenser for læring**

Som vi har sett kan det å ha en språkvanske utarte seg i forskjellige utfordringer for kommunikasjonen. Formålet med opplæring er både å utvikle kunnskap og holdninger for at elever skal kunne mestre egne liv og for at de skal kunne bidra til samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 54). En stor del av undervisningen og læringen i norsk skole foregår naturlig nok gjennom språklig kommunikasjon og språklig virksomhet (Bele, 2008, s. 14). All undervisning foregår gjennom språk, selv når vi ikke har intensjon å lære bort språk, men andre former for kunnskap som for eksempel matematikk. En elev med spesifikke språkvansker vil derfor også kunne ha risiko for henge etter i flere fag i skolen, ikke bare språkfag.

Det å ha språkvansker kan derfor ha store konsekvenser på flere områder knyttet til blant annet utdanning og psykisk helse (Ottem og Lian, 2008, s. 31). Derfor vil det være vanskelig for en elev å utvikle kunnskap for å mestre eget liv og bidra til samfunnet dersom de språklige ferdigheter er svake. Slik jeg ser det er det derfor i utgangspunktet essensielt at en elev har godt språk for å kunne oppnå læring til å mestre eget liv og bidra til samfunnet. Dersom en elev har en språkvanske som gjør at eleven ikke får utbytte av undervisningen må skolen kompensere for dette ved å tilrettelegge undervisningen og vurdere utviklingsmulighetene til eleven (Opplæringsloven, 1998).

### **3.1.4 Forekomst og årsak**

Hulme og Snowling (2009, s. 130) anslår at SSV forekommer hos 3 til 6 prosent av alle barn. I følge Leonard (1998) vurderes SSV-forekomsten til 7 prosent av alle barn (Ottem & Lian, 2008). Bishop (referert i Ottem & Lian, 2009, s. 36) påpeker at omfanget avhenger av kriteriene man bruker, men at man kan regne med at 3 til 10 prosent av alle barn har SSV. SSV trenger ikke å vedvare og er ikke en statisk tilstand, noe som gjør det vanskelig å anslå forekomsten nøyaktig, men forskning viser at 50 til 90 prosent fortsetter å ha språkvansker (Hulme & Snowling, 2009, s. 131). I en studie gjort av Johnsen et al. (referert i Ottem & Lian, 2008, s. 35) så man at 73 prosent av førskolebarn med språkvansker hadde vedvarende vansker da de var 19 år. I Bishop og Edmundsons studie (referert i Ottem & Lian, 2008) av barn i fireårsalderen med SSV og barn med nedsatt tale- og språkferdigheter, viste det seg at 37 prosent ikke hadde vansker ved 5 ½ år. For barna med SSV lå forbedringen på 44 prosent,

men i den andre gruppen hadde 89 prosent vedvarende vansker. Selv om denne gruppen gjør det bedre enn barn med andre språkvansker når det gjelder forbedringer, er det altså fortsatt en stor gruppe av SSV som har vedvarende vansker.

Hva som er årsaken til at noen barn har forsinket og treg språkutvikling er ukjent. Det er heller ikke sikkert det er én årsak som er utslagsgivende for at noen utvikler spesifikke språkvansker. Ifølge Hulme og Snowling (2009) har det vært to rådende teorier. De to teoriene er basert på en *lingvistisk tilnærming* og en *kognitiv tilnærming*.

I den *lingvistiske tilnærmingen* forklarer man SSV ved at det er svakheter i den lingvistiske kunnskapen hos personen. Dette forutsetter at man forstår språket som uavhengig av andre kognitive funksjoner (Hulme & Snowling, 2009, s. 145). I en studie fra 1991 av Gopnik og Crago, ble engelskspråklige barn og voksne med SSV testet ut fra teorien om at denne gruppen kunne ha svakheter med såkalte *grammatical paradigms* (Hulme & Snowling, 2009). Grammatical paradigms er en teori av Pinker om språkervervelse. Gopnik hadde i tidligere publikasjoner ment at personer med SSV er ”blinde” når det gjelder syntaktiske-semantiske funksjoner basert på Pinkers teori. I testene Gopnik og Crago utførte ser man at gruppen med SSV deltakere hadde større vanskeligheter med morfologi og grammatikk (Hulme & Snowling, 2009, s. 146). I tillegg skåret gruppen dårligere på en oppgave hvor de fikk se på bilder som til sammen utgjorde en historie. Ved å utelate pronomener som viste til forrige bilde ble fortellingen mindre sammenhengende (Hulme & Snowling, 2009, s. 147). Gruppen viste derimot ingen svakheter på syntaktiske tester som forutsetter forståelse for personlig pronomen, flertall og eiendomspronomen. Gopnik og Crago konkluderte med at dette kan tyde på at mekanismene som styrer evnen til å konstruere paradigmer som utgjør morfologien er kontrollert av et dominant gene (Hulme & Snowling, 2009, s. 149). Dette er derimot ikke den eneste forståelsen av den lingvistiske tilnærmingen. Rice og Wexler utførte en studie av engelskspråklige barn med hensyn til verbbygning. Her viste det seg at barna med SSV hadde dårligere resultater med hensyn til korrekt bruk av verbform. Barna med SSV fikk ikke kun dårligere resultater enn den jevnaldrende kontrollgruppen, men også sammenlignet med yngre barn (Hulme & Snowling, 2009, s. 149).

Selv om det er mange interessante funn i forskning med en lingvistisk tilnærming, hevder Hulme og Snowling (2009) at teorien er utilfredsstillende. Teorien forutsetter at det er en mangel ved et komponent av språkssystemet, derimot mener Hulme og Snowling at det er mer

fruktbart å se på årsaker som gjør at komponenter ved språkssystemet ikke utvikler seg. Forskning viser at barn med SSV har samme morfologiske feil som yngre barn med normal språkutvikling, og i andre tilfeller viser de forståelse for grammatiske regler ved å overgeneralisere regler, som vil gi feil ved irregulære verb. Dette tyder på at det ikke kan være en overordnet mangel som gjør at denne gruppen har språkvansker, men snarere at det er vanskeligere for barn med SSV å lære seg språk (Hulme & Snowling, 2009). Et annet punkt som kan kritiseres ved den lingvistiske tilnærmingen er at teorien tilsier at det skulle være enda vanskeligere å tilegne seg språket hvis det morfologiske systemet var mer komplekst. Dette viser seg derimot ikke å være tilfelle ved språk som italiensk og spansk. Her hadde barna mindre vansker med grammatiske bøyninger, selv om disse språkene har et mer komplekst system enn engelsk (Hulme & Snowling, 2009, s. 153).

I den *kognitive tilnærmingen* fokuserer man på grunnleggende mekanismer som kan være årsak for vanskene med å tilegne seg et språk (Hulme & Snowling, 2009, s. 154). Teoriene baserer seg på at det å lære seg et språk er en kompleks prosess som er sårbar ettersom det er flere kognitive prosesser som skal fungere for at det skal stemme. Flere studier har tatt for seg hurtighet og kapasitet basert på at jo mer kompleks en setning er jo høyere er sjansen for utelatelse av ord. I en 2001 studie av Miller et al. (referert i Hulme & Snowling, 2009) som testet responstid viste det seg at gruppen med SSV og gruppen med generelle språkvansker hadde saktere responstid, en gruppen som ikke hadde språkvansker. Gruppen med generelle språkvansker hadde dårligst resultat. Hayiou-Thomas et. al gjennomførte en studie hvor de forsøkte å simulere SSV hos barn med normalspråkutvikling ved å bruke compressed speech. Barna som ble testet måtte si om setningene de hørte var grammatiske eller ikke. Resultatene av barnas grammatiske bedømmelse lignet den av barn med SSV. Dette kan bety at personer med SSV har vansker med hurtighet og kapasitet, noe som igjen vil gi vansker for språkutviklingen (Hulme & Snowling, 2009).

En annen teori er at språkvansken har årsak i vansker med den auditive prosesseringen. For å forstå hva noen sier er man avhengig av å prosessere hurtige forandringer av auditiv informasjon. Gathercole og Baddeley mente språkvanskene kunne skyldes mangler ved det fonologiske minne (referert i Hulme & Snowling, 2009). Barna med SSV hadde større vansker med non-ord repetisjoner enn den jevnaldrende kontrollgruppen. Gathercole og Baddeley konkluderte med at SSV er en manglende egenskap til å gjengi materialet i fonologisk form i arbeidsminne (Hulme & Snowling, 2009, s. 158). Om non-ord repetisjon

indikerer en årsak eller et symptom er usikkert hevder Hulme og Snowling (2009, s. 159). Uavhengig av dette har non-ord repetisjon har senere vist seg å være en god indikator på SSV, fordi fonologisk minne trengs for å lære et nytt ord. Likevel er det viktig å huske på at det er andre ting som også spiller inn.

### **3.1.5 Tiltak**

Vi har sett at spesifikke språkvansker (SSV) kan ha konsekvenser for opplæringen og at prosentandelen med SSV tilser at mange elever i norsk skole har slike vansker. Det er imidlertid mulig å iverksette tiltak for å bedre opplæringen for denne gruppen. Tilrettelegging og tiltak for barn med språkvansker bør søke å styrke språkferdigheter, tilrettelegge for at barnets miljø muliggjør god kommunikasjon og gi barnet større forståelse av seg selv og sine vansker (Beitchman & Brownlie, 2014).

Språkferdighetene kan ifølge Beitchman og Brownlie (2014) styrkes gjennom tiltak hvor man tar for seg ulike komponenter av språket barnet har vansker med. Det er da viktig å ha et godt bilde av hvilke språkelementer som er utfordrende for barnet slik at tiltaket som iverksettes faktisk retter seg mot de vanskene. Beitchman og Brownlie ser det som helt essensielt at utredningen av barnet med språkvansker leder til en god forståelse av barnets vansker og styrker. En god utredning vil derfor være vesentlig utgangspunkt for gjennomføring av tiltak for barn med SSV. I denne oppgaven er det ikke hensiktsmessig å gå nærmere inn på de forskjellige konkrete tilnæringsmåtene som man kan benytte seg av overfor de ulike elementene av en språkvanske, ettersom jeg ikke går spesifikt inn på konkrete caser informantene har jobbet med. Generelt er det likevel verdt å merke seg at kvaliteten på PP-rådgivernes utredning vil danne grunnlag for kvaliteten på oppfølgingen av barna.

Språkopplæringen som har som hensikt å styrke de språkelementene barnet har vansker med, har tradisjonelt foregått i en skapt situasjon hvor samtaleene ikke er spontane i motsetning til i vanlig sosial samhandling (Owens & Roberts, 2010). Owens og Roberts mener det er viktig at styrking av språkelementer tar utgangspunkt i det miljøet barnet befinner seg i naturlig som for eksempel klasserommet, og omhandler samtaler som har et formålstjenlig tema med utgangspunkt i det barnet er opptatt av eller driver med på skolen. Dette stiller krav til miljøet rundt barnet. Det er viktig å både arbeide med barnets språkferdigheter og samtidig forbedre den generelle kommunikasjonen barnet har med andre. Derfor må miljøet barnet

befinner seg i tilpasset slik at man reduserer utfordringer som vil kunne oppstå når kommunikasjonen er problematisk (Beitchman & Brownlie, 2014).

Beitchman og Brownlie (2014) retter også søkelys på at det er viktig å lære barnet egenskaper som kan avhjelpe eller redusere problematferd. Dette gjelder barn som i tillegg til sine språkvansker har atferds, emosjonelle og sosiale vansker, en gruppe jeg vil redegjøre for mer om i kapittel 4. Barn med slike ”doble vansker” vil ha behov for hjelp til å mestre angst og problematferd (Beitchman & Brownlie, 2014). En slik tilnæringsmåte vil gi eleven de verktøyene han eller hun trenger for å regulere atferden sin og kunne formidle sine følelser, gjennom bruk av trening på sosial kompetanse, kommunikativ kompetanse og kognitiv atferds terapi metoder. Når man øver på sosial kommunikasjon for å bedre denne, vil det at barnet har en språkvanske kunne påvirke resultatene, og språkvansken må derfor tas til etterretning (Beitchman & Brownlie, 2014).



## 4 Atferds-, emosjonelle og sosiale vansker

Atferds-, emosjonelle og sosiale vansker er en samlebetegnelse som tar for seg en rekke vanskeområder i sammenheng med barns psykososiale fungering (Nyborg, 2014, s. 16). På engelsk brukes begrepet «behavioral, emotional and social difficulties» (BESD).

Samlebetegnelsen BESD kan være et litt forvirrende begrep, ettersom b-en i BESD står for ”behavior” altså atferd. I samlebetegnelsen BESD vil ”behavior” kun omfatte utagerende atferd. På norsk vil imidlertid begrepet «atferd» i generell forstand ofte også dekke sosiale og emosjonelle vansker<sup>7</sup>. Når jeg bruker begrepet «atferd» i generell forstand nedenfor i teksten dekker dette derfor også sosiale og emosjonelle vansker, men når jeg snakker om «atferd» som en del av betegnelsen «BESD» mener jeg altså kun utagerende atferd. Videre i oppgaven vil jeg bruke forkortelsen BESD når det vises til atferds-, emosjonelle og sosiale vansker.

I dette kapitlet drøfter jeg først hva ”atferd” er og hvordan den i noen tilfeller kan defineres som ”problematferd”. Deretter redegjør jeg for to ulike utslag av problematferd – utagerende atferd og internaliserende atferd. Det vil altså i stor grad være den internaliserende atferden som kan anses å være de emosjonelle og sosiale vanskene i samlebetegnelsen BESD. Til slutt drøfter jeg konsekvenser problematferd kan ha for læring og mulige tiltak for å tilrettelegge for barn med BESD.

### 4.1 Atferd og problematferd

”Atferd kan defineres som den totale personlige eller gruppemessige menneskelige oppførsel og uttrykksform som preges av det herskende kulturmønster på en bestemt tid og et bestemt sted” (Malt, 2009). Et atferdsmønster er med andre ord hvordan en person er forventet å oppføre seg med hensyn til situasjonen man befinner seg i, og med hvilke personer man forholder seg til. I ulike kulturer vil det være forskjellige forventninger til hva slags atferd en person kan utøve, eller hva slag oppførsel man ikke skal ha. (Nordahl et al., 2005). Det samme kan være gjeldene innenfor en og samme kultur innenfor ulike arenaer. For eksempel vil det være forskjellige forventninger til et barn om hvordan det skal oppføre seg på hjemmearenaen i motsetning til hva som er forventet på skolen (Nordahl et al., 2005). I hjemmet vil barnet kanskje oppleve å ha større frihet, gjennom mulighet til å snakke mer eller

---

<sup>7</sup> Eksempelvis presiserer Ogden (2009, s. 29) at internaliserende problematferd, som er en underkategori av atferdsproblemer, også rommer begreper som emosjonelle problemer og andre vansker som fører til at barn trekker seg bort fra det sosiale miljøet.

mindre når det vil og stort sett drive med de lekene det finner mest underholdende. På skolen derimot er det forventet at barnet skal sitte mye stille, det kan ikke bryte ut i prat når det vil, fordi det finnes en struktur som skal sikre at undervisningen for plass, og at de elevene som har behov for å si noe skal få muligheten. Med de to forskjellige arenaene vil et barn kunne oppleve å mestre atferdsforventningene i hjemmet, men ha større problemer med å innrette seg etter skolens atferds normer.

Det er i samhandlingen med andre at atferdsproblemer oppstår (Ogden, 2009, s. 19). Dette betyr ikke ifølge Ogden (2009) at det er helt tilfeldig hvem som har atferdsvansker. Enkelte barn har større sannsynlighet eller er mer utsatt enn andre for å reagere på en måte som oppfattes som problematisk. Det er imidlertid viktig å huske på at problemet oppstår først i transaksjoner med omgivelsene. Disse transaksjonene med omgivelsene foregår i alle settinger barnet befinner seg i, som familie, jevnaldremiljøer og skole osv. (Ogden, 2009). Atferdsproblemer oppstår altså ikke i et vakuum, og vil ofte være uttrykk for andre problemer barnet sliter med i de miljøene de befinner seg i (Befring, 2008). Befring (2008) nevner at det er ofte lite fokus på konteksten problematferden oppstår i og at man velger i større grad kun å fokusere på eleven selv. Ifølge Befring (2008) er det først og fremst hvor intens, hvor ofte, og hvor lenge en type atferd varer som fører til at noen barn oppfattes som ”atferdsvanskelige”. Det trenger altså ikke være sånn at atferden er annerledes enn atferden til barn som er såkalte normale og veltilpassede (Befring, 2008, s. 374).

Dersom atferd kan defineres som visse normer innenfor ulike arenaer man er forventet å kunne mestre, vil det kunne være rom for ulik oppførsel og forskjellige uttrykksformer innenfor en atferdsnorm. En norm vil ikke i alle tilfeller være rigid, så når blir det da snakk om at atferden til en person blir problematferd? Et barn befinner seg store deler av tiden og over mange år på skolen. Ogden (2009) definerer elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventinger og dermed hemmer elevens læring og utvikling, som ”atferdsproblemer” i skolen av Ogden (2009). Problematferden kan utarte seg på forskjellige måter. Hos noen barn resulterer problematferd i utagerende atferd, men hos andre kan det ha utslag som mer innadvendt atferd (Befring, 2008).

## 4.2 Utagerende- og internaliserende atferd

Atferdsproblemer Atferdsproblemer er vanskelig å definere presist ifølge Ogden (2009), fordi synet på problemene har forandret seg over tid, og fordi begrepet betyr forskjellige ting alt ettersom hvilken kontekst det blir brukt i. Atferdsaspektet innenfor samlebetegnelsen BESD omhandler i hovedsak utagerende atferd, oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet (Lindsay & Dockrell, 2012, s. 446). Utagerende atferd vil ofte kunne fortone seg som urolighet, svak impuls kontroll, høyt aktivitetsnivå og i noen tilfeller aggresjon (Befring, 2008). Denne type atferd vil kunne skape samspillsproblemer mellom eleven og medelever, og relasjonen mellom lærere og elev.

Vanskeligheter behøver ikke nødvendigvis å lede til utagerende atferd for et barn, men kan også fortone seg som internaliserende problematferd. Dette omhandler da de sosiale og emosjonelle vanskene i begrepet BESD. Den internaliserende problematferden kan ifølge Befring (2008) gi utslag hos barn ved at atferden deres blir forsiktig, engstelig og sosialt isolerende. Barna har en tendens til å trekke seg inn i seg selv når de er stilt ovenfor sosialt eller emosjonelt press (Befring, 2008). Ifølge Ogden (2009) kan depresjon, sosial angst og tilbaketrekning være del av den internaliserende problematferden. Den internaliserende atferden kan også lede til somatiske plager som hodepine, overtrøtthet og vondt i magen (Ogden, 2009). Introverte elever skaper sjeldent problemer for andre enn seg selv, noe som bidrar til at det er mindre fokus på deres problemområder, dette står i motsetning til elever som viser mer utagerende atferd (Befring, 2008; Ogden 2009). Ifølge Ogden (2009) viser det seg at lærere ikke har mindre oppmerksomhet rettet mot de introverte elevene, men at lærerne finner det mer utfordrende hvordan de skal nærme seg disse elevene.

Ogden (2009) mener internaliserende atferd både vil kunne oppstå som et tilleggsproblem til utagerende atferd, men også anses å være en vanske i sin egen rett. Det kan derfor være vanskelig å differensiere mellom de ulike vanskene hos et barn, noe som derfor gjør at bruken av begrepet BESD blir mer formålstjenlig. Befring (2008) hevder at det ikke er formålstjenlig å lage store skiller mellom utagerende atferd og internaliserende atferd ettersom begge gruppene kan få psykososiale problemer, og vil ha behov for hjelp. «Begge kan stå i fare for å bli nedverdige, stigmatisert og sosialt isolert, og begge vil kunne bruke mye energi på å videreutvikle en lite konstruktiv atferd» (Befring, 2008, s. 376).

Begrepet BESD rommer en bred samling av ulike aspekter ved barns utvikling (St Clair et al., 2011, s. 187). Den brede definisjonen gjør at det kan være utfordrende å anslå hva forekomsten av barn med BESD er. Ifølge Hill (2002) anslår imidlertid de fleste vestlige studier at mellom 5 og 10 prosent av barn i alderen mellom 8 og 16 har betydelig utagerende problematferd. Begrepet BESD rommer mer enn kun utagerende problematferd, og forekomsten av BESD vil derfor være minst like stor som anslaget for utagerende problematferd alene. Det er om lag 550 000 barn i aldergruppen 7 til 15 år (SSB). Dette betyr at så mange som 55 000 barn i Norge vil kunne slite med denne problematikken.

### **4.3 Konsekvenser for læring**

Problematferd i skolen kan både være negativt for den enkelte elev og for læringsmiljøet som helhet. BESD kan føre til skolevegring, manglende motivasjon for læring og et læringshemmende miljø. Sosial og emosjonell problematferd i skolen blir påvirket negativt av den sosiale konteksten, og vil kunne være en læringshemmende relasjonsvanske (Befring, 2008). Sosial frykt blir ofte tydelig når barn begynner på skolen, fordi der har de mindre kontroll over sin egen hverdag og er mer eller mindre tvunget inn i en sosial setting (Ogden, 2009). En konsekvens av sosial frykt, emosjonelt ubehag og engstelse vil kunne være skolevegring (Befring, 2008). Dette vil si at eleven opplever skoledagen som så krevende at han eller hun til slutt ikke orker å ta del i den. I skolen legges det stor vekt på læringsprosesser som fremmer sosial samhandling gjennom aktiv elevdeltakelse (Bru, 2011, s. 26). Dette vil kunne være problematisk for de elevene som har en internaliserende atferd, fordi deres innadvendthet og sosiale passivhet gjør det vanskelig å innhente hjelp og støtte fra læreren. Kunnskap og egenskaper eleven faktisk besitter vil være vanskelig å avdekke fordi eleven i liten grad formidler disse gjennom samhandling. Motivasjon ansees som en vesentlig faktor for å kunne mestre skolekravene, og for å ha motivasjon må man oppleve mestring, noe som barn med sosiale og emosjonelle barn vil kunne oppleve i liten grad (Thuen, 2011). Av litteraturen ovenfor fremgår det altså at BESD kan føre til manglende motivasjon for læring, skolevegring og at elevene kan risikere å ikke bli tilstrekkelig sett av læreren.

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2009b) må skolen legge til rette for at flere kan lære mer, at alle skal trives, og at alle skal oppnå motivasjon gjennom å lære. Enkelte typer atferd kan imidlertid være læringshemmende. Uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, kan føre til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til

dårlig læringsmiljø (Ogden, 2009). Ifølge Befring (2008) er den typen problematferd som oftest forekommer i skolen uro, disiplinproblemer og mangeartede former for opplæringsforstyrrende atferd. Dette er atferd som er typisk skolerelatert, og som hemmer elevens læring og skolens muligheter opplæringsaktør (Befring, 2008).

## 4.4 Tilrettelegging og tiltak

At skole- og læringsmiljøet er godt strukturert en viktig faktor for at emosjonelt sårbare og sosialt passive elever kan oppleve forutsigbarhet og kontroll (Bru, 2011). Dette kan oppnås gjennom å skape gode strukturerte samhandlingssituasjoner som sørger for at emosjonelle og sosialt sårbare barn blir inkludert. Det er også viktig med rutiner som bidrar til at denne gruppen elever har jevnlig kontakt med lærer, samtidig som eleven opplever å ha kontroll på læringsforløpet og skolehverdagen gjennom det strukturerte læringsmiljøet (Bru, 2011).

En vennlig og oppmuntrende kommunikasjonsstil nevnes også som en viktig faktor, samt et mestringsorientert motivasjonelt klima (Bru, 2011). For at skolearbeidet skal være motiverende er det viktig med et autonomistøttende læringsmiljø (Thuen, 2011). Ifølge Thuen (2011) handler autonomi om å ha en følelse av sunn psykologisk kontroll eller selvstendighet. Denne kontrollen vil blant annet kunne føre til at elevene ser på seg selv som aktører som kan påvirke det som skjer.

Nordahl et al. (2005) nevner ulike strategier som kan brukes for å redusere den utagerende atferden. De atferdskorrigerende strategiene vil for eksempel kunne være bruk av konsekvenser slik som for eksempel tap av privileger eller fjerne barnet fra situasjoner hvor han eller hun forstyrrer eller ødelegger for andre. Ikke all bruk av konsekvenser vil være hensiktsmessig, og de som utøver dem burde derfor sette seg inn hva som er god bruk av konsekvenser (Nordahl et al., 2005). Bruk av beskjeder vil også kunne være effektivt. Det er viktig at beskjedene er konkrete og ikke generelle. Man burde heller ikke gi flere beskjeder av gangen, samtidig som man lar eleven få tid til faktisk å kunne følge opp beskjeden. Beskjedene burde i tillegg dreie seg om hva eleven skal gjøre og ikke hva eleven ikke burde gjøre (Nordahl et al., 2005).

Som nevnt tidligere hevder Ogden (2009) at atferdsproblemer først oppstår i samhandling med andre. Befring (2008) mener det ofte er fokus på eleven når man iverksetter tiltak for barn med problematferd, og at man i mindre grad fokuserer på konteksten som skaper, utløser

og vedlikeholder vanskene. Tilrettelegging og tiltak for barn med BESD bør derfor rette seg både mot læringsmiljøet og eleven, for å kunne avhjelpe problematferden.

# 5 Sammenheng mellom SSV og BESD

## 5.1 Ulike vansker, like problemer

BESD og SSV er to forskjellige vansker, men kan også sies å være like, i det at de skaper problemer for barns evne til å kommunisere og å delta i det sosiale samspillet (Løge, 2011, s. 66; Nordahl et al., 2005, s. 19; Ottem & Lian, 2008, s. 41). Vi kan formidle ting både bevisst og ubevisst til andre gjennom vår atferd og vårt språk om våre følelser og ønsker. En jente som ønsker å delta i en lek noen andre barn holder på med, kan spørre om å få lov til å bli med eller velge å bare hoppe inn i leken. Ved begge måtene prøver jenta å formidle at hun har lyst til å være med i leken. Begge tilnærmingene til leken kan bli oppfattet som akseptable, avhengig av hva slags kontekst og situasjonen leken foregår i. For eksempel hvis de andre barna hoppet strikk og det var opprettet et køsystem med hensyn til hvem sin tur det var til å hoppe, jenta som ønsket å være med på leken, og viste dette ved å hoppe rett inn, kunne fort bli oppfattet som om hun prøvde å sabotere leken, eller ikke tok hensyn til de andre hopperne ved å hoppe selv. I dette eksempelet blir det jenta prøver å formidle (at hun ønsker å være med å leke) misforstått. For de andre barna kan det synes som hun kommuniserer at hun ønsker å ødelegge leken.

Et barn med SSV kan ha ekspressive vansker slik at hun ikke vet hvordan hun skal spørre om å delta i leken (Løge, 2011). Barnet kan også ha vansker med den pragmatiske delen av språket slik at hun misoppfatter kroppsspråk og andre ikke eksplisitt forklarte forventinger til barnets adferd. Regler for lek kan derfor i enkelte tilfeller tenkes å være vanskelig å oppfatte for barn med SSV. En engstelig gutt kan også ønske å delta i felles lek, men på grunn av sin sosiale angst velger han å bli stående utenfor å se på. Han takker nei til forespørsler fra de andre barna om å bli med i leken. For en voksen er det kanskje mulig å skjønne guttens atferd som et uttrykk for sjenertethet eller angst, men de andre barna vil kunne oppleve det som et tegn på at han ikke ønsker å være med i leken og som en avvisning av dem. I begge eksemplene ser vi feilslått samhandling, både gjennom det språklige og oppførselen ga gutten og jenta uttrykk for noe annet enn det de faktisk ønsket.

Med denne kjennskapen til SSV og BESD, kan det i de to eksemplene over være nærliggende å tenke seg at jenta kanskje hadde en språkvanske, som SSV, mens gutten hadde en

atferdsvanske, som BESD. Dette trenger i midlertid ikke å være tilfellet. I den siste av de tenkte situasjonene overfor, for eksempel, kan det tenkes at gutten ville greid å formidle til en voksen at han gjerne ville være med i leken, men var redd, og kunne fått den hjelpen han behøvde for å delta. Men med manglende språklig ferdighet til å uttrykke et behov, selv i en trygg relasjon (med en voksen han hadde god kontakt med), blir også denne muligheten borte. Dermed ser vi at i de tilfellene hvor barn har både SSV og BESD, blir det utrolig viktig å være klar over utfordringen de står overfor. Bietchman og Brownlie (2014, s. 95) for eksempel, sier at for å behandle BESD, er man nødt til å forstå og forholde seg til eventuelle språkvanskene. Nordahls forslag om bruk av konsekvenser og beskjeder for eksempel, forklart i kapittel xx, er helt avhengig av at eleven har de språklige ferdighetene som behøves for å forstå hva som har blitt forsøkt formidlet. Dette krever med andre ord mye av de som skal følge opp barnet og sørge for at det får et forsvarlig opplæringstilbud. Bietchman og Brownlie presiserer også viktigheten av å fokusere på mulige språkvansker og sier at for eksempel barn med ADHD-symptomer: «should be presumed to have LI or a learning disability until proven otherwise» (2014, s. 76). Selv om det ikke er påvist en årsakssammenheng mellom SSV og BESD (se for eksempel Conti-Ramsden & Botting, 2008), virker det som om det er en tendens til å anta at språkvansker er det underliggende problemet. I dette kapittelet vil jeg vise hvordan de to vanskene ofte forekommer sammen, og at det spekuleres i en mulig årsakssammenheng.

## 5.2 Forekomst og utslag

Forskningslitteraturen viser at barn med både språkvansker og BESD er forholdsvis utbredt, selv om det er variasjon i anslagene ut fra forskningsmetode og definisjoner av vanskene. Et barn som har språkvansker har større sjanse for også å ha atferdsvansker, enn barn med normal språklig utvikling (Lindsay & Dockrell, 2011, s. 445). Akkurat hvor mange barn og unge som har både språkvansker og atferdsvansker er vanskelig å anslå. Prosentandelen av barn med språkvansker og atferdsvansker varierer fra 11 – 60 prosent i ulike artikler (Coster, Goorhuis-Brouwer, Nakken & Lutje Spelberg, 1999, s. 100). Ifølge Coster et. al (1999) kan variasjonen i målt omfang skyldes ulike definisjoner av språkvansker og atferdsvansker og aldersspennet i utvalget av barn som er med i undersøkelsene. Baker og Cantwell (1987) finner at 60 prosent av barn med språkvansker også har atferdsvansker i en kvantitativ undersøkelse av 300 barn med språkvansker. Forskerne benytter seg imidlertid av en svært



bred definisjon av språkvansker og undersøker barn i aldersspennet 7 - 21. Nyere forskning har imidlertid vist at unge barn med SSV viser mindre atferdsvansker enn eldre barn med SSV. Et så bredt aldersspenn som Baker og Cantwell (1987) benytter seg av vil derfor kunne vise en større sammenheng enn om man kun undersøkte yngre barn.

Videre blir sammenhengen lavere når man kun ser på sammenhengen mellom SSV og atferdsproblemer, og ikke språkvansker generelt (Coster et al., 1999). Tallal, Dukette & Curtiss (1989), ser kun på spesifikke språkvansker for barn på 5 år og finner at kun 11 prosent av barn med SSV også har atferdsproblemer. Conti-Ramsden og Bottinger (2008) finner at barn med SSV har høyere forekomst av emosjonelle vansker, og Redmond og Rice (1998) fant at barn med SSV hadde sosiale vansker i større grad enn sine jevnaldrende. En siste grunn for de ovennevnte variasjonene i sammenhengen, kan være at en del av de BESD-relaterte vanskene er rapportert forskjellig, eksempelvis ved selvrapporing, foreldrerapporing og lærerrapporing. Conti-Ramsden og Botting (2004) finner en høyere forekomst når BESD blir målt ved selvrapporing av barna med SSV selv, enn når BESD blir målt ved lærerrapporing. Forfatterne mener at lærere kan være ubevisst forutinntatt når de rapporterer om forhold for et barn som allerede har vansker.

Flere forskningsartikler viser altså at barn som har spesifikke språkvansker, og ikke bare språkvansker generelt, ofte i tillegg sliter med BESD (St Clair et. al., 2011, s. 187). Dette betyr at SSV hos barn kan få negative konsekvenser på flere områder. Durkin og Conti-Ramsden (2010) finner at barn med SSV har større risiko for å ha angstlidelser, aggressiv oppførsel og misbruke rusmidler. Videre finner de at flere med SSV også har ADHD. I en studie av Coster et. al (1999) hadde 48 prosent av barna med SSV også atferdsproblemer, enten i skolesammenheng eller i hjemmet.

Conti-Ramsden og Botting (2004) hevder at barn med SSV også kan ha større risiko for å være utsatt for mobbing. SSV-barn, sammenlignet med barn uten SSV, kan også ha dårligere kvalitet på vennskap (Durkin & Conti-Ramsden, 2007, s. 1452). Spesifikke språkvansker er altså en risikofaktor for å dårligere relasjoner. Dårlig kvalitet på vennskap og opplevelser av å bli mobbet vil, utover å være svært negativt for den enkelte, også kunne være en årsak til frafall i skolen (Lund, 2014).

## 5.3 Årsakssammenheng

Siden forskjellige studier viser at barn med SSV ofte i høyere grad enn normalspråklig utviklete barn har BEDS blir det spekulert i at vanskene med det språklige aspektet er skyld i BEDS problematikken (Tallal et al., 1989, s. 51). En slik årsakssammenheng kan skyldes at barna ofte vil oppleve frustrasjon og avvisning på grunn av sine lave språklige ferdigheter (Conti-Ramsden & Botting, 2004). Redmond og Rice (1998) finner at barn med SSV har samme psyko-sosiale grunnforutsetninger som sine jevnaldrende. Samtidig er det større sannsynlighet for at barna har BEDS enn sine jevnaldrende. På bakgrunn av dette argumenterer forfatterne for at det er sannsynlig at det er begrensinger i språklige ferdigheter som fører til BEDS. Det er imidlertid ikke påvist en klar årsakssammenheng mellom SSV og BEDS i litteraturen jeg har lest, og det er derfor ikke mulig å vite hvorvidt det er en årsakssammenheng og hvilken retning en slik sammenheng i tilfelle går. I litteraturen er det likevel ikke gjennomført analyser som kan dokumentere en klar årsakssammenheng mellom SSV og BEDS. Språkvansker framstår å være korrelert med BEDS ved ung alder, men sammenhengen blir svakere når barna blir eldre (Lindsay & Dockrell, 2012, s. 457). I tillegg vet man lite om eventuelle mekanismer som forklarer hvorfor SSV kan forårsake BEDS og hvilke barn med SSV som har størst risiko for å også ha BEDS (Conti-Ramsden & Botting 2004).

Til tross for at det kan være en årsakssammenheng fra SSV til BEDS, er det ikke grunnlag for å tro at behandling av SSV alene, også vil løse atferds- emosjonelle og sosiale vanskene et barn med doble vansker kan ha. Conti-Ramsden og Botting (2004) understreker tvert imot at det er grunn til å ta atferds- og de sosiale vanskene på alvor, fordi det viser seg at BEDS ofte er vedvarende etter at den spesifikke språkvansken ikke lenger er tilstedeværende. Forfatterne foretok en longitudinal studie for å se om sosiale vansker ble mindre etter hvert som språkferdighetene ble bedre. Conti-Ramsden og Botting (2004) fant at internaliserende atferd vedvarte over tid hos barna med SSV, utagerende atferd og hyperaktivitet var det mindre av.

Språkvansker har stor betydning for barns sosiale relasjoner og problematferd når de er yngre, men sammenhengen blir mindre desto eldre barna blir (Lindsay & Dockrell, 2012, s. 457). En mulig årsak til dette kan være at barn med SSV har dårlig erfaringer med kommunikasjonssituasjoner, hvor de har opplevd å bli frustrerte og at interaksjonen har vært negativ (Conti-Ramsden & Botting 2004, s. 158). Barnas erfaringer vil kunne bidra til å

skape et innlært mønster som vedvarer selv når det som utløste oppførselen er borte. Noe av grunnen til at en stor andel av barn med SSV også har BESD kan altså være at SSV er en utviklingsvanske som oppstår tidlig og derfor vil ha utstrakte og vedvarende konsekvenser (Durkin & Conti-Ramsden, 2007, s. 1452).

## **5.4 Doble vansker - implikasjoner for oppfølging i PP-tjenesten**

De sosiale vanskene kan altså vedvare, selv om språkvansken ikke er tilstede lenger. Dette har også implikasjoner for hvordan PP-rådgivere bør følge opp barn som har både BESD og SSV. Slik jeg ser det, tilsier forskningslitteraturen at PP-rådgiverne ikke kun bør fokusere på språkvansken hos barnet, og anta om man løser eller tilrettelegger nok for den vil eventuell internaliserende eller utagerende problematferd avta. Sammenhengen mellom SSV og BESD og forekomsten av BESD hos barn som *tidligere* har hatt SSV tilsier at de atferds, emosjonelle og sosiale problemene også bør utredes og jobbes med.

Selv om det ikke er dokumentert en klar årsakssammenheng mellom SSV og BESD, er det likevel nærliggende å tro at de to vanskene kan være med på å påvirke hverandre. Foreløpig er det ikke vist klart i litteraturen hvorfor personer med SSV også ofte sliter med BESD, selv om flere mulige mekanismer er drøftet. Det er også vanskelig å si om det er visse barn innenfor gruppen av spesifikke språkvansker som har høyere risiko for å utvikle BESD enn andre (Conti-Ramsden & Botting 2004). Dersom det er en årsakssammenheng vil det etter mitt syn være viktig å ta hensyn til begge vanskene i oppfølging og tilrettelegging, fordi vanskene påvirker hverandre. Dersom det ikke er en årsakssammenheng er det likevel viktig å behandle for begge vanskene ettersom barnet har to vansker det trenger tilrettelegging for. Å behandle kun én av vanskene vil ikke slik jeg ser det gi en helhetlig oppfølging av barnet.

Omfanget av barn som både har SSV og BESD tilsier at PP-rådgivere bør være særskilt oppmerksomme på sammenhengen. Heneker (2005) framhever at den store mengden av forskningen om sammenhengen mellom SSV og BESD tilsier at logopeder også bør kobles inn tidlig når det utredes for BESD. Det vil være uheldig for tilretteleggingen for barnet om kun én av vanskene blir oppdaget, og hun argumenter derfor for at det burde testes for språkvansker hos barn med BESD. Det blir altså viktig å både oppdage, men også behandle for, begge vanskene.

## 5.5 Doble vansker, tilpasset opplæring og spesialundervisning

Likheten i uttrykket mellom SSV og BESD kan ha hos barn kan slik jeg se det føre til problemer ved utarbeiding av tilrettelagt undervisning. For det første kan man tenke seg at det vil være vanskelig, for en som skal vurdere barnet, å forstå hva som faktisk er problemet, det være seg skolen eller PP-tjenesten. Skolen skal kunne se barnet og forstå hva det sliter med slik at de kan sende en henvisning til PP-tjenesten (Opplæringsloven, 1998). Sett at i en klasse er det en elev som leker mye alene og er sjenert, er det viktig at skolen har kompetanse nok til å forstå at bak en elevs internaliserende atferd kan det ligge en språkvanske, slik at de faktisk har mulighet til å gi tilpasset opplæring til eleven, eller at det blir sendt en henvisning til PP-tjenesten. PP-tjenesten må ikke bare ha kunnskap om de to vanskene hver for seg, men også ha kunnskap om implikasjonene av å ha både SSV og BESD for å kunne kartlegge eleven ordentlig.. Eventuelle språkvansker PP-rådgiveren ikke er oppmerksom på, kan ha påvirkning på den samme rådgiverens forståelse av et barns atferd-, emosjonelle- og sosial vansker. I tillegg kan atferd-, emosjonelle og sosiale vansker påvirke funnene i språkutredningen. Resultatet blir i begge tilfeller at elevens fulle kompetanse ikke har blitt målt. Uten slik kunnskap kan man kanskje risikere at det ikke representerer det helhetlige bildet av eleven.

For det andre kan det for barn som har både spesifikke språkvansker og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker bli ekstra vanskelig å fungere, fordi begge vanskene virker inn på et overlappende område, nemlig interaksjon med andre ((Løge, 2011, s. 66; Nordahl et al., 2005, s. 19; Ottem & Lian, 2008, s. 41). Barnets formidlingsevne eller forståelsesevne vil være svekket. Dette vil for eksempel kunne bety at et barn som har internaliserende problematferd og samtidig har ekspressive språkvansker, vil ha vanskeligheter for å gi uttrykk for at han er sjenert eller har sosial angst. Selv om man tilrettelegger for den ene vansken ved å skape en trygg relasjon, kan det tenkes at han eller hun vil slite med å formidle sine behov og problemer, selv i en trygg relasjon og setting. En annen mulighet er at en elev har utagerende atferd og eventuelle impressive språkvansker. Det vil være vanskelig for eleven å kunne gjøre seg nytte av veiledning, irettesettelse og råd med hensyn til sin atferd fordi språkferdighetene ikke strekker til.

## 6 Metode

I dette kapittelet redegjør jeg for den metodiske tilnærmingen jeg har hatt til problemstillingen i denne masteroppgaven. Mitt overordnede mål med oppgaven er å belyse hva slags oppfølging barn med «doble vansker» får. Jeg har valgt å konkretisere problemstillingen i oppgaven til følgende: *Hvordan PP-tjenesten følger opp barn med både spesifikke språkvansker(SSV) og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker(BESD)og eventuelle problemer som kan oppstå i oppfølgingen?* For å svare på problemstillingen har jeg gjennomført fem semistrukturerte dybdeintervju med ansatte i PP-tjenesten. Jeg har valgt å fokusere på PP-rådgivernes prosess ved utarbeiding av sakyndigvurdering for barn med både SSV og BESD. Jeg redegjør først for den overordnede metodiske tilnærmingen til undersøkelsen. Deretter argumenterer jeg for hvorfor en kvalitativ metode med semistrukturerte intervjuer er en hensiktsmessig tilnærming til min problemstilling før jeg redegjør for datainnsamlingen ved å se på utvalget og utføringen av intervjuet. Til slutt diskuterer jeg metodens reliabilitet, validitet og etiske hensyn.

### 6.1 Metodisk tilnærming

Når man har valgt å undersøke et tema, fins det ulike forskningstilnærminger man kan benytte seg av for å få svar på det man lurer på. Overordnet kan tilnærmingene deles i kvalitativ metode og kvantitativ metode (Befring, 2007). Ifølge Befring (2007) sikter kvantitativ forskning på å beskrive og analysere et problemfelt gjennom kvantitative variabler og størrelser. Ved bruk av kvalitativ metode har man mulighet til å undersøke mangfoldige dimensjoner av den sosiale verden (Mason, 2002, s.1). Den kvalitative metoden ønsker å undersøke forståelsen, meningene og opplevelsen til deltakerne i studien. Istedenfor å forkaste disse opplevelsene som irrelevante bruker forskeren dem i sin analyse av dataene (Mason, 2002). Kvalitativ forskning ønsker å undersøke og forstå sosiale fenomener, sosiale strukturer og menneskers erfaringer, mens i kvantitativ forskning er man opptatt av å måle særlige forhold ved sosiale fenomener, og ønsker å tydeliggjøre generelle forhold eller teste hypoteser (King, Keohane & Verba, 1994). Kvantitativ og kvalitativ metode måler med andre ord forskjellige ting, derfor blir også forskningstilnærmingene ulike. Den kvalitative tilnærmingen bruker som regel metoder som intervju, ustrukturerte observasjoner og

diskursanalyse, mens den kvantitative metoden er opptatt av målbare data som spørreskjemaer og strukturerte observasjoner (Bryman, 2008; King et al., 1994).

### **6.1.1 Kvalitativ tilnærming**

Jeg mener at bruk av en kvalitativ tilnærming gir best svar på min problemstilling fordi jeg var ute etter hva som er PP-rådgivernes erfaring og opplevelser ved utredning og tilrettelegging av barn med BESD og SSV. Med en kvalitativ tilnærming gir man PP-rådgiverne mulighet til å belyse det de selv mener er interessant. Det er PP-rådgiverne som har erfaringer med problemstillingen. En forsker vil ikke nødvendigvis ha tilstrekkelig med kunnskap til å stille relevante standardiserte spørsmålene i en kvantitativ tilnærming. Gjennom en kvalitativ tilnærming vil forskeren derimot ha mulighet til å få innsikt i mulige utfordringer PP-rådgiverne opplever og på denne måten kunne danne seg et klarere bilde av situasjonen. Ved bruk av en kvantitativ tilnærming har man, som tidligere nevnt, i mindre grad muligheten til å utforske hva som oppleves som utfordringer, hvorfor utfordringer oppstår og hvordan de kan løses.

Samtidig gir en kvalitativ tilnærming ikke samme mulighet til å generalisere ut ifra eventuelle funn. Gobo (2007) argumenterer for at det finnes to ulike måter å generalisere populasjoner på. Den ene er har som mål å estimere fordelingen i en populasjon, den omhandler altså generaliseringen av en spesifikk gruppe eller populasjon. I mitt tilfelle vil populasjonen være alle PP-rådgivere i Norge, og man er ved denne tilnærmingen ute etter å finne hvor statistisk signifikant undersøkelsen er. Den andre måten å forholde seg til generalisering er "the nature of process". I denne tilnærmingen ønsker man i stedet å se etter sosiologisk relevans for den populasjonen man undersøker (Gobo, 2007). Min undersøkelse baserer seg i større grad på "the nature of process". Med denne tilnærmingen er det interessant å finne ut om det finnes noen generell utfordringer PP-rådgiverne i mitt utvalg har i møte med barn med både SSV og BESD. Det vil mest sannsynlig eksistere flere utfordringene enn jeg har klart å avdekke i min undersøkelse, men utfordringene som blir avdekt burde håndteres. Disse vil også kunne danne grunnlaget for nye hypoteser. Informasjonen jeg tilegner meg i denne oppgaven trenger altså ikke nødvendigvis representere flere PP-rådgiveres meninger, men vil i større grad være begrenset til meningene til den enkelte PP-rådgiver som er intervjuet. Jeg mener imidlertid at informasjonen som avdekkes i de kvalitative intervjuene vil kunne gi svar på hva som er relevante problemstillinger for rådgiverne som arbeider med barn med doble

vansker. På den måten kan mine funn danne et grunnlag for å undersøke mer konkrete og avgrensede problemstillinger i videre kvantitativ forskning på området.

Den kunnskapen vi besitter er utslagsgivende for hvordan vi tolker og forstår verdenen. Som forsker kan man benytte ulike tilnæringsmåter som skaper en ramme for de fenomenene som oppleves som vesentlige deler av samfunnet, og som man kan ha kunnskap om (Tjora, 2012, s. 20). Dette er et ontologisk spørsmål. En forsker må også ta stiling til et epistemologisk spørsmål: hvordan man kan utvikle videre kunnskap om det som er (Tjora, 2012, s. 20).

En mye brukt tilnærming innenfor kvalitativ metode er fenomenologien. I fenomenologien anses hvordan en person gir mening til verden og hvilket forståelse et menneske har av verden som vesentlig i samhandling med andre (Tjora, 2012, s. 21). I fenomenologien er virkeligheten samfunnsskapt og anses ikke som en objektiv størrelse som kan betraktes. Det vesentlige blir derfor den subjektive opplevelsen av personenes virkelighet (Tjora, 2012, s. 21). Min forskningsmetode er fenomenologisk i den forstand at jeg ikke undersøker akkurat hvordan barn med doble vansker generelt bli fulgt opp, men PP-rådgivernes *opplevelse* av utfordringer knyttet til oppfølging av barn med doble vansker.

Utgangspunktet for min oppgave var nysgjerrighet om hvilken betydning det har at et barn har både spesifikke språkvansker og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker for oppfølgingen av barnet. Jeg hadde ikke en klargjort formening om hvor viktig betydningen var, eller hva som var den riktige oppfølgingen av disse barna. Jeg søkte altså et teorifritt utgangspunkt for selve problemstillingen inspirert av "Grounded theory". Dette betyr ikke at det jeg undersøker ikke er forankret i teori og annen forskning på områdene som SSV, BESD, sakkyndig vurdering og PP-tjenesten. Jeg har imidlertid ikke som formål bruke teori til å avkrefte en konkret hypotese.

Når vi ønsker å undersøke noe har vi imidlertid allerede meninger og oppfatninger om temaet. Dette omtales gjerne som en forforståelse (Dalen, 2004). Som forsker er det ikke mulig å bli kvitt sin forforståelse. Det viktige blir imidlertid å bruke den for å forstå informantens opplevelser og det informantene formidler. Forforståelsen er også med når forskeren tolker dataen sin, fordi den er med på å påvirke det som informantene har sagt (Dalen, 2004). Min forforståelse danner et grunnlag for de spørsmålene jeg har valgt å stille.

Et spørsmål som jeg stiller er: *hvordan tas det hensyn til de atferds-, emosjonelle og sosiale vanskene under en språkutredning?* Implisitt i dette spørsmålet ligger det en forventning om at bør tas hensyn til BESD under en språkutredning. Denne implisitte forventningen er basert på min forståelse av vanskene og utfordringer som oppstår rundt dette. Under intervjusituasjonen forsøkte jeg imidlertid til å legge opp til at informanten kunne svare på tvers av implikasjonene i spørsmålene. Dersom informanten antydte at det var vanskelig å svare på spørsmålet, eksempelvis ved å nøle, forsøkte jeg å formidle at det var interessant å høre deres generelle mening, og ikke forventet at de skulle oppfatte min problemstilling som vesentlig.

## **6.1.2 Semistrukturert intervju**

Ifølge Dalen (2004, s. 29) kan man dele inn intervjuer i åpne eller strukturerte. Ved semistrukturert intervju er samtalen fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen, 2004). Mason (2002) ser på det semistrukturerte intervjuet som en konstruksjon og rekonstruksjon av kunnskap, mer enn en avdekning av den.

Meninger, forståelse og perspektiv blir skapt i en interaksjon, og er derfor en co-produksjon mellom forsker og den som blir intervjuet (Mason, 2002). Intervjuet har en uformell stil, mer som en samtale eller diskusjon, enn formell spørsmål og svar utforming (Mason, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009). Mitt mål var å få innsikt i hva slags forståelse de (PP-tjenesten) som faktisk jobber med utredning og tilrettelegging har av samspillet mellom vanskene (språkvansker og atferdsvansker) i sin hverdag. Semistrukturert intervju gir rom for at intervjueren kan utforske og avklare hva informantens oppfatninger og meninger betyr (Lund, Barriball & While, 1994).

## **6.2 Datainnsamling**

### **6.2.1 Utvalg**

For å få svar på min problemstilling har jeg intervjuet PP-rådgivere ved PP-tjenesten. PP-tjenesten er den instansen som utreder en språkvanske og har ansvar for å gi oppfølging og råd til videre tilrettelegging for vansken (Opplæringsloven, 1998). Etersom PP-tjenesten får sine henvisninger fra skolen og foreldre, og videre er med i den utredende og rådgivende prosess, er det nærliggende å anta at de ansatte ved PP-tjenesten har gode forutsetninger for å vite hva slags oppfølging barn med både spesifikke språkvansker og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker får.



Ansatte ved de enkelte skolene har også et særskilt ansvar for oppfølging av barn som har både BSD og SSV. Vanskene kan ha påvirkning på barnets læringsutbytte, og vanskene må tas hensyn til med tanke på undervisningen. Et alternativ til å intervju ansatte i PP-tjenesten ville derfor vært å intervju ansatte ved den enkelte skolen. Ansatte ved den enkelte skolen vil imidlertid kunne ha begrenset erfaring med problemstillingen. Det er ikke nødvendigvis slik at et flertall av lærere har jobbet med barn med begge vanskene. Ved å bruke PP-tjenesten som kilde, er det dermed større sannsynlighet for at intervjuobjektet kjenner til problemstillingene.

Opprinnelig var tanken å intervju ulike PPT-avdelinger i Oslo kommune. Oslo PP-tjenesten hadde imidlertid ikke mulighet til å delta på intervju i forbindelse med masteroppgaver. I stedet for valgte jeg å sende forespørsel på mail til kommuner nærliggende Oslo, ettersom jeg ønsket å gjøre intervjuene i person, og måtte ha mulighet til å reise dit informanten befant seg.

Kun et fåtall kontor responderte positivt på mine henvendelser. Videre ble henvendelsene sendt til de enkelte PPT-kontor, slik at det i praksis var lederen på kontorene som valgte ut intervjuobjektene. Mangelen på intervjuobjekter førte til at det i liten grad mulig å gjennomføre systematiske utvelgelses av kandidater slik som for eksempel kriterieutvalg (Dalen, 2011).

Det er mulig at kun de som kan noe om problemstillingen valgte å stille på intervju og ble plukket ut av leder, ettersom utvalget ikke var tilfeldig. Det er mulig at mitt utvalg ble skjevt, eller «biased», ved at de kontorene som svarte positivt for eksempel er spesielt interesserte i problemstillingen eller er flinkere til å følge opp personer med ”doble vansker enn andre” Intervjuene kan derfor gi inntrykk av at oppfølgingen og kompetansen til PPT-ansatte er større enn den reelt sett er. Tre av informantene medga at de hadde meldt seg frivillig på bakgrunn av sin kunnskap eller erfaring med problemstillingen. Formålet med min oppgave er imidlertid ikke å generalisere basert på erfaringer fra enkelte PP-rådgivere, men å undersøke rådgiveres sine kunnskaper, meninger og erfaringer. Intervjuobjektene erfaringer og meninger gir ikke grunnlag for generalisering av hvordan barn med «doble vansker» følges opp, men erfaringene og meningene kan gi innsikt i problemstillinger som er viktig for den enkelte PP-rådgiver. Dersom man senere ønsker å si noe mer generelt om oppfølgingen

av barn med «doble vansker», kan denne innsikten danne grunnlag for større og mer generell forskning på området. Jeg endte opp med å intervju 5 PP-rådgivere ved 4 ulike PP-tjenester.

## 6.2.2 Utføring

Før jeg gjennomførte intervjuene utviklet jeg en intervjuguide. Jeg valgte å danne meg tre hovedkategorier med ulike underspørsmål som kunne hjelpe meg å svare på oppgavens problemstilling. De tre hovedkategoriene var:

- hvor mye kunnskap har PP-rådgiver om elever med både spesifikke språkvansker og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker,
- på hvilke måter tar PP-rådgiver hensyn til elevens vansker ved utarbeiding av sakkyndig vurdering,
- på hvilke måter følger PP-rådgiver opp med veiledning i etterkant av sakkyndig vurdering.

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke rådgivere i PP-tjenesten som informanter. Derfor mener jeg at det er vesentlig å stille spørsmål innledningsvis som avklarer om PP-rådgiverne var klar over det kan være særlige utfordringer knyttet til barn med både SSV og BESD.

Dersom det skulle vise seg at PP-rådgiverne ikke var kjent med problemstillingen, ville det vært vanskeligere å få gode svar på hvordan barna ble fulgt opp. Den første hovedkategorien av spørsmål hjalp meg å oppklare hva slags kunnskap og erfaringer PP-rådgiverne hadde.

Ettersom det var den sakkyndige vurderingen og som jeg bruker som mål på PP-tjenestens oppfølging av barn med doble vansker, var det viktig å få innsikt prosessen rundt utarbeidingen av vurderingen. Utredningen av barna skal kunne si noe presist om hva barnet sliter med og hvordan barnet skal følges opp i skolen (Opplæringsloven, 1998, § 5-3). Hvordan utredningen er utformet danner derfor i stor grad grunnlaget for hvordan barna blir fulgt opp. Utredningen gir likevel ikke det hele bildet, fordi tilrådingen er en behørig del av prosessen og skal samsvare med utredningen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Den andre hovedkategorien av spørsmål ga meg kjennskap til utformingen av utredningen og tilrådingen, samt overenstemmelsen mellom de to.

Hva slags kunnskap og forståelse PP-rådgiverne har kan gi en pekepinn om hva slags oppfølging barn med doble vansker får. Det vil likevel ikke hjelpe med gode utredninger og veiledning til skolen, dersom dette ikke følges opp. Den siste kategorien av spørsmål undersøker derfor oppfølgingen i etterkant av en sakkyndig vurdering. Kunnskap om den videre oppfølgingen av barna vil også gi kunnskap til PP-rådgiverne om hvilke tiltak og anbefalinger som fungerer og hvilke som ikke fungerer like godt. Kategorien bidrar til å belyse utfordringer og dilemmaer som finner sted etter den sakkyndige vurderingen er ferdig - utfordringer som kanskje ikke hadde blitt uttrykt hvis spørsmålene kun omhandlet utarbeidingen av den sakkyndige vurderingen.

Å angripe problemstillingen ved hjelp av disse tre hovedkategoriene hjalp meg å utforske og danne et klarere bilde av hvilke utfordringer PP-rådgiverne opplever at kan oppstå i saksgangen. Jeg prøvde å stille åpne spørsmål slik at informantene hadde mulighet til å fokusere på de områdene den selv opplevde som viktigst. I min intervjuguide er det likevel en del ja- og nei-spørsmål. Informanten ble imidlertid alltid bedt om å utdype eller forklare nærmere når disse spørsmålene ble stilt.

Intervjuene ble gjennomført på PP-tjenesten informantens jobbet ved. Kun meg selv som intervjuer og informant var tilstede under intervjuet, som ble foretatt enten i informantens kontor eller i et møterom. Informantene hadde på forhånd fått tilsendt informasjonsskriv om min oppgave. I tillegg fikk de lese introduksjonen i intervjuguiden. Intervjuene ble tatt opp på diktafon. Et av intervjuene ble avbrutt av en telefonsamtale, men jeg opplevde det som lett å ta opp tråden der vi slapp. Informanten virket lite berørt av forstyrrelsen. Ved et annet intervju ble intervjuet forstyrret av at en annen ansatt lurte på noe. Denne henvendelsen virket, slik som jeg tolket det, mer forstyrrende på informantens. Tidsmessig varierte intervjuene mellom 30 min og 70 min. Det er derfor klart at jeg fikk mer informasjon fra intervjuene som varte lenger. En av informantene opplyste om at hun/han hadde jobbet lite med problemstillingen.

### **6.2.3 Transkripsjon**

For å behandle dataen jeg hadde samlet inn måtte jeg transkribere intervjuene. Det er viktig å huske på at transkripsjon ikke representerer de muntlige intervjuene fullstendig. En samtale som tok sted ansikt til ansikt blir omformet gjennom transkripsjonsprosessen og man mister

tonefall, kroppsspråk og ansiktsuttrykk, som er tilstede når samtalen faktisk tok sted (Kvale & Brinkmann, 2009). Man kan anse de transkriberte intervjuene som en svekket, abstrakt versjon av det originale muntlige intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har forsøkt å bøte på dette ved å skrive memos underveis i intervjuet samt få med meg hvilken kontekst utsagnene ble sagt mens jeg transkriberte. Samtidig hadde jeg mulighet til å gå tilbake til lydopptakene, hvis det var noe jeg mistenkte at burde forståes ut ifra en større sammenheng. Videoopptak, eller at to personer lager transkripsjoner for intervjuene, var ikke mulig i min master.

#### **6.2.4 Å analysere kvalitativ data**

Kvale og Brinkmann (2009) skiller mellom to forskjellige tilnæringsmåter for analysere kvalitativ data. Forfatterne bruker begrepet ”data driven” om en tilnæringsmåte hvor alle kategoriene utvikles gjennom analysen av intervjumaterialet og ”concept driven” om en tilnæringsmåte hvor kategoriene er definert på forhånd for eksempel bakgrunn av eksisterende litteratur. Analyse av data innenfor Grounded theory har som mål å utvikle kategorier som fanger helheten i opplevelsene av det som studeres (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 202). En slik tilnærming vil derfor skille seg fra et intervju som tar sikte på å teste informantens utsagn mot en klart definert hypotese. Jeg anser dette som to ytterpunkter i tilnærmingen til kvalitativ dataanalyse. I min oppgave ønsket jeg å få en forståelse av PP-rådgivernes meninger og opplevelser i møte med barn med både SSV og BESD. Dette betyr at jeg ikke har en hypotese om hvorvidt barn med BESD og SSV blir fulgt opp på en god eller dårlig måte, og deretter forsøker å avkrefte eller bekrefte denne. Min oppgave vil derfor ligge nærmere det teoriløse spekteret av kvalitativ analyse. Selv om jeg ikke forsøker å avkrefte eller bekrefte en hypotese, hadde jeg likevel et forskningsspørsmål som jeg ønsket å besvare, og brukte derfor tre konkrete underspørsmål for å hjelpe meg å besvare problemstillingen.

Å analysere data er en prosess som allerede kan begynne underveis i forskningen. Når man setter seg ned for å faktisk analysere, kan man derfor allerede ha gjort seg mange tanker (Evans, Gruba & Zobel, 2014). Etter å ha hørt på og så transkribert intervjuene begynte jeg med å skrive ned alle tingene jeg hadde lært underveis, som jeg ikke visste når jeg begynte. Alt fra ideer og innblikk, til svar på spørsmål. På dette punktet trenger ikke ideene man skriver ned fokusere på å svare på problemstillingen (Evans et al., 2014). Etter hvert som jeg

hadde samlet meg et knippe ideer, forsøkte jeg å se hvilke som kunne passe inn under samme kategori. Først prøvde jeg å skape kategorier etter hva jeg fant i intervjuene. Etter hvert ble det imidlertid klart at de tre underspørsmålene mine ble et naturlig utgangspunkt til kategorier for informasjonen i datamaterialet. Av den informasjonen informantene hadde gitt meg forsøkte jeg å få klarhet i hva PP-rådgiverne opplevde som utfordrende, samt forhold de følte var bra. Jeg forsøkte også å tolke utsagn fra de ulike rådgiverne opp mot hverandre for å se om deres opplevelser og meninger kunne dreie seg om de samme tingene. Ettersom jeg nå så på informantenes utsagn i sammenheng med hverandre og kontekst med mine kategorier, ble det viktig for meg å alltid gå tilbake til intervjuet som helhet for å forsikre meg om at jeg ikke hadde tolket informantens utsagn feil eller upresist.

### **6.3 Reliabilitet og relevans**

Høy reliabilitet sier noe om målingenes uavhengighet av tilfeldige feil eller omstendigheter (Bø & Helle, 2008). En annen forsker som gjennomfører samme studie som jeg har gjort vil komme til samme konklusjoner dersom analysen har høy reliabilitet. Andenæs (2000) sier at det ikke er givende å snakke om reliabilitet når det gjelder kvalitativ forskning. Den kvalitative forskningen har som nevnt tidligere som mål å forstå sosiale fenomener, sosiale strukturer og menneskers erfaringer. Disse er ikke egenskaper som nødvendigvis er stabile og permanente. Forandring gjør at gjentakelse av resultater blir vanskelig (Andenæs, 2000). Som vi også har sett tidligere er det ikke slik at man nødvendigvis skal tenke at kunnskap blir avdekket under et kvalitativt intervju. Man kan like gjerne se på det som at kunnskap rekonstrueres i samhandling mellom intervjuer og informant (Mason, 2002). For å få tilgang til den informasjonen som forskeren er ute etter, er det derfor nødvendig at man klarer å justere seg etter den enkelte informant (Andenæs, 2000). Det er lite sannsynlig at to forskere vil foreta en slik justering helt likt, man vil lese en person på forskjellige måter og dermed fokusere på ulike elementer av informasjonen. Som en forsker er det heller ikke sikkert man ville få de samme resultatene fra informanten, hvis man foretok seg intervjuet en gang til. Både informanten og intervjueren vil bære med seg erfaringer fra det forrige intervjuet. Andenæs (2000) mener at når det er snakk om kvalitativ forskning burde man snakke om relevans istedenfor reliabilitet. Relevans vil si at datainnsamlingen er tilpasset undersøkelsens formål og teoretisk forankring (Andenæs, 2000).

Undersøkelsens formål i denne oppgaven er å se hvordan PP-tjenesten følger opp barn med både SSV og BESD. Jeg har kun valgt å se på problemstillingen ved å se på PP-tjenestens opplevelse og bedømmelse av egen kunnskap og arbeid med denne gruppen. Ved å bruke et semistrukturerte intervjuer får jeg førstehåndsforståelse av hva rådgiveren forteller å ha opplevd som eventuelle utfordringer knyttet til denne gruppen barn. Derfor anser jeg min datainnsamling som relevant og tilpasset undersøkelsens formål. Spørsmålene mine omhandler hvordan arbeidet med barn med både SSV og BESD gjennom sakkyndige vurderinger til PP-rådgiverne. De konkrete spørsmålene jeg stiller er utarbeidet på bakgrunn av teori om barn med ”doble vansker” og kunnskap om prosessen for utarbeidelse av sakkyndig vurdering. På denne måten mener jeg at datainnsamlingen er teoretisk forankret. Samtidig ønsker jeg ikke å teste en teoretisk hypotese gjennom intervjuene, men søker et teorifritt utgangspunkt for å gi rom for PP-rådgivernes opplevelse av deres oppfølging av barn med doble vansker.

Målet med et kvalitativt forskningsopplegg bør ifølge Andenæs (2000) være at man arbeider for å skape pålitelig i tillegg til relevant data. I min oppgave utforsker jeg svarene PP-rådgiverne kommer med nærmere for å forsikre meg at de ikke bare forteller meg hva de tror jeg mener er ”riktig”. I intervjuene ber jeg gjennomgående om forklaringer og begrunnelser for deres opplevelser og påstander slik at det kan holdes opp mot annen forskning og at svarene til rådgiveren er logisk konsistente. På denne måten anser jeg min data som pålitelig. Ideelt sett kunne det vært interessant i tillegg å intervju barn med doble vansker, og også ha tilgang til skriftlige sakkyndige vurderinger og IOP-er til elever med både SSV og BESD for å se hvordan de eventuelle utfordringene ser ut fra ulike perspektiv. Jeg anser imidlertid dette som utenfor oppgavens rammer og valgte derfor å se på intervjuene av PP-rådgiverne som den mest relevante datakilden.

## **6.4 Validitet**

Validitet handler om hvor gyldig et målingsresultat er, og refererer til i hvilken grad en undersøkelse avdekker den virkeligheten som det ønskes å undersøke (Befring, 2007; Bø & Helle, 2008).

### 6.4.1 Indre validitet

”God indre validitet innebærer at man kan stole på den tolkningen som fremsettes på grunnlag av relasjoner mellom variabler” (Kleven, 2002, s. 141). Indre validitet blir først en aktuell problemstilling i det man begynner å vurdere årsaksforhold mellom variabler. En forsker har imidlertid mulighet til å la vær å si noe eksplisitt om årsaksforhold, fordi det er lite relevant eller ikke mulighet for det på bakgrunn av hvordan undersøkelsen er utformet (Kleven, 2002).

Ettersom studien bruker kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode er det gode muligheter for at informanten kan forklare seg utdypende og ikke blir tvunget til å utelate informasjon. I tillegg er det mulig for meg som intervjuer å stille oppfølgingsspørsmål om det skulle være noe som er lite forståelig eller oppleves som ikke å være svar på spørsmålet og på denne måten unngå at det oppstår misforståelse. Misforståelser vil kunne være både at informantene ikke forstår spørsmålene mine, men like mye at jeg ikke forstår svarene deres og tolker dem feil. Det vil kunne gi lav indre validitet om jeg for eksempel tolker at årsaken til deres opplevelse av god kompetanse skyldes erfaringer, når de selv opplever at det er samarbeid med andre instanser som styrker og trykker rådgiverne i deres kompetanse.

I tillegg til oppfølgingsspørsmål for å støtte under det at informantene forklarer har jeg avslutningsvis stilt dem et spørsmål om det er noe de vil tilføye. Det gir mulighet til å avklare både de aktuelle spørsmålene som har vært diskutert i intervjuet, og gir mulighet til å bidra med informasjon som belyser den aktuelle problemstillingen og som jeg selv ikke har tenkt på i utarbeidingen av intervjuguiden.

Det er likevel ikke sikkert at misforståelser blir oppklart underveis i intervjuet. Det er mulig disse misforståelsene kan bli oppdaget i ettertid under arbeid med dataen. Selv om det kanskje ikke er mulig å oppklare disse misforståelsene under intervjuet, vil oppklaring av misforståelser under arbeid med dataen kunne hjelpe meg i tolkningen av materialet. Hvis det skulle oppstå misforståelser som ikke blir plukket opp av meg, verken i intervjusituasjonen eller senere vil det være mulig at de tolkningene av datamaterialet jeg har gjort meg ikke stemmer med virkeligheten.

## 6.4.2 Begrepsvaliditet

”Begrepsvaliditet omhandler om operasjonaliseringene på årsaks og effektsiden måler det relevante begrepet” (Lund, 2002, s. 120). I min oppgave ønsker jeg å undersøke hva slags *oppfølging* barn med både SSV og BESD får. Derfor må jeg operasjonalisere begrepet oppfølging. Dette har jeg valgt å gjøre ved å bruke PP-tjenestens prosess med sakkyndig vurdering og videre oppfølging som et mål på hva slags oppfølging disse barna får. Thor Arnfinn Kleven (2002) sier at begrepsvaliditeten henspeiler samsvaret mellom det teoretiske begrepet og det begrep vi har lyktes i å operasjonalisere. Vi velger oss med andre ord noen indikatorer som skal representere det teoretiske begrepet vi ønsker å undersøke. Indikatorene vil ikke kunne dekke begrepet på en adekvat måte fordi det ikke er en entydig forbindelse mellom det ikke observerbare teoriplanet hvor begrepene hører hjemme, og det observerbare empiriplanet hvor vi må finne indikatorene på begrepet (Kleven, 2002, s. 63). Kleven (2002) hevder likevel at det er mulig å drive med empirisk forskning selv om begrepene ikke er målbare. Det er imidlertid viktig at vi som forskere er klar over svakheter og styrker i vår operasjonalisering av begreper (Kleven, 2002). Det må vies oppmerksomhet til begrepsvaliditeten slik at forskning kun konkluderer resultater innenfor de rammene som er lagt som premiss for studien.

Er PP-rådgiverens arbeid med sakkyndig vurdering og videre oppfølging et godt mål å bruke for å få innsikt i hva slags *oppfølging* barn som har både SSV og BESD får? Som vi har sett i avsnittet om PP-tjenesten så er de en veiledende instans til skolene. Dette betyr at det ikke er selve PP-tjenesten som kommer til å jobbe barna på daglig basis. Dermed er det ikke sikkert at PP-tjenestens kompetanse er det rette målet å bruke. Det vil være mulig at PP-tjenesten sin forståelse av en situasjon ikke vil stemme overens læreres, spesialpedagog eller foresatte sin opplevelse. Derimot kan PP-tjenesten sin kunnskap gi indikasjoner på hva slags oppmerksom det er rundt problemstillingen, og i sitt samarbeid med skolene vil PP-tjenesten også kunne gi en formening om hva slags kompetanse som finnes eller er behov for i skolen. Det helhetlige bildet av opplærings situasjonen og skolehverdagskvaliteten for barn med spesifikke språkvansker og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker med tanke på hva slags oppfølging denne gruppen får, vil nok i midlertid være problematisk å konkludere med ved å kun se på PP-rådgivers prosess med sakkyndige vurdering og videre oppfølging. Min undersøkelse belyser likevel en viktig del av bildet. Med forutsetningen om at jeg kun undersøker den sakkyndige vurderingen og PP-tjenesten anser jeg at oppgaven har rimelig



begrepsvaliditet. En større undersøkelse kunne imidlertid forsøkt å dekke begrepet ved å bruke flere indikatorer.

### 6.4.3 Ytre validitet

”En undersøkelse har god ytre validitet i den grad den gjør det mulig å foreta ikke-statistiske generaliseringer *til* eller *over* relevante individer, situasjoner og tider med rimelig sikkerhet” (Lund, 2002, s. 121). Det vi ønsker å vise med ytre validitet er hvilke personer resultatet er gyldig for, og hvilke situasjoner er resultat gyldig i (Kleven, 2002). En trussel for den ytre validiteten vil være om individene i utvalget er en ensartet gruppe. Det vil derfor være lurt å ha heterogen gruppe som vil muliggjøre en bredere generalisering, og på den måten styrke den ytrevaliditeten (Lund, 2002). Som nevnt tidligere er det mulig utvalget i min undersøkelse er skjevt. Det er ikke usannsynlig at informantene som valgte å delta i studien var de som hadde kunnskap på området, mens de som anså sin kompetanse for lav valgte å avslå. Dette handler om representativitet, og vil kunne si at undersøkelsen min kun representerer PP-rådgivere som frivillig velger å være med i undersøkelse og ikke PP-rådgivere generelt. Hvis jeg ønsker å generalisere mine resultater til å representere alle PP-rådgivere, kan man si at den har lav ytre validitet. I kvalitativ forskning vil generalisering alltid være vanskelig. Derfor brukes som regel begrepet overførbarhet. Vi må altså foreta en skjønsmessig generalisering i motsetning til en statistisk generalisering som er vanlig i kvantitativ forskning (Kleven, 2002).

## 6.5 Etiske hensyn

«Det må gis ærlig informasjon om undersøkelsens formål og omfang» (Everett & Furseth, 2012, s. 136). Dette innebærer et informert samtykke, samt at man opplyser om at deltakelse er frivillig og at det er mulighet til å trekke seg når som helst i løpet av studien. De som blir intervjuet har rett til informasjon om hvordan data blir oppbevart og hvilke andre personer som har tilgang til data, samt hvordan resultatene vil bli offentliggjort (Everett & Furseth, 2012).

Det er viktig at en intervjuguide ikke har direkte eller indirekte hentydninger om hva som er riktig eller feil (Everett & Furseth, 2012). I min studie er det ansatte i PP-tjenesten jeg ønsker å intervju. Intervjuet retter fokus mot en spesifikk del av deres kompetanse innenfor et arbeidsfelt. Det at et emne ikke er privat gjør det derimot ikke mindre personlig. Folk

legger som regel yrkesstolthet i sitt arbeid og sin kompetanse. Følelsen av å ikke strekke til gjør en sårbar. Ifølge de nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2006) kan det å være underlagt andres observasjoner og tolkning oppleves som nedverdiggende. I situasjoner hvor individer skaffer informasjon til veie gjennom å bli intervjuet eller observert, er det påkrevd aktsomhet fra forskerens side (NESH, 2006). Om informantene i min undersøkelse opplever at spørsmålene er beskyldende kan det fort tenkes deres svar blir korte og lite informative. En annen mulighet er at de «pynter» på den reelle situasjonen for å gi meg de svarene de opplever at jeg vil ha. Mitt mål er ikke å sjekke om folk gjør jobben sin. Derfor har jeg søkt å utarbeide en intervjuguide som åpen og innbyr til tillitt, slik at informantene ikke opplever at deres arbeid eller tenkemåte er under angrep og inntar en forsvarsposisjon.

Det vil ofte være aktuelt å melde forskning inn for NSD, av etiske hensyn, når for eksempel en masteroppgave inneholder personopplysninger. I og med at denne oppgaven ikke skulle omhandle spesifikke caser av barn med SSV og BESD tok jeg kontakt med NSD for å høre om det fortsatt var aktuelt å melde inn min studie. I samråd med NSD ble det klart at mitt masterprosjekt ikke var meldepliktig.

# 7 PP-rådgivernes opplevelser med oppfølging av barn med doble vansker

I denne oppgaven undersøker jeg hvordan PP-tjenesten følger opp barn med både spesifikke språkvansker (SSV) og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker (BESD). For å operasjonalisere denne problemstillingen, har jeg valgt å ta utgangspunkt i den sakkyndige vurderingen PP-rådgiverne utarbeider og hvordan denne følges opp i etterkant. Som jeg argumenterer for i metodekapittelet (pkt 6.4.2) mener jeg det i hovedsak er gjennom dette arbeidet man kan observere hvordan PP-rådgiverne følger opp barn med både SSV og BESD.

Problemstillingen i min oppgave tar ikke utgangspunkt i en spesifikk teoretisk tilnærming til hva som er god oppfølging av barn med både SSV og BESD. Det er derfor ikke hensiktsmessig å framstille uttalelsene til PP-rådgiverne etter et slikt teoretisk rammeverk. Jeg har valgt en induktiv tilnærming til analysen inspirert av standardene for ”Grounded Theory”<sup>8</sup>. Dette innebærer at jeg ikke presenterer materialet etter noen predefinerte teoretiske kategorier. Jeg har heller fokusert på fremstillingen informantene selv gir, og konstruert kategorier med utgangspunkt i det. I stedet ønsket jeg å la PP-rådgivernes egne opplevelser definere hva som var hovedutfordringene i oppfølgingen av barn i denne gruppen. Min framstilling er derfor strukturert etter de hovedtemaene som PP-rådgiverne selv belyste under intervjuet.

Jeg begynner med å presentere og drøfte PP-rådgivernes uttalelser om egen kompetanse om barn med både SSV og BESD. Deretter presenteres og drøftes PP-rådgiverens uttalelser om henholdsvis utredning og tilråding i den sakkyndige vurderingen. Til slutt presenteres og drøftes uttalelser om den videre oppfølging av disse barna etter at sakkyndig vurdering er utarbeidet. Hvert hovedtema er delt inn i underkategorier basert på fellestrekk ved informantenes uttalelser. Underkategoriene presenterer og beskriver informantenes sitater og sitatene fortolkes deretter.

---

<sup>8</sup> For nærmere informasjon om ”Grounded Theory” se kapittel 3 og 4 i Dalen (2004)

## 7.1 Kompetanse

PP-tjenestens kompetanse og kunnskap har konsekvenser for oppfølging elever med både spesifikke språkvansker og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker får. PP-tjenesten må ha gode kunnskaper og kompetanse for at barnet skal ivaretas godt gjennom utredningen og tilrådingen rådgiverne utarbeider. (Hustad et al., 2013). Gjennom mine intervjuer kommer det fram at PP-rådgivere opplever å ha gode kunnskaper om elever som har både spesifikke språkvansker og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker. Intervjuene avdekker imidlertid at kunnskapen varierer noe blant mine informanter. I hovedsak bekreftes rådgivernes kunnskap ved at de referer til elementer som er sentralt i forskningen jeg redegjør for i kapittel 5. PP-rådgiverne viser også til utstrakt samarbeid, både tverrfaglig innad i PP-tjenesten samt med eksterne instanser. PP-rådgiverne mener samarbeidet bidrar til at de føler seg trygge på egen kompetanse.

Nedenfor drøfter jeg først kort om teamet for problemstilling i denne oppgaven oppleves som relevant for PP-rådgiverne på bakgrunn av deres kunnskap og erfaringer. Deretter redegjøres det for PP-rådgivernes opplevelse av kompetanse og kunnskap, og deres samarbeid internt og eksternt.

### 7.1.1 Opplevtes temaet for problemstillingen relevant for PP-rådgiverne?

Forskningen om barn med både SSV og BESD påviser ikke nøyaktig hvordan de to vanskene påvirker hverandre. Som jeg argumenterer for i kapittel 5 kommer det imidlertid klart fram at vanskene ofte forekommer samtidig og at begge kan påvirke barnas kommunikasjon.

Innledningsvis mener jeg at det er viktig å få en forståelse av hvordan PP-rådgiverne overordnet vurderer problematikken som relevant. Hvis en rådgiver vurderte vanskene som fullstendig uavhengig av hverandre ville det nødvendigvis også spille inn på hvordan han eller hun vurderte og fulgte opp barnet. Spørsmål om hvordan PP-rådgiverne opplevde egen kompetanse kunne da blitt mindre relevant. Generelt uttrykte PP-rådgiverne seg på en måte som indikerte at de mente det kunne være en sammenheng mellom vanskene.

*Informant 2: ...for eksempel du (red. Eleven) som har innenfor språkvansker så kan det også være... ja du har konsentrasjonsvansker i tillegg eller motsatt... ikke sant... for vi veit jo at det også kan føre til sosiale og emosjonelle vansker eller motsatt...*

Av sitatet ovenfor ser vi at PP-rådgiveren åpner for at det kan være en årsakssammenheng mellom vanskene. I tillegg tyder PP-rådgiverens uttalelse på at rådgiveren i utgangspunktet er åpen for flere muligheter. Konsentrasjonsvansken i dette tilfellet kan tenkes å være en separat tilleggsvanske, men også være forårsaket av en underliggende språkvanske.

*Informant 4 ...for det er som jeg har vært inne på, at det er sjeldent en vanske er rendyrket det ene eller det andre...språkvansker tror jeg i veldig stor grad påvirker emosjonelle ting... fordi det har jo med kommunikasjon og man blir preget av å ikke bli forstått, eller ikke forstå...*

Uttalelsen PP-rådgiveren kommer med ovenfor vitner om at BESD tolkes som forårsaket av en språkvanske. Jeg oppfatter at rådgiveren mener det er en sammenheng, men uttalelsen kan tyde på et noe smalere perspektiv enn informant 2 hadde. Ved å se på en vanske som kun en separat tilleggsvanske, er det mulig man overser samspillet mellom språkvansker og BESD. Ved å kun anse en vanske som forårsaket av den andre kan en av vanskene få større oppmerksomhet.

### **7.1.2 Kunnskap**

Av intervjuene jeg har gjennomført kom det frem at rådgiverne stort sett følte seg kompetente, men også så det som både nødvendig og hjelpsomt med tilgang til et større faglig nettverk hvor de kunne innhente kompetanse. Alle informantene opplevde at de har gode kunnskaper om problemstillingen, men hva sier det oss egentlig at PP-rådgivere mener de selv har nok kunnskap om elever med både spesifikke språkvansker og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker? Det kan tenkes at deres opplevelse av egen kunnskap ikke er særlig representativt for hva slags kompetanse de faktisk besitter. For å svare på disse spørsmålene er det viktige å få innsikt i hvilke faktorer som bidrar til at de sitter med denne opplevelsen og hva de selv begrunner sin opplevelse med.

Som vi har sett i teoridelen så vil mange av barna som har SSV også slite med BESD. Det er uklart hva som er årsakssammenhengen, men det er nærliggende å tro at de kan påvirke hverandre. En av informantene uttrykker at det kan være vanskelig å skille mellom hva som forårsaker hva, men at vanskene er med på å påvirke hverandre. En annen informant tenkte det som mulig at språkvansken lå til grunn for atferdsvansken.

*Informant 2: ... vi veit jo at det å ha en spesifikk språkvanske innebærer at du ikke forstår en del begreper, ergo så har du vanskeligheter for å delta i en kommunikasjon, også lager du din teori og din forståelse av ting og så blir du... kan du bli aggressiv... ikke sant... eller sint fordi den andre sier det og det... at man misforstår da... ikke sant... også kan det oppfattes som at han er hyper, eller han der er jo har jo konsentrasjonsvansker... for det ene baller på seg det andre... også ser vi at barn som har atferdsvanker eller sosemvansker misforstår også... ikke sant... men så er det å finne ut....når du har sosemvansker er det virkelig på grunn av spesifikke språkvansker...*

*Informant 4: veldig ofte når de sam... hører sammen så tenker jeg at ... av og til de atferdsvanskene, eller de ulike vanskene kan være symptom på en språkvanske... ikke alltid, men en del ganger... så når jeg tenker de to sammen, så tenker jeg ofte at...at...min første tanke er i hvert fall at, at, at de emosjonelle uttrykkene av atferden kan være knytta til en språkvanske...*

Sitatene vitner om at PP-rådgiverne har erfaring med problematikken. De er klar over at barn med spesifikke språkvansker ofte har atferds-, emosjonelle og sosiale problemer. Likevel fremgår det at det er vanskelig å vite hva som er årsaken til hva. En annen informant opplevde det som mindre viktig å fokusere på om en av vanskene forårsaket den andre, fordi dette i prinsippet ville være umulig. Det som imidlertid var viktig var hvilke tiltak som ble satt inn. Fire av PP-rådgiverne var i stor grad enige om at selv om det var vanskelig å definere årsakssammenhenger var det viktig å være bevisst samspillet. Sitatet nedenfor er et eksempel på dette.

*Informant 4: Bare at jeg tenker at det er fint å se på den sammenhengen... det er jo ikke sånn at vi mennesker tilhører en kategori, språkvanske, atferdsvanske, men vi kan ha ulike sårbarheter som slår ut på ulik måte...*

Rådgiveren med sitatet ovenfor medga også at han gjerne skulle hatt mer påfyll av kunnskap om samspillet og sammenhenger mellom BESD og SSV.

Den siste informanten opplevde også at samspillet mellom SSV og BESD var av betydning, men mente i større grad at man måtte se spesifikke språkvansker som hovedproblemet, mens det atferds-, emosjonelle og sosiale aspektet kunne anses som tilleggsvansker.

*Informant 5: jeg synes det er veldig vanskelig å si at en elev har begge deler...fordi jeg tror at egentlig ja.....jeg tror at det ofte handler om en språkvanske.*

*Intervjuer: ja, ja...jo ,men ok...at det egentlig er årsaken til*

*Informant 5: Til de emosjonelle eller atferdsvanske... ja det tror jeg... også sosiale vansker.*

Etter min vurdering er det ikke grunnlag i forskningen for å fastslå at språkvansken alltid forårsaker de atferds-, emosjonelle og sosiale vanskene (Conti-Ramsden & Botting, 2004; Lindsay & Dockrell, 2012). Dersom informanten mener at BESD kun er en tilleggsvanske som oppstår på grunn av en språkvanske, kan det være en risiko for at atferds-, emosjonelle og sosiale vanskene får mindre oppmerksomhet. Som redegjort for i kapittel 4 vil BESD kunne vedvare etter språkvansken er avhjulpet, og det vil derfor være nødvendig å tilrettelegge for disse vanskene i like stor grad. Perspektivet informanten her har på sammenhengen mellom SSV og BESD vil i ytterste konsekvens kunne gi dårligere oppfølging av BESD i tilrådingen. Jeg har imidlertid ikke valgt å fokusere på enkeltsaker, og jeg har derfor ikke grunnlag for å si at perspektivet informanten har gir en dårligere oppfølging av BESD. Informanten påpekte at uttalelsen var basert på hennes eget inntrykk, og at andre PP-rådgivere muligens hadde andre erfaringer. Samtidig avviker denne informantens uttalelser fra de andre rådgiverne. Dette kan tyde på at kunnskapen om barn med både SSV og BESD kan være varierende i PP-tjenesten.

### **7.1.3 Samarbeid**

Informantene i oppgaven uttrykker at en av grunnene til at de føler seg trygge rundt SSV og BESD problematikken er samarbeidet med andre ansatte ved sin PP-tjeneste, og samarbeidet med andre instanser som Statped<sup>9</sup> og BUP<sup>10</sup>. Dette vil altså si at det er ikke kun den kunnskapen som PP-rådgiveren besitter selv som er relevant, fordi de har mulighet til å

---

<sup>9</sup> Statped står for statlig spesialpedagogisk tjeneste og er en offentlig etat under utdanningsdirektoratet som skal gi spesialpedagogiske tjenester til kommuner og fylkeskommuner (statped.no).

<sup>10</sup> BUP (Barne og ungdomspsykiatrisk poliklinikk) har ansvar for rådgivning, utredning og tilrettelegging av psykiske vansker, atferdsvansker og læringsvansker.

diskutere, få veiledning, informasjon og råd fra andre. Dette styrker deres individuelle kompetanse og trygger dem i rollen for å gi den hjelpen en elev med begge vanskene har krav på.

*Informant 3: Så i hvert enkelt tilfelle vurderer jeg om jeg tenker jeg har nok informasjon eller om jeg må dra inn andre samarbeidspartnere... og jeg vil si at jeg synes det er såpass alvorlig når vi snakker om den type problematikk at jeg som regel inndrar både Statped og BUP... det gjør jeg på forskjellig vis... men som regel hvis det er begge de problemstillingene inne... altså BESD og spesifikke språkvansker... så tenker jeg en utredning på BUP... også har jeg ofte veiledning på Statped*

*Informant 1: vi ringer jo også Statped. Som er vårt kompetansesenter, hvis jeg virkelig står fast så ringer jeg.*

Begge sitatene ovenfor refererer til samarbeid med andre instanser. Utsagnene til informant 3 kan vitne om en lav terskel for samarbeid med andre instanser og at hun fortløpende vurderer om det er nødvendig å benytte seg av ekstern kompetanse Informant 1 sitt sitat kan derimot tolkes litt tvetydig. Informant 1 tar først kontakt når hun *virkelig* opplever å stå fast. Dersom en rådgiver har en høy terskel for å søke veiledning eksternt, kan rådgiveren gå glipp nyttig ekstern kompetanse. Jeg tolker likevel rådgiverens utsagn som at samarbeid blir opprettet hvis det er nødvendig, og at de to sitatene ovenfor forklarer det samme.

Alle informantene fortalte at de hadde samarbeid med både med Staped og BUP. Samarbeidet kunne gjelde henvisninger videre for å få utredet for atferds-, emosjonelle og sosiale vansker og spesifikke språkvansker, eller for å få veiledning. Jeg mener dette er et interessant funn. Samarbeidet gir PP-rådgiverne mulighet til å innhente kunnskap og opplysninger som vil gagne eleven. Samarbeidet som framkommer av datamaterialet er i tråd med føringene i Stortingsmelding 23 (Kunnskapsdepartementet, 1998) hvor det blir framhevet at samarbeid er essensielt for en fungerende PP-tjeneste.

Det var ikke kun samarbeid med andre instanser som PP-rådgiverne nevnte som begrunnelse for at de følte seg trygge på sin kompetanse. Samarbeid internt i PP-tjenesten ble nevnt av informantene som en styrke til deres kompetanse. De følte de alltid hadde mulighet til å drøfte med sine medarbeidere.



*Informant 4: jeg vil si at med PP-tjenesten i ryggen... med den kompetansen som er her, så føler jeg at jeg har god kompetanse...*

En informant sa de hadde gruppemøte hvor hun kunne fremlegge sine meninger om en case og hvor hennes kollegaer kunne komme med tilbakemeldinger og innspill. Det ble også nevnt at de hadde forskjellige ekspertiser innad i PP-tjenesten, hennes var språkvansker, men hun følte likevel at hun fikk mye nyttig input fra de andre rådgiverne. I tillegg ville hun ha mulighet til å snakke med en rådgiver som hadde psykososiale vansker som ekspertise.

*Informant 2: jeg er utrolig ydmyk for påfyll hele tiden, fordi teoriene endrer seg, forskningen endrer seg eeh, så jeg føler jeg må oppdatere meg hele tiden og være ajour... også fordi mine kollegaer forventer av meg at det er noe innenfor den problematikken så går vi til [person] ...fordi hun kan mye om det*

Det kan tenkes seg at en slik inndeling i ekspertiser vil kunne styrke PP-rådgivernes generelle kompetanse fordi det gir klarhet i hvem som har ansvar for hva man burde oppdatere seg på for den rådgiveren som innehar ekspertisen, og hvor man kan innhente råd for den rådgiveren som søker støtte og råd. En av informantene nevnte også sin erfaringer som grunnlag for sin kompetanse, og to av informantene var med i et språkvansketeam ved sin PP-tjeneste. Det ble imidlertid påpekt at det opplevdes som vanskelig å oppdatere seg nok, fordi hverdagen var for hektisk.

*Informant 5: man kan jo alltid få mer faglig påfyll ... eeh så da... jeg ser meg ikke utlært på det, men dette med språkvansker føler jeg egentlig at jeg har ganske god oversikt på...*

#### **7.1.4 Oppsummering**

Min studie viser at PP-rådgivere er oppmerksomme på sammenhenger mellom spesifikke språkvansker og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker. PP-rådgiverne opplever å ha gode kunnskaper om barn med både SSV og BESD. Intervjuene avdekket imidlertid også at kunnskapene kunne variere noe mellom rådgiverne. I hovedsak vurderer jeg likevel PP-rådgivernes kunnskap som god i forhold til eksisterende forskning. Informantene opplyste om at de var oppmerksomme på samspillsproblematikken mellom SSV og BESD som framgår av

forskningen på området. I tillegg framstår det som at rådgiverne benytter seg godt av samarbeid med andre etater. Selv om det kan være utfordrende å holde seg oppdatert, og at man sjeldent blir utlært på denne type problematikk, føler rådgiverne at det å arbeide på en PP-tjeneste gir dem mulighet til å diskutere og søke råd hos kollegaer hvis det er noe de selv er usikre på. PP-rådgiverne nevner at de opplever å ha gode samarbeid med andre hjelpeinstanser, som igjen vil hjelpe PP-rådgiverne når de står ovenfor kompliserte saker.

## **7.2 Utarbeiding av sakkyndig vurdering**

Overordnet har spørsmålet i denne studien har vært hvordan PP-tjenesten følger opp barn med både SSV og BESD. Jeg har sett på hvordan barna følges opp i prosessen ved utarbeidelse av en sakkyndig vurdering og i oppfølgingen etterpå. En ting var at PP-rådgiverne som ble intervjuet i denne studien følte at de hadde nok kompetanse, men deres opplevelse av egen kompetanse gir ikke nødvendigvis hele bildet av hvordan barna blir fulgt opp. Utarbeidelsen av en sakkyndig vurdering med utredning og en tilrådning er en av hovedoppgavene til PP-tjenesten (Opplæringsloven, 1998). PP-rådgiverens utredninger og tilrådninger for barn med både SSV og BESD vil gi god informasjon om hvordan disse barna faktisk følges opp. Denne studien har ikke tatt sikte på en evaluering av spesifikke caser ved å studere hvordan enkeltbarn med SSV og BESD blir fulgt opp, men har isteden basert seg på hvordan PP-rådgiverne mener og opplever om utarbeidelse av sakkyndig vurderinger for barn med doble vansker. Ut i fra deres svar vil jeg derfor også si noe om hvordan man kan anta at barna blir fulgt opp.

Intervjuene med PP-rådgiverne tyder på at de utreder på en måte som gjør det sannsynlig at de fanger opp at et barn både har SSV og BESD, også når dette ikke kommer frem av henvisningen. Mitt datamateriale tyder på at rådgiverne har erfaring med å avdekke doble vansker der det kun blir henvist for en av vanskene. Av intervjuene framstår det som rådgiverne systematisk gjennomfører tester og kartlegging som avdekker språkvansker og atferds, sosiale- og emosjonelle vansker. Måten de gjennomfører testen på, tyder også på at de kontrollerer for hvordan doble vansker kan påvirke testresultatene, slik at de får valide resultater. Samtidig tyder enkelte utsagn på at det kan være særskilte utfordringer ved kartlegging av tospråklige barn.

PP-rådgivernes uttalelser om arbeidet med tilrådingen tyder på at de ønsker det skal tas hensyn til sammenheng mellom SSV og BESD i tilrådingen til skolen. De oppgir imidlertid at dette i mindre grad lar seg gjøre i praksis.

Nedenfor drøfter jeg først hvordan PP-rådgiverne arbeider for å fange opp flere vansker hos et barn og deretter hvordan de jobber for å få valide testresultater. Deretter drøfter jeg hvordan de arbeider med tilrådingen og utfordringene som oppstår der.

### **7.2.1 Utredning**

Når PP-tjenesten mottar en henvisning blir det alltid foretatt en utredning. WISC<sup>11</sup> blir foretatt av alle PP-rådgiverne uansett henvisning. Det blir i tillegg tatt en anamnese av barnet. Med hensyn til spesifikke språkvansker er det ulike språktester som blir brukt. Det er mye av de samme testene i forskjellige kommunene, men jeg har ikke valgt å fokusere på hvilke i denne oppgaven. De atferds-, emosjonelle og sosiale vanskene blir utredet gjennom anamnesen, spørreskjema til foreldre og skole, og observasjoner av eleven og miljøet rundt eleven.

#### **Å se barnet**

I kapittel 2 om den sakkyndige vurderingen har jeg redegjort for at det skal foretas utredning ved utarbeidelsen av en sakkyndig vurdering. Denne utredningen består både av en kartlegging av eleven sine behov, men også av skolesituasjonen generelt. Vil det at PP-rådgiverne opplevde å ha kompetanse rundt denne problematikken bety at de klarer å fange opp at en elev har både spesifikke språkvansker og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker? Det vil være en ting er å være bevisst problematikken når man vet den er tilstede, men det vil kunne være en større utfordring å se hele bildet når man i utgangspunktet ikke vet hva eleven har vansker med.

I paragraf 5-3 av Opplæringsloven (1998) andre ledd går det frem at den sakkyndige vurderingen skal gi klarhet i hva slag vansker eleven har, og andre særlige forhold som er viktige for opplæringa. Som jeg har redegjort for tidligere i oppgaven kan de to ulike vanskene, språkvansker og BESD utarte seg på like måter. Er det mulig å fange opp det helhetlige bildet av eleven med både spesifikke språkvansker og atferds-, emosjonelle og

---

<sup>11</sup> Wechsler Intelligence Scale for Children

sosiale vansker under en utredning? Mitt inntrykk er at PP-rådgiverne jeg snakket med klarer å fange opp det helhetlige bildet av barna med både SSV og BESD. Dette er basert på at de ved flere tilfeller har valgt å gå ut med en bredere kartlegging, selv om de har mottatt en henvisning som peker mot en annen eller snevrere problematikk. Det var også utbredt at selv om henvisning gjaldt en annen problematikk, klarte PP-rådgiverne gjennom sin kartlegging av eleven å avdekke at eleven også hadde språkvansker. Sitatene nedenfor vitner om dette.

*Informant 1: ...det er jo ofte at elever med språkvansker og kanskje atferdsvansker blir henvist fordi man tenker det er lese- og skrivevansker og atferdsvansker også viser det seg at den faktisk har store språkvansker...*

*Informant 3: Altså jeg tenker at når vi får en henvisning fra skolen er det ikke alltid de er så oppmerksomme på at det er det som er problemet...så ofte får vi jo en henvisning hvor de opplever et barn som... ja strever med atferd eller med det sosiale... og hvor det er litt mer skjult... så ofte er en av de tingene vi gjør det er jo ta en WISC... også når vi ser på den profilen at det er et barn som strever veldig med det språklige... så er det jo den første indikator på at vi må gå videre med en bredere kartlegging.*

Informantene opplevde at det ofte viste seg at det henvisningen ikke hadde fanget opp hele bilde av elevens situasjon. For å forsikre seg om de klarte å danne seg et helhetlig bilde av barnet, uttrykte de at det var viktig å innhente så mye informasjon som mulig, både fra foreldre og skole. De tok alltid en anamnese av eleven, for å få innsikt i barnets utviklingsløpet, dette ble gjort uavhengig av hva barnet ble henvist for.

*Informant 4: det første jeg gjør når jeg går frem er å danne et helhetlig bilde på tingene som ikke er direkte kommunisert i første omgang...*

*Informant 1: nei altså jeg tenker lissom at hvert fall PP-tjenestens oppgave /hvis vi skal se vårt perspektiv /så er vi veldig ... veldig avhengig av informasjon... ikke sant vi kan på en måte ikke finne noe ut av en test eller finne ut av to tester... vi må ha helheten... så jeg tenker kjempeviktig å ehm... i kartleggingen at man ikke utelukker det andre... eller det ene... hvis på en måte kartlegger språkvansker så kan man ikke utelukke det andre... eller det ene... hvis på en måte kartlegger språkvansker så kan*

*man ikke utelukke at eleven har store emosjonelle vansker fordi på grunn av språkvansken eller så er det kanskje på grunn av andre vansker...*

Informantene opplevde at de ut ifra samtale med lærere og foresatte fikk et klarere bilde hva eleven strevde med, selv om dette ikke var direkte påpekt av personene rundt eleven. Foreldre kunne for eksempel si at eleven slet med å huske ting fordi han ikke kun fortelle hva de hadde gjort i ferien. Da kunne varsellampene lyse og PP-rådgiverne kunne begynne å mistenke språk som del av problematikken. I tillegg til å få utdypende informasjon fra skole og foresatte om elevens og elevens utviklings historie ble det gjort tester. Alle rådgiverne foretok en WISC på begynnelsen av utredningen uavhengig av hva slags problematikk henvisning omtalte. Dette var for å gi dem en antydning i hvilken retning kartleggingen skulle ta. De opplevde at WISC-testen kunne gi indikasjoner på at det var snakk om nedsatte språkferdigheter også når de hadde fått inn en henvisning om et barn med atferdsproblematikk.

I avsnittene ovenfor kommer det tydelig fram at språkvansker oppdages når henvisningen omhandler BESD. Uttalelsene til PP-rådgiveren gir ikke en like klar indikasjon på om BESD oppdages når det er språkvansker det henvises for. Av datamaterialet framgår det imidlertid at skolen og foreldrene ofte er oppmerksomme på atferds og sosiale vansker. Det er derfor nærliggende tro at rådgiverne sjeldnere kun får en henvisning som gjelder språkvansker når barnet også kan ha BESD. Det kan derfor virke som at det sjeldnere vil være et problem at BESD ikke oppdages når det kun henvises for en språkvanske. Alle PP-rådgiverne oppga imidlertid at de alltid gjennomførte en anamnese – noe som gir gode forutsetninger for å plukke opp BESD hos et barn.

På bakgrunn av utsagnene framstår det som at PP-rådgiverne klarer å fange opp at en elev kan ha både språkvansker og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker. Noe av årsaken til dette kan være at rådgiverne har kunnskap om temaet, samt at de opplever å kunne støtte seg på ulike samarbeidspartnere. Det som likevel utmerker seg mest som en indikator på at de får med seg at et barn har doble vansker er de har erfaringer med å oppdage dette, altså få et helhetlig bilde av barnets situasjon, selv om det ikke har blitt formidlet til PP-tjenesten i første omgang. Det at PP-tjenesten har erfaringer som tilsier dette, betyr ikke at nødvendigvis at alle barn med både spesifikke språkvansker og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker blir fanget opp.

*Informant 4: ... det ser jeg også, selv om jeg vanligvis er ganske bevisst på det, så blir man litt fanget inn i de beskrivelsene som man får fra foreldre og skole... men det er jo å prøve å ta høyde for det ved å stille gode spørsmål også utbrede litt bredt da... tar gjerne en språktest selv om det ikke var bestillingen*

Jeg tolker sitatet ovenfor som en ærlig innsikt av PP-rådgiveren at det er utfordrende å se og oppdage alle elementer ved eleven og situasjonen eleven befinner seg i. En kartlegging består i stor grad av den informasjonen folk rundt eleven gir. Denne informasjonen vil være veiledende for den videre kartleggingen. Dette viser igjen hvor viktig det er at PP-tjenesten har kunnskap om hvordan elever med både SSV og BESD kan utarte seg slik at de kan forstå beskrivelser gitt av barnet i en annen sammenheng enn de som gir beskrivelsene. Lærere eller foresatte som er sikre i sin sak når det gjelder hva eleven har vansker med vil kunne gjøre det vanskeligere for PP-rådgiverne å "se" disse elevene fordi de blir farget av beskrivelsene gitt.

En annen informant opplevde at en utfordring kan være elever som er tospråklige. Her får de ofte beskrivelser fra skolen om at eleven ikke snakker godt nok norsk, trenger norsk undervisning. En språkvanske kan være gjeldende, i tillegg til at barnet har svake norskkunnskaper.

*Informant 2: dette her er vanskelig å vite hva som er tospråklighet og hva er at det er et dårlig språk og hva er at det er språkvanske og hva er dysleksi utrolig vanskelig.*

*Informant 2: ...de blir på en måte en gruppe for seg sjøl innad i alt det, fordi det er vanskelig for det første å finne god nok kartlegging til den gruppa... også blir det vanskelig å veilede foreldre og lærere også...*

*Informant 2: ...hvilken gruppe er det vi ikke klarer å fange opp så er det nettopp dem.*

Det var kun en av rådgiverne som nevnte at gruppen tospråklige elever var en mer risikoutsatt gruppe med hensyn til det å oppdage og forstå elevens helhetlig situasjon. Siden ingen av de andre rådgiverne tok opp dette, kan det vitne om at barn som er tospråklige og har både SSV og BESD vansker blir i mindre grad fanget opp under en utredning. På den andre siden må det tas i til etterretning at de ulike kommunene har forskjellig demografi. Noe som blir

oppfattet som en utfordring i en kommune trenger ikke å være et tilstedeværende problem i en annen kommune fordi de ikke har den gruppen av elever der. Det vil likevel være nyttig for alle PP-rådgivere å være bevisste de utfordringene som kan være gjeldene når et barn er tospråklig, for å kunne gi et godt tilbud til alle barn i kommunen.

### **Valide resultater**

PP-rådgiverne har erfaringer med at problematikken beskrevet i en henvisning ikke nødvendigvis forklarer eleven og elevens situasjon. En ting vil være at PP-rådgiverne gjennom kartlegging klarer å avdekke at en elev har både SSV og BESD, noe annet er hvordan begge vanskene blir tatt hensyn til under selve kartleggingen. Det vil kanskje kunne oppstå utfordringer nettopp under selve kartleggingen fordi eleven har vansker innenfor både språk og det atferds-, emosjonelle og sosiale.

*Informant 1: ...disse forstyrrende faktorene fordi resultatene er jo ikke valid hvis det er så mange ytre faktorer som påvirker de... så vil jo ikke den standardiseringsgruppen som har blitt brukt være gyldig for den barnet, da kan vi ikke sammenligne disse resultatene...*

Det informanten sier med dette sitatet er at under en språkutredning vil problemer forbundet med de atferds-, emosjonelle og sosiale vanskene kunne påvirke de resultatene man får under en språkutredning. Et barn vil med andre ord risikere å skåre lavere på en test enn hva barnets faktiske språkferdigheter tilsier. Faktorer som at barnet er sjenert, har mye angst vil kunne gjøre det vanskelig å avdekke de reelle styrkene og svakhetene ved barnets språkferdigheter. Likeså vil det at et barn har utagerende atferd kunne lede til at resultatene av språkutredningen ikke er gyldig, men har blitt påvirket av elevens konsentrasjonsproblemer eller oppmerksomhetssvikt. Standardiseringsgruppen informanten viser til er barn som har språkvansker, ikke barn som både har SSV og BESD. Dersom de atferds-, emosjonelle og sosiale vanskene påvirker en språkutredning, vil dette kunne gi resultater som ikke nødvendigvis er valide. Utfordringen med å oppnå valide resultater er noe flere av PP-rådgiverne påpekte som viktig.

*Informant 2: ...og kanskje må jeg gjøre det flere ganger til vi oppnår det resultatet som er...som jeg kan stole på*

Spørsmålet blir da hvordan PP-rådgiverne forsøkte å redusere påvirkningene BESD kan ha på resultatene av en språkutredning. Informantene påpekte at her var den informasjonen som var hentet fra lærere og foresatte om eleven nyttig for hvordan de skulle gå frem under en kartlegging overfor eleven. Rådgiverne la vekt på å spørre skole og foresatte om hvordan de opplevde at eleven ville reagere under en test-situasjon for å forhindre at faktorer som angst eller uro skulle få påvirke resultatene.

*Informant 3: Også tilpasser jeg jo øktene, så hvis det er et barn som strever med konsentrasjon og oppmerksomhet så tar vi mange pauser underveis...går litt turer for å få litt fysisk aktivitet underveis... ja... så tilpasser jeg også individuelt vil jeg si*

Det ble også fremhevet at eleven burde bli forberedt på hva som skulle skje, hvem det var de skulle møte og hvor lenge de skulle være sammen med PP-rådgiveren. Ønsket om at eleven skulle være forberedt, tolker jeg som en måte rådgiverne kunne forsøke å forsikre seg om at andre faktorer ikke skulle spille inn på test-resultatene. Relasjonsbygging var også noe av det som ble nevnt av de fleste informantene som viktig for å skape en trygg situasjon.

*Informant 1: Så må vi selvfølgelig ta høyde for at eleven har enten angst eller uro, eeh den biten, det vi ofte gjør er å prøve å bygge en relasjon ikke sant...*

*Informant 2: ... og da kan det hende når jeg hører at barnet er engstelig eller ungdommen har angst kan jeg spørre ” men du da gjør vi det sånn at jeg er en tid framover i klasserommet”*

En av informantene opplevde derimot ikke at elevens vansker med både SSV og BESD var en bekymring under utredningen. Informanten erfarte at det var sjeldent elevene var vanskelige i en testsituasjon, men at for de fleste elevene betonet seg som underholdende. Informanten påpeker likevel at grunnen til at eleven føler seg trygg i testsituasjonen er at som PP-rådgiver er de mye ute på skolene og blir derfor en del av miljøet der, samt at vil ofte ha foretatt observasjoner og på den måten vært i kontakt med eleven i forkant av testsituasjonen.



## 7.2.2 Tilrådingen

I tilrådingen skal PP-tjenesten, ut ifra det de har kartlagt, komme med forslag og veiledning til skolen om hvordan de kan jobbe videre. Dette gjorde jeg nærmere rede for i kapittel 2 om PP-tjenesten. Det er derfor interessant å se på hvordan PP-rådgiverne opplever denne prosessen. Tilrådingen i den sakkyndige vurderingen har som formål å ende opp i realistiske opplæringsmål, en vurdering av elevens muligheter innenfor ordinær opplæring og hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud.

Et element av tilrådingen som ble belyst av PP-rådgiverne, var at de i stor grad ønsket at begge vanskene SSV og BESD skulle bli sett i sammenheng. Fordi barnet med SSV og BESD vil ha vansker på begge de nevnte områdene til enhver tid, uavhengig om det er språkvansken eller de atferds-, emosjonelle og sosiale vanskene som er i fokus. De opplevde det derfor som vesentlig at elevens vansker ble sett på som en helhet og ikke oppstykket. Informantene ga likevel uttrykk for at dette i mindre grad lot seg gjøre i tilrådingen av den sakkyndige vurderingen.

*Informant 2: Poenget er selv om vi ønsker å se det /de to problemene/ i et sammenheng... i et og samme greie, så er ikke det alltid så lett... ikke sant... for det er noe med det pedagogiske og det emosjonelle... det er to verdener også...*

Denne utfordringen som informantene her nevner, var det flere av PP-rådgiverne som tok opp. Det ble nevnt at som PP-tjeneste skal de gi klarhet i hva slags faglig hjelp eleven har behov for, samt mer organisatorisk hvor mange timer spesialundervisning som skulle gis, og at det derfor ble mer fokus på det faglige og pedagogiske i tilrådingen. Rådgiverne opplevde i stor grad at dette var problematisk, fordi som de nevnte og la stor vekt på, er ikke de faglige prestasjonene uavhengig av barnets emosjonelle og sosiale liv.

*Informant 3: De bør jo sees i en sammenheng, fordi det er en sammenheng, men, men, samtidig så tenker jeg at det kan være lurt i en tilråding å komme med helt /som jeg sa i sted/ komme med helt konkrete mål... for eksempel vi pleier å si at barn som har spesifikke språkvansker de trenger... de trenger en rimelig omfattende hjelp i forhold til de teoretiske fag i hvert fall... fordi det er der det oftest kommer til uttrykk... så da kan man si... da kan det være viktig å sette opp noen helt spesifikke faglige mål, men*

*samtidig så vet vi jo at det faglige henger nøye sammen med det sosiale og det følelsesmessige...*

Sitatet ovenfor kan tolkes som at det er den språklige biten som får tydeligst konsekvenser for barnets læring. Derfor er det språklige elementet lettere å ta til etterretning når det gjelder den pedagogiske tilretteleggingen i skolen. De atferds-, emosjonelle og sosiale vanskene blir ikke glemt, men opererer som en egen del i tilrådingen og ikke i sammenheng med den spesifikke språkvansken. Informantene presiserer likevel at det er en sammenheng, men informant 3 sier hun synes det er vanskelig å finne de tiltakene som faktisk klarer å ta hensyn til begge vanskene i et og samme tiltak. Alle informantene meddelte at det ofte ble slik at tiltakene i tilrådingen ble delt opp i ulike bolker etter hvilke vanske de rettet seg mot, dette selv om de opplevde og ønsket at sammenhenger mellom BESD og SSV var viktige og burde tas hensyn til. En av informantene påpekte at det derfor var viktig å informere skole og foresatte om sammenhenger, på den måten forsikre seg om det helhetlige bilde av barnet ble ivaretatt i opplæringen.

*Informant 4: ...det er klart at det blir en slags inndeling der for å få sikret at man får ordnet begge deler... samtidig så prøver man også å beskrive i sakkyndig vurdering sammenhenger.*

Som vi ser blir samspillet mellom BESD og SSV oppfattet som viktig av PP-rådgiverne med tanke på tilrådingen. De opplever imidlertid at det i mindre grad lar seg gjøre i praksis. Så lenge det blir gitt veiledning og råd på begge områdene så kan det likevel argumenteres for at barnet blir ivaretatt og for god oppfølging.

På tross av at PP-rådgiverne opplevde det som vanskelig å fokusere på sammenhenger og påvirkning av SSV og BESD i tilrådingen ble det likevel nevnt en del tiltak som de mente kunne ha effekt på begge vanskene. Informantene meddelte at de la stor vekt på å gi veiledning som gikk på miljøet rundt eleven. Hvordan skolen kunne bidra oversiktighet og forutsigbarhet, korte og tydelige beskjeder. Denne strukturen og dialogen mellom skolen og eleven ville være gunstig for både de spesifikke språkvanskene og de atferds-, emosjonelle og sosiale vanskene. Som redegjort for i kapittel 5, er det ifølge Beitchman og Brownlie (2014), nødvendig å fokusere på miljøet rundt eleven med tanke på språkvansker. I tillegg har vi sett at Ogden (2009) hevder at atferdsvansker/problemer er skapt i en kontekst. Ved å

tilrettelegge miljøet hvor eleven SSV og BESD befinner seg vil man kunne redusere konsekvensene vanskene kan medbringe.

### **7.2.3 Oppsummering**

Samlet tyder uttalelsene fra PP-rådgiverne på at de utreder barn på en måte som gjør det sannsynlig at de fanger opp barn som har både SSV og BESD. Selv når rådgiverne får en henvisning som gjelder bare en av vanskene, kartlegger de også andre mulige vansker barna kan ha. På denne måten forsikrer de seg om at de har en helhetlig forståelse av barnets vanske og situasjon. En gruppe det imidlertid kan være vanskelig å utrede for er barn med tospråklig bakgrunn.

PP-rådgiverne er også oppmerksomme på at resultatene av kartlegging må være valide når de møter barn som kan ha doble vansker. Dette gjør de ved informasjonsinnhenting i forkant, relasjonsbygging og ved å forberede barnet best mulig på forhånd. Informantenes kunnskap om samspill mellom SSV og BESD opplevdes som vanskelig å ta fullt utnytte i tilrådingen til skolen. Rådgiverne uttalte at de ønsket å gi tilråding som tok hensyn sammenhengen mellom SSV og BESD, men opplevdes som vanskelig i praksis. Som flere av informantene uttalte, så de sin jobb som primært å gjøre eleven i stand til å følge det faglige opplegget på skolen. I den forbindelse virker det som om de følte det var et større behov for å forholde seg til sammenhengen mellom det språklige og det faglige, da problemet med språket ble den første barrieren for å følge med på det faglige. Dette vil likevel ikke si at de ikke så på problemer knyttet til BESD som en hindring for å følge med faglig, for eksempel nevnte en av informantene at styrking av sosial kompetanse var et mål for kommunen han jobbet i, men dette kom for seg selv. Det kan altså tenkes at selv om PP-rådgivernes kunnskap om sammenhengen mellom BESD og SSV er god, kan det være behov for kompetanseheving rundt tilrådningsfasen for disse barna.

## **7.3 Videre oppfølging i etterkant av sakkyndig vurdering**

I min oppgave ønsket jeg også å undersøke hvordan barna med både spesifikke språkvansker og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker blir fulgt opp av PP-tjenesten i etterkant av den sakkyndige vurderingen. Som nevnt kan man se på den sakkyndige vurderingen som en prosess hvor man skal utrede og så videre tilrå. Det er imidlertid viktig å huske at en

sakkyndig vurdering ikke kun består av selve utformingen av vurderingen. Den er også et verktøy videre som skal brukes slik at eleven får best mulig tilrettelegging.

Ettersom en sakkyndig vurdering er ment som et verktøy for skolen er det viktig at PP-tjenesten er oppmerksomme om tilretteleggingen og eventuelle tiltak fungerer. Det er ikke konstruktivt om PP-tjenesten utarbeider sakkyndige vurderinger som skolene ikke har mulighet til å følge opp, eller at de foreslår tiltak som har liten effekt for en positiv utvikling hos elevene med både SSV og BESD.

Mitt datamateriale tyder på at PP-rådgiverne mener at skolen ikke alltid har nødvendig kompetanse til å følge opp tilrådingen på en best mulig måte. Det kan derfor se ut som at PP-rådgiverne i større grad bør etterstrebe konkrete tilbakemelding som skolen har forutsetninger for å iverksette. Videre vitner PP-rådgivernes uttalelser i liten grad om en grundig systematisk oppfølging av skolen etter at den sakkyndige vurderingen er gjennomført. Det årlige evalueringsmøte med skolen skjer først etter relativt lang tid og tilbakemeldinger fra skolen utover dette krever i hovedsak at skolen selv tar kontakt.

Nedenfor drøfter jeg først hvordan PP-rådgiverne opplever formidlingen av tilrådingen til skolen. Deretter drøfter jeg PP-tjenestens systemer for å følge opp tilrådingen som er gitt, basert på uttalelsene i mitt datamateriale.

### **7.3.1 Formidle barnets vansker**

Den sakkyndige vurderingen får skolen som et skriftlig dokument. Alle informantene hadde i tillegg et tilbakemeldingsmøte med både foreldrene og skolen i etterkant av utarbeidelsen av en sakkyndig vurdering. Disse møtene holdes for å informere om hva den sakkyndige vurderingen konkluderer med. Det blir ifølge informantene opprettholdt kontakt med både skole og foreldre underveis i kartleggingen, hvor det for eksempel enten har blitt informert om at de ønsker å utrede mer for språkvansker, eller at det blir opparbeidet et samarbeid med BUP. Løpende dialog med skolen ble framhevet av informantene som vesentlig for at tilrådingen i den sakkyndige vurderingen skulle kunne være gjennomførbar.

*Informant 1: for det er ingen vits i å skrive sakkyndig vurdering og si at "du skal gjøre sånn, sånn og sånn" ...hvis skolen ikke klarer det.. ikke sant... så vi må jo være i dialog med skolen*

Det blir med andre ord viktig å ta til etterretning hva skolen har kapasitet og mulighet til å gjøre. Informanten påpeker videre at PP-tjenesten skal ivareta barnets rettigheter samtidig som de kun kan pålegge tilrettelegging der hvor skolene har mulighet for det. Uttalelsene til informanten kan tolkes som en balansegang PP-rådgiverne må forholde seg til. Hvis tilrådingen ikke tar til etterretning hva skolen har mulighet til å gjennomføre, har tiltakene og veiledningen i tilrådingen muligens lite innvirkning på hvordan eleven faktisk blir fulgt opp i skolen. På den andre siden må tilrådingen samsvare med det utredningen har konkludert med. Ved å ikke ta hensyn til begge disse sidene vil jo ikke barnets rettigheter bli ivaretatt.

PP-rådgiverne uttalte at skolene måtte bli aktivt involvert i tilretteleggingen og utformingen av tiltak for elevene som fikk rett på spesialundervisning. Mitt inntrykk av rådgiverne var at de var veldig ydmyke overfor hva lærerne og de andre ansatte ved skolen hadde av kunnskap og måter å jobbe på. De ønsket ikke å påtvinge skolen en tilnæringsmåte, men ønsket å samarbeide med skolen og forbedre og utvikle deres måter å jobbe på. En av rådgiverne nevner imidlertid at når det gjelder språkvansker føler hun at skolene i deres kommune ikke er gode nok til å tilrettelegge for elever med språkvansker. Samtidig presiserer likevel informanten at lærerne ønsker mer informasjon og påfyll av kunnskap.

*Informant 2: ...og der føler jeg at våre skoler ikke er gode nok, med tilrettelegginga for barn med språkvansker, hva, hvordan skal det undervises...for de har ofte ikke tid. De skal undervise en hel klasse*

Informanten kommer også med ytterligere uttalelser som kan tyde på at skolene har for lite kunnskap og at det kan være vanskelig å formidle barnets vansker til skolene.

*Informant 2: ... så jeg føler mange ganger at mange av fagekspertene /inkludert forskere/ så blir vi sittende på vår egen tue med all kunnskap...*

Flere av PP-rådgiverne oppgir å være særskilt oppmerksomme på hvordan de skal kommunisere med skolen for å unngå at det oppstår misforståelser. Informantene oppgir ha flere eksempler på at skolen ikke oppfatter budskapet fordi de ikke besitter kunnskap som PP-rådgiverne tar for gitt. Uttalelsene til informantene nedenfor eksemplifiserer dette.

*Informant 1: jeg tror det er veldig viktig for PP-tjenesten å være tydelig på / for mange har jo meninger på hva en språkvanske kan være, noen har meninger sånn og sånn og andre mener at det er sånn og sånn/ ikke sant...så har man en kanskje som*

*faglig instans /som vi er/ si noe om hva den eleven faktisk strever med. Det er ikke sikkert den eleven strever med alle de elementene som det ofte kan stå om språkvansker, men noen av de eller i større grad eller mindre grad.*

*Informant 2: ... så at mange ganger så lener vi oss fagfolk oss på at ”dette forstår lærerne, dette kan lærerne”, men sånn er det ikke der ute...du skal være jagggu meg heldig å få tak i den rette læreren som skjønner det fullt og helt.*

Sitatene tyder på at PP-rådgivere må være særskilt oppmerksomme på at deres budskap blir mottatt i skolen. For sammensatte vansker, som barn med både SSV og BESD, kan dette bli en større utfordring enn om det kun er en vanske man skal formidle informasjon om.

Som jeg redegjør for i kapittel 2 er det skolen som har ansvar for å utforme de konkrete opplæringsmålene for en elev med spesialundervisning. En av informantene framhever at det er ønskelig at skolen i størst mulig grad gjør denne jobben.

*Informant 4: fordi at vi tenker at i utgangspunktet så er det skolene som har kompetanse til å jobbe med mye av dette...altså spesialpedagoger på skolene og lærere har mye kompetanse [...] vi ønsker heller ikke en detaljstyring for vi ønsker å ansvarliggjøre skolene til å utvikle gode tiltak.*

Samtidig framgår det av andre uttalelser informanten kommer med at også skoler han er i kontakt med har varierende kunnskap om BESD. Beskrivelsen av skolens forståelse av atferdsvansker i sitatet nedenfor framstår ikke å være i tråd med teori om BESD.

*Informant 4: noen er veldig opptatt av at det handler om disiplin, at de (red. barna med atferdsvansker) mangler disiplin, at de mangler folkeskikk [...]man møter lærer med ulik tilnærming, men veldig ofte så tenker man at atferdsvansker er noe isolert knytta til personligheten din og sånne ting...at det er noe veldig sånn statisk på en måte.*

I den grad skolen ikke har tilstrekkelig kompetanse om SSV eller BESD kan det, slik jeg ser det være problematisk å utarbeide for generelle opplæringsmål. En skole som ikke har tilstrekkelig kunnskap om en vanske vil ikke nødvendigvis ha mulighet til å utforme fornuftige konkrete opplæringsmål på egenhånd.

### 7.3.2 Systematisk oppfølging av skolen

Informantene oppgir at PP-tjenesten gjennomfører minst et evalueringsmøte<sup>12</sup> i året etter at den sakkyndige vurderingen er utarbeidet. På evalueringsmøte drøftes blant annet om målene og delmålene i IOP-en er nådd for eleven og hva som eventuelt kan gjøres dersom målene ikke er oppnådd. Et flertall av informantene oppgir at det ikke er systematisk kontakt mellom skolen og PP-tjenesten utover evalueringsmøte. Svarene fra informantene nedenfor eksemplifiserer dette.

*Intervjuer: Følger du opp tiltak i sakkyndig vurdering på noen annen måte?*

*Informant 4: enn evalueringsmøter?*

*Intervjuer: Ja*

*Informant 4: neeei..altså etterspør gjerne på møter vi har, men vi går ikke inn å observerer aktivt for å finne ut om de blir fulgt opp eller ikke...det er ikke PP-tjenestens mandat, vi gir råd og anbefalinger til skolen...også vi er ikke tilsyn*

Informant ovenfor mener altså at det ikke er PP-tjenesten sitt mandat å sjekke at skolen gjør jobben sin. Dette blir i liten grad problematisert av denne informanten. Flere av de andre PP-rådgiverne jeg intervjuet oppgir imidlertid at det nok kunne vært større grad av evaluering.

*Informant 1: Før så hadde jeg noe som het lærerveiledning, men det er vi... dessverre ikke tid til...*

*Informant 3: eem jeg burde nok hatt mer... altså man kan si vi har det jo...hvis hvis det har blitt vurdert at barnet skal ha spesialundervisning, så har vi jo alltid en gang i året et IOP-møte.*

Informant 3 oppgir at hun skriver på en sakkyndig vurdering at hvis det er spørsmål så må folk bare ta kontakt, men hun opplever sjeldent at noen tar kontakt. At skolen eller andre i liten grad tar kontakt kan selvfølgelig skyldes at skolen ikke har problemer med å forstå den sakkyndige vurderingen. Etter mitt syn kan en annen forklaring imidlertid være at skolen opplever det som vanskelig å faktisk ta kontakt hvis det skulle vise seg at de har vanskeligheter med kunne bruke den sakkyndige vurderingen. Dette kan ses i sammenheng

---

<sup>12</sup> Informantene bruker forskjellige ord om det ettårige møte. Enkelte omtaler dette som et evalueringsmøte andre bruker IOP-møter eller samarbeidsmøter. Innholdet i møtene framstår imidlertid å være like, og jeg har valgt å benytte termen evalueringsmøte i min framstilling.

med informantenes tidligere utsagn om opplevelse av manglende kompetanse i skolen. Dersom skolen eller foreldre vegrer seg for å ta kontakt, vil dette kunne gå utover oppfølgingen av barn med både SSV og BESD.

En annen av informantene framhever derimot at hun ofte opplever at foreldre tar kontakt hvis det er noe som de mener ikke blir fulgt opp.

*Informant 2: ..de kan ringe når som helst (Red. foreldrene).. og da kan det hende... og det hender at de ringer...for de syns ofte litt flaut å mase på skolen...så de går gjennom oss.. så vi er på en måte advokatene dems.*

Denne informanten oppfordrer foreldre særskilt til å ta kontakt med henne dersom de mener at skolen ikke følger barnet deres opp tilstrekkelig. Det at noen foreldre tar kontakt med PP-tjenesten om de føler at ting ikke blir fulgt opp, betyr ikke nødvendigvis at alle foresatte som er misfornøyde tar kontakt. Det kan derfor potensielt være foreldre som føler deres barn ikke blir fulgt opp, men ikke opplever å ha et sted å snu seg til. Det må likevel sies at informant 2 var opptatt av å forhøre seg om hvordan det gikk med elever hun hadde utredet og mest sannsynlig fikk derfor et godt bilde av om det var noen som opplevde å ikke bli fulgt opp.

Uttalelser fra en av informantene kan tyde på at mangel på systematisk oppfølging fra PP-tjenesten kan være uheldig for tilretteleggingen for barn med vansker.

*Informant 2: Vi gjorde en eksperiment i fjor på en elev som hadde språkvanske... da gikk jeg og logopeden inn også tenkte vi nå skal vi følge denne gutten over lang tid... og så skal vi vise foreldrene hvordan de skal jobbe... og så skal vi vise lærerne hvordan de skal tilrettelegge.. også gjorde vi det veldig systematisk... og vi hadde sånn skikkelig tett oppfølging, og var lissom inne og viste og praktiserte... og vi så faktisk at vi klarte å få denne gutten ut av ungdomskolen med 4,3 i snitt... og det var jo over all forventning.*

*Informant 2: ... og hvis vi hadde fått lov til å jobbe på den måten, så hadde vi kanskje klart å redde ganske mange.*

Informanten oppgir at de i utgangspunkt har "lov" til å arbeide på en slik måte. Men ettersom hun opplever å ha mange saker og være presset på tid, anser hun ikke denne arbeidsmåten som mulighet i flertallet av sakene.



### 7.3.3 Oppsummering

Oppfølgingen i etterkant av den sakkyndige vurderingen opplevdes av mange informanter som utfordrende. Flere PP-rådgiverne uttalte at kommunikasjonen med skolen var krevende fordi skolen ikke nødvendigvis hadde forutsetninger for å ta til seg kunnskapen rådgiverne satt med.

Mitt datamateriale tyder på at PP-rådgiverne mener at skolen ikke alltid har nødvendig kompetanse til å følge opp tilrådingen på en best mulig måte. Det kan derfor se ut som at PP-rådgiverne i større grad bør etterstrebe konkrete tilbakemelding som skolen har forutsetninger for å iverksette. Videre vitner PP-rådgivernes uttalelser i liten grad om en grundig systematisk oppfølging av skolen etter at den sakkyndige vurderingen er gjennomført. Det årlige evalueringsmøte med skolen skjer først etter relativt lang tid og tilbakemeldinger fra skolen utover dette krever i hovedsak at skolen selv tar kontakt.

## 7.4 Samlet oppsummering og implikasjoner

Gjennom mine intervju finner jeg at PP-rådgiverne har stor oppmerksomhet på, og opplever selv å ha kunnskap, om barn med både SSV og BESD. Rådgiverne oppgir kunnskap som er i samsvar med forskningen på området<sup>13</sup> og viser til ustrakt samarbeid med andre instanser og samarbeid innad i tjenesten. Det framstår også som at rådgiverne klarer å utnytte kunnskapen når de utreder og kommer med en tilråding for barn som kan ha både SSV og BESD. Rådgiverne uttalte samtidig at de ønsket å gi tilråding som tok hensyn sammenhengen mellom SSV og BESD, men dette opplevdes som vanskelig i praksis.

Intervjuene avdekket imidlertid at dialogen mellom PP-tjenesten og skolen kunne være krevende og at PP-rådgiverne var usikre på om skolene klarte å følge opp tilrådingene de utarbeidet for denne gruppen. Flere av PP-rådgiverne kommer med uttalelser som vitner om at kommunikasjonen mellom PP-tjenesten og skolen kan være utfordrende fordi den preges av kompetanseforskjeller. Skolens iverksetting av PP-tjenestens tilråding blir ikke systematisk fulgt opp utover et årlig evalueringsmøte, og eventuelle problemer som skulle oppstå i skolen vil kun fanges opp dersom skolen selv tar kontakt. Mangel på tid fremheves som et moment som gjør det vanskelig med en systematisk oppfølging av barn med begge vanskene.

---

<sup>13</sup> Som jeg referer til i kapittel 5.

Den generelle litteraturen om sammenhengen mellom SSV og BESD tilser at BESD bør utredes også når det kun henvises for SSV. Conti-Ramsden og Botting (2004) mener eksempelvis at det er grunn til å ta atferds- og de sosiale vanskene på alvor, fordi det viser seg at BESD ofte er vedvarende etter at den spesifikke språkvansken ikke lenger er tilstedeværende. Gjennom mine intervju finner jeg at selv når PP-rådgiverne får en henvisning som gjelder bare en av vanskene, kartlegger de også andre mulige vansker barna kan ha. På denne måten forsikrer de seg om at de har en helhetlig forståelse av barnets vanske og situasjon.

Omfanget av forskningen om sammenhengen mellom SSV og BESD tilsier at både skole og PP-tjenesten bør være særskilt oppmerksomme på problemstillingen. Funnene mine indikerer imidlertid at det er uvisst om skolen klarer å følge opp barna med begge vanskene etter at PP-tjenesten har utarbeidet sin tilrådning. Skolens oppfølging av barna kan derfor være et viktig punkt for videre forskning på området.

## 8 Konklusjon

Denne oppgaven har tatt sikte på å undersøke hvordan barn som har både SSV og BESD blir fulgt opp av PP-tjenesten i en sakkyndig vurdering og den videre oppfølgingen.

Utgangspunktet for oppgaven var at det var lite forskning på hva slags oppfølging denne gruppen har behov for. Det fantes derimot omfattende litteratur om sammenhengen mellom SSV og BESD<sup>14</sup>. Generelt tydet forskningen på at det var mange barn som hadde begge typer vansker (Conti-Ramsden & Botting, 2004, s. 145). Enkelte forskere påpeker at den store mengden forskning om sammenhengen mellom SSV og BESD burde ha implikasjoner for hvordan man utreder disse barna (Heneker, 2005). Jeg ønsket derfor å undersøke hva fagfolk som jobber med disse barna opplevde som vesentlig og utfordrende for at disse barna skulle bli fulgt opp på en god måte.

For å få svar på min problemstilling, har jeg gjennomført fem kvalitative intervjuer av PP-rådgivere om deres opplevelser av hvordan barn med både spesifikke språkvansker og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker blir fulgt opp. Jeg tok utgangspunkt i den sakkyndige vurderingen PP-rådgiverne utarbeider og hvordan denne følges opp for å operasjonalisere problemstillingen nærmere. I oppgaven argumenterer jeg for at informasjon om hvordan PP-tjenesten arbeider med utredningen og tilrådingen og videre oppfølging gir et konkret bilde av hvordan de følger opp barn med både SSV og BESD. Ettersom det ikke er forskning på hvordan barn med både SSV og BESD følges opp av PP-tjenesten, var det ikke formålstjenlig å basere min tilnærming på å undersøke noen predefinerte teoretiske kategorier eller hypoteser. I stedet søkte jeg å la PP-rådgiverne egne utsagn definere de viktigste hovedtemaene for min analyse.

Min studie viser at PP-rådgiverne jeg intervjuet opplever å ha tilstrekkelig kunnskap om barn med både SSV og BESD. Kunnskapen deres er i samsvar med rådende forskning på området. De føler også de greier å fange opp en dobbel vanske, selv når de får henvisninger som omhandler kun én av vanskene. PP-rådgiverne føler de er i stand til å trekke på, ikke bare egne kunnskaper og erfaringer, men også det utvidete hjelpeapparatet som er tilgjengelig fra egne institusjoner så vel som eksterne institusjoner. Selv om de opplevde kunnskapen på området som tilstrekkelig, var det imidlertid utfordrende for PP-rådgiverne å utarbeide tiltak som tok hensyn til begge vanskene på en og samme tid. Dette fordi de opplevde at deres

---

<sup>14</sup> Se for eksempel St. Clair et al. (2011) for en gjennomgang av deler av litteraturen på området.

hovedoppgave var at eleven kunne henge med på det faglige, og at mens den direkte forbindelsen mellom det faglige og SSV var tydelig, var forbindelsen mellom det faglige og BESD mindre åpenbar, selv om denne også hadde negativ påvirkning på det faglige.

Intervjuene avdekket at dialogen mellom PP-tjenesten og skolen kunne være krevende og at PP-rådgiverne var usikre på om skolene klarte å følge opp tilrådingene de utarbeidet for denne gruppen. Flere av PP-rådgiverne kommer med uttalelser som vitner om at kommunikasjonen mellom PP-tjenesten og skolen kan være utfordrende fordi den preges av kompetansecforskjeller. Mangel på tid fremheves som et moment som gjør det vanskelig med en systematisk oppfølging av barn med begge vanskene. Min studie kan derfor indikere at om barn både SSV og BESD står i fare for en mangelfull oppfølging, er dette ikke grunnet deres spesifikke vansker og PP-tjenestens manglende kunnskap om denne, men heller mangel på ressurser og god kommunikasjon, på organisasjonsnivå mellom PP-tjenesten og skolen.

Funnene mine indikerer imidlertid at det er uvisst om skolen klarer å følge opp barna med begge vanskene etter at PP-tjenesten har utarbeidet sin tilråding. Skolens oppfølging av barna kan derfor være et viktig punkt for videre forskning på området. I tillegg ville det vært interessant å intervju barn med både SSV og BESD for å undersøke hvordan de opplever oppfølgingen de får både i skolen og i PP-tjenesten.

# Litteraturliste

- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I Haavind, H. (Red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287-320). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Baker, L. & Cantwell, D. P. (1987). A prospective psychiatric Follow-up of Children with Speech/Language Disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 26 (4), 546-553.
- Befring, E. (2008). Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I Befring, A. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 372-392). Oslo: Cappelen Damm.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Samlaget
- Bele, I. V. (2008). Tilnærming til språkvansker og læring – språk og makt. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. (s. 9-29). Oslo: Cappelen Damm.
- Bietchman, J. H. & Brownlie, E. (2014). *Language Disorders in Children and Adolescents*. Boston MA: Hogrefe.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagen og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (2008). Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49 (5), 516-525.
- Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (2004). Social Difficulties and Victimization in Children With SLI at 11 Years of Age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 47 (1), 145-161.
- Coster, F. W., Goorhuis-Brouwer, S. M., Nakken, H. & Lutje Spelberg, H. C. (1999). Specific Language Impairments and Behavioural Problems. *Folia Phonaitr Logop* 51 (3), 99-107.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2010). Young people with specific language impairment: A review of social and emotional functioning in adolescence. *Child Language Teaching and Therapy* 26 (2), 105-121.

- Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, Social Behavior, and the Quality of Friendships in Adolescents with and without a History of Specific Language Impairment. *Child Development* 78 (5), 1441-1457.
- Evans, D., Gruba, P. & Zobel, J. (2014). *How to write a better thesis* (3. utg.). Cham: Springer International Publishing.
- Everett, E. L. & Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gobo, G. (2007). Sampling, Representativeness and Generalizability. I Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (Red.), *Qualitative Research in Practice* (s. 405-427). London: Sage Publications.
- Hannus, S., Kaupila, T. & Launonen, K. (2009). Increasing prevalence of specific language impairment (SLI) in primary healthcare of a Finnish town, 1989-99. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44 (1), 79-97.
- Heneker, S. (2005). Speech and language therapy support for pupils with behavioural, emotional and social difficulties (BESD) – a pilot project. *British journal of special education* 32 (2), 86-91.
- Hill, J. (2002). Biological, psychological and social processes in the conduct disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (1), 133-164.
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hustad, B., Strøm, T., & Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene?* (NF-rapport nr. 2/2013). Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/PP-tjenesten.pdf?epslanguage=no>
- King, G., Keohane, R. O. & Verba, S. (1994). *Designing social inquiry: scientific inference in qualitative research*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kleven, T. A. (2002). Hvilke alternative forklaringer er mulige? - Spørsmålet om indre validitet. I Hjordemaal, F., Kleven, T. A. & Tveit, K. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 139-154). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002). Data og Datainnsamlingsmetoder. I Hjordemaal, F., Kleven, T. A. & Tveit, K. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 61-83). Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2009a). *Rett til læring*. (NOU 2009: 18). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009b). *Utdanningslinja*. (St.meld. nr. 44 2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009/id565231/>

- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. (St.meld. nr. 23 1997-1998). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98-/id430480/>
- Kunnskapsdepartementet. (1983). *Pedagogisk- psykologisk rådgivningstjeneste: behov, arbeidsoppgaver og organisasjonsmodeller*. (NOU 1983: 4). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2. utg.). London: Sage.
- Lindsay, G. & Dockrell, J. E. (2012). Language and Communication Disorders in Adolescents: Longitudinal Patterns of Behavioral, Emotional, and Social Difficulties and Self-Concepts in Adolescents With a History of Specific Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, 445-460.
- Lund, I. (2014). Dropping out of school as a meaningful action for adolescents with social, emotional and behavioural difficulties. *Journal of Research in Special Educational Needs* 14 (2), 96-104.
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I Lund, T., Kleven, T. A., Kvernbekk, T. & Christophersen, K. (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-124). Oslo: Unipub.
- Lyons, J. (1993). *Semantics Vol. 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Læringssenteret. (2001). *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Faglig enhet for PP-tjenesten, Læringssenteret.
- Løge, I. K. (2011). Språkvanskar og sosioemosjonelle vanskar. I Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagen og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 56-73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malt, U. (2009). Atferd. I *Store Medisinske Leksikon*. Hentet fra <https://sml.snl.no/atferd>
- Martland, T. R. (1975). On "The Limits of My language mean the Limits of My World". *The Review of Metaphysics* 29 (1), 19-26.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2. utg.). London: Sage Publications.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/>
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyborg, G. (2014). Spesifikke språkvansker og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker: et arbeidsseminar for lærere. *Psykologi i Kommunen* (4), 15-27.

- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringsloven. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen av 17. juli 1998 nr 61. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Ottem, E. & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker I. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*.(s. 31-42). Oslo: Cappelen Damm.
- Owens, Jr, R. E. (2010). *Language disorders. A functional approach to assessment and intervention*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Redmond, S. M. & Rice, M. L. (1998). The Socioemotional Behaviors of Children With SLI: Social Adaptation or Social Deviance? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 41 (3), 688-700.
- SSB, Statistisk Sentralbyrå. (2015). Folkemengde. I *Statistikkbanken*. Hentet fra <https://www.ssb.no/statistikkbanken/selecttable/hovedtabellHjem.asp?KortNavnWeb=folkemengde&CMSSubjectArea=befolkning&checked=true>
- St Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders* 44, 186-199.
- Tallal, P., Dukette, D. & Curtiss, S. (1989). Behavioral/emotional profiles of preschool language-impaired children. *Development and Psychopathology* 1, 51-67.
- Thuen, E. (2011). Et læringsmiljø som fremmer elevenes selvbestemmelse. I Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagen og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 163-181). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning: Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Veiledn\\_Spesialundervisn\\_2009.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf)



# Vedlegg 1 - Intervjuguide

## Intervjuguide:

Problemstillingen i min masteroppgave er hvordan barn med både atferds-, emosjonelle og sosial vansker og spesifikke språkvansker blir fulgt opp i PPT. Atferds-, emosjonelle og sosiale vansker er en samlebetegnelse som tar for seg en rekke vanskeområder i sammenheng med barns psykososiale fungering. Atferds aspektet omhandler i hovedsak utagerende atferd, oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet. Det emosjonelle aspektet dekker internaliserende atferd hos barn og ungdom, som depresjon, angst og tilbaketrekking. Sosiale vansker kan uttrykkes som vansker i kontakt med jevnaldrende sjenerthet, sosial tilbaketrekning, og dårligere kvalitet knyttet til vennskap.

For å undersøke problemstillingen har jeg valgt å gjennomføre semistrukturerte intervju med PP-rådgiver. Nedenfor følger tre kategorier med spørsmål som skal belyse problemstillingen. For det første ønsker jeg å få mer informasjon om hvilken kunnskap PP-rådgiverne har om temaet. For det andre ønsker jeg å vite hvordan de utreder barn med både SSV og atferds-, emosjonelle og sosiale vansker (behavioural, emotional and social difficulties (BESD)). For det tredje ønsker jeg å vite hvordan de følger opp disse barna etter utredningen.

Hva slags kunnskaper opplever PP-rådgiverne at de har om elever som både har spesifikke språkvansker og atferd, emosjonelle og sosiale vansker?

- 1) Har du utredet eller jobbet med et barn som har hatt både SSV og BESD? Eller hvor det har vært mistanke om det?
- 2) Hvis du har et barn med begge deler, tenker du det er noen spesielle utfordringer man må ta hensyn til det?
  - (hvis ja) Hva er den største utfordringen da?
- 3) Føler du at du har nok kunnskap om elever som har både SSV og BESD?
- 4) Hva kunne du eventuelt tenkt deg å vite mer om? Og hva føler du at du har nok kunnskap om?

På hvilke måter tar PP-rådgivere hensyn til elevens vansker ved utarbeiding av sakkyndigvurdering

- 1) Hvordan går du frem når dere utreder barn med både spesifikke språkvansker og BESD?
- 2) Hvordan tar man høyde for atferds, emosjonelle og sosiale vansker under en språkutredning?

- 3) Hvordan tar man høyde for språkvansker når man utreder for atferds, emosjonelle og sosiale vansker?
- 4) Benyttes det spesielle tester i utredning av barn med begge vanskene?
- 5) Benyttes det spesielle andre tilnæringer i utredningen av disse barna?
- 6) Hva slags fokus har du under samtale med lærere?
- 7) Hva slags fokus har du under samtale med foresatte?
- 8) Tar man hensyn til en eventuell atferdsvanske, emosjonelle og sosiale vansker når man planlegger språkopplæringen?
- 9) På hvilken måte tas det hensyn til språkvanskene når det utarbeides tiltak for atferdsvansken, emosjonelle og sosiale vansken?
- 10) (eks) En elev med SSV og BESD blir bestemt at skal ha et enkeltvedtak, hvordan eksisterer de forskjellige vanskene i tilrådnigen, er det for eksempel sånn at man kommer med en del tiltak som er myntet spesielt på SSV og tiltak som er myntet spesielt på BESD, eller sees de i sammenheng.
- 11) Tar deler av språkopplæringen utgangspunkt i barnets hverdag, og finner sted i barnets naturlige miljø?
- 12) Blir det gitt tilbud om logoped? Eller/og blir det gjort tiltak for kommunikasjonen på andre måter, med hensyn til barnet?

På hvilke måter følger PP-rådgiver opp med veiledningen i etterkant av sakkyndig vurdering?

- 1) På hvilke måter følger PP-rådgiver opp med veiledning i etterkant av sakkyndig vurdering?
- 2) Har du oppfølgingsmøte i etterkant?
- 3) Hvem deltar der?
- 4) På hvilken måte gjennomføres disse oppfølgings møtene?
- 5) På hvilken måte får foreldre informasjon om sakkyndig vurdering?
- 6) På hvilken måte får spesialpedagog eller logoped informasjon om innholdet i sakkyndig vurdering?
- 7) Følger du opp tiltak i sakkyndig vurdering på noen annen måte?
- 8) Deltar du på noen måte på evaluering av foreslåtte tiltak i sakkyndig vurdering?

# Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *” Sammenhenger mellom spesifikke språkvansker og atferd, emosjonelle og sosiale vansker i utarbeidingen av en sakkyndigvurdering ”*

#### Bakgrunn og formål

I denne studien ønsker jeg å se nærmere på hvordan barn følges opp i de tilfellene de viser både spesifikke språkvansker og atferdsvansker. Samspillet mellom språkvansker og behavioral, emotional and social difficulties (BESD) kan tenkes å kreve en særlig tilrettelegging for personer med slike «doble» vansker. Jeg har imidlertid funnet lite informasjon på hvordan PPT følger opp barn med både spesifikke språkvansker og BESD. I de tilfellene der både spesifikke språkvansker og BESD er tilstede, ønsker jeg å kartlegge hvilken kunnskap som finnes hos PPT og hvilke hensyn PPT mener bør tas i slike tilfeller, med hensyn til utredning og videre oppfølging. Studien vil i hovedsak være rettet mot PP-tjenestens utarbeiding og tilråding av en sakkyndigvurdering. Prosjektet er del av min masteroppgave i spesialpedagogikk fordypning logopedi ved Universitetet i Oslo

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Oppgaven vil være en kvalitativ studie basert på intervju. Det vil bli gjort lydopptak av alle intervjuene samt notatskriving under selve intervjuet. Det er ønskelig med minst fire intervjuobjekter. Det vil ikke bli spurt etter personlige opplysninger om intervjuobjektene som kjønn, alder, hvor lenge de har jobbet i PPT eller utdanning, det kun utarbeidingen av sakkyndigvurdering som er av interesse.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Det er ikke relevant for oppgaven med personopplysninger om deltakerne. Om personopplysninger kommer frem under intervjuet vil de bli behandlet konfidensielt, kun veileder og student vil ha tilgang til datainnsamlingen. Personopplysninger som kommer frem før eller etter lydopptaket av intervjuet vil ikke bli lagret. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne i den ferdige oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. Juni 2015. Ved prosjektslutt vil lydopptak gjort under intervju bli slettet.

**Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med: Jenny From Dalseng, mobil: 95704461, epost: [jenny87@online.no](mailto:jenny87@online.no) / Veileder Geir Nyborg førsteamanuensis ved institutt for spesialpedagogikk UiO [geir.nyborg@isp.uio.no](mailto:geir.nyborg@isp.uio.no)