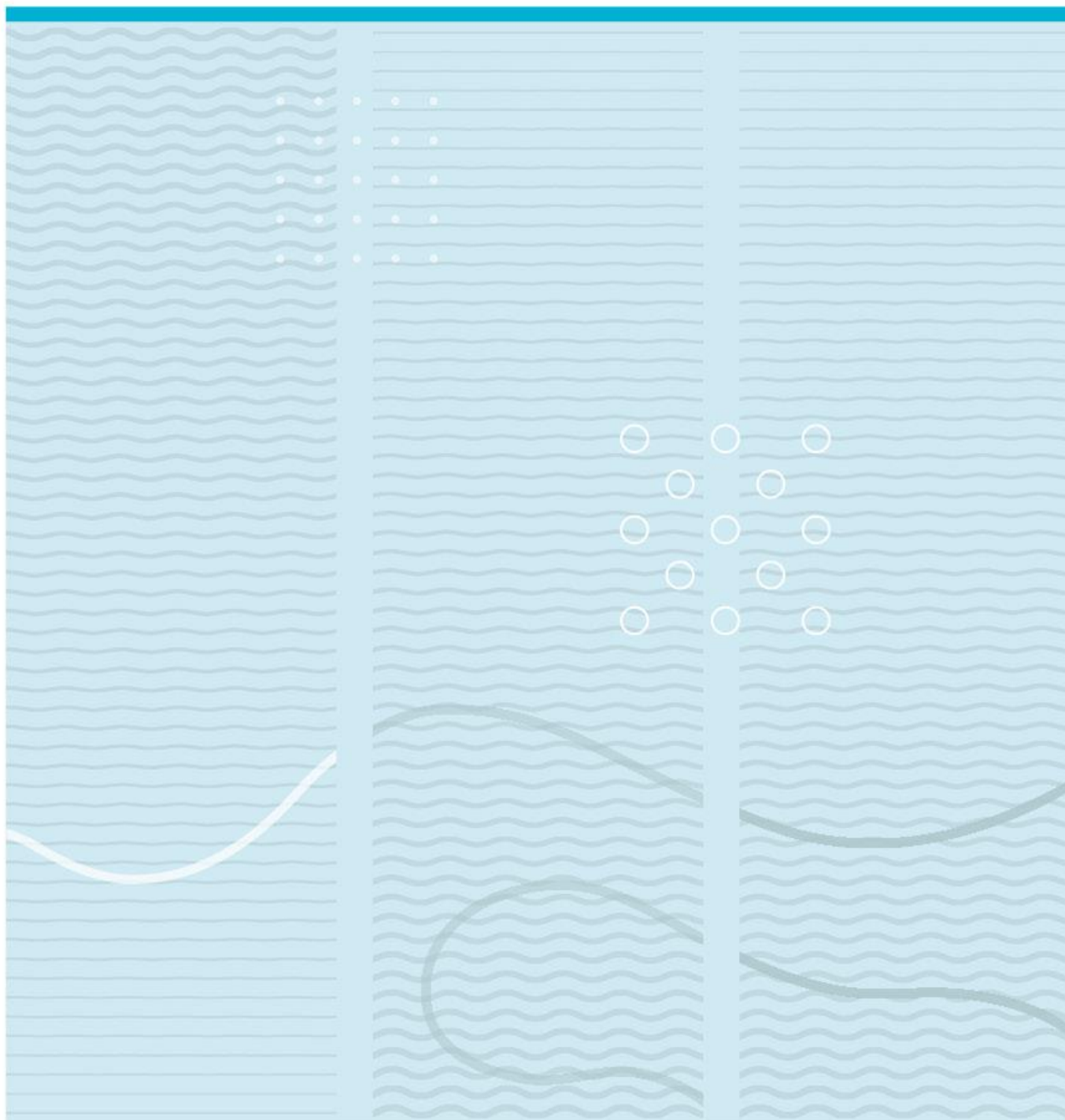


Marie Hamre Lindgren

Kim Chi Tran

# **Pedagogisk- psykologisk arbeid med barnehagebarn som har utviklingsmessige språkvansker.**



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap.  
Institutt for master i pedagogikk.  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Marie Hamre Lindgren  
Kim Chi Tran

Denne avhandlingen representerer xx studiepoeng

# Sammendrag

Vårt formål med denne oppgaven var å undersøke hvordan pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) arbeider med utredning og tiltak i barnehagen. Utredningen og tiltakene vi undersøkte avgrenset vi mot barnehagebarn og utviklingsmessige språkvansker. Dette ga følgende forskningsspørsmål: Hvordan arbeider pedagogisk-psykologisk tjeneste med utredning og tiltak for barn med utviklingsmessige språkvansker i barnehagen?

Vi har gjennom oppgaven brukt en kvalitativ metode, med hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Ved å ha en fenomenologisk tilnærming har vi tatt utgangspunkt i informantenes livsverden. Det vil si at deres uttalelser, basert på deres egne opplevelser står i fokus. Med hermeneutisk tilnærming har vi sett på informantenes uttalelser fra ulike innfallsvinkler. Datainnsamlingen er basert på 4 informanter fra PPT. Alle informantene arbeider med utredning og tiltak i PPT som PP- rådgivere. Data ble samlet inn med kvalitativ metode i form av semistrukturert intervju. I analysen brukte vi en hermeneutisk meningsfortolkning, det vil si at vi så nøye gjennom vårt datamateriale flere ganger for å systematisere data. Vi så etter sammenhenger, ulikheter og mening i uttalelsene. Med utgangspunkt i den fenomenologiske tilnærmingen tenkte vi over følgende: hver enkelt uttalelse var viktig, informantenes uttalelser skulle være sentral i vår undersøkelse og basert på uttalelsene skulle vi trekke ut meningen og essensen i informantenes erfaringer. Vi valgte å dele drøfte- og funn del (kap. 4) i to overskrifter, henholdsvis utredning og tiltak. Gjennom analysen avdekket vi følgende hovedfunn under utredning: foreldresamarbeid, observasjon, tester og utfordringer med utredning. Under tiltak fant vi følgende hovedfunn: individrettet tiltak, systemrettet tiltak, tidlig tiltak og evalueringsprosessen med igangsatte tiltak. Disse funnene ble drøftet og sett i sammenheng med relevant teori med den hensikt å svare på forskningsspørsmålet.

# Forord

Vi er stolte over å ha fullført vår forskningsprosess. Prosessen har vært krevende, men har gitt oss venner for livet. Nå når vi avslutter master utdanningen på USN oppleves det noe vemodig, men vi har stor glede over utbyttet vi har fått. Studiet har bidratt til stor faglig og personlig utvikling for oss begge, blant annet har vi tilegnet oss kunnskap om forskning. Dette arbeidet representerer for oss et viktig tema. Pedagogisk- psykologisk tjeneste er en tjeneste som skal støtte barn med ulike vansker. Derfor er kvaliteten i arbeidet PPT gjør viktig for mange barn.

Vi takker alle informantene for deres deltagelse. Uten dere hadde det ikke blitt noen forskning. Så, tusen takk for at dere sa ja til å delta i prosjektet vårt.

Vi vil også takke vår veileder R. Karine Bakken som hjalp oss med forskningsspørsmål og intervjuguide. Grunnet korona ble vår undersøkelse utsatt. Vi vil takke veileder Abdul- Razak Kuyini Alhassan som tok over og veiledet oss i skriveprosessen. Takk begge to for gode tilbakemeldinger. Vi gir også en stor takk til Marit Dahl Haugan og Cathrine Frogh. Takk for at dere lot oss skrive oppgaven sammen, og Marit for at du var tålmodig når vi stadig hadde spørsmål.

Vi vil også takke gode venner som har ofret av sin tid for å hjelpe oss med oppgaven. Spesielt takk til Iselin Aanstad og Camilla Foyn for korrektur og nøye gjennomgang. Takk til gode medstudenter. Tusen takk til våre fantastiske familier for å være der for oss. Dere har støttet oss gjennom hele studiet, og har nok til tider lurt på om vi fremdeles er i live. Dette hadde ikke gått uten dere! Til slutt vil vi takke hverandre for godt samarbeid, og for muligheten til å dra lasset sammen. Vi setter stor pris på å ha hatt hverandre gjennom forskningsprosessen.

Vi setter pris på all hjelp og støtte fra dere alle. Tusen takk!

Norge, 2021

Kim Chi Tran og Marie Lindgren

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>4</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	7
1.2 Presentasjon av problemstilling .....	8
1.3 Signifikans av studiet .....	8
1.4 Avgrensning .....	9
1.5 Oppgavens oppbygning .....	9
<b>2 Teoretisk grunnlag</b> .....	<b>10</b>
2.1 Historien til pedagogisk- psykologisk tjeneste.....	10
2.2 Pedagogisk- psykologisk tjeneste arbeid.....	11
2.3 Utredning.....	16
2.4 Observasjon som metode i utredning .....	18
2.5 Ulike tester som blir brukt i utredning .....	19
2.6 Tiltak .....	21
2.7 Fagetikk.....	24
2.8 Utviklingsmessige språkvansker .....	25
<b>3 Metode</b> .....	<b>28</b>
3.1 Kvalitativt forskningsdesign .....	28
3.2 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming .....	29
3.3 Vår forforståelse .....	31
3.4 Intervjuprosessen.....	31
3.4.1 Utarbeidelse av intervjuguide.....	31
3.4.2 Utvalg og rekruttering av informanter.....	33
3.4.3 Gjennomføring av intervjuet .....	34
3.5 Det kvalitative forskningsintervju .....	35
3.6 Transkribering .....	37
3.7 Kritiske betraktninger av studiens kvalitet.....	37
3.8 Analyse av data .....	40
3.9 Ethiske vurderinger .....	41

<b>4</b>	<b>Funn og drøfting .....</b>	<b>43</b>
4.1	Utredning.....	43
4.1.1	Foreldresamarbeid.....	43
4.1.2	Observasjon under utredning .....	48
4.1.3	Tester.....	51
4.1.4	Utfordringer med utredningen.....	55
4.2	Tiltak .....	60
4.2.1	Individrettet tiltak.....	61
4.2.1	Systemrettet tiltak.....	64
4.2.3	Tidlig tiltak.....	72
4.2.4	Evalueringsprosessen med tiltak som er iverksatt.....	80
4.3	Oppsummering av funn.....	86
<b>5</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>87</b>
5.1	Veien videre .....	88
	<b>Referanser/litteraturliste .....</b>	<b>89</b>
	<b>Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....</b>	<b>100</b>
	<b>Vedlegg 2 Intervjuguide.....</b>	<b>103</b>
	<b>Vedlegg 3 Vurdering fra NSD .....</b>	<b>104</b>

# 1 Innledning

I Norge begynner barna ofte tidlig i barnehage. Barnehagen blir derfor en viktig arena for barns utvikling av språk (Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014). Flertallet av sakene PPT arbeider med handler om språkutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Av disse har ca 7% av barna utviklingsmessige språkvansker. Det vi si ca 2 barn på hver avdeling i barnehagen (Norbury, Gooch, Wray, Baird, Charman, Simonoff, Vamvakas & Pickles, 2016). Derfor er språkvansker i PPT en prioritet. PPT bidrar både med utredning og tiltak i arbeidet med barna (Lyngseth & Alterskjær, 2019, s. 115). Regjeringen ønsker at PPT skal ha et godt samarbeid med barnehagen. PPT skal bidra til kompetanseheving på systemnivå og arbeide med individuelle saker. Individ og systemperspektivene skal sees i sammenheng (Meld. St. nr.6 (2019-2020)). Det er ikke alle barn som får den hjelpen de trenger (Meld. St. nr.6 (2019-2020), s. 9). Derfor mener vi at forskning relatert til PPT er viktig. Å undersøke hele PPT sitt arbeid har vi hverken tid eller midler til. Vi ble derfor nødt til å avgrense oppgaven. Dette gjorde vi ved å sette søkelys på barn med utviklingsmessige språkvansker i barnehagen. Formålet vårt er å undersøke hvordan PPT arbeider med utredning og tiltak for barn med utviklingsmessige språkvansker. Målet vårt er å kunne presentere sannferdige funn som kan være av interesse for både PPT og barnehage (Hammersley & Atkinson, 2010).

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Vi har begge opplevd gjennom arbeid i barnehagen at mange barn kan streve med språket. Som pedagogiske ledere har man medansvar for barnas utvikling, slik at det blir viktig å følge opp og se hvert enkelt barn ut ifra barnets behov. Vår hjelp kommer ofte fra pedagogisk-psykologisk tjeneste, da de skal fungere som vår faglige støtte for å sikre barnas individuelle oppfølging. Da det har vært behov for å følge opp blant annet språkvansker ved flere anledninger har dette blitt et område vi har blitt opptatt av. Det er spennende å erfare at pedagogisk-psykologisk tjeneste i ulike kommuner har ulik fremgangsmåte i sitt arbeid. Dette ønsker vi å se nærmere på, og får anledning gjennom denne master oppgaven. Vi har en genuin interesse for arbeidet med barn og deres utvikling. Som mastergradsstudenter i pedagogikk med spesialisering i spesialpedagogikk ble språk og språkvansker et område vi begge ble opptatt av. I hele landet, i stort sett alle barnehager befinner det seg barn med språkvansker. Språkvansker kan ha store konsekvenser for barnas liv, og er derfor viktig å ha kunnskap om. Da vi syntes jobb i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) virker spennende som mulig fremtidig arbeidssted, ønsket vi å jobbe med en master oppgave som gir oss

muligheten til å se nærmere på pedagogisk- psykologisk arbeid. Til sammen ga det en problemstilling hvor vi arbeider med PPT og utviklingsmessige språkvansker.

Rundt en tredjedel av alle barn med utviklingsmessige språkvansker har nær familie med språklige vansker eller lese- og skrivevansker (Leonard, 2014; Hulme & Snowling, 2009). Årsakssammenhenger til utviklingsmessige språkvansker kan skyldes både arv og miljø. I hvor stor grad arv eller miljø påvirker utviklingen av språklige ferdigheter er vanskelig å si sikkert (Befring, Næss & Tangen, 2019, s.313). En longitudinell studie med barn som har språkvansker ble fulgt fra 4 års alderen til 15 års alderen. Studien viste at flere av barna med språkvansker senere fikk leseforståelsesvansker (Hulme & Snowling, 2009). Dette viser hvor viktig det er å arbeide for å gi barna i barnehagen best mulig utvikling, da språkvanskene kan gi barna langvarige konsekvenser i livet. Både barnets utdanning, det sosiale og senere yrkeslivet kan påvirkes. Riktige tiltak, tilpasning og tidlig innsats med støtte fra PPT kan være avgjørende for barnets mulighet for god utdanning, gode vennskap og videre utvikling (Carroll & Dockrell, 2012).

## **1.2 Presentasjon av problemstilling**

Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) har en viktig rolle i arbeidet med barn i barnehagen som kan ha behov for spesialpedagogisk hjelp. PPT arbeider med utredning og tiltak. Utredningen er utgangspunkt for om barna har rett på spesialpedagogisk hjelp (Barnehaageloven, 2005, § 31-34). Når vi leter etter forskning på PPT sitt arbeid ser vi at det er behovet for mer forskning. Derfor mener vi det er viktig å undersøke PPT sitt arbeid med utredning og tiltak. For å undersøke dette har vi stilt følgende forskningsspørsmål:

**Hvordan arbeider pedagogisk-psykologisk tjeneste med utredning og tiltak for barn med utviklingsmessige språkvansker i barnehagen?**

## **1.3 Signifikans av studiet**

Vi tenker at vår forskning kan belyse hvordan PPT arbeider relatert til barnehage og utviklingsmessige språkvansker. Dette mener vi kan være signifikant da PPT har en viktig rolle for å sikre barn med spesialpedagogiske behov den hjelpen de har krav på. Når vi ser igjennom forskning ser vi at det er lite forskning om PPT sitt arbeid rettet mot barnehage og språk. Vi tenker at undersøkelsen kan brukes til at PPT kan reflektere over egen arbeidspraksis rettet mot barnehagebarn og utviklingsmessige språkvansker.



## **1.4 Avgrensning**

Vi har flere avgrensninger i vår oppgave. Vi undersøker kun PPT sitt arbeid med utredning og tiltak. Vi fokuserer ikke på alle barn, vi fokuserer kun på barnehagebarn i vår undersøkelse. Av barnehagebarna setter vi søkelys mot de med utviklingsmessige språkvansker. Da vi kun har 4 informanter, blir det vanskelig å generalisere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

## **1.5 Oppgavens oppbygning**

Vår oppgave er delt inn i 5 deler. I første kapittel skriver vi innledning, hvorfor vi valgte vårt tema, vi presenterer vårt forskningsspørsmål, vi forteller om undersøkelsens signifikans og vår avgrensning. Kapittel 2 inneholder vårt teoretiske grunnlag. Kapittel 3 presenterer vår metodiske tilnærming, kvalitativ forskningsmetode. Dette kapitlet inneholder vår hermeneutiske og fenomenologiske tilnærming, vår forforståelse, vår intervjuprosess med presentasjon av det kvalitative forskningsintervjuet, transkribering, kritiske betraktninger av studiens kvalitet, analyse av data, og etiske utfordringer. I kapittel 4 presenterer vi våre funn og vår drøfting. Dette kapitlet avsluttes med en oppsummering. Kapittel 5 viser vår konklusjon av oppgaven som avsluttende del av vår undersøkelse.

## 2 Teoretisk grunnlag

### 2.0 Inledning

I dette kapitlet vil vi presentere teoretisk grunnlag relatert til vår oppgave. Vi starter med et historisk blikk på pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT), før vi går nærmere inn på dagens PPT. Videre presenterer vi begrepene utredning og tiltak, og relaterer de til arbeidet som gjøres i PPT. Under utredning skriver vi også om observasjon og tester. Så beskriver vi begrepet fagetikk og linker det til arbeid i PPT. Vi avslutter med å gjøre rede for utviklingsmessige språkvansker relatert til vår oppgave. Vi har primært barnehagefokus gjennom hele kapitlet, for å treffe forskningsspørsmålet.

### 2.1 Historien til pedagogisk- psykologisk tjeneste

På 1800- tallet ble det etablert flere spesialskoler og institusjoner for elever med vansker og funksjonsnedsettelse. I Trondheim ble den første døveskolen etablert i 1825, og blindeskolen i 1861. Fra 1870- tallet ble det også satt i gang undervisning av «åndssvake». Lov om «almueskolevesen» hadde bestemmelser for skoleplikt, også for elever som ikke kunne følge ordinær undervisning. Loven kom i 1848 i byene og 1860 på landet (Bjerklund, Groven & Åmot, 2019, s. 20-21). Det ble skapt grunnlag for et rådgivningssystem gjennom spesialskoler og «hjelpundervisning» i ordinære skoler. Skolepsykiaterordningen fungerte som en sorteringsfunksjon der barn som ikke fungerte i den ordinære undervisningen ble plassert i hjelpeklasser eller i spesialskoler. Ordningen var en forløper til skolepsykologiske kontorer og senere PPT (Bjerklund et al., 2019, s. 22). Tidlig på 1900- tallet var sorteringsfunksjonen til rådgivningstjenesten sentral. Barn skulle på bakgrunn av intelligenstesting «plasseres» i ordinær skole med ordinær undervisning eller hjelpeundervisning, i spesialskole eller i institusjon. Barnas forutsetninger skulle avgjøre barnas undervisning. Arbeidet var preget av individ- og skolefokus (Bjerklund et al., 2019, s. 22). I 1969 skulle alle kommuner inngå i en PP- tjeneste (Lov om grunnskolen, 1969, § 8.4). I 1975 fra samme lov (§ 8.6 og § 13,4), fikk barn under skolepliktig alder rett til hjelp ved behov, dette innebar også foreldrerådgivning. 1970- tallet la føringen for PPT, og i løpet av 1980- tallet ble det høstet av erfaring basert på lovverket. Erfaringene ble grunnlag for videre utvikling av PPT (Bjerklund et al., 2019, s. 27). Å bistå skolen og barnehagen i arbeidet med å skape et inkluderende oppvekst -og læringsmiljø er en del av pedagogisk- psykologisk tjenestes arbeid. Historisk sett har ikke alltid PP- tjenesten bidratt til dette. Ofte havner spesialpedagogiske tiltak litt «på siden» av det

ordinære tilbudet. Man kan stille spørsmål om det bidrar til likeverd og inkludering. I tillegg utføres det spesialpedagogiske arbeidet ofte av ufaglærte (B, 2019).

## **2.2 Pedagogisk- psykologisk tjenestes arbeid**

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er kommunens og fylkeskommunens rådgivende og sakkyndige instans i spørsmål som omhandler barn, unge og voksne med særlige opplæringsbehov (Nilsen, 2008). Det er krav til at hver kommune og fylkeskommune skal ha en pedagogisk- psykologisk tjeneste (Opplæringsloven, 1998, § 5- 6). Regjeringen presiserer klare forventninger til PPT. PPT skal være en faglig kompetent tjeneste, som bidrar til arbeid med forebygging og tidlig innsats (Meld. St. nr.18 (2010-2011), s. 91-94). PPT skal bidra til at barn og unge får god hjelp og støtte ved behov. PPT er en hjelpeinstans og tjenesten skal ha kompetanse til å gi andre råd og veiledning. En pedagogisk- psykologisk rådgiver (PP-rådgiver) skal fungere som veileder og rådgiver for barnehage og skole for å bistå og støtte barnas utvikling. PPT skal ha gode forutsetninger for å gi direkte hjelp til den enkelte, drive organisasjons- og kompetanseutvikling og gjennomføre sakkyndig vurdering (Læringscenteret, 2001). PPT skal være tilgjengelig for alle barn i førskolealder og er en frivillig tjeneste. Det vil si at all henvisning til PPT skal ha foreldres samtykke, eller samtykke fra barnet fra fylte 15 år (Nilsen, 2008).

Språk er viktig for barnets liv og utvikling. Språket bidrar til å gi barnet mulighet for å organisere tanker, reflektere og kommunisere. Språket bidrar også til å gi barnet identitet, tilhørighet i samfunnet og fellesskap med andre. En språkvanske er ikke bare et språklig problem. Hele barnets livssituasjon vil kunne berøres når barn har en språkvanske eller en forsinket språkutvikling. Dette kan påvirke barnet intellektuelt, sosialt og emosjonelt, og øke risikoen for senere lærevansker, psykososiale vansker og lese- og skrivevansker. Læring i vårt samfunn er i stor grad avhengig av god språkkompetanse, dette kan gi barn med språkvansker ekstra utfordringer. Tidlig tiltak, forebygging og god oppfølging kan hjelpe for å redusere vansker hos en del barn (Espenakk & Hegedal, 2007). Språk påvirker og er viktig for sosial mestring (Meld. St. nr.16, (2006-2007), s. 44). Barnas sosiale samspill, kommunikasjon og kontakt med jevnaldrende påvirkes av barnas evne til å bruke språket. Barn med utviklingsmessige språkvansker kan derfor ofte oppleve utfordringer og streve sosialt (Befring et al., 2019, s. 315). Både lek, vennskap, sosial utvikling og barnets emosjonelle utvikling påvirkes av barnets mestring av språk (Gjems, 2016, s. 77). Vansker med språk i barnehagen

kan fortsette, opphøre eller medføre tilleggsproblemer. Det er vanskelig å forutsi hvordan språkvansken vil påvirke barnet. Hos noen barn vedvarer vanskene og kan forverre seg, barna vil da ha vansker som vedvarer når de er ungdom og voksne, mens andre barn «tar igjen» sine jevnaldrende før skolestart (Leonard, 2014; Joffe, 2011).

PPT er en sakkyndig instans som gir førskolebarn sakkyndig vurdering der loven krever det. PP- tjenesten forholder seg til blant annet barnehageloven og opplæringsloven.

Barnehageloven gir blant annet alle barn rett til spesialpedagogisk hjelp ved behov. Hjelpen kan gis både i gruppe eller individuelt, den kan også innebære å gi foreldrerådgivning.

Formålet er å gi tidlig hjelp og støtte av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter. I arbeid mellom PPT og foreldre er det viktig med tillit. Tydelig kommunikasjon som gir foreldrene oversikt kan bidra til tillitforholdet. Foreldre skal oppleve at deres barn blir ivarettatt.

(Lyngseth, 2014). PPT skal samarbeide med foreldrene og innhente samtykke før en sakkyndig vurdering utarbeides. Foreldre skal få en skriftlig oversikt over barnets spesialpedagogiske hjelp en gang i året, denne skal vurdere barnets utvikling. PPT skal arbeide individuelt med utredning og sakkyndig vurdering. Når PPT har skrevet en sakkyndig vurdering, er det opp til kommunen eller fylkeskommunen å fatte vedtak om barnet skal ha spesialpedagogisk hjelp. Den sakkyndige vurderingen skal blant annet ta utgangspunkt i om barnet har sen utvikling og lærevansker, realistiske mål for utvikling, barnets utbytte av ordinært barnehagetilbud, tiltak barnet kan trenge for god utvikling og omfang av spesialpedagogisk hjelp PPT mener er nødvendig. PPT skal også ta stilling til kompetansen de som utfører tiltakene bør inneha. PPT skal i tillegg bistå barnehagen i systemrettet arbeid for barn med særlige behov, ved å arbeide med kompetanse- og organisasjonsutvikling (Barnehageloven, 2005, § 31- 34).

PP- rådgivere kan jobbe både individ- og systemrettet. De kan gjerne arbeide i et tverrfaglig team med for eksempel etater som helsestasjon, barnehage og barnevern. Det tverrfaglige teamet kan både samarbeide om enkeltbarn og barnegrupper. PP- rådgivere kan også jobbe systemrettet med organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling, for å hjelpe personalet i barnehagen med å tilrettelegge for gode tiltak for barn med språkvansker eller for å forebygge at vansker oppstår (Opplæringsloven, 1998, § 5-3). Et tverrfaglig samarbeid er når flere faggrupper og profesjoner arbeider sammen om en felles utfordring eller et problem, mot et felles mål (Glavin & Erdal, 2013, s. 27 og 29). Uten godt samarbeid kan nødvendig informasjon ikke komme frem til de som trenger den. Et godt tverrfaglig samarbeid kan også være en viktig forutsetning for et inkluderende miljø (Meld. St. nr.6 (2019-2020), s. 79). Når

samarbeidet er dårlig kan foreldrene være de som må koordinere samarbeidet. Slik er det til dels i dag. Utfordringer kan da bli oversett, og det kan hindre at tiltak kommer i gang tidlig. Dette har særlige konsekvenser for barn med utviklingsmessige språkvansker, da disse vanskene ofte er langvarige (Meld. St. nr.6 (2019-2020), s. 82). Barna som har fått spesialpedagogisk hjelp vil kunne følges opp bedre hvis PPT og spesialpedagog har et tettere samarbeid. Et tett samarbeid kan også gi PPT mulighet til å foreslå justeringer på tiltakene (Meld. St. nr.6 (2019-2020), s. 57). Regjeringen ønsker nå at PPT skal bidra til å bedre kvaliteten i barnehagen ved å jobbe tettere på barna. PPT skal være mer til stede både forebyggende og i etterarbeid av sakkyndig vurdering (Meld. St. nr.6 (2019-2020), s. 55). Politikerne er oppmerksomme på kvalitetsforskjeller i barnehagene, og har blant annet satt i gang arbeid med mål om et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det er opplevd at de ulike tjenestene trenger bedre samarbeid. Foreldre og barn kan oppleve å møte en vegg mellom tjenestene, der arbeidet ikke sees i sammenheng. Dette kan føre til frustrasjon for barn og foreldre (Thorbjørnsrud og Kullerud, 2017). Det er for store kvalitetsforskjeller mellom barnehagene (Bjørnstad 2019). Dette fører til at ikke alle barn i barnehagen får den hjelpen de trenger. Flere barn møtes med for lave forventninger og får hjelp for sent. Dette kan føre til at barna har mindre utvikling enn de har potensial for. Det er alvorlig. Det er ønske fra regjeringen om at PPT skal bidra i arbeidet med kompetanseheving i barnehagene (Meld. St. nr.6 (2019-2020), s. 9). Regjeringen presiserer at et godt allmennpedagogisk tilbud er viktig for å fremme en inkluderende praksis i barnehagen. Dette må arbeides med for å forbedre kvaliteten på det ordinære barnehagetilbudet (Meld. St. nr.6 (2019-2020), s. 14). For å sikre at barnet får et forsvarlig tilbud skal barnet selv også få fortelle hvordan han eller hun har det. Barnet kan også få mulighet til å si noe om hva han eller hun trenger hjelp til. Regjeringen mener at barn skal få mulighet til å uttale seg før det blir tatt avgjørelser på barnets vegne (Meld. St. nr.6 (2019-2020), s. 58). Nordahlrapporten mener i denne sammenheng at PPT er for lite sammen med barna, og foreslår endringer i systemet for å sikre at barna får hjelpen de trenger (Nordahl et al. 2018). Barn opplever for ofte å møte voksne uten tilstrekkelig kunnskap. TALIS Starting Strong Survey 2018 viser til at over en fjerdedel av de som arbeider i barnehagen opplever at de trenger mer kunnskap om oppfølging av barn med spesialpedagogiske behov (OECD, 2019b). For å oppnå mer kunnskap er barnehagen avhengig av systemrettet arbeid. Lyngseth og Alterkjær har tilpasset Bronfenbrenners økologiske modell for barnehagebarn (Lyngseth & Alterkjær, 2019, s. 115). Mikrosystemet kan for eksempel være familien, barnehagen og barn i nabolaget. Mesosystemet er samspillet mellom mikrosystemene. Barnet trenger ikke direkte

å inngå i dette samspillet, men samspillet har betydning for barnet. Et eksempel er samarbeid mellom foreldre og barnehage. Eksosystemet er barnet ikke i direkte kontakt med. Innenfor eksosystemet kan vi blant annet finne PP – tjenestens systemrettede arbeid med barns språk og veiledning av personalet. Makrosystemet kan forstås som normer, verdier og ideologier. Makrosystemet kan oppfattes som overordnet de andre systemene, et eksempel er hvis kommunen setter inn satsning på språk (Bronfenbrenner, 1979, s. 22-26). For utvikling av barns språk og kommunikasjon er det nødvendig med gode relasjoner og et godt samspill mellom barnet og personer i miljøet (Lyngseth & Andresen, 2017, s. 93). Det økologiske perspektivet viser at miljøet og barnet i utvikling gjensidig tilpasses. Barnets komplekse og sammenhengende utvikling og sosiale systemer påvirker hverandre (Bronfenbrenner, 1979).

Individrettet arbeid retter seg mot enkeltbarn og PP- rådgiver utformer en sakkyndig vurdering (Opplæringsloven, 1998, § 5-3). Opplysninger innhentes fra nærkontakter til barnet (for eksempel foreldre og barnehage), slik at PP- tjenesten ikke gjør all kartlegging alene. De innhentede opplysningene og PP- tjenestens egen kartlegging danner grunnlaget for sakkyndig vurdering. Det stilles krav til å gi et helhetlig bilde av barnet, noe som krever bred kartlegging (Nilsen, 2008). Tradisjonelt har PPT arbeidet mye individbasert, men mandatet er utvidet slik at de også skal jobbe systemrettet (Bjerklund et al., 2019, s. 12-13). Ofte blir sakkyndighetsarbeidet omtalt som individrettet arbeid, mens systemrettet arbeid knyttes til kompetanse- og organisasjonsutvikling. Det doble mandatet har blitt betraktet som en dikotomi, både av PP-tjenesten selv og av brukerne (Fylling, Hausstätter, Kvello & Moen, 2016). Mandatet er endret. Det er gjennom nasjonale satsinger forsøkt å styrke den systemrettede delen av oppdraget, uten at man så langt har registrert merkbare endringer (Fylling & Handegård, 2009; Hustad et al., 2013). Det kan være avgjørende for å gi barna gode vilkår og nødvendig hjelp, å se individrettet og systemrettede tiltak i sammenheng (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Mandatet er delt i to, individ og systemrettet.

Individperspektivet innebærer blant annet for PP- tjenesten å ha oversikt over mulig utredningsmateriell, inneha god kompetanse og etisk bevissthet. En innvending mot individperspektivet er at kontekstuelle forhold kan havne i bakgrunnen, samt at barnet kan anses som primærkilden til problemet (Bjerklund et al., 2019, s. 38). På den annen side kan for stort systemfokus bidra til å underkommunisere barnets vansker og «feie de under teppe». Dette kan føre til at barn, foreldre og barnehagepersonalet ikke føler de blir hørt eller får den hjelpen de trenger (Moen, 2019, s. 39). Det ene perspektivet i mandatet setter søkelys på individet og det andre perspektivet fokuserer på systemet eller miljøet til barnet. Begge

perspektivene reduserer kompleksiteten. Individperspektivet tar ikke nok hensyn til barnets miljø og systemet rundt, mens systemperspektivet kan underkommunisere individuelle forhold. Kun et perspektiv vil sjelden kunne gi god nok innsikt i barnas vansker og muligheter (Moen, 2019, s. 40). Flere har ønsket å åpne for en mer helhetlig forståelse av mandatet. I den forbindelse kan det sees mer fruktbart å legge bort forståelsen for begrepene som gjensidig utelukkende, og heller se de som (individ-system) sammen. Hvor PP- tjenesten jobber med et individrettet arbeid som vil ha grader av et systemrettet arbeid, og likeledes et systemrettet arbeid som vil ha grader av et individrettet arbeid (Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013). Med tanke på systemarbeid rettet mot barnehagen kan veiledning fra PPT være en ressurs. Veiledning til personalet i barnehagen fra PPT er viktig, da personalet i barnehagen har store muligheter for påvirkning. Personalet er mye sammen med barna i en periode hvor barna har en grunnleggende utvikling (Kvelling, 2013, s. 15). Veiledning i barnehagen er en viktig jobb for PP- rådgivere. Via veiledning kan PP- rådgiver bidra til å støtte barnas utvikling, gi gode forutsetninger for enkeltbarn, øke personalets kompetanse og gjennomføre sakkyndig vurdering (Læringssenteret, 2001). Veiledningen til barnehagepersonalet kan også være viktig for å støtte barnets utvikling, fordi saksbehandlingen kan ta lang tid. Barn får ikke den hjelpen de trenger når det blir lang saksbehandlingstid eller manglende kvalitet på sakkyndighetsarbeidet (Meld. St. nr.6 (2019-2020), s. 58). PP- tjenesten har en viktig rolle som en del av barnehagens pedagogiske- og spesialpedagogiske støttesystem. PP- tjenesten skal bidra til utvikling, læring og et inkluderende oppvekstmiljø i barnehagen gjennom pedagogisk systemarbeid. Dette handler om å skape gode barnehager. Utfordringen kan være når spesialpedagogiske tiltak blir plassert «utenfor» og med lite sammenheng til det ordinære, noe som kan oppleves som en parallell til PP- tjenestens plass i pedagogisk systemarbeid (Fasting, 2018, s. 56). Spesialpedagogiske tiltak skal treffe barnets behov. Den proksimale utviklingszone handler om at barnet ikke skal få for enkle, men heller ikke for vanskelige utfordringer. Se for deg et barn, det barnet klarer uten hjelp og det barnet klarer med hjelp. Mellom disse ytterpunktene ligger den proksimale sonen (Vygotskij, 1978). Hvis man møter et barn med vansker og behandler bare en liten del av det, behandler man barnet som et objekt. Behovet i forbindelse med barnets vansker og hvordan man kan endre barnet står sentralt. Det er viktig for barnets selvfølelse, relasjon til andre og psykiske helse å bli møtt som et subjekt gjennom utredningen. PP- rådgiver kan oppnå dette med å blant annet møte barnet som en helhet der de også ser barnets kompetanse. Barnet bør bli møtt som et likeverdig menneske (Bae, 2005). PPT kan også få hjelp fra andre instanser. Statped er et statlig støttesystem for kommunene, og skal samarbeide med PPT, barnehager og skoler.

Statped har flere fagområder, blant annet kan de gi tjenester når PPT sine språksaker er komplekse (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021).

Da de fleste barn i Norge begynner tidlig i barnehage, gjør dette barnehagen til en viktig arena for språkutvikling (Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014). Av sakene som meldes til PP-tjenesten fra barnehagene, handler flertallet om språk (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Spesialpedagogisk hjelp for barn med språkvansker har derfor stor prioritering i PP-tjenesten og barnehagenes arbeid. PP-tjenesten skal bidra med både utredning og tiltak (Lyngseth & Alterskjær, 2019, s. 115).

## 2.3 Utredning

Hva er utredning? Andre ord som kan brukes for å beskrive utredning er utforske, klargjøre, analysere, prøve, kartlegge, gå til bunn i og undersøke. Begrepet utredning kan forstås forskjellig i ulike sammenhenger (Tranøy, 2008, s. 19). Formålet med en utredning er å skaffe informasjon og finne frem til hvordan barnet føler, tenker, forstår og handler. Gjennom informasjonen man samler inn finner man frem til hvilke individuelle og miljømessige tilpasninger som kan være nødvendig for å gi barnet best mulig utvikling. Det kan i arbeidet med utredningen ofte være at man underveis oppdager nye behov for informasjon.

Utredningsprosessen starter ofte ved en bekymring hos barnehagen, helsefaglig personale eller foresatte (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 147).

PP-rådgiver utreder for å undersøke om barnet har behov for spesialpedagogisk støtte. PP-rådgiver må først undersøke henvisningsgrunnet. Gjennom observasjon og samtaler fremskaffes informasjon (Tranøy, 2008, s. 22). Som regel viser henvisningen bekymringen barnehagelærer, helsepersonell eller foresatte har. Fra barnehage og foresatte er det ofte basert på deres daglige erfaring med barnet. Hvordan barnet fungerer hjemme og i barnehagen er noe av det første en PP-rådgiver ser på. Samtaler med foresatte, barnehagen og eventuelt helsepersonell fremskaffer opplysninger om hvordan barnet mestrer hjemmesituasjonen og barnehagesituasjonen. Det er også viktig for PP-rådgiver å inkludere egne observasjoner og å bruke flere kilder for å sikre et helhetlig bilde av barnet (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 150). Blant annet vil PP-rådgiver undersøke om barnets vansker er av relasjonell karakter. Det vil si at PP-rådgiver også ser på om miljøet kan ha påvirket barnets utvikling av vansker, eller om det skyldes barnets manglende evne til forutsetninger for aldersadekvat utvikling. For å innvilge barnet spesialpedagogisk hjelp forutsettes det at barnets vansker påvirker barnets



utvikling negativt. PP- rådgiver vil også ved behov følge opp med veiledning til barnehagelærer eller foreldre (Tranøy, 2008, s. 22-23).

Foreldre kan også være pådrivere for å henvise barnet. Andre ganger kontakter barnehagen foresatte med sin bekymring. Samarbeidet mellom barnehage og foresatte må bygges på en felles forståelse og tillit (Tranøy, 2008, s. 16). Derimot er sakkyndig vurdering lovpålagt. I barnehageloven står det i § 34 at kommunen eller fylkeskommunen skal ha en sakkyndig vurdering av barnets behov om spesialpedagogisk hjelp før de kan fatte vedtak. Den sakkyndige vurderingen skal klargjøre om barnet har sen utvikling eller vansker. Sakkyndig vurdering skal si noe om barnets behov for spesialpedagogisk hjelp innenfor ordinært barnehagetilbud, og realistiske mål for læring og utvikling. Hvilken type organisering og hjelp samt omfanget av spesialpedagogisk hjelp som vil støtte barnet skal komme frem.

Vurderingen tar også standpunkt til kompetansen de som gir hjelpen bør ha (Barnehageloven, 2005, § 34). PP- tjenesten har som mål å gjøre en forsvarlig utredning som skal lede til et sakkyndig råd. Godt samarbeid mellom PPT og foresatte er viktig, foresatte skal ha tilstrekkelig med informasjon om barnet og PP- tjenestens arbeid (Tranøy, 2008, s. 24).

Barn og ungdommer med behov skal av pedagogisk-psykologisk tjeneste kunne motta sakkyndig hjelp og støtte. Fagpersonene i tjenesten vil kunne bidra til å avklare hva barnet trenger hjelp til, hvilke ressurser og utfordringer barnet har, og komme med tiltak (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s.42-43). Barnet, familien og barnehagen eller skolen skal få støtte slik at de kan møte barnets utfordringer og dermed bidra til at barnet kan utvikle seg i et helhetsperspektiv (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 19). Det er ingen oppskrift på utføring av utredningen da utredningen blir til innenfor uformelle og formelle rammer, den blir ikke gjort i et tomrom (Tranøy, 2008, s. 18). Barnets problemstilling og formål med utredningen er med på å forme utredningsarbeidet. Det stilles krav til å vise hvordan man har kommet frem til konklusjoner, forutsetninger og vurderinger, dette skal komme tydelig frem. Det er viktig å gjøre seg forstått. Framgangsmåte, innhold og resultat skal kommuniseres på en mottakervennelig måte. Mottaker skal forstå hva opplysningene i utredningen vil si (Tranøy, 2008, s 18-19). En PP- rådgiver bør ha god forståelse for ulike metodiske grunnprinsipper for å finne riktig fremgangsmåte. Metoder som brukes i utredningen skal være hensiktsmessig for å få klare svar. Metoden avhenger av problemstilling og formål med utredningen. Alle opplysninger bør være relevante, presise, allsidige og pålitelige (Tranøy, 2008, s. 19). Det er viktig at PP-rådgiver tenker på utredningen som helhetlig. Den skal være saklig og kritisk. Relevante metoder kan være observasjon, samtale med barnehagelærere eller annet

barnehagepersonale, samtale med foresatte, samtaler med andre involverte faglige og relevante instanser, møter og tester (Tranøy, 2008, s. 25). Hvordan fagfolk oppfatter egen virksomhet og hvordan fagfolk og foreldre oppfatter barnet kan endres gjennom utredningen. Man kan si at utredningen kan være en form for en endringsprosess. Hvis vanskene og barnets utfordringer er mindre klare er det viktig med en bred undersøkelse av barnets egenskaper og ferdigheter, slik at man så kan snevre inn og få klart for seg hva barnets vansker består av. Hvis et barn får tiltak som ikke fungerer og kompenserer for vanskene, kan det skape stor frustrasjon for barnet (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 148). Vansker barnet har hatt, hvordan tiltakene påvirket og fungerte for barnet vises i utviklingsforløpet og historien til barnet. Det må være rom for nye observasjoner, og korreksjoner av tidligere konklusjoner. Før man ser på og tolker hva barnet kan ha av behov for tiltak umiddelbart, og i fremtiden, er det viktig at fagfolk og foresatte blir enig om hvordan vanskene viser seg (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 149).

## **2.4 Observasjon som metode i utredning**

Når en PP- rådgiver observerer et barn har PP- rådgiveren et mål med iakttagelsen. PP- rådgiver vil under observasjonen se etter blant annet barnets ferdigheter, sosiale fungering og språklige utvikling (Kelly- Vance, Ryalls & Glover, 2002). For å øke kunnskapen om barns språkutvikling, kan man bruke observasjon som metode (Buli- Holmberg, 2012). Observasjon følger gjerne etter den første samtalen med foreldrene. Observasjon kan benyttes til å observere blant annet språk, og kan bidra til å øke kunnskapen om barns språkutvikling (Buli- Holmberg, 2012). Barnehagen gir anledning til å observere barnet i både strukturerte og ustrukturerte situasjoner. Man vil også kunne se barnet i samspill med andre. Det er viktig å utføre en reflektert observasjon, da de samme fenomenene kan tolkes på flere måter. Det blir viktig å være utforskende og nøyte i arbeidet for å unngå feiltolkninger (Erdal- Aase, 2014). Observasjon bør gjøres flere ganger for å innhente valid kunnskap om barnet (Lyngseth, 2014). Under en passiv observasjon er observatøren utenfor situasjonen. Dette kan gi ubehag og endre adferden til de som observeres. Under en deltagende observasjon er observatøren involvert i situasjonen, noe som i større grad kan gjøre observatøren til en del av miljøet. Dette kan bidra til å gjøre situasjonen mindre ubehagelig for de som observeres (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Observasjon vil alltid begrense seg, og er avhengig av gode fagpersoner. Observasjonen vil være farget av den som observerer og er ofte tidkrevende. Under observasjonen kan man for eksempel skrive opp underveis, bruke et observasjonsskjema eller

bruke video. Observasjonen kan i tillegg til å skaffe informasjon til utredning, bidra til å bekrefte eller avkrefte barnehagelærers eller foresattes beskrivelser og bekymring (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 156). Basert på formålet med utredningen må PP- rådgiver velge de mest hensiktsmessige utredningsmetodene (Tranøy, 2008).

## **2.5 Ulike tester som blir brukt i utredning**

Det finnes mange tester. Vi forteller kort om navn og hensikt med testene som ble relevant for oss. Deretter følger teori om bruk av tester i utredning.

*Reynell språktest:* Språktest beregnet for barn fra 1,5- 6 år. Måler språkforståelse og språkbruk. Dette er en språktest med norske normer (Hagtvet & Lillestølen, 1985).

*Celf:* Clinical Evaluation of Language Fundamentals bygger på en felles skandinavisk normering. Den er en språktest som krever at man er spesialpedagog, logoped eller autorisert psykolog for å bruke den. Testen undersøker reseptivt språk, ekspressivt språk, grunnleggende språkferdigheter, språk struktur og språklig innhold. Den har også oppgaver relatert til språklig hukommelse og arbeidsminne. Fra 5 til 12 år (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

*Wppsi:* Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence blir brukt i kognitiv utredning. 2,5- 7,7 år (Wechsler, 2015).

*Tribus:* Dette er en norskutviklet test som skal være basert på tidsriktig forskning og det norske språket. Testen kartlegger barnets språkforståelse. Testen er beregnet på 4 åringer, da dette er en egnet alder for å fange opp språklige utfordringer. Tribus 1 kartlegger forståelse av enkeltord. Tribus 2 kartlegger forståelse av setninger (Bjøre & Rolstad, 2021).

*Trog:* The Test of Reception of Grammar måler forståelsen av grammatikk. 4- 16 år (Bishop, 2009).

*Norsk fonemtest:* kartlegger barns forståelse av ord, evne til å skille mellom ord og barnas talelyder. Inneholder de fleste norske lydkombinasjoner, men er ikke standardisert (Tingleff, 2002).

*Nya SIT:* Språklig impressiv test. Ser på barnets forståelse av det norske språket. Inneholder flere områder innen grammatikken: verb, adjektiv, substantiv, konjunksjoner, preposisjoner, adverb, pronomer, regneord, nektinger, samt setninger med flere variabler (Info Vest Forlag AS, 2021).

*BPVS*: British Picture Vocabulary Scale måler reseptivt ordforråd. Språktesten er utviklet for å måle barns ordforråd og ordforståelse, og særlig for å avdekke forsinket språkutvikling. Fra 3- 16 år (Lyster, Horn & Rygvold, 2010).

*Språk 5 og 6*: Er en screeningstest. Måler ferdigheter som henger sammen med språk som korttidshukommelse og begrepsforståelse. Den måler også fonologisk bevissthet, lesing og grammatikk. Fra 5- 16 år (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Vi har et etisk problem når det ikke er klarhet i hvordan det er rett å handle (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 58).

*PPVT*: Peabody Picture Vocabulary test er den amerikanske versjonen av BPVS (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

*ASQ*: Ages & Stages Questionnaires er et anerkjent verktøy for å kartlegge barns utvikling. RBUP er forhandler av dette kartleggingsverktøyet og PPT er en av flere brukere. Foreldre eller andre med daglig tilsyn fyller ut 19 ulike spørreskjemaer med temaene finmotorikk, grovmotorikk, problemløsning, kommunikasjon og personlig/sosialt. Fra 4 måneder til 5 år (Brekke, 2021).

*CBCL*: Child Behavior Checklist er en test som kartlegger adferdsvansker. Den har skjemaer beregnet på foreldre, barnet selv og pedagog (Achenbach, 1991). CBCL for alderen 1,5 – 5 år ser på både adferdsvansker og en del om barns språkkompetanse. Denne delen heter «spørreskjema om språkutvikling for alderen 18-35 måneder (Kornør & Jozefiak, 2012).

I gjennomføring av tester er det viktig at PP- rådgiver kan testen, altså at testeren er godt forberedt og kjenner såpass godt til testen at det ikke er nødvendig å kikke i manualen. Når PP- rådgiver kjenner testen slipper man bruk av unødige pauser og det er større sannsynlighet for at barnet vil samarbeide. Instruksjonen bør formidles som i testmanualen, men samtidig må barnet forstå hva det skal gjøre. Kommunikasjon blir viktig i testsituasjonen. Fokuset under testen bør være på innsats og ikke på resultat. Før testen kan det lønne seg å småprate litt, prate litt med barnet om hva som skal skje, og la barnet stille spørsmål hvis noe er uklart. Oppmuntrende ord som «fint», «dette går bra» eller lignende kan bidra til at barnet opplever at det lykkes (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 157). Vi tenker at PP- rådgiver i møte med barna prøver å bygge en relasjon til barnet på kort tid. I en slik relasjon mener vi basert på egne erfaringer og teori at det er viktig med respekt, tillit og bevissthet rundt maktforholdet mellom barn og voksen (Bae, 1996). I en usikker situasjon vil det kunne være vanskelig for barnet å gjennomføre for eksempel testene på en god måte. Vi kan blant annet vise ett barn

respekt ved å unngå belæring, korrigerende og å dømme barnet. Barn trenger å oppleve respekt for å kunne oppnå fortrolighet og åpenhet mellom seg selv og den voksne (Kinge, 2006). I en situasjon hvor PP- rådgiver kommer inn utenifra for å observere, snakke med og teste barnet er PP- rådgiveren avhengig av å trygge barnet i situasjonen. Dette kan blant annet gjøres ved å ha forutsigbarhet i situasjonen, la barnet ha oversikt over hva som skal skje og hvordan det skal skje. Dette vil kunne fjerne noe av barnets usikkerhet (Holmsen, 2002).

Resultatene til barnet fra testing blir vurdert ut ifra normeringsgruppen. Testen skal derfor være normert til gruppen barnet hører til i. I flere nordiske land, deriblant Norge, er det vanlig at testene som brukes ikke har en nasjonal eller nordisk standardisering. Dette kan føre til feil for tester som måler språklige ferdigheter (Strand, 2005; Sundberg et al, 2006). For å styrke validiteten i testresultatene er det viktig at barnet under testen gjør sitt beste (DeRight & Carone, 2015). Du kan få forskjellige resultater ved å bruke ulike tester med litt forskjellige oppgaver (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 160). Barn med lik type vansker kan ha varierende resultater, også på egenskaper som er typisk for vansken. Barn med for eksempel utviklingsmessige språkvansker krever i utredningen bruk av flere spesialiserte tester for å gi en detaljert vurdering (Johnsen, 2005; Miller, 2007). Testresultater fra språklyd- og munnmotorikktester kan bidra til å vise om barnet avviker fra jevnaldrende barn (Dodd & Crosbie, 2005). Tester kan sees på som observasjon under standardiserte betingelser. De fleste testene PPT benytter seg av, tester generelle kognitive og språklige ferdigheter (Miller, 2007). PP- tjenesten har som mål å gjøre en forsvarlig utredning som skal lede til et sakkyndig råd (Tranøy, 2008, s. 24). Det er viktig at PP-rådgiver tenker på utredningen som helhetlig. Den skal være saklig og kritisk (Tranøy, 2008, s. 25). Hvis vanskene og barnets utfordringer er mindre klare er det viktig med en bred undersøkelse av barnets egenskaper og ferdigheter, slik at man så kan snevre inn og få klart for seg hva barnets vansker består av. Hvis ett barn får tiltak som ikke fungerer og kompenserer for vanskene, kan det skape stor frustrasjon for barnet (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 148).

## **2.6 Tiltak**

Spesialpedagogiske tiltak bør kunne gi barnet verktøy for å redusere vanskenes innvirkning, både for individ og system. Et av målene i arbeidet bør være å maksimere barnets språkutvikling. Det har vist seg å ha effekt med langvarige tiltak som utføres av kvalifisert personale (Fricke et al., 2017). Spesialpedagogen hjelper barn med språklige, fysiske, sosiale eller andre vansker, men driver ingen klar undervisning (Tangen, 2012).

Tiltak må tilpasses det enkelte barn med hensyn til barnets personlighet, vansker og interesser. Tiltakene må evalueres underveis og skal ta utgangspunkt i utredningen. Språk, adferdsmessige og sosiale ferdigheter har sammenheng. Tiltakene bør i tillegg til å sette søkelys på språkvanskene også sette søkelys på barnets sosiale ferdigheter (Ogden & Rygvold, 2017, s. 178). Godt samarbeid med foreldre kan også være sentralt, samarbeidet kan også bidra til barnets utvikling (Rye, 2002). Tiltak rettet mot det individuelle kan også påvirke systemet positivt. Tiltakenes mål er å bedre barnets sosiale fungering, trivsel, utvikling og barnets utviklingssituasjon (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 184). Veiledning inngår i PPT sitt arbeid, blant annet i arbeidet med tiltak. Det er flere måter å veilede på. Blant annet kan man bruke video. Marte Meo er et eksempel på veiledning som bruker video som metode. Metoden er ment som hjelp til selvhjelp. Når man har filmet ser man etter hva som kommuniseres både verbalt og non-verbalt. Man legger merke til atmosfæren. Under analysen brukes interaksjonsanalyse, da vurderes barnets utviklingsnivå. Deretter lages en arbeidsplan for hva den voksne kan gjøre som utviklingsstøtte. Metoden kan brukes med eller uten foreldre (Marte Meo foreningen, 2021).

Når barn er i behov av ekstra hjelp og støtte har barnehagen ofte flere aktiviteter og tilrettelegginger de kan tilby, men for å sikre rett støtte til barnet kan det være behov for å drøfte med pedagogisk- psykologisk tjeneste. Å tilby rett type utfordring til barnet blir viktig. Det skal ikke være for lett, men heller ikke for vanskelig. Ved for lette utfordringer vil barnet kunne gå glipp av god mestringsfølelse, og ved for vanskelige utfordringer vil barnet kunne miste motivasjonen. Det kan være nødvendig å avvike fra det ordinære barnehagetilbudet dersom barnet har omfattende vansker. Barnehagen kan da trenge hjelp til å finne rett støtte og god tilrettelegging for å sikre best mulig utvikling for barnet. Det kan bli viktig for barnehagelærer å se tiltak i en dynamisk sammenheng, for å kunne støtte barnets utvikling og læring gjennom flere tiltak. Tiltakene kan virke sammen, men også mot hverandre (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 183-184).

Flere prosesser og elementer vises sammen i et dynamisk system og kan føre til både balanse og ubalanse (Bertalanffy, 1956). Barnets vansker og ferdigheter endrer seg gjennom oppveksten. En tiltaksmodell dreier seg først og fremst om barnets betingelser for mestring med de vansker og utfordringer barnet har. Tiltaksmodellen vil også dreie seg om barnets utvikling av vansker, men dette er ikke primært (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 184). Både balanse og ubalanse kan gjennom læring tilføres systemet. Hvis barnet mangler ressurser og

måter å håndtere ubalansen på, kan imidlertid ubalansen bli for stor. Dette kan resultere i frustrasjon og mangelfull læring. For å bidra til å gjøre ubalansen håndterbar for barnet er gode tiltak og tilrettelegging essensielt. Lærings- og utviklingsmål må derfor være realistiske og tiltakene oppleves positivt (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 184). Utarbeidingen av ulike tiltak vil komme godt frem i en dynamisk tiltaksmodell. Tiltakene i en dynamisk tiltaksmodell vil kunne rette seg mot barnet, jevnaldergruppen, barnehagen eller foreldrene, selv om hovedfokuset er barnet. Dette kan øke muligheten for positive endringer (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 184). Systemarbeid er tiltak som tar for seg faktorer i barnets miljø og samspillet mellom miljø og barnet, i tillegg til å rette seg mot barnets vansker og utfordringer (Vogt, 2016, s. 30). En måte å arbeide med systemarbeid er pedagogisk analyse. Pedagogisk analyse innebærer at pedagogene arbeider i gruppe. Pedagogene bruker relevant kunnskap og ser på områder som har betydning for barnets utvikling og vanske. Slike områder kan være lekemiljø og organisering i barnehagen. Ved å rette oppmerksomheten mot miljøet skal man finne handlingsmuligheter hvor man kan endre miljøet til fordel for barnas utvikling (Læringsmiljøseneteret, 2021). I systemarbeidet kan det være nødvendig å arbeide med læringsstrategier. Læreplanverket for Kunnskapsløftet har i læreplanverkets generelle del omtalt læringsstrategier. Strategiene omhandler egen planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeid. Motivasjon og evne til å være løsningsorientert fremmes av gode strategier (Utdanningsforbundet, 2006, s. 3). Et eksempel på en læringsstrategi som kan brukes i barnehagen kalles multisensorisk læringsstrategi. Læringsstrategien består i å bruke flere sanser sammen i en læringsprosess (Berg, 2009, s. 116).

Veien fra resultatene av utredningen til tiltak er sjelden direkte. Utprøving og drøfting kan bli nødvendig etter hvert som utfordringer oppstår, tilgjengelige ressurser rundt barnet vil også kunne påvirke. Man må derfor i valg av løsningen analysere hvorvidt et tiltak kan bli utført. Det er også viktig å evaluere for å se hvilket utbytte barnet har av tiltakene. Forskning på tiltak og praksis kan dermed være sentralt for å se utbytte av tiltak (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s 185-186). Tiltakene skal være evidensbaserte. Tiltakene kan omfatte alle sider ved barnets fungering, både sosial, emosjonell, kognitiv, språklig og adferdsmessig fungering (Kratochwill et al., 2012). Hvis barnet skal ha hjelp fra PPT må barnet vise utfordringer med utviklingen til tross for ordinært barnehagetilbud og stimulering for å tilegne seg ferdigheter og kunnskap, for å kunne kalle barnets utfordringer en vanske. Derfor blir utredningen viktig da man blant annet får informasjon om barnets grunnlag for utvikling (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s 185). Ved å evaluere utbytte barnet har av ordinært barnehagetilbud, kan evalueringen bidra til å vise om det er noe i systemetarbeidet som kan forbedres. Dette vil

igjen også kunne styrke andre barns utvikling. Innholdet i en evaluering av spesialpedagogiske tiltak bør inneholde en vurdering av om tiltakene bør fortsette eller om de bør avsluttes. Det bør også nevnes hvordan tiltakene eventuelt bør utføres. Hvis et tiltak fortsetter etter å ha gjort sin nytte, vil det kunne bli et problem for barnet og det vil være en uheldig ressursutnyttelse. Jevnlig evaluering og vurdering er dermed viktig av tiltakene og barnets utbytte (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s 186-187). Ved å evaluere tiltakene kan man vurdere barnets engasjement, deltagelse og måloppnåelse. Man kan ta stilling til nye tiltak, nye mål og drøfte tiltakenes effekt (Kiresuk & Sherman, 1968). Evaluering skal sikre at tiltakene har ønsket virkning, og gi mulighet for å vurdere om det er behov for justeringer (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 145).

Felles for barn med utviklingsmessige språkvansker er at de viser typiske vansker med å tilegne seg ord og setninger, og innlæringen av språk tar lang tid sammenlignet med jevnaldrende. Ofte er vanskene vedvarende (Leonard, 2014, s. 3-13). Uttale utfordringene varer gjerne i flere år. Barna med utviklingsmessige språkvansker vil også ofte få lesevansker i skolen. Sosial utvikling og fungering, muntlige og skriftlige akademiske prestasjoner påvirkes da barnets ordforråd ofte er svakere enn jevnaldrenes (Rice & Hoffman, 2015, s. 357; Gray & Brinkley, 2011, s. 882). Det blir tydelig hvor viktig det er med riktig og tidlig tiltak for å hjelpe barn med utviklingsmessige språkvansker å utvikle ordforrådet sitt (Tomblin, 2019, s. 355; Leonard, 2014, s. 34). Tidlig tiltak med søkelys på forebygging kan finnes i stortingsmeldingen læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særskilte behov, hvor det vises til tidlig innsats på to måter. Enten tidlig i barnets liv, eller tiltak som settes inn tidlig ved oppdagelse av vansker. Det advares mot å tro at problemer løser seg selv (Meld. St. nr.18 (2010-2011), s. 65).

## **2.7 Fagetikk**

I arbeidet med barns rettigheter benytter vi ofte fagetikk. Rettighetene som er av stor relevans i pedagogisk psykologisk arbeid er blant annet rett til deltagelse og læring, rett til ikke-diskriminering, barnets beste og rett til utvikling (Nastasi & Naser, 2014). I pedagogisk psykologisk arbeid er de relevante profesjonelle standardene rettet mot relasjonene som etableres, hvordan fagpersonene fremtrer og hvordan de utfører arbeidet (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 260). Moralske vurderinger, prioriteringer og valg påvirkes av etikk. Etikk handler om å systematisk tenke på hva som er rett, galt, rettferdig eller urettferdig. Man bør tenke på regler og andre forutsetninger man forholder seg til. Etisk tenkning er viktig, men



kan gi utfordringer. Etske overskridelser og etske dilemmaer er slike utfordringer. En situasjon med flere handlingsmuligheter med ulike konsekvenser vil kunne gi et etsk dilemma. Det vil da bli et etsk og faglig valg hvilke handlingsmuligheter man velger, dette vil igjen også påvirkes av fagrollen, lover og regler man som fagperson må forholde seg til. Etske retningslinjer innenfor faget kan overskrides ved at noen handler mot forventningene på en måte som kan våre til skade for barnet, familien eller fagfolk. Et eksempel på dette er å bryte taushetsplikten. Taushetsplikten er utfordrende da det kan våre vanskelig å balansere barnehagel ererens og andres behov for informasjon for å gj ore en god jobb, og ansvaret man har ovenfor barnet og familien for å unngå un odig innsyn i deres privatliv. I PPT er dette et kjent etsk dilemma. Ved å ha gjennomtenkte rutiner og strategier for å ta hensyn til etske forhold, vil man kunne gj ore en best mulig jobb og si at man har etsk ansvarlighet i arbeidet (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 259-262). Uavhengig av landegrenser og på tvers av profesjonene er respekt for individet, ansvarlig omsorg, verdighet, ansvar overfor samfunnet og integritet i relasjoner felles etske områder (Mc Namara, 2011). I etsk sammenheng er det viktig som en grunnleggende verdi og oppleve verdighet som menneske (Nussbaum, 2016, s 45-53). Barn med utviklingsmessige språkvansker har rett til å oppleve verdighet i sin utvikling (Barne-, likestillingss- og inkluderingsdepartementet, 2013).

## **2.8 Utviklingsmessige språkvansker**

Utviklingsmessige språkvansker kan påvirke barnas utvikling, sosiale interaksjon og læring. Noen barn er senere enn andre eller kan ha utfordringer med språket uten å ha utviklingsmessige språkvansker, det er det viktig å v are klar over (Bishop, Snowling, Thomson & Greenhalgh, 2017). Det er viktig å v are oppmerksom på at barn i to-tre års alderen kan våre «late talkers». Det trenger ikke å handle om utviklingsmessige språkvansker selv om de har vansker med språket (Bishop et al., 2017). De første månedene i et barns liv starter språkutviklingen. Barnet kommuniserer ved å rette oppmerksomheten mot lyder, og lærer å skille mellom ulike stemmer. Barnet kan begynne å «bale» ved 3-4 måneders alder, barnet produserer da en kombinasjon av vokal- og konsonantlyder. Disse kombinasjonene av lyder blir mer komplekse og øker ved normal utvikling ved 6 måneders alder (Gj rum & Ellertsen, 2002). Ordproduksjon begynner gjerne når barnet er mellom 10 og 12 måneder (Novak & Pel ez, 2003). På grunn av stor variasjon i normalutvikling kan det våre utfordrende å oppdage forsinket språkutvikling (Law, Charlton & Asmussen, 2017).

For å benytte termen utviklingsmessige språkvansker skal barnet ha en språkvanske som ikke kan årsaks forklares ut fra en kognitiv, sensorisk eller motorisk grunn (Leonard et al., 2019b). Nedsatt hørsel, svake nonverbale ferdigheter og nevrologisk skade kan dermed ikke forklare barnets vansker. Vanskene oppstår ikke som en konsekvens av noe annet, men oppstår i kraft av seg selv (Leonard, 2014, s. 12). Barna har ofte utfordringer med å tilegne seg ord og setninger, og de er gjerne merkbart sene med språkutviklingen. De fleste får derfor diagnosen utviklingsmessige språkvansker i barnehageårene. I befolkningen har omtrent 7 % disse vanskene, man kan anta at det er omtrent 1-2 barn i hvert klasserom (Leonard, 2014, s. 3-13). Tidlig språkutvikling er viktig for barnets evne til å kommunisere (Hagtvet et al., 2011). Tvillingstudier og familiestudier som er gjort tyder på at barn med familie, som har språkvansker har økt sjanse for å utvikle språk, lese- og skrivevansker (Helland, 2019).

Utviklingsmessige språkvansker kan gi symptomer i ulik grad, kan inkludere sameksisterende vansker og oppstår i barnets utvikling. Språket består av komponentene innhold, form og bruk som samler vår språklige kompetanse. Komponentene kan overlape hverandre (Bloom & Lahey, 1978). Det kan være avgjørende for barn med vansker å starte tidlig med oppfølging for å kunne utvikle gode kommunikasjonsferdigheter (Zambrana, Pons, Eadie & Ystrom, 2014). Som vi ser ovenfor, kan altså språket påvirke barns utvikling på mange måter. Både barnets læring, utvikling og mulighet for vennskap avhenger av å kunne mestre kommunikasjon. Språkvansker kan også gi andre konsekvenser, slik som emosjonelle vansker. Hvordan vanskene påvirker barnet avhenger av individet og miljøet (Befring et al., 2019, s. 295-296).

Senere utvikling av språkutvikling og språklige ferdigheter kjennetegner barn med utviklingsmessige språkvansker (Schwartz, 2017). Hos barn med utviklingsmessige språkvansker er syntaktiske vansker vanlig (Leonard, 2014). Ulike tempusformer som preteritum, gradbøyning av adverb, fortidsform og presens kan være mer krevende enn bøyning av substantiv hos barn med utviklingsmessige språkvansker (Simonsen & Bjerkan, 1998). Barna kan også ha en tendens til å bruke grunnmønsteret subjekt-verbal-objekt i spørresetninger og negasjoner, samtidig som de ofte bruker kortere setninger enn antatt (Håkansson & Hansson, 2007). Barna kan også i sitt impressive språk ha utfordringer med å forstå lange setninger, spesielt hvis de inneholder mye informasjon (Bishop, 1997).

I nyere litteratur er det vanlig å skille mellom språkvansker assosiert med andre tilstander og utviklingsmessige språkvansker (Bishop, Snowling, Thomson, Greenhalgh & CATALISE-2 consortium, 2017). Delphi prosjektet kalt CATALISE publiserte resultater i 2016 og 2017 fra

60 personer i en internasjonal forskergruppe. De anbefalte termen Developmental language disorder (DLD), som på norsk kan oversettes som utviklingsmessige språkvansker (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh & CATALISE consortium, 2016; Bishop et al., 2017). Denne termen (DLD) brukes for barn med større utfordringer enn språket, da vedvarende utfordringer med språk påvirker deres læring og fungering i hverdagslivet (Bishop et al., 2016; McKean, Reilly, Bavin, Bretherton, Cini, Conway & Mensah, 2017). Tidligere brukt term spesifikke språkvansker (SSV) erstattes i økende grad av utviklingsmessige språkvansker for å oppnå bredere forståelse av språkvansker. Pragmatikk, semantikk, grammatikk, verbal læring, hukommelse, fonologi og sameksisterende vansker på andre utviklingsområder hører innunder termen utviklingsmessige språkvansker (Neuman, 2018, s. 9).

Basert på undersøkelser i flere land som handler om etiske dilemmaer og overskridelser fagfolk i PPT opplever, ser man at en utfordring kan være mangel på felles forståelse av begreper. Et eksempel på et slikt begrep er «spesialundervisning» kontra «tilpasset undervisning» (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 262). Begrepene er under endring. Spesifikke språkvansker «Specific Language Impairment» ble inntil nylig benyttet om vanskene. Begrepet er primært basert på eksklusjonskriterier (Bishop et al., 2017, s. 677). Dersom barn viser tegn på andre vansker i tillegg til språkvansker bruker man ikke begrepet spesifikke språkvansker (Bishop et al., 2017, s. 1076). Eksklusjonskriterier benyttet i forbindelse med diagnosen spesifikke språkvansker var at barna målt i en standardisert test måtte vise en diskrepans på et standardavvik mellom nonverbale og verbale evner (Howlin, Charman & Ghaziuddin, 2011, s. 3). Forskergruppen i CATALISE anbefalte i 2017 (Bishop et al., 2017, s. 1070) at eksklusjonskriterier ved definering og diagnostisering av språkvanskene skulle fjernes. Det vil si at det skulle bli mulig å ha språkvansker og komorbide vansker som, lese- og skrivevansker, motoriske vansker, talevansker, ADHD, svake nonverbale evner og emosjonelle vansker. Uten å ha en kausal årsakssammenheng mellom seg kan språkvanskene sameksistere med andre vansker (Bishop et al., 2017, s. 1072). Det ble anbefalt bruk av begrepet (DLD), på norsk utviklingsmessige språkvansker, når det ikke er en direkte biomedisinsk årsakssammenheng mellom språkvansken og komorbide vansker (Bishop et al., 2017, s. 1068). I motsetning til når vansker oppstår av biomedisinske årsaker er språkvanskene til stede fra begynnelsen av utviklingen, noe begrepet utviklingsmessig får frem (Bishop et al., 2017, s.1071-1072).

## 3 Metode

### 3.0 Innledning

Innledningsvis redegjør vi for kvalitativ forskningsdesign og metode, samt hvordan vi skal bruke det i vår forskning. Vi introduserer og forteller om fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming som vi skal bruke i vår forskning. Så viser vi vår intervjuprosess som inneholder; utarbeidelse av intervjuguide, utvalg og rekruttering av informanter, og vår gjennomføring av intervjuet. Vi følger deretter opp med å forklare det kvalitative forskningsintervju som vår metode. Så kommer vår transkriberings prosess, fulgt opp av kritiske betraktninger av studiens kvalitet. Vi introduserer analyse av data hvor vi tar opp vår forforståelse og vårt analysearbeid. Avslutningsvis viser vi til etiske vurderinger i vårt forskningsprosjekt.

### 3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Det er viktig for oss å kunne besvare forskningsspørsmålet. Vi innhenter datamaterialet basert på informantenes erfarte livsverden. Derfor velger vi en kvalitativ forskningsmetode. For å drive god kvalitativ forskning er det viktig å være seg bevisst forskningsdesign og metodebruk (Krumsvik, 2014, s. 22). Den kvalitative forskningsdesignen er preget av forskeren som spesifiserer seg og lager forskningsspørsmål (epistemologi), forskningsspørsmålene granskes (metodologi) gjennom valgte metode (intervju) og til slutt analyseres det empiriske materialet (Denzin & Lincoln, 2011, s. 5). Forskning handler om å tilegne seg kunnskap og økt viten gjennom systematisk arbeid. Forskningsmetoden vi bruker er vår fremgangsmåte for å få tak i denne kunnskapen. Det handler ikke om hvorvidt den ene metoden er bedre enn den andre, men hvilken metode som egner seg best for forskningsspørsmålet (Krumsvik, 2014). Målet med vår master oppgave er å undersøke PP-rådgiverens perspektiv på PPT sitt arbeid med utviklingsmessige språkvansker. I forskning der man vil undersøke og forstå subjektive opplevelser er en kvalitativ forskningsmetode godt egnet (Thagaard, 2009). Det er flere forklaringer på kvalitativ forskning. Tjora påpeker at den kvalitative forskningen er mangfoldig. Den preges av struktur, innlevelse og kreativitet. Både empiri og teori, gjerne i samspill, kan drive den kvalitative forskningen frem. Type informanter og teorier, perspektiver og miljø kan være med å avgrense (Tjora, 2017, s. 24).

Kvalitativ forskning har sin styrke der man kan fokusere forskningen på menneskets komplekse natur og individualitet (Krumsvik, 2014, s. 114).

Ved kvalitativt praksisnært forskningsdesign kan man forenklet si at det er fire hovedområder man retter fokus mot:

- A. Design: den kvalitative forskningen sentrerer rundt forskningsspørsmålet/ problemstillingen og forskningsmålene.
- B. Empiri: Etterprøver eller får ny kunnskap. I vår oppgave har vi valgt å bruke intervju til dette.
- C. Teori: Empiriske funn knyttes sammen med teori og kunnskap for å oppnå forståelse.
- D. Praksis: Teori og forskningsbasert kunnskap brukes til tiltak. Forskningsspørsmålet hjelper til med å fokusere studien og gir selve grunnlaget for metode (Krumsvik, 2014, s. 26-27).

Kvalitativ forskning har flere sterke sider. I motsetning til kvantitativ forskning får man større anledning til å gå dypt ned i temaet man forsker på. Det er også mulig å oppklare og verifisere informantenes selvrappotering på en helt annen måte enn kvantitativ forskning kan. Ved hjelp av intervjuet håper vi å kunne oppdage et mønster basert på informasjonen informantene gir. Dette står i kontrast til kvantitativ forskning som i stor grad baserer seg på å kunne måle data. Med kvalitativ forskning undersøker man, men det kan være vanskelig å måle data. Vi skal bruke kvalitativt forskningsintervju som metode, hvor informantenes opplevelser står i sentrum. Styrken til kvalitativ forskning ligger i det å komme nær, avdekke hva som virkelig praktiseres (Krumsvik, 2014, s. 17-21). Data i form av tekst, forståelse, induktiv fremgangsmåte og nærhet vektlegges i kvalitativ forskning. Det er en fortolkende tenkemåte, noe som betyr at man ønsker å gi en forståelse og mening til informantenes uttalelser. Den åpne interaksjonen mellom forsker og informant preges av nærhet (Tjora, 2017). Vi har derfor en hermeneutisk tilnærming.

## **3.2 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming**

I fenomenologien står menneskets livsverden sentralt. Hvordan opplevelser, fenomener og situasjoner oppleves er forskjellig fra menneske til menneske og deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Å forstå informantenes livsverden på bakgrunn av informantenes egne perspektiver står sentralt i en fenomenologisk tilnærming. Man ønsker å oppnå forståelse for enkeltpersoners erfaringer, det vil si at man går ut ifra subjektive opplevelser (Thagaard, 2009). Å gjennomføre kvalitativ forskning er ikke enkelt. Målet og hensikten med forskningen og forskningsdeltakernes egenskaper er noen av faktorene som avgjør hvordan en forsker gjennomfører sin forskning (Snape & Spencer, 2003). Vårt mål er å få frem PP-

rådgivernes subjektive opplevelse av arbeidet med utviklingsmessige språkvansker i barnehagen. Dermed har vi en fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg velger vi å ha en hermeneutisk tilnærming, her er fortolkningen sentralt. Når vi gjør våre språklige intervjuer om til tekst, og når vi bruker disse i analyse- og drøftingsarbeidet er det viktig å se teksten fra ulike innfallsvinkler. Tolkningen av kvalitative data er avhengig av konteksten. Dette er det viktig å ha med seg i arbeidet for å kunne arbeide mest mulig åpent med de kvalitative data (Krumsvik, 2014, s. 25).

Hermeneutisk betyr fortolkning, og vil brukes sammen med fenomenologisk tilnærming for å favne informantenes erfaringer og for å rette fokus på meningen i det kvalitative datamaterialet. Hermeneutikken bygger på at det finnes mer enn bare en sannhet, og tilnærmingen rettes mot fenomenets meningsinnhold (Nyeng, 2012; Thagaard, 2013). Som forsker har man med seg fordommer og forforståelse inn i forskningsprosessen, derfor er fordommer og forforståelse sentrale begreper i hermeneutikken. Våre fordommer og forforståelser vil være til stede både under intervjuet og under arbeidet med fortolkning og forståelse i analysearbeidet av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Gadamer (1976) er selve grunnlaget til forskeren for å forstå en tekst basert på forskerens forforståelse og visse fordommer (Gadamer, 1976). Vårt møte med informantene, i intervjuet, i arbeidet med teksten og arbeidet med analysearbeidet, vil dermed påvirkes av våre forforståelser og fordommer. Derfor tar vi med oss et hermeneutisk perspektiv under arbeidet, slik at vi gjennom å fortolke andres meninger og subjektive opplevelser prøver å få frem et fylldigere meningsinnhold. Dette er nettopp det hermeneutikken handler om (Thagaard, 2013).

Et fenomen opptrer og presenterer seg selv til noen, fenomenologi er læren om fenomener. Det handler om det som treffer vårt sansesapparat og som kommer til syne (Løkken, 2012; Merleau-Ponty, 2002). Fenomenologi tar utgangspunkt i menneskets bevissthetsstruktur og vektlegger subjektive opplevelser og den levde erfaringen. Mennesket på bakgrunn av sin levde erfaring konstruerer sin virkelighet (Gadamer, 2004; Johansen, 1997; Løkken, 2012; Merleau-Ponty, 2002). Heidegger (2007) utviklet fenomenologien og søker en syntese mellom fenomenologien og hermeneutikk. Han mener at fenomenologisk vitenskap handler om å undersøke fenomenets relasjoner og mening. Samtidig er han bevisst vår egen påvirkning fra våre opplevelser og vår livsverden. Menneskets forståelse og tilstedeværelse i verden er sentralt. Det handler både om å beskrive, tolke og forstå. Forståelsen vi har av et fenomen farges av vår eksisterende forståelse av verden. Vi påvirker vår verden og verden vi lever i påvirker oss (Heidegger & Holm-Hansen, 2007). Fenomenologien Heidegger

representerer kalles gjerne for hermeneutisk fenomenologi da fortolkningen er sentral. I den fenomenologiske metoden er hermeneutisk meningsfortolkning blitt sett på som et aspekt (Heidegger & Holm- Hansen, 2007). For at vi som forskere skal kunne forstå, drøfte og beskrive informantenes erfaringer og opplevelser er det viktig at vi gir informantene rom til å uttrykke sine erfaringer. Dette kan refereres til som en hermeneutisk- fenomenologisk konversasjon (Van Manen, 1997).

### **3.3 Forforståelse**

Vi som forskere har meninger om fenomener før vi undersøker de, dette er vår forforståelse som alltid er med under forskningen. Vår forforståelse er basert på våre egne følelser, erfaringer, kunnskaper og meninger (Dalland, 2007). Vi arbeider begge som pedagogiske ledere i barnehagen, og har i jobbsammenheng erfaring i møte med PPT fra dette perspektivet. Ingen av oss har arbeidet i PPT. Vi har med oss vår teoretiske kunnskap om PPT og utviklingsmessige språkvansker. Vi har praktisk erfaring med arbeid hvor barnet har utviklingsmessige språkvansker i barnehagen. Vi har forholdt oss til tester som TRAS og MIO i barnehagesammenheng. Vi har derfor ikke førstehånds kjennskap til testene PP-rådgiverne bruker i utredningen. I forkant av undersøkelsen var vår forforståelse at PPT er dyktige i arbeidet sitt, men at det er personavhengig hvordan hjelp barna får. Vi tenkte også at fagkompetansen var god, da spesielt kompetanse om språk og språkvansker. Gjennom å skrive masteroppgaven ønsker vi å kunne utforske hvordan PPT i praksis arbeider for barn i barnehagen som har utviklingsmessige språkvansker.

### **3.4 Intervjuprosessen**

I vårt forskningsprosjekt bruker vi semistrukturert intervju som metode. I den prosessen utarbeidet vi en intervjuguide. Vi rekrutterte også informanter og til slutt gjennomførte vi intervjuene. Dette er de ulike fasene i intervjuprosessen (Tjora, 2017).

#### **3.4.1 Utarbeidelse av intervjuguide**

Intervjuguiden bidrar til å strukturere intervjuet. Vi måtte velge hvordan vi ønsket å utforme intervjuguiden. En intervjuguide kan bestå av spørsmål som er ferdig formulerte, eller spørsmålene kan for eksempel komme i form av stikkord. Vi valgte å forme vår intervjuguide med ferdige formulerte spørsmål, men med åpning for å følge opp informantenes uttalelser

(Tjora, 2017). I det semistrukturerte intervjuet er det vanlig med en intervjuguide som har oversikt over temaet man skal intervjuer i, det er også vanlig med forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var utfordrende å utforme intervjuguiden. Vi ønsket at spørsmålene skulle være åpne, slik at informantene skulle kunne svare ut ifra sine egne opplevelser og erfaringer. Samtidig ønsket vi svar som kunne belyse vår problemstilling. Det tok tid å formulere spørsmålene selv om tema var tydelig. Vi opplevde at det ble litt rotete i intervjuguiden, derfor valgte vi å dele inn intervjuguiden i to deler. Den første delen satte søkelys på spørsmål relatert til utredning, den andre tok for seg spørsmål relatert til tiltak. Slik ble det mer oversiktlig både for oss og informantene. Intervjuguiden ble utformet i samarbeid med første veileder (Kvale & Brinkmann, 2015). Når intervjuguiden var utformet utførte vi prøveintervju med hjelp fra medstudenter. Prøveintervjuene gikk bra, men vi oppdaget at vi hadde for mange spørsmål i forhold til tiden intervjuet skulle ta. Vi måtte derfor kutte ned på antall spørsmål og fjernet fire av de spørsmålene vi anså som minst relevant. Da endte vi med til sammen 17 spørsmål i intervjuguiden. Selve utformingen av spørsmålene var vi fornøyd med, så de ble ikke endret. De første spørsmålene i intervjuet kan ha en avgjørende rolle for intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom pilotintervjuene ble det altså mulig både å gå igjennom tidsbruk, spørsmålene og hvordan man fungerte som intervjuer. Vi så på egen rolle som intervjuer hvor målet var å skape en trygg ramme, klare å snakke rolig og tydelig, samt skape tillit mellom informanten og intervjuer. Vi fikk også testet hvordan båndopptaker fungerte. Vi utførte 3 pilotintervju (Thagaard, 2009). Ofte ville en god start på intervjuet vært spørsmål som er lett å svare på, slik som informantens bakgrunn, yrkeserfaring og utdanning. Vi valgte å snakke med informantene og bryte isen før intervjuet startet, da informantene våre er anonyme. Ingen gjenkjennende informasjon vil bli gitt. Det var allikevel viktig for oss å sette en god tone, slik at informantene i størst mulig grad var komfortable (Thagaard, 2009, s. 100). Spørsmålene våre er utformet som refleksjonsspørsmål, og de ble utformet for å kunne gi reflekterte svar. Vi ønsker å kunne redegjøre for forskningsspørsmålet i oppgaven ved bruk av refleksjonsspørsmålene som er utformet. Vi brukte også oppfølgings spørsmål der det var behov, disse var ikke utarbeidet på forhånd (Tjora, 2017).



### 3.4.2 Utvalg og rekruttering av informanter

For å få frem opplysninger og opplevelser relatert til forskningsspørsmålet trengte vi et utvalg. Utvalget måtte bestå av mer enn en person, da vi ønsket å få frem ulike tanker og meninger om temaet (Tranøy, 2008, s. 34). For å være aktuelle som vårt utvalg måtte informantene arbeide i PPT, og ha erfaring med utviklingsmessige språkvansker rettet mot barnehage. Vi ønsket også å kunne snakke med PP- rådgivere fra ulike kommuner, da kommunene praktiserer forskjellig praksis (Tranøy, 2008).

Formålet med forskningsprosjektet vårt er å frem pedagogisk- psykologisk tjenestes arbeid med utredning og tiltak for barn med utviklingsmessige språkvansker. Vi har valgt å rette det mot barn i barnehagen. Vi ville få informasjon om PP- rådgivers erfaring og opplevelser, og vi ønsket at disse erfaringene og opplevelsene skulle være relevante for dagens PPT. Det ble derfor viktig å kontakte de ulike PPT- kontorene, slik at vi fikk tak i informanter som jobber med nevnte tema. Egenskapene vi så etter var tydelig og valg av informanter var et strategisk valg (Thagaard, 2009). Informantene er avgjørende for funn og mulig besvarelse av forskningsspørsmålet. I kvalitativ forskning kan man hente ut «tykke» mengder empiri, men det skal være en passende mengde for å kunne danne grunnlag for tolkning og analyse. Kvalitativ forskning er avhengig av å ha informanter med kunnskap om og mulighet for å besvare problemstillingen. Ved å benytte personer med kvalifikasjoner rettet inn mot vår problemstilling, valgte vi å benytte et strategisk utvalg. For å sikre gyldigheten av funn og ha mulighet for dybdeintervju valgte vi å intervju tre til fire personer i PP- tjenesten med kunnskap om valgte problemstilling. Vi var avhengig av et tilgjengelighetsutvalg. Det vil si at personene med riktige kvalifikasjoner selv måtte ønske å delta og være tilgjengelige (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Fremgangsmåten for å velge informanter var basert på tilgjengelighet, til tross for at utvalget var strategisk (Tjora, 2017). I vårt tilfelle skjedde rekrutteringen på forskjellige måter. En informant fikk vi gjennom første veileder, de tre andre gjennom å ringe og sende e-post til PPT- kontorene. Det var utfordrende å få tak i informanter, det var mange PPT- kontor som hadde for mye å gjøre til å kunne delta i forskningsprosjektet. Vi bestemte oss for å ha mellom 3- 5 informanter etter råd fra første veileder. Grunnet tilgjengelighet og begrensning av tid har vi 4 informanter som vi forholder oss til. Omfanget av oppgaven spiller inn. Vi ønsket ikke å ha for mange informanter, slik at det ble for mye datamaterialet til å kunne gjennomføre gode analyser. Samtidig ønsket vi å ha nok data til å besvare forskningsspørsmålet på best mulig måte (Thagaard, 2009). Vi sendte informasjonsskriv (vedlegg 1) og intervjuguide (vedlegg 2) til informantene i forkant av

intervjuet. Vi ønsket å gi informantene trygghet ved å vite hvilke spørsmål de skulle få, samtidig fikk vi da mulighet til å få reflekterte og utfyllende svar av informantene (Kvale, 2001). Vi avtalte også over e-post når vi skulle møtes for intervju. Første intervju ble utført ved hjelp av Skype, andre intervju over telefon og resten ved hjelp av ZOOM.

### 3.4.3 Gjennomføring av intervjuet

Et godt gjennomført intervju krever god forberedelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter å ha forberedt og forbedret intervjuferdigheter og intervjuguide gjennomførte vi intervjuene. Vi ble enig om at kun en av oss skulle intervjuer, slik at den som gjennomførte intervjuene skulle ha kontroll på hvordan rammen til intervjuet skulle være. I tillegg sparte vi tid, da den andre kunne fortsette å jobbe med oppgaven. Under hvert intervju ble det brukt båndopptaker for å sikre at vi fikk med oss det informantene fortalte. Det var også positivt for intervjusituasjonen, da intervjuer kunne følge med og skape en god flyt i samtalen (Tjora, 2017). Alle informantene var enige med og syntes det var greit at intervjuet ble tatt opp på båndopptaker. Under første intervju la intervjuer også frem penn og papir for å kunne ta feltnotater, men opplevde at dette ikke ble nødvendig. Derfor ble ikke feltnotater skrevet under intervjuene (Thagaard, 2009). Intervjuer satt hjemme under alle intervjuene, da intervjuene ble gjennomført digitalt. Grunnen til digital gjennomføring av intervju var pandemi. Tiden vi satt opp for intervju, ble avtalt med hver enkelt av informantene. Vi ga på forhånd beskjed om hvor lang tid vi regnet med at intervjuet ville vare. Informantene kunne selv velge hvor de ville befinne seg under intervjuet, og intervjuers opplevelse var at informantene var komfortable. At informantene er komfortable kan bidra til en følelse av trygghet og åpne for en god samtale der informantene tar seg tid til å besvare spørsmålene (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2011). Korona viruset gjorde digitale intervjuer til beste valg, da det var vanskelig å møtes. Digitale intervjuer ga mulighet til å intervjuer informanter som ikke var i geografisk nærhet. En ulempe med digitalt møte er at noe kommunikasjon og informasjon kan forsvinne. Vi bestemte oss ut ifra disse forutsetningene for at vi skulle konsentrere oss om informantenes muntlige språk, og ikke fakter eller kroppsspråk. Som digitale hjelpemidler brukte vi både båndopptaker, telefon, skype og Zoom. Under intervjuet bekreftet informantene at de hadde lest informasjonsskriv (vedlegg 1) og at de samtykket til intervju. De fikk også opplyst at de kunne trekke seg når som helst, også under intervjuet. Samtykke med underskrift ble sendt til oss via e- post. Intervjuene varierte i tid avhengig av hvor mye informanten uttalte seg på hvert spørsmål. Dette var også hensikten

vår med åpne spørsmål, at informanten skulle kunne besvare ut ifra egne opplevelser. Vi var bevisst på å gi informantene rom til å uttrykke sine erfaringer gjennom en hermeneutisk-fenomenologisk konversasjon (Van Manen, 1997). Intervjuer opplevde at alle informantene var opptatt av temaet, at alle følte de kunne svare fritt. Samtalene fløt, og ingen av informantene viste tegn til ubehag under intervjuet. Fire intervjuer ble gjennomført med PP-rådgivere med ulike erfaringer og opplevelser av arbeidet i PPT. Alle informantene ga gode svar, selv om ingen ga helt like svar.

### **3.5 Det kvalitative forskningsintervju**

Vi har valgt kvalitativt forskningsintervju som metode for å samle inn data. Det kvalitative forskningsintervjuet er en vanlig metode å ta i bruk når man undersøker et tema, og tar utgangspunkt i informantens livsverden. Meningene til informantene er sentrale (Kvale, 2002). Det vil i dette tilfelle si at intervjuet tar utgangspunkt i pedagogisk- psykologisk rådgivers (PP- rådgiver) livsverden. Fra livsverden henter vi vårt språk, vår identitet og våre begrep. Vi kan kalle vår livsverden vår umiddelbare hverdagsvirkelighet (Steinbock, 1995). Informantenes perspektiv er utgangspunktet i denne forskningsmetoden for å få svar. I kvalitative forskningsintervjuer ønsker vi å innhente informantenes opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Denne type intervju kan være strukturert, semistrukturert eller ikke-strukturert. Av disse er det semistrukturerte intervjuet dominerende (Braun & Clarke, 2013). Intervjutyperen er også omtalt som dybdeintervju. Intervjuet skal være avslappende, rolig og fritt for stress. Intervjuet bør oppleves som en samtale og ikke som et avhør (Tjora, 2017).

Når man ønsker innsikt i informantenes egne opplevelser, følelser, tanker og erfaringer er det kvalitative intervjuet spesielt godt egnet. Og i vår oppgave er hensikten å undersøke hva slags erfaringer, opplevelser og tanker informantene har om pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT), og deres arbeid med utredning og tiltak for barn med språkvansker i barnehagen. Ved å bruke det kvalitative forskningsintervjuet kan man i større grad være fleksibel i utførelsen enn det man er i kvantitative studier. Ofte kan datainnsamling, bearbeiding og analyse gå over i hverandre, noe som krever at forskeren har en viss grad av fleksibilitet. Det er viktig underveis i kvalitative studier å holde egne synspunkter og erfaringer utenom intervjusituasjonen så godt det lar seg gjøre. Informantene bør bli møtt med forståelse, toleranse og empati slik at de får gode rammer for å besvare intervjuers spørsmål. Her blir det viktig at intervjuer gir rom til informantene og lytter aktivt til deres svar. Dette bidrar til å

møte informantene med interesse og respekt (Dalen, 2004). Forskningsintervjuet er en faglig konversasjon, basert på en hverdagslig samtale. Som forsker har vi en viss styring på temaet i samtalen, dermed er ikke konversasjonen mellom partene helt likeverdig. Relasjonen mellom partene er allikevel meningsfull (Kvale, 2002). Det vil si at begge partene vil påvirke hvordan intervjuet arter seg, til tross for at den ene parten har noe mer kontroll enn den andre.

Kjemien mellom forsker og informant påvirker intervjuet. Forsker styrer til en viss grad samtalen og bruker gjerne en intervjuguide. Hva som viser seg å bli relevant er det også informantene som påvirker gjennom sitt initiativ og sin respons. Semistrukturert intervju er i denne sammenhengen et naturlig valg og kan defineres slik: «Semi- structured (life-world) interview: A planned and flexible interview with the purpose of obtaining descriptions of the life world of the interviewee with respect to interpreting the meaning of the described phenomena» (Kvale, 2007). Forsker må være fleksibel i intervjuet da informantenes livsverden er fremtredende, og informantenes respons er uforutsigbar. Informantenes uttalelser skal tolkes og analyseres ut ifra språket som er brukt, svarene skal ikke gjøres om til enheter på en skala eller settes inn i et skjema. Dermed er kunnskapen formidlet med språk som ikke skal kvantifiseres. Det primære som er viktig i innhenting er uttalelser om PPT og deres arbeid med utredning og tiltak, og ikke generelle meninger. Informantene snakker på vegne av seg selv og sine opplevelser og erfaringer, de kan ikke snakke på vegne av andre PP-rådgivere. Det semistrukturerte intervjuet skiller seg fra et åpent intervju ved å ha bestemte temaer som tas opp. Spørsmålene er ikke helt standardiserte, men gir retningslinjer på forhånd (Dalen, 2004). Rekkefølgen på spørsmålene må ikke følges slavisk i en spesiell rekkefølge. Når vi intervjuet informantene opplevde vi intervjuet som en samtale der vi også kunne stille spørsmål som ikke var i intervjuguiden for å følge opp informantens uttalelser. Vi brukte disse spørsmålene til å få klarere svar hvis det var noe som var uklart for oss. Ved et semistrukturert intervju struktureres intervjuet delvis. Informantene får de samme hovedspørsmålene, men ut ifra samtalen kan oppfølgingsspørsmål variere (Thagaard, 2009).

Intervjusituasjonen setter krav til forsker da uttalelsene fra informantene er avhengig av den interpersonlige interaksjonen. Under intervjuene våre ble det derfor viktig å prøve å ha en god vennskapelig tone slik at informantene ble komfortable. Vårt mål var at informantene skulle ha mulighet til å svare ærlig på våre spørsmål i en trygg setting. Faktorer som kan gi konsekvenser for resultatet er intervjusituasjonen, informantenes åpenhet og kjemien (Kvale, 2002). Siden vi ville få innsikt i informantenes livsverden, kan vi knytte det opp mot fenomenologien. Det fenomenologisk inspirerte kvalitative forskningsintervjuet har også blitt omtalt som et semistrukturert livsverdensintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Et

kvalitativt intervju brukt på riktig måte kan føre til imponerende data, intervjuet gir mulighet i samtalen til utdypende svar og til å forfølge det som er av interesse (Braun & Clarke, 2013). Vi var derfor nøye med forberedelsene til intervju. Vi tenkte på forhånd igjennom hva som var viktig for å kvalitetssikre våre data.

### **3.6 Transkribering**

Transkriberingstiden er lang og krevende. Både omfanget, kvaliteten og forskerens skrivehastighet påvirker prosessen. Å transkribere handler om å gjøre de muntlige intervjuene om til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). At forsker selv utfører transkripsjonen gir forskeren en unik sjans til å bli kjent med datamaterialet, derfor er dette sterkt tilrådelig hvis det ikke er for stort datamateriale. Det kan også styrke analyseprosessen at forskerens selv har nærhet til intervjuutskriftene (Dalen, 2011, s. 55-58). Vi valgte å la forskeren som intervjuet transkribere på bakgrunn av å sørge for at relevante detaljer kom med. Vi har stort søkelys på informantenes uttalelser, vi valgte derfor å transkribere ordrett. På den måten former våre fordommer og forforståelser teksten minst mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). Å transkribere er en krevende prosess som krever at man i transkriberingsprosessen tenker grundig igjennom og lytter til datamaterialet (Vedeler, 2000). Lydopptak ble brukt for å kvalitetssikre at vi fikk skrevet informantenes uttalelser hvor informantenes egne ord og formuleringer ble vektlagt. På denne måten kunne vi skrive ordrett i transkripsjonen. Ved dialekt, gjorde vi allikevel om til bokmål for å bevare informantenes anonymitet. Vi transkriberte raskt etter intervjuet for å ha intervjuet ferskt i minne, dette gjorde det mer oversiktlig for intervjuer. Dette hjalp oss til å utføre en ordrett transkripsjon (Dalen, 2011). Grunnet forskningsspørsmålet og den digitale løsningen så vi det lite hensiktsmessig å legge vekt på blant annet toneleie, non verbalt språk, sukk og andre lyder for å kunne formidle informantenes utsagn. Dette la vi derfor ikke vekt på i transkripsjonen. Vi valgte å skrive oppfølgingsspørsmål i kursiv for å tydeliggjøre at det var intervjuer som snakket (Golden, 2014).

### **3.7 Kritiske betraktninger av studiens kvalitet**

Samtalen i kvalitative intervjuer er både det empiriske materialet, og middelet man bruker for å skaffe det empiriske materialet. Derfor kan det være vanskelig å skille mellom pålitelighets (reliabilitet)- og gyldighets (validitet) problemer. Forsker er instrumentet i en kvalitativ tilnærming, og reliabiliteten avhenger både av forskerens refleksjoner og det konkrete

materialet (Fog, 1994). For å undersøke problemstillingen må forskeren velge en metode. Validitet handler om at metoden som velges egner seg til å kunne besvare problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Gjennom hele undersøkelsen er validitet og reliabilitet med på å prege forskningens troverdighet, overførbarhet og styrke (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabiliteten og validiteten er de to viktigste kvalitetskriteriene for å vurdere kvaliteten i et kvalitativt forskningsprosjekt. For å si noe om kvaliteten i datamaterialet er det viktig at man ser på hva datamaterialet skal brukes til (Grønmo, 2016, s. 237). Datamaterialets gyldighet handler om hvordan forskeren går frem under arbeidet med intervju, analyse og tolkning. Ved å være kritisk til prosessen, metoden, resultatene og sin egen forståelse kan man validere forskningsprosjektet. Validiteten kan ikke testes ved en enkel beregning, den må være aktuell underveis i hele prosessen (Holter, 1996, s. 22). Det er forskers ansvar å prøve å sikre validiteten til forskningen (Kvale, 2002; Kruuse, 2005). Hensikten med datamaterialet er å svare på undersøkelsen på best mulig vis. Med god reliabilitet vil man ofte kunne forvente at andre forskere vil kunne reprodusere et svar ved å forske på samme måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Denne måten å arbeide med reliabilitet fungerer dårlig i kvalitativ forskning da denne praksisen ikke er mulig å gjennomføre av de samme fenomenene. Mange av fenomenene forandrer seg, slik at forskningen ofte ikke kan gjentas på samme måte flere ganger (Grønmo, 2016, s. 241).

Kvalitative studier er utfordrende å sikre reliabiliteten i, da reliabiliteten ikke kan måles. Forholdene som skal undersøkes endrer seg og er dynamiske. Ved å være nøyaktig i beskrivelsene under hele undersøkelsen, kan man være med på å sikre reliabiliteten (Dalen, 2004, s. 28-30). Forskeren må argumentere og gjøre rede for hvordan data utvikles gjennom forskningsprosjektet (Thagaard, 2013, s. 202). Ved å gjøre forskningsprosessen transparent kan forskeren styrke reliabiliteten (Silverman, 2011, s. 360). Det blir viktig for oss som forskere å beskrive forskningsprosessen nøye slik at forskningens reliabilitet kan vurderes trinn for trinn (Thagaard, 2013, s. 202). Dette har vi gjort ved å presentere utvalg og fremgangsmåte og prosessen for vår valgte metode. Transkriberingen er beskrevet og gjort rede for. Vi har også kort beskrevet vår forforståelse, beskrevet vår analysemetode og vært tydelige på hvordan vi kom frem til våre funn. Dette kan bidra til å styrke reliabiliteten i forskningen vår (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Våre subjektive valg påvirket prosessen, men det var viktig for oss at informantenes opplevelser var sentrale. Grunnlaget for analyse og tolkning ligger i informantenes egne utsagn basert på deres erfaringer og opplevelser. Dette skal komme til uttrykk i vår drøfting. Det er allikevel slik at vi som forskere påvirker

ved valg av teori, vår gjengivelse og tolkning av datamaterialet. Vår tolkning av datamaterialet kan sees på som en interaktiv prosess mellom empiri og teori (Strauss & Corbin, 1998). I vår presentasjon av drøfting og funn tydeliggjør vi hva som var informantenes uttalelser. Dette kan bidra til å styrke reliabiliteten (Silverman, 2011). Dette handler om å tydeliggjøre data og skille forskerens fortolkninger fra datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 203). Validiteten i informantenes uttalelser handler om at uttalelsene er sanne og riktige (Gundersen & Berulfsen, 2012b). I vår oppgave handler validiteten om hvorvidt det semistrukturerte intervjuet er egnet til å gi svar på vår problemstilling. Det er viktig for validiteten at metoden egner seg til å undersøke det man vil ha svar på (Kvale & Brinkmann, 2009). Validiteten handler om hvorvidt datamaterialet man samler inn samsvarer med forskerens hensikt for undersøkelsen (Grønmo, 2016, s. 241). Valideringen skjer når man stiller seg spørsmål om kunnskapens gyldighet. Gjennom hele forskningsprosessen stiller man spørsmål i alle ledd, hvor man reflekterer rundt egne valg. Dette gir forskeren en kontinuerlig validitetsholdning (Malterud, 2011).

Basert på forskningen og problemstillingen vår kan vi blant annet spørre: Gir utvalget relevante svar på forskningsspørsmålet? Er metoden vi har valgt den beste metoden for å få de svarene vi trenger? Er den teoretiske referanserammen vi har valgt egnet til å kunne støtte vår forståelse av problemstillingen relatert til datamaterialet? Gjennom analyseprosessen stiller vi oss spørsmål og reflekterer om ulike tolkninger relatert til datamaterialet. Basert på dette ser vi om det er relevante svar på forskningsspørsmålet i funnene våre. Når vi formidler våre funn, må vi formidle på en forståelig måte. Dette påvirker gyldigheten til forskningen (Malterud, 2011). Dette kan kalles kommunikativ validitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Det vil si at de litterære ferdighetene også spiller inn i kvalitativ forskning, det bør komme frem at forskeren har reflektert og forskningsprosessen bør være tydelig. På den måten kan leseren få tiltrengte forutsetninger for å forstå prosessen, tolkningen og funnene som presenteres (Malterud, 2011, s. 186).

For å kunne stole på en studie er validitet viktig. Et begrep som kan være relevant for oss i vår forskning er generaliserbarhet. Dette handler om at forskningen kan være gyldig i flere sammenhenger (Seale, 1999, s. 40-41). I vår studie kan vi se dette i sammenheng med om våre funn kan være overførbare eller være relevante for flere PPT- kontorer. Om funnene er generaliserbare er et ofte stilt spørsmål i kvalitative studier. Kan den innhentede kunnskapen i en intervjuforskning overføres til tilsvarende situasjoner? En vanlig innvendig mot

forskningsintervju som metode er at det kan være vanskelig å generalisere funnene fordi det er brukt for få informanter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I denne studien har vi innhentet data fra fire PP- rådgivere fra ulike PPT-kontorer. Vi rettet oss mot barnehagen. Hensikten var å se på PP- tjenestens arbeid med utredning og tiltak for barn med utviklingsmessige språkvansker. Utvalget i studien vår er ikke nødvendigvis stor nok til å si noe generelt om hvordan alle PPT-kontorer arbeider, men det kan kanskje gi en pekepinn på hvordan de arbeider med utredning og tiltak, rettet mot utviklingsmessige språkvansker for barnehagebarn.

### **3.8 Analyse av datamaterialet**

Med utgangspunkt i hermeneutikken vil vi i analysen trekke ut de uttalelsene fra informantene som utpeker seg. Meningsfulle uttalelser fra informantene blir fortolket ut ifra problemstillingen. Dette er i tråd med den hermeneutiske tilnærmingen (Larsen, 2007; Befring, 2014). Analyseprosessen vil farges av våre egne erfaringer og opplevelser. Vi er det viktigste forskningsinstrumentet under hele prosessen. Det vil si at analysearbeidet preges av våre perspektiver. Vi har med en hermeneutisk tilnærming ønsket å se på uttalelsene fra ulike innfallsvinkler, og har dermed i størst mulig grad tilstrebet å møte informantenes uttalelser med åpne sinn (Postholm, 2010). Analyseprosessen er med oss under hele forskningsprosessen (Nilsen, 2012). Å systematisere teksten meningsfullt kalles for koding (Postholm, 2010). Vi har samlet data i nye kategorier ved å gå nøye igjennom datamaterialet. Kodingen er en viktig del av analysen og målet er å få en god og dyp forståelse av datamaterialet (Dalen, 2011). Temaene vi har arbeidet med er utredning og tiltak. Ved å stille informantene spørsmål i disse temaene fikk vi et stort datamateriale. Vi startet med å organisere teksten slik at informantenes uttalelser kunne bli sammenlignet. Under spørsmål 1 satt vi alle svarene informantene uttalte til spørsmål 1. Slik fortsatte vi på alle spørsmålene. Vi leste nøye igjennom svarene flere ganger, og så på likhetstrekk og ulikheter i uttalelsene under hvert spørsmål. Slik begynte vi analysearbeidet med å se etter sammenhenger i datamaterialet for så å kategorisere det (Nilsen, 2012). Vi gikk mange runder og gikk nøye igjennom vårt datamateriale for å systematisere. Vi brukte en hermeneutisk meningsfortolkning under analysen, der vi så etter meningen i teksten. Vi så også etter sammenhenger i uttalelsene ved å gå frem og tilbake mellom deler og helhet i teksten (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi har analysert ved å bruke den hermeneutiske spiralen, der vi vekslet mellom teori og datamaterialet for å skape en meningsfull tekst (Postholm, 2010). Vi har vært



åpne gjennom analysen for utvidelse av det teoretiske perspektivet, som vil si at vi har hatt en induktiv tilnærming til forskningsfeltet (Thagaard, 2013). Ved å veksle mellom helhet og deler av teksten kom vi frem til vårt drøftingsgrunnlag. Gjennom å tolke teksten har vi sett etter en mer bestemt mening i setning og ord. Både språkbruk og forståelse er i samspill med menneskers livsverden, og sammenhengen uttalelsene blir ytret i kan ha betydning for hvordan vi, som forskere kan tolke uttalelsene (Rokstad, 2004, s.21-27). Med utgangspunkt i den fenomenologiske tilnærmingen tenkte vi over følgende: hver enkelt uttalelse var betydningsfull, informantenes uttalelser skulle være sentral i vår undersøkelse og basert på uttalelsene trakk vi ut meningen og essensen i informantenes erfaringer (Moustakas, 1994). Slik brukte vi hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming for å systematisere og trekke frem våre hovedfunn fra informantenes uttalelser i analysen.

### **3.9 Etiske vurderinger**

Som forsker i Norge er det forskningsetiske hensyn man må forholde seg til. Siden 1990 har den nasjonale forskningsetiske komité NESH utarbeidet etiske hensyn man skal følge i forskningsprosjekter som involverer personer, organisasjoner, institusjoner og andre grupper. De etiske retningslinjene skal sikre en etisk forsvarlig forskning (Grønmo, 2016, s. 33-34). Forskerens rolle, informert samtykke, konsekvenser og konfidensialitet er fire etiske områder i vår masteroppgave. Å få informert samtykke fra informantene var et viktig etisk hensyn i dette forskningsprosjektet. Informantene ble informert om forskningsprosjektets overordnede formål, retten til å trekke seg og designet for undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene fikk også opplyst hvem som skulle ha adgang til intervjuet og de ble opplyst om at de skulle være anonyme som deltagere i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104). Alle informantene fikk tilsendt informasjonsskriv i forkant av intervjuene. Informasjonsskrivet inneholdt blant annet informasjon om prosjektets formål, informasjon om frivillig deltagelse, informantens rettigheter og hvordan personvernet ble beskyttet. Dette ble også tydeliggjort i starten av intervjuene. På denne måten sikret vi at informantene hadde nødvendige opplysninger. Informasjonsskrivet opplyste også om at forskningsprosjektet er meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (se vedlegg 3). Siden vi intervjuet PP- rådgivere som arbeider med blant annet barn og foresatte tok vi anonymisering av informantene på alvor. Hverken informantene, barn, foreldre eller andre skulle kunne identifiseres i masteroppgaven vår. Konfidensialitet i forskningsarbeid handler om å være tydelig som forsker slik at informantene vet hvordan data skal arbeides med og hva

som blir resultatet av deres deltagelse. Identifiserende data blir som oftest ikke avslørt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I en kvalitativ undersøkelse er det som forsker viktig å forholde seg til konsekvensene av undersøkelsen, både med tanke på fordelene informantene kan ha ved deltagelsen og eventuell ulempe den kan medføre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Ulempene for en informant bør være så lav som mulig (University of California Press, 1992, s. 15). Det var derfor viktig for oss å ikke sette våre informanter i dårlig lys på noen måte. Informantene gjør mye bra i sitt arbeid som PP- rådgivere, selv om det skulle vise seg at ikke alt blir utført slik som forskningen fordrer. Vi ønsker å vise et bilde av virkeligheten fra flere sider gjennom forskningsprosjektet. Som forskere kan vår rolle være avgjørende for kvaliteten i forskningsprosjektet gjennom våre roller som personer og vår integritet. Gjennom intervju som metode for å hente data heves forskerens integritet. Dette fordi forskeren er den viktigste brikken til å innhente kunnskap. Kunnskap om etiske hensyn kan hjelpe forskeren til å være fortrolig med etiske retningslinjer, verdispørsmål og etiske teorier underveis i undersøkelsen. Men de mest betydningsfulle faktorene er forskerens kunnskap, ærlighet og erfaring, altså vår integritet som er mest avgjørende for våre etiske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Etiske spørsmål oppstår gjerne ved bruk av intervju som metode, da det mellom intervjuer og informant er en asymmetrisk maktrelasjon. Det er vi som forskere som har bestemt hvordan intervjuguiden ser ut, vi har bestemt tema, oppfølgingsspørsmål og styrer i noe større grad intervjuet. Vi velger også hvilke svar vi ønsker å følge opp, dermed kommer våre tolkninger frem. Et etisk hensyn blir da å vurdere hvilken betydning denne maktrelasjonen kan ha for våre funn. Det er viktig underveis å være åpen for de etiske problemstillingene vi kan oppleve gjennom forskningsprosessen. De fire etiske retningslinjene kan være fine å bruke som etiske råd underveis i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 110). Målet med forskning bør være å produsere sannferdige funn og kunnskap om sosiale fenomener (Hammersley & Atkinson, 2010). Ved å være etisk reflektert underveis i forskningen kan man som forsker stille seg spørsmål om hvorfor man gjør det man gjør, og om man eventuelt kan gjøre noe annerledes (Øverenget, 2013). Det er viktig å huske på at forskningen hviler på tillitt mellom forsker og informanter, slik at forsker gjerne kan være selvkritisk ovenfor egne valg (Tjora, 2017).

## **4 Funn og drøfting**

### **4.0 Innledning**

I hele vår forskningsprosess har vi en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Hovedfunn under utredning inneholder foreldresamarbeid, observasjon, tester og utfordringer med utredning. Under tiltak fant vi følgende hovedfunn: individrettet tiltak, systemrettet tiltak, tidlig tiltak og evalueringsprosessen med igangsatte tiltak. Vi har valgt å drøfte disse hovedfunnene som virket mest meningsfulle basert på informantenes uttalelser, og som er rettet mot vårt forskningsspørsmål. Under drøftingen av funnene baserer vi oss på informantenes ordrette uttalelser som er basert på informantenes egen livsverden. Vi setter søkelys på å drøfte uttalelsene fra flere innfallsvinkler og setter den opp mot relevant teori. Vi har fokus på å være bevisst våre egne forforståelser under drøftingen, og etterstreber at informantenes uttalelser skal være grunnlag for vår drøfting. Vi refererer til informantene som informant 1, informant 2, informant 3 og informant 4.

### **4.1 Utredning**

Hva er utredning? Det handler om å utforske, klargjøre, analysere, prøve, kartlegge, gå til bunn i og undersøke. Problemstillinger og hypoteser skapes i en prosess bygget på vitenskapelige prinsipper i utredningsarbeidet. Tolkning, analyse og prøving blir brukt for å besvare hypoteser og problemstillinger (Tranøy, 2008, s. 19). Utredningen er en viktig del av PPT sitt arbeid. Det er interessant at barnehageloven ikke nevner noe om hvordan PPT skal utføre arbeidet med utredningen (Barnehageloven, 2005, §31-34).

#### **4.1.1 Foreldresamarbeid i utredning**

PPT skal være tilgjengelig for alle barn i førskolealder og er en frivillig tjeneste. Det vil si at all henvisning til PPT skal ha foreldres samtykke, eller samtykke fra barnet fra fylte 15 år (Nilsen, 2008). Godt samarbeid med foreldrene kan bidra til å styrke barnets språkstimulering (Rye, 2002). Tidlig språkutvikling er viktig for barnets evne til å kommunisere (Hagtvet et al., 2011). Vi ser at informant 1 og 3 i forbindelse med henvisning presiserer hvor viktig samarbeid med foreldrene er. Informant 2 og 4 nevnte ikke foreldrene. Informant 2 går rett til å snakke om tester. Informant 4 nevner ikke foreldrene ordrett, men nevner at de har en oppstarts samtale. Det kan jo bety en samtale som involverer foreldrene. Vi skal begynne med å se på uttalelsene til informant 1:

*Når henvisningen på en måte først har kommet inn til PPT så er det på en måte en litt sånn fast prosess som man gjør. Og det første er jo alltid en foreldresamtale. Foreldresamtalen syntes jeg er en veldig viktig del av utredningen, eh, ikke bare med at du får mange opplysninger fra foreldrene. For det er jo det du vil ha mest mulig opplysninger om barnet. Du vil vite mest mulig om barnet, både styrker og utfordringer. Og så vil vi da bli enig med foreldrene i foreldresamtalen om hva vi skal gjøre videre, også får man også en gjennomgang av hva som er gjort tidligere da. Så å bruke tid på foreldresamtalen syntes jeg hvert fall er veldig viktig (Informant 1).*

Vi tenker i første omgang at informant 1 er veldig opptatt av foreldresamarbeidet og at informanten mener at foreldrene skal være involvert i utrednings prosessen. Basert på vår erfaring så kjenner ofte foreldrene barna sine godt, og mange ganger har de rett i sine antagelser og bekymringer. Faren kan være hvis de er låst i sin egen oppfatning av sitt barn, noe som mulig kan gi «feil» informasjon til utredningen. Foreldre kan også være pådrivere for å henvise barnet. Andre ganger kontakter barnehagen foresatte med sin bekymring. Samarbeidet mellom barnehage og foresatte må bygges på en felles forståelse og tillit (Tranøy, 2008, s. 16). I pedagogisk- psykologisk arbeid er de relevante profesjonelle standardene rettet mot relasjonene som etableres, hvordan fagpersonene fremtrer og hvordan de utfører arbeidet (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 260). Hvor viktig det er med samarbeid kan vi se i forbindelse med Bronfenbrenners økologiske modell. Den viser at barnet påvirker og påvirkes av sine omgivelser. I informant 1 sine uttalelser kan vi se at det legges vekt på samarbeid med foreldrene «Og så vil vi da bli enig med foreldrene i foreldresamtalen om hva vi skal gjøre videre, også får man også en gjennomgang av hva som er gjort tidligere da». Uttalelsen kan indikere at foreldresamtalen både gir PP- rådgiveren informasjon, samtidig som foreldrene skal ha mulighet til å påvirke utrednings prosessen. Ifølge Bronfenbrenners økologiske modell er foresatte en del av barnas mikronivå, de er nære omsorgspersoner som bør kjenne barnet godt. Dette stemmer allikevel ikke alltid, da vi i vårt arbeid som pedagogiske ledere har kommet i kontakt med foresatte som kjenner barna sine mindre enn det de burde. Dette kan bety at man ikke alltid kan stole på foreldrenes meninger om barnet, vi mener allikevel at samarbeid og tillit mellom foreldre og PP- tjenesten er viktig da de er barnas nærmeste omsorgspersoner. Vi vil i stor grad være enig med Bronfenbrenner om at de ulike nivåene alle kan påvirke barnet. Maktrelasjonen er heller ikke helt dynamisk mellom foreldre og PP-rådgiver. PP- rådgiver har makt i sin stilling og gjennom sitt arbeid med kartleggingen. Og foreldrene har makt fordi de kan stanse utredningen hvis de mener at barnet

ikke har behov for den. Slikt sett blir det også viktig med tillit mellom foreldre og PP-tjenesten, og det kan også bli ekstra viktig å kommunisere slik at foreldrene får en god oversikt over hva en eventuell bekymring handler om. Foreldrene bør få god oversikt og oppleve at deres barn ivaretas (Lyngseth, 2014). Videre kan vi se på informant 3 og 4 sine uttalelser:

*Først er det samtale med foreldre. Sånn det fungerer her hos oss er at vi ønsker først før vi får en tilmelding at det blir drøfta med en type kontaktperson eller primærkontakt fra PPT mellom barnehage og PPT. Nå er det jo på vei inn å skulle drøfte i forkant og undre seg sammen med foreldrene og ja, før man på en måte begynner å undre seg så veldig mye sammen med så veldig mange andre. Når det kommer til tilmelding da setter vi i gang med, vi starter veldig gjerne med foreldrene. Det blir å høre litt i forhold til andre vansker i familien om det, ja, for å få litt sånn bilde av barnet da (Informant 3).*

*Når en sak blir henvist PPT sendes det straks ut en utredningsplan med oppstartsmøte, observasjoner, eventuelle tester, samt oppsummeringssamtale (Informant 4).*

Basert på informant 3 sine uttalelser ser vi igjen at informant 3 også legger vekt på samarbeidet med foreldrene. Det kan virke som om PPT- kontoret har lagt føringer for hvordan samarbeidet skal settes i gang, både hos informant 3 og 4. Informant 3 sine uttalelser sier at foreldre og PPT skal møtes og drøfte sammen rundt barnet, før PPT drøfter med så mange andre. Vi tenker at dette kan skape en felles forståelse av arbeidet mellom PPT og foresatte. Det kan også bidra til å ta vare på taushetsplikten til PPT når man i første omgang begrenser seg til drøfting med foreldrene. Taushetsplikten er utfordrende da det kan være vanskelig å balansere andres behov for informasjon om barnet for å gjøre en god jobb og ansvaret man har ovenfor barnet og familien for å unngå unødig innsyn i deres privatliv. I pedagogisk- psykologisk tjeneste er dette et kjent etisk dilemma. Ved å ha gjennomtenkte rutiner og strategier for å ta hensyn til etiske forhold, vil man kunne gjøre en best mulig jobb og si at man har etisk ansvarlighet i arbeidet (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 259-262). Slikt sett kan man si at informant 3 gjennom arbeidet får rutiner som kan bidra til å ta vare på noe av det etiske ansvaret PPT har.

Utredningsprosessen må ikke starte på grunnlag av barnehagens bekymring for barnet, den kan også starte hvis foreldre er bekymret (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 147). Hvis

foreldrene henviser barnet, er bekymringen ofte basert på daglig samvær med barnet. PP-tjenestens oppgave blir da å utrede barnets vansker og forme en sakkyndig vurdering. I dette arbeidet er blant annet barnets adferd hjemme relevant. Samtaler med de foresatte viser blant annet hvordan barnet håndterer hjemmesituasjonen, og dette er verdifull og nødvendig informasjon (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 150). Som informant 3 nevner er det etter henvisning nødvendig å drøfte og undre seg sammen med foreldrene, gjerne før man drøfter med andre (Informant 3). Informantenes uttalelser kan indikere at det oftest henvises via barnehagen, og ikke av foreldrene. Foreldrene skal allikevel involveres i hele prosessen. Godt samarbeid mellom PPT og foresatte er viktig, foresatte skal ha tilstrekkelig med informasjon om barnet og PP-tjenestens arbeid (Tranøy, 2008, s. 24). Noe som kunne være interessant videre kunne vært å utforske hvorvidt foreldre er klar over deres rett til å melde inn sin bekymring til PPT, da vår erfaring fra praksis viser at mange foreldre ikke er klar over at de kan melde inn. Dette kan eventuelt være en årsak til at de fleste henvisninger kommer fra barnehagen.

Bronfenbrenners økologiske modell er tilpasset av Lyngseth og Alterkjær (2019). I den kan vi se at mikrosystemer slik som familie og barnehage påvirker barnet. Det vil si at samarbeidet mellom familie, barnehage og PP-tjenesten som arbeider med observasjon og testing av barnet, vil kunne påvirke barnet, også når barnet ikke inngår direkte i samarbeidet mellom mikrosystemene (Lyngseth & Alterkjær, 2019). Hvis vi ser på uttalelsene fra informantene viser disse at arbeidet i utredningen ofte starter mellom PP-tjenesten- og foreldre eller barnehage (informant 1,3 og 4). Miljøet og barnet påvirker hverandre, noe som igjen påvirker barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Når PP-tjenesten arbeider på systemnivå for eksempel ved å veilede barnehage eller gi råd til foreldre så er dette en del av eksosystemet. Barnet er ikke i direkte kontakt, men eksosystemet påvirker også barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Med utgangspunkt i informantenes uttalelser kan det virke som om informantene legger vekt på foreldrenes bidragsevne med tanke på informasjons innhenting. Basert på informantenes uttalelser legger to av fire informanter vekt på samarbeidet med barnets foresatte. Det virker som om de ser på foreldrene som en god kilde til å bidra for å få mest mulig opplysninger om barnet. Som informant 1 sier: «Du vil vite mest mulig om barnet, både styrker og utfordringer». Det virker som om foreldrene blant annet kan gi god informasjon om barnets bakgrunn og familiens historie. «Når det kommer til tilmelding da setter vi i gang med, vi starter veldig gjerne med foreldrene. Det blir å høre litt i forhold til andre vansker i familien om det, ja, for å få litt sånn bilde av barnet da» (Informant 3).

Tvillingstudier og familiestudier som er gjort tyder på at barn med familie som har språkvansker har økt sjans for å utvikle språkvansker og lese- og skrivevansker (Helland, 2019). Rundt en tredjedel av alle barn med utviklingsmessige språkvansker har nær familie med språkvansker eller lese- og skrivevansker (Leonard, 2014; Hulme & Snowling, 2009). Årsakssammenhenger til utviklingsmessige språkvansker kan skyldes både arv og miljø. I hvor stor grad arv eller miljø påvirker utviklingen av språklige ferdigheter er vanskelig å si sikkert (Befring et al., 2019, s.313). Dette kan styrke informant 3 sitt ønske om å innhente informasjon om hele familien og ikke kun om barnet. Basert på dette kan det nesten virke litt merkelig at ikke flere av informantene nevner familiens historie som noe de ønsker informasjon om.

Gjennomføring av sakkyndig vurdering skal gjøres i samarbeid med foreldre eller foresatte for barnet. Det er viktig for å få mest mulig innhentede opplysninger at nærkontaktene til barnet samarbeider med PP-tjenesten. Disse opplysningene sammen med PP- tjenestens kartlegging legger grunnlag for den sakkyndige vurderingen (Nilsen, 2008). Basert på informantenes uttalelser legger vi merke til at barnets egne uttalelser og meninger ikke virker til å stå sterkt i utredningen. Informantene nevner samarbeid med barnehage og eventuelt foreldre, men ingen av informantene virker til å legge vekt på barnesamtaler eller barnet som aktiv deltager. Barn kan være en aktiv deltager i utredningsprosessen, for eksempel ved å delta på noen av samtalene (Hesselberg & Tetzchner, 2016). På denne måten tenker vi at PP-tjenesten som eksosystem kan bli nærmere barnets mikrosystem, ved å få med barnet mer aktivt i utredningen. Som pedagogiske ledere har vi begge hatt stort fokus på barns medvirkning og rett til å være med på å forme sin egen hverdag. Vår forforståelse er derfor farget av dette. Vi tenker at barnet i barnesamtaler muligens kan sette søkelys på hvordan barnets egen opplevelse av å være i barnehagen er, barnets opplevelse av eget vennskap og om det er noe barnet opplever som vanskelig i barnehagen. For å sikre at barnet får et forsvarlig tilbud skal barnet selv få fortelle hvordan han eller hun har det. Barnet kan også få mulighet til å si noe om hva han eller hun trenger hjelp til. Regjeringen mener at barn skal få mulighet til å uttale seg før det blir tatt avgjørelser på barnets vegne (Meld. St. nr.6 (2019-2020), s. 58). Dette kan hjelpe PP- rådgiver til å se barnehagehverdagen og eventuelt hvordan utviklingsmessige språkvansker påvirker barnets hverdag. På den annen side vil noen barn kunne oppleve at det å skulle ha samtale med en nesten fremmed voksen ikke er komfortabelt, slik at man må ta hensyn til hvert enkelt barn. Utredningen kan være med på å endre foreldrenes og fagfolks oppfatninger av barnet (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 148).

## 4.1.2 Observasjon under utredning

PP- rådgiver utreder for å undersøke om barnet har behov for spesialpedagogisk støtte. PP- rådgiver må først undersøke henvisningsgrunnlaget. Gjennom observasjon og samtaler fremskaffes informasjon (Tranøy, 2008, s. 22). Da alle informantene har nevnt observasjon som en metode for å innhente opplysninger om barnet i utredningen ble dette ett av våre hovedfunn. Det er viktig at PP- rådgiver bruker mange kilder for å innhente informasjon i utredningsprosessen, dette inkluderer blant annet egne observasjoner (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 150). Informant 1 sier:

*Da er det vanlig å både observere i barnehagen, ved flere anledninger da, ikke bare en gang. Det syntes jeg er viktig, jeg syntes at observasjon må man passe på å gjøre flere ganger. Det har vært flere ganger jeg har tenkt og fått et helt annet inntrykk når jeg har kommet tilbake gang nummer to. Mm, så det syntes jeg er viktig. Akkurat språk kan være vanskelig å direkte observere, du observerer jo bare det du hører barnet sier. Men når det gjelder språkforståelsen så er du nødt til å basere deg på kartleggingstester (Informant 1).*

Det er viktig å utføre en reflektert observasjon, da de samme fenomenene kan tolkes på flere måter. Det blir viktig å være utforskende og nøye i arbeidet for å unngå feiltolkninger (Erdal-Aase, 2014). Dette kan vise seg i informant 1 sitt utsagn: «*Det syntes jeg er viktig, jeg syntes at observasjon må man passe på å gjøre flere ganger. Det har vært flere ganger jeg har tenkt og fått et helt annet inntrykk når jeg har kommet tilbake gang nummer to*» (Informant 1). Det må i en utredning være rom for nye observasjoner som kan korrigere tidligere konklusjoner (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 149). Basert på informant 1 sin uttalelse kan det virke som om man i en utredning bør ha rom for nye observasjoner og ha god tid til å bruke observasjon som metode i utredningen. Dette gjenspeiles også i teorien (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 156). Det er kun informant 1 som understreker behovet for å observere flere ganger, ellers nevner alle informantene observasjon som en metode i utredningen. Forståelse for og kunne finne gode hensiktsmessige metoder som brukes i utredning er viktig som PP- rådgiver. Relevante metoder kan være blant annet observasjon, samtale med foresatte, møter og tester (Tranøy, 2008, s. 19). Ut fra egen erfaring er observasjon krevende å utføre i barnehagen, det er ofte mye forstyrrelser og det er ikke alltid man får observert det man ønsker. Vi støtter derfor tanken om å utføre flere observasjoner, og bruke flere metoder for å bidra til en god utredningsprosess.



Det er interessant at informant 1 nevner at observasjon av språk, og da spesielt språkforståelse er vanskelig. Og at dette best kan utredes gjennom kartleggingstester. Basert på formålet med utredningen må PP- rådgiver velge de mest hensiktsmessige utredningsmetodene (Tranøy, 2008). Med dette som utgangspunkt kan man jo spørre seg om observasjon er mest hensiktsmessig som metode under utredning av utviklingsmessige språkvansker. Som informant 1 påpeker kan det være vanskelig å observere språkforståelse. Det er allikevel teoretikere som er uenige med denne uttalelsen. Observasjon kan benyttes til å observere blant annet språk, og kan bidra til å øke kunnskapen om barns språkutvikling (Buli- Holmberg, 2012). Dette viser at observasjon kan være nødvendig i utredningen av språkvansker, men kanskje ikke som eneste utrednings metode.

Når en PP- rådgiver observerer et barn har PP- rådgiveren et mål med iakttagelsen. PP- rådgiver vil under observasjonen se etter blant annet barnets sosiale fungering og språklige ferdigheter (Kelly- Vance, Ryalls & Glover, 2002). Et spørsmål vi kan stille oss er om observasjonen er i bruk fordi det er en «vanlig» metode eller om det er i bruk fordi det gir god informasjon til utredningen. Vi tenker basert på vår erfaring, teori og informantenes uttalelser at det kan være begge deler. Siden alle informantene bruker observasjon i utredningen indikerer dette at observasjon bidrar til å innhente nyttig informasjon for utredningen av barnet. Samtidig er observasjon av språk ofte avhengig av en komfortabel situasjon som gir barnet mulighet til å bruke språket. Når man kommer inn i barnegruppa for å observere har vi opplevd at barna blir nysgjerrige og til tider endrer sin vanlige adferd. Dette kan være en utfordring for observatøren. Observasjon vil alltid begrense seg, og er avhengig av gode fagpersoner. Observasjonen vil være farget av den som observerer og er ofte tidkrevende. Under observasjonen kan man for eksempel skrive opp underveis, bruke et observasjonsskjema eller bruke video. Observasjonen kan i tillegg til å skaffe informasjon til utredning, bidra til å bekrefte eller avkrefte barnehagelærers eller foresattes beskrivelser og bekymring (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 156). Ingen av informantene presiserer i sine uttalelser hvordan de bruker observasjon som metode. Det kunne vært interessant å vite om de som observerer utfører passiv eller deltagende observasjon (Hesselberg & Tetzchner, 2016). I informant 2 sitt utsagn var vi litt usikre på tolkningen, om informanten mener at PPT bruker sin egen observasjon sammen med barnehagen sin observasjon, eller kun barnehagen sine observasjoner. Informanten sier følgende: «Ja, da er de testene der vi bruker. Sammen med observasjon i forhold til den observasjonen som barnehagen har gjort da» (Informant 2). Våre

tanker rundt dette er at barnehagens observasjoner kan være nyttige, da de kjenner barna godt og har sett de i hverdagen. Deres observasjoner blir derfor kanskje ikke så avhengig av for eksempel barnets dagsform. Blant annet barnets dagsform og observasjonsmetode kan påvirke resultatene av observasjonen. Vi tenker at det vil si at en PP- rådgiver som kommer for å observere i barnehagen kan ha nytte av å observere ved flere anledninger, og å få informasjon fra barnehagen (Lyngseth, 2014). Dette stemmer overens med teori som påpeker at det er viktig med flere kilder i utredningen (Tranøy, 2008). Det kan også være at barnehagen har gjort observasjoner av barnet basert på sin forforståelse, og kanskje ser de problemer de forventer å se. Dette tenker vi det er viktig som PP- rådgiver å være klar over, slik at man passer på å bruke flere kilder for å få et helhetlig bilde av barnets sterke og svake sider (Tranøy, 2008).

Det kan være riktig å anta at observasjon er en mye brukt metode i PP- tjenesten for å fremskaffe informasjon. Informant 3 uttaler seg om dette: «Observasjon er jo vanlig i barnehage og utredning, det er klart det kommer litt an på alder da» (Informant 3). Barnehagen gir anledning til å observere barnet i både strukturerte og ustrukturerte situasjoner. Barnet vil også kunne observeres i samspill og relasjon med andre. Vi ble oppmerksomme på informant 3, som nevner alder som en type forutsetning i forbindelse med observasjon. Vi lurer på hva informanten mener med «det er klart det kommer litt an på alder da». Vi tolker uttalelsen til informant 3 slik at det kan være utfordrende å observere de minste. Slik vi har erfart i barnehagen kan det være språk å observere også hos små barn. Vi tenker at mangel på bruk av ord er også en observasjon som kan fortelle oss noe. Det er mulig å observere om barnet kommuniserer non- verbalt. Dermed stiller vi spørsmål ved informant 3 sin uttalelse. Da vi tenker at observasjon kan gjøres i alle aldre, men det vi ser etter i observasjonen kan være forskjellig. Informant 4 har ikke nevnt barnets alder, men mer oppsummert gangen i utredningen, hvor informanten også har nevnt observasjon. Informant 4 har uttalt følgende: «Når en sak blir henvist til PPT sendes det straks ut en utredningsplan med oppstartsmøte, observasjoner, eventuelle tester, samt oppsummeringssamtale» (Informant 4). Hvis vi baserer oss på informantenes uttalelser kan det se ut til at observasjon følger etter den første samtalen med foreldrene. Blant annet informant 4 setter observasjon som andre ledd i utredningen. Som tidligere nevnt har alle informantene nevnt observasjon som metode under utredning. Vi lurer på om PP- rådgiverne har tenkt på det etiske aspektet rundt observasjon. Ingen av informantene har uttalt noe om dette, men det kan jo være at de har reflektert rundt dette allikevel. Barnet som observeres vet ofte ikke at det blir observert.

Hvorvidt dette er etisk forsvarlig ser ikke ut til å være i hovedfokus, derimot er det viktig at barnet får en best mulig utredning (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Vi tenker at PP- tjenesten kan ha utbytte av å reflektere etisk over eget arbeid, det kan hende at de gjør det også, men ingen av våre informanter har nevnt etikk som en del av utredningsprosessen. Det kan derfor være riktig å anta at det er rom for mer søkelys på etikk i PPT. Arbeidet i utredningen kan gi flere etiske dilemmaer, blant annet behovet og det lovpålagte aspektet ved at barnet skal observeres kontra det etiske ansvaret man har i arbeidet. Ifølge barnehageloven har barnet rett på spesialpedagogisk hjelp, og barnet skal med klarering fra foreldre utredes dersom det er behov for dette (Barnehageloven, 2005, § 31- § 32). Hvis man tenker at observasjonen er effektiv som metode for å få informasjon som er nødvendig for utredningen, skal man ifølge barnehageloven utføre observasjonen. Vi tenker allikevel at det kan være viktig å rette et etisk blikk mot arbeidet. Barnet som subjekt har med sine rettigheter og egen livsverden rett til å ta del i sitt eget liv (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi ser at man som PP- rådgiver kan komme i mange situasjoner der man kanskje kan ha etiske dilemmaer.

Det kan virke som om observasjon ikke er nok i seg selv. Både informant 1, 2 og 4 sier noe om dette. «Akkurat språk kan være vanskelig å direkte observere, du observerer jo bare det du hører barnet sier. Men når det gjelder språkforståelsen så er du nødt til å basere deg på kartleggingstester» (Informant 1). «Når en sak blir henvist til PPT sendes det straks ut en utredningsplan med oppstartsmøte, observasjoner, eventuelle tester, samt oppsummeringssamtale» (Informant 4). Informant 2 nevner også tester som tillegg til observasjonen. Informantenes uttalelser kan indikere at utredningen trenger kartleggingstester i samspill med observasjoner, for å gi verdifull informasjon til utredningen av barnet. Det er som tidligere nevnt litteratur som støtter at flere kilder er nødvendig i en utredning (Tranøy, 2008).

### **4.1.3 Tester**

Basert på informantenes uttalelser ser vi at tester og kartlegging er en viktig del av utredningen. Testene brukes for å få informasjon om blant annet barnets språklige evner. Tester kan sees på som observasjon under standardiserte betingelser. De fleste testene PPT benytter seg av tester generelle kognitive og språklige ferdigheter (Miller, 2007). Vi har valgt å oppsummere testenes forkortelser på de ulike testene informantene nevner, bortsett fra informant 4 som har oppsummert selv. Dette for å gi et bedre overblikk i oppgaven. Som

tidligere nevnt er det forklaring på testene i teoridelen. De ulike testenes innhold er ikke vårt hovedfokus. Vi er opptatt av hvordan PPT arbeider med testing og hvilke likheter og ulikheter det er i arbeidet.

Informant 1 bruker følgende tester for å utrede barnehagebarn som kan ha utviklingsmessige språkvansker: Celf, WPPSI, TRIBUS, TROG 2 eller 4, BPVS, NRDLS (reynell), SPRÅK 5 og 6, norsk fonemtest, ASQ og CBCL. Videre sier informant 1:

*Det er ingen språktester som tester alt. Derfor blir det veldig viktig å ha forskjellige tester og se hvordan de sammenfaller også. Veldig sjelden man bare ser på barnets språkdelt, man vil jo gjerne finne barnets styrker og utfordringer. Sånn sett så tenker jeg at førskolebarn kanskje er de du nesten alltid må kartlegge helhetlig, altså på alle områder. Men det er klart jeg går ikke inn, man hører jo mye på hva foreldre og barnehage sier, da holder det hvis de sier at her er det ikke noe adferds utfordringer eller sånn, da er det godt nok. Da går jeg ikke noe videre inn på det da, men jeg tenker alltid at jeg må se hele barnet. Så jeg kartlegger ofte, og barn synes ofte det er morsommere når du gjør det litt helhetlig da, særlig i testingen. At du ikke bare går inn og kartlegger akkurat det som er vanskeligst (Informant 1).*

Informant 1 virker til å være opptatt av at man skal bruke ulike tester som en metode for å få mest mulig riktig og helhetlig resultat av barnets utredning (informant 1). Dette tenker vi kan relateres til testvaliditet. Vi tolker det slik at informant 1 mener at det trengs flere tester for å få svar man kan stole på. Testvaliditet handler om hvor godt testen måler det den skal måle og gir grunnlag for PP- rådgiveren til å si noe om barnets sterke og svake sider. Vi ser at god kjennskap til testene og hva testene skal teste er viktig for å sikre validitet (Kleven, 2002a; McCauley, 2001; Sattler, 2001). For å styrke validiteten i testresultatene er det viktig at barnet under testen gjør sitt beste (DeRight & Carone, 2015). Du kan få forskjellige resultater ved å bruke ulike tester med litt forskjellige oppgaver (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 160). Vi tenker at det å bruke mange tester kan være gunstig for å få et helhetlig perspektiv på barnets sterke og svake sider. Det stilles krav til å gi et helhetlig bilde av barnet, noe som krever bred kartlegging (Nilsen, 2008). Samtidig kan gjennomføringen av testene være essensielt i arbeidet, da testing ikke burde oppfattes som en påkjenning eller som noe negativt for barnet. Barn kan oppleve at det å bli stilt mange spørsmål, slik man ofte blir i en test sammenheng, kan være ubehagelig og overveldende. Spesielt når spørsmålene kommer fra en person de ikke har noe særlig relasjon til. Men dette er fra vår erfaring også avhengig av barnets

personlighet. I gjennomføring av tester er det viktig at PP- rådgiver kjenner testen, altså at testeren er godt forberedt og kjenner såpass godt til testen at det ikke er nødvendig å kikke i manualen. Når PP- rådgiver kjenner testen slipper man bruk av unødige pauser og det er større sannsynlighet for at barnet vil samarbeide. Samtidig tenker vi at fokuset bør være på innsats og ikke på resultat. Før testen kan det lønne seg å småprate litt, prate litt med barnet om hva som skal skje, og la barnet stille spørsmål hvis noe er uklart. Oppmuntrende ord som «fint», «dette går bra» eller lignende kan bidra til at barnet opplever at det lykkes (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 157). Som informant 1 nevner kan bruk av flere tester i tillegg til å bedre validiteten på resultatet, også bidra til å gjøre opplevelsen morsom for barnet. Vi tolker dette som at informanten er opptatt av at barnet skal ha en god testopplevelse.

Informant 1 legger vekt på den helhetlige tilnærmingen og ønsker derfor å teste helhetlig. Samtidig nevner informanten at foreldrenes og barnehagens meninger er viktig. Som informanten sier «Men det er klart jeg går ikke inn, man hører jo mye på hva foreldre og barnehage sier, da holder det hvis de sier at her er det ikke noe adferds utfordringer eller sånn, da er det godt nok» (*Informant 1*). Vi tolker dette slik at informanten sier litt imot seg selv, der informanten på den ene siden vil ha en helhetlig utredning og bruke mange tester for å få et helhetlig bilde av barnet. På den annen side uttaler informanten seg om at det ikke er behov å se på andre utfordringer enn det foreldre og barnehage mener er barnets utfordring. Vi stiller oss spørsmål om det kan kalles en helhetlig utredning hvis man for eksempel kun setter søkelys på språk under utredningen. Basert på vår erfaring tenker vi at et helhetlig perspektiv er veldig viktig, slik at vi har gode muligheter for å fange opp barnets utfordringer. Samtidig skal ikke barnet bli overveldet av mange unødvendige tester. Det kan være viktig å være klar over, at vår bekymring ikke alltid viser hva barnets egentlige utfordringer er. For eksempel kan en språkvanske være en sekundærvanske, selv om språkvansken er mer synlig.

Kommunikasjon blir viktig i testsituasjonen (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 157).

Informant 2 nevnte følgende tester som PPT- kontoret bruker når de utreder språkvansker: Reynell, PPVT og WPPSI.

*Vi jobber. Vi får jo en henvisning fra barnehagen på at man tenker at det er ett eller annet med språket som er en vanske da på en måte. Og da har jo vi. Vi bruker jo noe som heter Reynell språktest, også har vi noe som heter PPVT som går på begreper. Også bruker vi noe som heter WPPSI, det er en kognitiv test da. Mm, det er vel de testene vi bruker. Sammen med observasjon i forhold til den observasjonen som barnehagen har gjort da (*Informant 2*).*

Vi spurte også informant 2 om det er slik at alle på PPT- kontoret bruker disse testene ved språk utredning, eller om det er opp til hver enkelt hvilke tester de bruker. Informanten bekrefter at disse testene brukes av alle ved utredning av språk.

Med utgangspunkt i informant 2 sine uttalelser stiller vi spørsmål ved den helhetlige utredningen. Det er viktig at PP-rådgiver tenker på utredningen som helhetlig. Den skal være saklig og kritisk (Tranøy, 2008, s. 25). Det kan virke som om informanten har fokus på å utrede det område som er henvist. For mye søkelys på en vanske kan føre til at PP- rådgiver ser på barnet som et objekt og ikke et subjekt (Bae, 2005). Informanten nevner ikke helhetlig utredning eller behovet for å se på flere sider ved barnets utvikling. Informanten nevner allikevel barnehagens og muligens egne observasjoner som tilleggsinformasjon om barnet ved siden av kartleggingen. Noe annet vi la merke til er at alle på dette PPT- kontoret bruker de samme testene. Vi stiller spørsmål ved hvorfor akkurat de 3 testene er blitt valgt for utredning av språk. Er det gjennomtenkt eller er det rutinepreget, slik at testene brukes på grunnlag av at det har fungert før? Dette sier informanten ingenting om. Hvis vanskene og barnets utfordringer er mindre klare er det viktig med en bred undersøkelse av barnets egenskaper og ferdigheter, slik at man så kan snevre inn og få klart for seg hva barnets vansker består av. Hvis et barn får tiltak som ikke fungerer og kompensere for vanskene, kan det skape stor frustrasjon for barnet (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 148).

Informant 3 bruker Celf, den nye Reynellen, NYA SIT, Norsk fonemtest og skal begynne å bruke TRIBUS. Informanten sier følgende:

*Det er jo ikke noen normeringer på norsk i forhold til språklyder, men det er klart det at du ser jo når du kan litt om språkutvikling så klarer du å se hva som er vanlige forsinkelser og hva som er uvanlige språklydsprosesser og ja (Informant 3).*

Uttalelsene til informant 3 tolker vi på en slik måte at informanten mener at det er for lite gode norske språktester for å teste språklyder. Noe som resulterer i at man må basere seg på egen erfaring for å utrede barnets språklydprosesser og eventuelle forsinkelser i språkutvikling. Dette tenker vi kan øke forskjellen i hjelpen barna får, da utredningen i stor grad blir avhengig av PP- rådgiver sin språkkompetanse. Testresultater fra språklyd- og munnmotorikktester kan bidra til å vise om barnet avviker fra jevnaldrende barn (Dodd & Crosbie, 2005). Basert på informantens utsagn og teori tenker vi at det finnes tester som tester blant annet språklyder, men at disse testene kan bli bedre for å teste norske språklyder. PP-tjenesten har som mål å gjøre en forsvarlig utredning som skal lede til et sakkyndig råd

(Tranøy, 2008, s. 24). Det vil si at PPT er avhengig av gode tester for å utrede og få valide svar. Slik det er i dag kan det se ut til at utredning også er avhengig av kunnskapen og kompetansen til hver enkelt PP-rådgiver. Informant 4 uttaler:

*Litt avhengig av alder, benyttes den nyeste Reynell, Nya SIT, BPVS, TROG, og noen deltester fra CELF etter behov. Hyppigst er Reynell, Nya SIT, BPVS og TROG benyttet. Vi har også benyttet noen deltester fra WPPSI (Informant 4).*

Det er spennende at 4 ulike informanter fra ulike PPT- kontorer i fire ulike kommuner alle arbeider forskjellig. Noen tester går igjen og brukes av flere, mens noen kun er brukt i en kommune. Testene flest PPT- kontorer ser ut til å bruke er Reynell testen, CELF og WPPSI. Dette kan bety at hjelpen et barn får fra PPT vil avhenge av kommunen barnet bor i. Ut ifra informantenes uttalelser, teori og egen erfaring tenker vi at det er utfordrende å skulle arbeide med tester. Mange av testene er basert på andre språk enn norsk, noe som kan gjøre de mindre gode for å utrede barn med norske språkvansker. Resultatene til barnet blir vurdert ut ifra normeringsgruppen. Testen skal derfor være normert til gruppen barnet hører til i. I flere nordiske land, deriblant Norge, er det vanlig at testene som brukes ikke har en nasjonal eller nordisk standardisering. Dette kan medføre til feil for tester som måler språklige ferdigheter (Strand, 2005; Sundberg et al., 2006). Vi tenker at man på bakgrunn av informantenes uttalelser og teori skal være kritisk til testene. PP- rådgiver bør ha god oversikt over testen, normeringsgruppe og innhold for å bruke den korrekt. Barn med lik type vansker kan ha varierende resultater, også på egenskaper som er typisk for vansken. Barn med for eksempel utviklingsmessige språkvansker krever i utredningen bruk av flere spesialiserte tester for å gi en detaljert vurdering (Johnsen, 2005; Miller, 2007).

#### **4.1.4 Utfordringer med utredningen**

Å være PP- rådgiver kan by på utfordringer. Blant annet når PP- rådgiver kommer inn som en ny person ovenfor barna. Basert på informantenes uttalelser er det flere utfordringer man kan oppleve i arbeidet. Vi begynner med informant 1 sine uttalelser:

*Det kan være i de tilfellene hvor det er stor diskrepans mellom det foreldrene mener og enten det barnehagen mener, eller det PPT mener da. Det kan være en utfordring, men en utfordring er jo noe man må jobbe med da. Også syns jeg det kan være utfordrende med tidspress. Det er veldig viktig at den som gjør utredningen, med det*

*dærre etiske grunnprinsippet, det er noen ting du ikke kan ta snarveier på, og barn er en av dem. Du må gjøre en skikkelig utredning uansett (Informant 1).*

Vi tolker det slik at informant 1 har opplevd diskrepans mellom foreldre, barnehage og PPT siden informantene nevner dette som en utfordring. Vi tenker at det er naturlig at det kan oppstå uenigheter blant de ulike involverte partene. Foreldre og pedagoger kan ha ulike forutsetninger for å forstå et vanskebilde. Selv om vi antar at alle vil barnet det beste, kan oppfattelsen av hva det beste er være forskjellig. At dette kan være utfordrende har vi stor forståelse for. Ifølge loven skal foreldrene samtykke til utredning fra PPT (Barnehageloven, 2005, § 32). Så dette kan gi utfordringer hvis foreldrene ikke er enige i at barnet kan trenge hjelp. I verste fall går det negativt utover barnet. På den annen side har PP- rådgiver lovpålagt ansvar overfor barnets rett til å få spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2005, § 31). Vi har et etisk problem når det ikke er klarhet i hvordan det er rett å handle (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 58). Her tenker vi at PP- rådgiver kan oppleve en type etisk problem hvis det ser ut til at barnet er i behov for spesialpedagogisk hjelp, men foreldrene mener at barnet ikke trenger hjelpen. Det kan bli en type konflikt der PP- rådgiver i utgangspunktet er presset fra flere sider (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Så dette mener vi er med på å understreke hvor viktig det er med foreldresamarbeidet og å få en felles forståelsesramme. Dette tenker vi gjelder fra begge sider, PP- rådgiver kjenner som oftest ikke barnet godt og burde ta foreldrenes meninger på alvor. Samtidig bør foreldrene forstå at PP- rådgiver sitter med erfaring og kunnskap som kan hjelpe deres barn. Dersom det viser seg at arbeidet er under tidspress, kan det også være utfordrende (Informant 1). Og uenighet mellom foreldrene, barnehage og PPT kan bli forsterket. Informant 1 nevner også tidspress som en utfordring. Informanten refererer til de etiske grunnprinsippene i arbeidet. I PPT handler de etiske grunnprinsippene om hvordan arbeidet utføres, relasjonene som oppstår, og PP- rådgivers fremtreden. Utdanningsforbundet har utarbeidet fagetiske retningslinjer som blant annet PPT kan forholde seg til ved etiske utfordringer (McNamara, 2011). Man skal aldri skynde seg under arbeidet med barn. Dette er vi enig i. Vi tenker også i forhold til tidspress at dette kan øke faren for at PP-rådgiver behandler barnet som et objekt og ikke et subjekt. Hvis man møter et barn med vansker og behandler bare en liten del av det, behandler man barnet som et objekt. Behovet i forbindelse med barnets vansker og hvordan man kan endre barnet står sentralt. Det er viktig for barnets selvfølelse, relasjon til andre og psykisk helse å bli møtt som et subjekt gjennom utredningen. PP- rådgiver kan oppnå dette med å blant annet møte barnet som en helhet der de også ser barnets kompetanse. Barnet bør bli møtt som likeverdige



mennesker (Bae, 2005). Basert på informantenes uttalelser, egne erfaringer og teori er en nøye og god utredning essensielt for gode tiltak og for å møte barnet på en riktig måte. Hvis man skal hjelpe barnet med sin vanske er gode tiltak viktig. Tiltak gitt av PPT bør kunne gi barnet verktøy for å redusere vanskenes innvirkning, både for individ og system. Barnets språkutvikling bør maksimeres ut ifra barnets forutsetninger (Fricke et al., 2017). Altså konkluderer vi med å gi hver utredning tid, slik at PP- rådgiver kan gjøre en god jobb hvor både barnet som subjekt og gode tiltak står sentralt. Det er allikevel verdt å huske på at dette kan oppleves vanskelig for PP- rådgiver hvis det er mange barn som venter på utredning.

Informant 2, 3 og 4 har et litt annet fokus i forbindelse med utfordringer under utredningen. Selv om de ikke uttaler seg helt likt om utfordringene, nevner både informant 3 og 4 slik vi tolker uttalelsene, testing. Vi har derfor valgt å sette informant 3 og 4 sine uttalelser sammen. Informant 2 sier:

*Ja, det kan være utfordrende det, i forhold til om det er en rein, hva skal jeg si for noe. For det kan jo være en emosjonell vanske for eksempel eller en ADHD eller noe som ligger bak da. Så det kan jo gi utfordringer i forhold til hvor gammelt barnet er. For dess yngre barnet er, dess vanskeligere er det jo å være veldig bastant i utredningen (Informant 2).*

Basert på informant 2 sin uttalelse kan vi tolke det slik at det kan være utfordrende med andre vansker som ligger bak som for eksempel emosjonell vanske eller ADHD. Utviklingsmessige språkvansker kan eksistere sammen med andre vansker. Jo flere vansker eller utfordringer, jo mer utfordrende kan det gjøre utredningen. Hvordan en vanske påvirker barnet beror på barnet som individ og miljøet rundt (Befring et al., 2019, s. 295-296). Utviklingsmessige språkvansker kan inkludere sameksisterende vansker (Bloom & Lahey, 1978). I 2007 ble det anbefalt fra forskere i CATALISE at det skulle bli mulig å ha språkvansker og komorbide vansker som; lese- og skrivevansker, motoriske vansker, talevansker, ADHD, svake nonverbale evner og emosjonelle vansker. Uten å ha en kausal årsakssammenheng mellom seg kan språkvanskene sameksistere med andre vansker (Bishop et al., 2017, s. 1072). CATALISE oppfordret til å bruke begrepet utviklingsmessige språkvansker når det ikke er en direkte biomedisinsk årsakssammenheng mellom språkvansken og komorbide vansker (Bishop et al., 2017, s. 1068). Dette viser at et barn kan ha et komplisert vanskebilde. Da utviklingsmessige språkvansker ikke utelukker at barnet kan ha andre vansker tenker vi at det kan være viktig for PP- rådgiver å gi en helhetlig utredning. Dette kan også føre til at barnets

primærvanske blir tydelig. Vi ser på grunnlag av dette hvorfor informanten nevner flere vansker som en utfordring. Informanten peker også på barnas alder som en utfordring. Det er viktig å være oppmerksom på at barn i to-tre års alderen kan være «late talkers»<sup>1</sup>. Det trenger ikke å handle om utviklingsmessige språkvansker selv om de har vansker med språket (Bishop et al., 2017). Vi tenker at det kan utfordre PP- rådgiver å finne ut hvem som er «late talkers». Informanten påpeker at yngre barn, gjerne i sammenheng med komorbide vansker er utfordrende å utrede. Det gjør det også vanskeligere å gi konklusjon i forhold til barnets vanske (Informant 2). Vi ser at barnets alder kan spille inn i forhold til utredningen. Av erfaring kan det være mer utfordrende å blant annet observere yngre barn. De yngste barna i barnehagen kan også oftere være avhengig av å ha en relasjon til den voksne for å tørre å vise seg frem (Bae, 2005). Dette tenker vi kan påvirke resultatet av en utredning. I relasjon med barn skal man handle slik at barnet ivaretar sin verdighet. Dette kan kreve en ekstra innsats fra den voksne med yngre barn med språkvansker. I barnas utredning bør de oppleve lyttende og forståelsesfulle voksne (Bae, 2005).

Informant 3 og 4 uttaler følgende om utfordringer i utredning:

*Det som er utfordrende, er jo at en kjenner ikke alltid ungene så godt. Du er gjerne inne og observerer for at de skal bli vant med å se deg igjen og kjenne deg igjen, også skal du inn og ha en, jeg tenker at det må være en ganske krevende situasjon for ungen da (Informant 3).*

*Hvis barna er yngre enn tre år gamle er det ofte vanskelig å gjennomføre tester. Da foregår utredningen mer utsjekking via lek og samspill med barnet, ser på ulike språklige ferdigheter som tester ville ha testet. Reynell er mer basert på konkrete og starter med enkle oppgaver, så denne kan forsøkes prøvd på de yngste. Erfaringsvis kan de yngste, eller barn med forståelsvansker, ha vansker med å forstå instruksjonen (Informant 4).*

---

<sup>1</sup> «Late talkers» er barn som ikke har noen språk diagnose, men som har forsinket språkutvikling sammenlignet med jevnaldrende (Girolametto, Wiigs, Smyth, Weitzman, & Pearce, 2001).

Informant 3 sitt utsagn tolker vi slik at informanten mener at barn i barnehagen fungerer bedre i en utredning hvis de har mulighet til å ha en type relasjon til PP- rådgiver. Vår tolkning er at informanten mener at testsituasjonen og utredning kan være krevende for barnet (Informant 3). Når vi sier fungerer bedre tenker vi på at barnet er mer komfortabelt under utredning i sin helhet, dette kan bidra til å la barnet vise sine styrker og svakheter i utredningen. Informant 3 er den eneste som nevner at utredningen kan være utfordrende for barnet. Vi mener at dette er noe man som PP- rådgiver burde tenke på. Vi tolker det slik at det kan være utfordrende for PP-rådgiveren å oppnå en relasjon med barna da PP- rådgiver har begrenset med tid. Barn er ulike. Noen barn trenger tid til å bli kjent med en fremmed person, andre kan synes det er morsomt å bli kjent med fremmede. I denne sammenheng må man tolke barnas signaler. Kroppsspråk er viktig. Både at vi tolker barnet, men også at PP- rådgiver er bevisst eget kroppsspråk. Det er utfordrende for barnet hvis en voksen sier noe med ord og noe annet med kroppsspråk, spesielt kan dette gjelde for barn med språkvansker. Vi tenker at PP- rådgiver i møte med barna prøver å bygge en relasjon til barnet på kort tid. I en slik relasjon mener vi basert på egne erfaringer og teori at det er viktig med respekt, tillit og bevissthet rundt maktforholdet mellom barn og voksen (Bae, 1996). I en usikker situasjon vil det kunne være vanskelig for barnet å gjennomføre for eksempel testene på en god måte. Vi kan blant annet vise et barn respekt ved å unngå belæring, korrigerende og å dømme barnet. Barn trenger å oppleve respekt for å åpne for fortrolighet og åpenhet mellom seg selv og den voksne (Kinge, 2006). I en situasjon hvor PP- rådgiver kommer inn utenifra for å observere, snakke med og teste barnet er PP- rådgiveren avhengig av å trygge barnet i situasjonen. Dette kan blant annet gjøres ved å ha forutsigbarhet i situasjonen, la barnet få oversikt over hva som skal skje og hvordan det skal skje. Dette vil kunne fjerne noe av barnets usikkerhet (Holmsen, 2002).

På den annen side kan det at man ikke har den nære relasjonen virke positivt inn på utredningen. Vi har opplevd i barnehagen at flere barn kan synes det er spennende når nye voksne kommer inn i barnehagen. Når vi ser på uttalelsene til informant 4 ser vi at barnas alder er nevnt i forbindelse med utfordringer. Barn under 3 år er vanskeligere å utføre tester på (Informant 4). Dette tenker vi blant annet kan handle om tilgang til tester i Norge. Det er som nevnt tidligere for få gode tester i Norge (Informant 3). At det er vanskeligere å si noe om vansker når barna er små kan vi si oss enig i. Allikevel som tidligere nevnt mener vi at barn kommuniserer både verbalt og non-verbalt, slik at observasjon av språk er mulig. Informanten nevner at man gjennom lek og samspill kan utrede de minste barna i barnehagen. Da ser man på språklige ferdigheter en test ville ha testet (Informant 4). Vi tenker at det

avhenger da av at PP- rådgiver har god kjennskap til testene og erfaring med språkutvikling. Når dette er forutsetningen for utredningen kan det være at barna blir utredet ganske ulikt. Noe som for eksempel kan føre til at barn som trenger hjelp ikke får riktig hjelp. Vi legger i midlertidig merke til under vårt tema med tester at alle informantene bruker Reynell testen. Nettopp den testen informant 4 nevner i sammenheng med testing av små barn. På bakgrunn av dette ser vi at også de yngste barna har i hvert fall en språktest som mulig kan brukes i deres utredning.

## 4.2 Tiltak

Barn og ungdommer med behov skal av pedagogisk-psykologisk tjeneste kunne motta sakkyndig hjelp og støtte (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s.42-43). PP- rådgivere kan jobbe både individ- og systemrettet. De kan gjerne samarbeide i et tverrfaglig team, samarbeidet kan handle både om enkeltbarn og barnegrupper (Opplæringsloven, 1998, § 5-3). Ofte blir sakkyndighetsarbeidet omtalt som individrettet arbeid, mens systemrettet arbeid knyttes til kompetanse- og organisasjonsutvikling. Det doble mandatet har blitt betraktet som en dikotomi, både av PP-tjenesten selv og av brukerne (Fylling et. al., 2016). Da PPT sitt mandat både består av individ- og systemrettet arbeid har vi valgt å se på både individuelle- og systemrettede tiltak. Bekymring rundt barns språkutvikling er den hyppigste årsaken til henvisninger til PPT (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Vi ser også på tidlig tiltak og hvordan PPT evaluerer igangsatte tiltak.

### 4.2.1 Individrettet tiltak

Her var vi ute etter å få svar på hvordan PPT arbeider med individuelle tiltak. Basert på informantenes uttalelser ser vi at informant 1,2 og 3 alle har nevnt sakkyndig vurdering og anbefaling av tiltak. Resten av uttalelsene deres varierer noe, vi har allikevel valgt å drøfte disse uttalelsene sammen. Informant 4 har lagt vekt på arbeidet i PPT og Grep om begreper som mulig tiltak. Vi har derfor valgt å drøfte informant 4 sine utsagn til slutt. Informant 1-3 uttaler følgende:

*Der er det også litt forskjellig fra PP- tjeneste til PP- tjeneste. Men ikke sant atte, ofte gir man bare en anbefaling i, uansett om man tenker at barnet skal ha spesialpedagogisk hjelp videre eller ikke. Så skriver man jo en sakkyndig vurdering, enten om man skriver en sakkyndig vurdering som anbefaler videre hjelp eller ikke. I begge tilfeller så anbefaler man jo tiltak. Ofte så, eh, i det siste så har det hvert fall*

*sånn blitt de stedene jeg har jobbet er atte, eh, PP- tjenesten avslutter saken når sakkyndig vurdering er skrevet. Og det vil si at det da går over til at tiltakene skal utføres da av, ofte sånn spesialpedagogisk team da i kommunen. Eller om barnehagen har spesialpedagog selv da. Mm, mens noen PP- tjenester holder jo sakene åpne hele tiden, så det er litt forskjellig (Informant 1).*

*Ja, vi, det er jo barnehagen som på en måte jobber med tiltakene da. Vi skriver jo ofte en sakkyndig vurdering der vi har kommet med forslag på tiltak. Eh, og da kan det jo være, ja, det blir jo veldig mye i forhold til dette her med å støtte barnet i lek og sosiale settinger. Og at man legger til rette for, hva skal jeg si, at man har gode rutiner, at man forbereder godt (Informant 2).*

*Ja, da jobber jo ikke PP- tjenesten direkte med barnet. I den sakkyndige vurderingen vil det være en del tiltak, forslag til tiltak. Og så vil det være, da bli drøfta med barnehagepersonalet. Gjerne i en, det kommer an på hvor mye vi blir involvert. Det varierer jo selvfølgelig, for vi løper jo ikke etter, de må på en måte invitere oss. Det er sånn det fungerer. Så i noen saker er vi tett på og de ber om veiledning og de har oss i bakhånd som drøftingspartner. Andre ganger så er en sakkyndig og har et tilbakemeldingsmøte og drøfter tiltaka der og så er det det. Så det varierer fra barnehage til barnehage og sak til sak på en måte (Informant 3).*

Informant 1,2 og 3 har alle nevnt sakkyndig vurdering. Individrettet arbeid retter seg mot enkeltbarn og PP- rådgiver utformer en sakkyndig vurdering (Opplæringsloven, 1998, § 5-3). Den pedagogisk- psykologiske tjenesten skal lage sakkyndige vurderinger, og den sakkyndige vurderingen må ta stilling til barnets behov for spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2005, § 33-34). For å innvilge barnet spesialpedagogisk hjelp forutsettes det at barnets vansker påvirker barnets utvikling negativt. PP- rådgiver vil også ved behov følge opp med veiledning til barnehagelærer (Tranøy, 2008, s. 22-23). Som vi ser, er sakkyndig vurdering noe PPT skal utføre ifølge loven. Den sakkyndige vurderingen baserer seg på PP-rådgivers utredning (Barnehageloven, 2005, § 34). Det er også lagt føringer for hva en sakkyndig vurdering skal inneholde. Den sakkyndige vurderingen skal klargjøre om barnet har sen utvikling eller vansker. Sakkyndig vurdering skal si noe om barnets behov for spesialpedagogisk hjelp innenfor ordinært barnehagetilbud, og realistiske mål for læring og utvikling. Hvilken type organisering og hjelp samt omfanget av spesialpedagogisk hjelp som vil støtte barnet skal komme frem. Vurderingen tar også standpunkt til kompetansen de som gir hjelpen bør ha (Barnehageloven, 2005, § 34). Vi tenker at dette viser hvor viktig det er

med en nøye utført utredning, da utredningen er grunnlaget for hva barnet får av hjelp. Basert på flere av informantenes uttalelser kan det virke som om de mener at det er spesialpedagoger som skal gi spesialpedagogisk hjelp. Hvis barnet ikke får spesialpedagogisk hjelp så kan det allikevel få tiltak fra PPT. Som informant 1 sier: «Så skriver man jo en sakkyndig vurdering, enten om man skriver en sakkyndig vurdering som anbefaler videre hjelp eller ikke. I begge tilfeller så anbefaler man jo tiltak» (Informant 1). Det vil si at barnet får tiltaks forslag fra PPT uavhengig av om barnet har så store vansker at det er behov for spesialpedagogisk hjelp. Vi stiller oss spørsmålene: Hvor mye må barnet streve for å få spesialpedagogisk hjelp? Hvor lang tid tar det før barnet får spesialpedagogisk hjelp? For at barnet skal få spesialpedagogisk hjelp basert på PPT sin utredning, må barnet vise utfordringer i utviklingen, til tross for stimulering for å tilegne seg kunnskap og ferdigheter (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s 185). Dette tenker vi viser hvor viktig utrednings arbeidet er, da utredningen kan få stor betydning for barnets videre hjelp til positiv utvikling. Det burde ikke ta lang tid før barnet får hjelp. Barn som får diagnosen utviklingsmessige språkvansker har ofte sen språkutvikling og utfordringer med å tilegne seg ord og setninger. Diagnosen kommer ofte i barnehageårene. Omtrent 7 % har disse vanskene i Norge (Leonard, 2014, s. 3-13; Norbury et al, 2016). Alle barn i Norge skal ha lik mulighet til utvikling (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 260). Vi tenker at det derfor er viktig å starte tidlig med støtte og hjelp fra PPT ved bekymring. Å starte tidlig kan være avgjørende for barnet for å kunne blant annet utvikle gode kommunikasjonsferdigheter (Zambrana et al., 2014).

Som vi ser av informant 1 sitt utsagn så anbefales det tiltak. Informant 2 sier «Vi skriver jo ofte en sakkyndig vurdering der vi har kommet med forslag på tiltak» og informant 3 sier: «I den sakkyndige vurderingen vil det være en del tiltak, forslag til tiltak». Her tolker vi at informantene har en felles forståelse for at det skal gis forslag til tiltak. Informant 2 nevner tiltak som: å støtte barnet i lek, legge til rette for gode rutiner der man forbereder barna og støtter barnet i sosiale settinger (Informant 2). Informant 1 og 3 nevner ikke forslag i sine uttalelser her. Vi tenker basert på vår erfaring med arbeid i barnehagen at det er stor forskjell på pedagogenes kunnskaper om å støtte barn med språkvansker. Noen pedagoger vil få hjelp av tiltakene som informant 2 nevner, og noen vil allerede ha tenkt på disse tiltakene. Kan det være at henvisning og utredningens mål da egentlig er at barnet skal få rett på spesialpedagogisk hjelp? Når barn er i behov av ekstra hjelp og støtte har barnehagen ofte flere aktiviteter og tilrettelegginger de kan tilby, men for å sikre rett støtte til barnet kan det

være behov for tiltak fra pedagogisk- psykologisk tjeneste (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 183-184).

Utføringen av tiltakene blir ifølge informant 1 utført av spesialpedagogisk team i kommunen eller en spesialpedagog i barnehagen. Informant 1 uttaler at etter sakkyndig vurdering er saken lukket i PPT- kontoret informanten jobber i. Det vil si at ansvaret går over til spesialpedagog. Det er interessant at mens informant 1 forteller om lukket sak, så viser informant 3 til at de ved behov er fleksible og kan følge opp saken. Informant 3 uttaler seg om at de drøfter tiltak med barnehagepersonalet, og når sakkyndig vurdering er laget så lukkes saken. Hvis barnehagen ønsker og spør så deltar de allikevel både på drøfting og møter etter at saken er lukket. Vi tenker at dette viser at PPT- kontorene arbeider ulikt. Lukket sak kan være utfordrende, spesielt hvis barnehagen hører til i en kommune med få spesialpedagoger. Basert på vår erfaring fra arbeid i barnehage i flere kommuner mener vi at det ofte er mangel på spesialpedagoger, og at det spesialpedagogiske arbeidet ofte følges opp av pedagog eller medarbeider i barnehagen. Det spesialpedagogiske arbeidet utføres ofte av ufaglærte (Bjerklund et al., 2019). Det vil si at barnehagen kan få lite oppfølging fra både PPT og spesialpedagog etter sakkyndig vurdering er levert. Her tenker vi på kvalitet i det spesialpedagogiske arbeidet barna mottar. Hvis tiltakene PPT anbefaler skal utføres av ufaglærte tenker vi at dette kan gi et behov for tydelig og forståelig formulering fra PPT. Det kan også være behov for å ha flere detaljer når det kommer til tiltakene, erfaringsmessig kan tiltakene som gis trenge mer arbeid for å gjennomføres med det enkelte barn. Det vil si at en sakkyndig vurdering som er skrevet av PPT, og som er ment for en spesialpedagog, kan misforstås av for eksempel en ufaglært. Aktiviteter og metodiske opplegg skal tilrettelegges av spesialpedagogen slik at barnet kan få den utviklingen som man kan forvente. Spesialpedagogen driver ikke noen klar undervisning, men skal hjelpe barn som trenger hjelp med vansker, som for eksempel gjelder det sosiale, språklige, fysiske eller andre vansker (Tangen, 2012). Når det er sagt så finnes det også mange dyktige ufaglærte som mestrer å utføre tiltakene på en god måte.

Noe som er spennende nå er at regjeringen vurderer å endre betingelsene rundt sakkyndig vurdering. Vurderingen vil kun bli påkrevd når det er behov for å innhente nødvendige opplysninger. Foreldre i samråd med barnehagen vil dersom det er godt nok grunnlag da få mulighet til å gjøre vedtak uten en sakkyndig vurdering fra PPT. Dette kan gi PPT mer tid til å for eksempel arbeide forebyggende (Meld. St. nr.6 (2019-2020), s. 57). Dette vil kunne endre

PPT sitt arbeid med individuelle tiltak. Vi tenker at det kan være positivt med tanke på at PPT kan få færre saker, og dermed bedre tid til de sakene de får. Samtidig kan det være ugunstig. Hvem skal bestemme når det er behov for å innhente opplysninger? Hvis det er barnehagen og foreldre som skal bestemme dette, har de nok kompetanse til å fatte vedtak uten sakkyndig vurdering? Vi opplever at det er typisk for det pedagogiske feltet at det ikke er stillestående, men at det stadig er i endring.

Informant 4 uttaler følgende om individuelle tiltak:

*Sakene vi får henvist til PPT er drøftet i tiltaksteam for barnehager hos PPT. Det ender som oftest med å prøve ut noen tiltak som omhandler strukturerte språkstimulering med fokus på Grep om begreper (Informant 4).*

Slik vi tolker informant 4 sitt utsagn har de tiltaksteam innenfor PPT som samarbeider om tiltak for barn de utreder. Dette tenker vi kan være en ressurs for barnet og barnehagen, da tiltakene blir gjennomgått og drøftet av PP- rådgiver og barnehage. Informant 4 uttaler at arbeidet i tiltaksteam ofte resulterer i å prøve ut tiltak som omhandler strukturert språkstimulering. Informanten nevner i den forbindelse Grep om begreper (Informant 4). Vi tenker at strukturert språkstimulering handler om å sette arbeide med språk i system. Slik at barnet kan få en strukturert og meningsfull språkstimulering. Vi har erfaring fra arbeid med Grep om begreper i barnehagen. Vår opplevelse er at Grep om begrep krever at pedagogen har en del kunnskap om språkutvikling, og gode forberedelser. Den voksne skal på en måte undre seg sammen med barnet. For eksempel hvis man skal se på begrepet sol, så kan man tegne sol, stille gjennomtenkte spørsmål om sol, se på bilder, se sola på himmelen osv. Vi tenker derfor at informant 4 tenker at det er noen som skal arbeide med tiltakene som har god kunnskap om språkutvikling. Det kan være nødvendig at den som utfører tiltakene bør ha erfaring eller interesse for språkutvikling og ordbruk, samt klarer å strukturere aktiviteten.

## **4.2.2 Systemrettet tiltak**

Tidlig på 1900- tallet var sorteringsfunksjonen til rådgivningstjenesten sentral. Barn skulle på bakgrunn av intelligenstesting «plasseres» i ordinær skole med ordinær undervisning eller hjelpeundervisning, i spesialskole eller i institusjon. Barnas forutsetninger skulle avgjøre barnas undervisning, arbeidet var preget av individ- og skolefokus (Bjerklund et al., 2019, s. 22). I 1969 skulle alle kommuner inngå i en PP- tjeneste (Lov om grunnskolen, 1969, § 8.4). Nå er derimot mandatet endret. Det er gjennom nasjonale satsinger forsøkt å styrke den



systemrettede delen av oppdraget, uten at man så langt har registrert merkbare endringer (Fylling & Handegård, 2009; Hustad et al., 2013). Det vil si at det tradisjonelt sett fremdeles, er større fokus på det individrettede arbeidet i PPT. Det var derfor interessant for oss å undersøke hvordan PP- rådgiverne arbeider systemrettet med tiltak for barn med utviklingsmessige språkvansker I barnehagen. Informant 1 sier:

*PP- tjenesten de har jo sånn mandat for å jobbe med systemtiltak, men det er ofte basert på da at barnehagen har ønsket seg noe systemtiltak da, rundt enkelte ting. For de kan jo henviser med bakgrunn at de ønsker systemtiltak, eh, men jeg opplever jo at det er PP- tjenesten som stort sett har de individuelle tiltakene, og da uavhengig av om de får et vedtak om spesialpedagogisk hjelp eller ikke videre. Men det er klart at jeg ser jo det at systemtiltak er jo, ehm, vi kunne jo, vi får kanskje ikke inn så mange henvisninger på det heller, også drukner man litt i de individuelle ja, det er sikkert masse man kunne tatt tak i og gjort bedre (Informant 1).*

Trukket ut fra uttalelsene nevner informanten drøftingsmøter med barnehagen, tverrfaglige møter i kommunen og arbeid med rutiner i barnehagen for å støtte barns utvikling som måter å jobbe med systemtiltak (Informant 1). Mandatet for PPT sitt arbeid i barnehagen finner vi i barnehageloven. Barnehageloven viser blant annet at PPT skal arbeide med systemarbeid. De skal bistå barnehageorganisasjonen i å utvikle kompetanse for å tilrettelegge for barn med vansker (Barnehageloven, 2005, § 33). PPT skal altså arbeide med systemrettet støtte i barnehagen, da spesielt rettet mot barn med ekstra behov. For eksempel barn med utviklingsmessige språkvansker. For å benytte termen utviklingsmessige språkvansker skal barnet ha en språkvanske som ikke kan årsak forklare ut fra en kognitiv, sensorisk eller motorisk grunn (Leonard et al., 2019b). Nedsatt hørsel, svake nonverbale ferdigheter og nevrologisk skade kan dermed ikke forklare barnets vansker. Vanskene oppstår ikke som en konsekvens av noe annet, men oppstår i kraft av seg selv (Leonard, 2014, s. 12). Med dette som utgangspunkt tenker vi at det kan være utfordrende å arbeide med system da vanskene er uten noen årsakssammenheng. Forebyggende arbeid kan derfor være lite hensiktsmessig. Det vil derimot kunne være gunstig å arbeide med rammene rundt barnehagen, slik at barnet med utviklingsmessige språkvansker kan få god tilrettelegging i barnehagen. Vi tenker blant annet at barnet vil kunne ha utbytte av strukturert arbeid med språk. Dette krever at barnehagen blant annet tar stilling til om arbeidet skal foregå individuelt eller i gruppe, noe som handler om systemrettet arbeid. Ofte har barn med utviklingsmessige språkvansker utfordringer med uttale, bøyning av verb, å forstå lange setninger (Bishop, 1997) og syntaktiske vansker

(Leonard, 2014). Ulike tempusformer som preteritum, gradbøyning av adverb, fortidsform og presens kan være mer krevende enn bøyning av substantiv hos barn med utviklingsmessige språkvansker (Simonsen & Bjerkan, 1998). Barna kan også ha en tendens til å bruke grunnmønsteret subjekt-verbal-objekt i spørresetninger og negasjoner, samtidig som de ofte bruker kortere setninger enn antatt (Håkansson & Hansson, 2007). Når det gjelder arbeid med barn med utviklingsmessige språkvansker tenker vi at PPT trenger kunnskap for å ivareta sitt mandat. For å kunne bistå med god støtte og riktige tiltak til barna, kan både kunnskap om utviklingsmessige språkvansker og barnehagen som en organisasjon være nødvendig. Vi tenker at en PP- rådgiver med denne kunnskapen vil være verdifull som støtte for arbeidet med barnet i barnehagen. Det kan derfor være bekymringsverdig at det ser ut til at det systemrettede arbeidet kun gis til barnehager som ber om dette. Vet alle barnehagene at det er mulig å henvise til PPT om systemrettet arbeid? Informant 1 er tydelig klar over PPT sitt mandat. Allikevel tolker vi det slik at det ligger i barnehagens ansvar å henvende seg til PPT for å få hjelp. Det kan virke som at PPT ikke går inn og jobber aktivt med systemrettede tiltak med mindre de blir henvist fra barnehagen. Henvisningen må da «henvise med bakgrunn at de ønsker systemtiltak» (Informant 1). Informanten uttaler at de i størst grad får inn henvisninger om individrettede utfordringer, og at de har så mange individrettede saker at det blir mindre fokus på systemrettet arbeid. Som informanten sier «vi får kanskje ikke inn så mange henvisninger på det heller, også drukner man litt i de individuelle ja, det er sikkert masse man kunne tatt tak i og gjort bedre» (Informant 1). Vi finner allikevel eksempler på systemrettet arbeid som informanten nevner i videre uttalelser. Informant 1 nevner tverrfaglige møter i kommunen, drøftingsmøter i barnehagen og arbeid med rutiner i barnehagen for å støtte barns utvikling. Vi tenker at det er både individrettet og systemrettet arbeid i PPT sitt mandat. Og mener at det er nødvendig å ha et system der man kan drøfte faglig med hverandre. Informant 1 sier lite om hva tverrfaglige møter i kommunen innebærer. Et tverrfaglig samarbeid er når flere faggrupper og profesjoner arbeider sammen om en felles utfordring eller et problem, mot et felles mål (Glavin & Erdal, 2013, s. 27 og 29). Vi velger å tolke det ut ifra egen arbeids erfaring og teori der tverrfaglige møter kan innebære at for eksempel PPT, barnehage, helsestasjon, barnevern og eventuelt foreldre ved behov møtes for å drøfte enkeltsaker og styrke det systemrettede arbeidet. Målet i arbeidet blir å samarbeide på en god måte til fordel for barnet. Vi tenker at drøftingsmøter og arbeid med rutiner i barnehagen er det informant 1 viser til som trenger henvisning for videre arbeid. Med utgangspunkt i dette kan man si at PPT arbeider med systemrettede tiltak, men vi stiller spørsmål ved om det er nok av denne typen arbeid. Informanten uttaler at det sikkert er mye de kan gjøre bedre og at de drukner i de

individuelle sakene. Dette tolker vi slik at det er behov for mer fokus på systemrettet arbeid, der barnehagen kan få hjelp uten at de nødvendigvis må henvise. Hvis denne støtten ble gitt alle barnehagene så kan det bidra til å minske noe av den faglige forskjellen i de forskjellige barnehagene. Vår erfaring fra yrkeslivet er at det er stor kvalitetsforskjell i de ulike barnehagene. Politikerne er også oppmerksomme på kvalitetsforskjeller i barnehagene, og har blant annet satt i gang arbeid med mål om et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det er for store kvalitetsforskjeller mellom barnehagene (Bjørnstad 2019). Dette fører til at ikke alle barn i barnehagen får den hjelpen de trenger. Flere barn møtes med for lave forventninger og får hjelp for sent. Dette kan føre til at barna har mindre utvikling enn de har potensial for. Det er alvorlig. Det er ønske fra regjeringen om at PPT skal bidra i arbeidet med kompetanseheving i barnehagene (Meld. St. nr.6 (2019-2020), s. 9). Vi har allikevel forståelse for at PP- rådgivere kan oppleve at de allerede har for mye å gjøre med de individuelle sakene. Spørsmål vi stiller oss er: Kan systemrettet arbeid fra PPT forminske kvalitetsforskjellen i barnehagene? Kan mer systemrettet fokus minske behovet for individrettede saker? Eller er det mulig at mer fokus på systemrettet arbeid, vil ta verdifull tid PP- rådgivere ville kunne brukt på å hjelpe i de individuelle sakene? Systemarbeid er tiltak som tar for seg faktorer i barnets miljø og samspillet mellom miljø og barnet, i tillegg til å rette seg mot barnets vansker og utfordringer (Vogt, 2016, s. 30). Vi tenker at systemarbeid fra PPT kan bidra til å styrke barnehagetilbudet, både for enkeltbarn og barnegrupper. Det er ikke sikkert så mye må endres, men vi mener det er viktig å ha en refleksjon og drøfting rundt systemnivå. Spesielt hvis vi tar utgangspunkt i at miljø påvirker barnet. Da kan det være riktig å tenke at arbeid på systemnivå vil kunne ha en positiv effekt for individuelle saker til PPT. Tiltak rettet mot det individuelle kan også påvirke systemet positivt. Tiltakenes mål er å bedre barnets sosiale fungering, trivsel, utvikling og barnets utviklingssituasjon (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 184). Informant 2 og 4 uttaler følgende om systemrettet tiltak for barna med utviklingsmessige språkvansker:

*De må jo ha god tilrettelegging i barnehagen, sånn at man ikke utvikler kanskje andre typer tilleggsvansker da. Vi bruker også noe som heter pedagogisk analyse, hvor vi har kanskje en problemstilling i midten hvor man finner opprettholdende faktorer og hvilke opprettholdende faktorer det er viktig at man tar tak i og jobber med da. Hva er det man får gjort noe med i barnehagen. Og vi har og alle sammen på veiledning, spesielt hvis vi bruker video veiledning i barnehagen så er det viktig at alle i gruppa er*

*med. Og da er det enklere å få med alle når man bruker film da. Da er det veldig konkret og da ser man helt tydelig hva som fungerer (Informant 2).*

*Veiledning til ulike barnehager i hvordan de kan iverksette intensive lesekurs tilpasset barna i gruppen. Hvordan barnehagen for øvrig kan språksette erfaringer, være delaktige i lek, voksne språkmodeller. Benytte ASK mer aktivt for å gi visuell støtte til kommunikasjon (Informant 4).*

Ut ifra informant 2 sine uttalelser tenker vi at god tilrettelegging i barnehagen kan hindre utvikling av tilleggsvansker. Informanten forteller at PP- rådgiver sammen med barnehagen arbeider med noe informant kaller pedagogisk analyse. Pedagogisk analyse innebærer at pedagogene arbeider i gruppe. Pedagogene bruker relevant kunnskap og ser på områder som har betydning for barnets utvikling og vanske. Slike områder kan være lekemiljø og organisering i barnehagen. Ved å rette oppmerksomheten mot miljøet skal man finne handlingsmuligheter hvor man kan endre miljøet til fordel for barnas utvikling (Læringsmiljøseneteret, 2021). Ut ifra informant 2 sin beskrivelse av pedagogisk analyse mener vi at det handler om en form for rådgivning eller veiledning. Barnehagen får sammen med PP- tjenesten mulighet til å drøfte barn med vansker, opprettholdende faktorer for vanskene og hva barnehagen kan gjøre for å tilrettelegge. Sammen ser de på hvordan de kan endre miljøet til fordel for barnet. Informanten uttaler at alle sammen er med på veiledning, det tolker vi slik at både pedagoger og medarbeidere inkluderes i veiledningen. Informanten nevner veiledning ved hjelp av video som en mulighet for å inkludere alle i personalet. Informanten sier: «Og da er det enklere å få med alle når man bruker film da. Da er det veldig konkret og da ser man helt tydelig hva som fungerer» (Informant 2). Marte Meo er et eksempel på veiledning som bruker video som metode. Metoden er ment som hjelp til selvhjelp (Marte Meo foreningen, 2021). Vi har ikke brukt Marte Meo, men vi har begge brukt video som veiledningsmetode. Da erfarte vi at noen av personalet i begynnelsen opplevde det som veldig ukomfortabelt. Det tok tid før personalet var naturlige under filming. Fordelen var at man sammen kunne reflektere og tolke handlingen i filmen. På den måten kunne vi i større grad få med oss detaljer i kommunikasjonen mellom barn og voksen. Samlet sett er vår erfaring med video som veiledningsmetode positiv. Det er interessant at kun en av fire informanter nevner video som en metode i veiledning. Informant 4 uttaler seg også om veiledning. Informanten trekker frem følgende tema som barnehagen kan veiledes i; «*hvordan de kan iverksette intensive lesekurs tilpasset barna i gruppen. Hvordan barnehagen for øvrig*

*kan språksette erfaringer, være delaktige i lek, voksne språkmodeller. Benytte ASK<sup>2</sup> mer aktivt for å gi visuell støtte til kommunikasjon» (Informant 4). Informanten nevner ellers lite om hvordan veiledningen foregår, men informanten nevner at veiledningen gis i forskjellige barnehager. Informant 2 nevnte som sagt videoveiledning. Det er mange måter man kan gi veiledning på. Vi tenker at veiledning er viktig for å øke kvaliteten i barnehagen. PP- rådgiver kan ved å veilede personalet bidra til å gi barna gode forutsetninger for god utvikling. Det kan hende at veiledningen kan starte refleksjon og tanker personalet ellers ikke ville ha tenkt på. Personalet er mye sammen med barna, slik at deres kunnskap har stor betydning for barnas utvikling (Kvillo, 2013, s. 15; Læringscenteret, 2001). Vår erfaring fra arbeid med veiledning i barnehagen er at flere i personalet trenger å få tid til å bli trygge i situasjonen for å kunne uttrykke seg. Veiledningen avhenger av menneskene som deltar, både i forbindelse med kunnskap og ønske om å delta. Informant 3 har ikke nevnt begrepet veiledning, men uttaler følgende:*

*Det blir jo gjennom kontaktperson i barnehagen, at det er drøftinger med de og at det er mulighet for på en måte å komme med problemstilling som skal drøftes der. I tillegg så har det vært ganske tett samarbeid med Statped. Men et typisk sånn systemtiltak som vi kanskje ofte foreslår da, det er å dele grupper, eller, altså litt det der å rydde plass da og finne måter å rydde plass uten å endre på barnehagehverdagen på en måte da. Så om det er individuelt, eller altså individrettet tilmelding, så jobber vi med system uansett (Informant 3).*

Informant 3 uttaler at det foregår drøfting mellom PP- rådgiver og kontaktpersonen i barnehagen som en del av systemrettet arbeid. Vi tenker at det å ha mulighet til å drøfte problemstillinger sammen med PP- rådgiver kan styrke arbeidet både med systemarbeid og det individuelle arbeidet. I motsetning til tidligere informanters uttalelser om veiledning, kan det tolkes slik at informant 3 kun drøfter med kontaktpersonen. Drøftingen kan da bli farget i større grad av kontaktpersons livsverden, enn når man har veiledning i en gruppe (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi lurer på om denne drøftingen skjer når et barn blir tilmeldt eller om det er åpent for drøfting uavhengig av henvisning. Basert på informant 3 sin formulering «at det er mulighet for på en måte å komme med problemstilling som skal drøftes der», tolker vi det slik at PP- rådgiver gir mulighet for drøfting ved bekymring. Og at dette ikke avhenger av at barnet er henvist. Ifølge barnehageloven har barn rett på spesialpedagogisk hjelp. Hjelpen

---

<sup>2</sup> ASK= Alternativ og supplerende kommunikasjon

innebærer blant annet tidlig støtte (Barnehageloven, 2005, § 31). Vi tenker derfor at PP-rådgiver følger barnehageloven når barnehagen får mulighet til å drøfte problemstillinger med PPT. Informanten nevner også samarbeid med statped<sup>3</sup> som en del av systemarbeidet. Informanten utdyper ikke hvordan dette samarbeidet foregår. Informanten uttaler at samarbeidet med statped har vært ganske tett, vi tenker at dette samarbeidet kan bidra til å ivareta og utvikle tilbudet rundt barnets utvikling. Det avhenger av at statped har god kompetanse på språk. Noe vi ikke vet så mye om er hvor raskt statped bistår når PPT ønsker samarbeid.

Informant 3 nevner det å rydde plass eller dele inn i mindre grupper som mulige forslag til system arbeid. Som pedagogiske ledere er vi vant med å dele inn barna i grupper for å bidra til struktur. Vi lurte på hva informanten mener med å rydde plass. Hvem skal det ryddes plass for? Er det barnet, eller er det spesialpedagogiske arbeidet som skal få plass? Eller handler det om fysisk plass, at det skal være plass til å dele inn i grupper?

Basert på informantenes uttalelser kan man tolke det slik at det er mulighet for mer systemrettet fokus i arbeidet, men at systemrettet arbeid samtidig kan jobbes parallelt med individrettet arbeid. Slik sett kan vi relatere oss til utsagnet fra informant 3: «Så om det er individuelt, eller altså individrettet tilmelding, så jobber vi med system uansett» (Informant 3). Vi tenker at man derfor kan si at mandatet til PPT handler om å jobbe med individ- og systemtiltak som en helhet (Bjerklund et al., 2019, s. 12-13). Det kan være avgjørende for å gi barna gode vilkår og nødvendig hjelp, å se individrettet og systemrettede tiltak i sammenheng (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Hvis man ser individrettet arbeid og systemrettet arbeid som et todelt mandat uten sammenheng kan PP-rådgiver stå i fare for at barnet ikke får den hjelpen det trenger. For stort fokus på systemrettet arbeid kan underkommunisere barnets vansker (Moen, 2019, s. 39). Vi mener at det vil si at barnet kan oppleve at vanskene bagatelliseres, eller at barnet opplever å ikke bli hørt. Hvis PP-rådgiver legger for mye søkelys på systemet og miljøet som problem, kan barnet og foreldrene oppleve at de ikke blir ivaretatt. Dette kan igjen føre til dårlig samarbeid mellom PPT og foreldrene, i verste fall kan foreldre stoppe utredningsarbeidet. Det kan dermed redusere barnets mulighet for god

---

<sup>3</sup> Statped er et statlig støttesystem for kommunene, og skal samarbeide med PPT, barnehager og skoler. Statped har flere fagområder, blant annet kan de gi tjenester når PPT sine språksaker er komplekse (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021).

utvikling gjennom systematiske tiltak. Det er ikke nødvendigvis sann at samarbeidet mellom PPT og foreldre blir dårlig, de kan få en felles forståelse av at det handler om systemsvikt. Vi lurer på om stort fokus på system arbeid i PPT kan fungere som en «krykke» for foreldrene? Det vi tenker på da er hvis foreldre ikke vil se at deres barn har vansker eller utfordringer med språket, så kan systemfokuset gi foreldrene anledning til å tenke at problemet eller vansken ikke handler om barnet, men systemet. Dette kan føre til at barnet ikke vil få tiltak som er gode nok for å redusere negativ påvirkning fra vanskene i barnets utvikling. Det kan også føre til at barnet vil komme opp i skolealder før eventuelle vansker blir tatt på alvor. Da PPT har arbeidet mye basert på individperspektivet tenker vi at dette kan være mer sentralt i arbeidet i PPT. Ved for mye søkelys på individrettet arbeid kan man risikere at miljøets betydning ikke blir vektlagt. Barnet kan bli kilden til problemet og tiltakene fokuserer på barnets mulighet for endring. Ved arbeid med individperspektivet skal PPT inneha god kunnskap og etisk bevissthet (Bjerklund et al., 2019, s. 38). Vi tenker derfor at det blir viktig for PP- rådgivere å være seg bevisst begge perspektivene. Det kan også være en grunn for at PP- rådgiverne ser ut til å vektlegge barnets styrker under utredningen. Ved å vektlegge styrkene blir hverken barnet eller systemets mangler fokus, men heller hvordan man best kan tilrettelegge for å hjelpe barnet. Individ – og systemrettet arbeid sammen kan gi mulighet for å se barnet som en helhet. Både barnets styrker, vansker og påvirkning fra miljøet kan i et helhetlig arbeid i PPT gi viktig kunnskap om barnet. Vi tenker at denne kunnskapen skaper grunnlag for utredning og tiltak. Kun et perspektiv vil sjelden kunne gi god nok innsikt i barnas vansker og muligheter (Moen, 2019, s. 40). Det er flere som har ønsket å se perspektivene som en enhet, der både individ og system påvirker hverandre (Hustad et al., 2013). Basert på informant 3 sitt utsagn ser vi at de arbeider med både system og individ som en helhet. Det er allikevel som nevnt, teori og utsagn fra informant 1 som peker på at PPT fremdeles legger større vekt på individrettede tiltak enn systemrettede tiltak, og at PPT har forbedringspotensial. Vi tenker basert på dette at det kan være litt ulike opplevelser av hvordan PP- rådgiverne arbeider med sitt mandat. Det ser ut til at det kan være behov for mer systemrettet arbeid. Vi mener det kan være lurt å tenke på arbeidet som en helhet da begge perspektiver sammen kan gi barnet mulighet for riktige og gode tiltak.

### 4.2.3 Tidlig tiltak

Under tidlig tiltak har vi spurt informantene om hva deres tanker er om tidlig tiltak, og hvordan de jobber med dette. Selv om informantene ikke nødvendigvis sier imot hverandre, så svarer de såpass forskjellig at vi velger å drøfte under hver informants uttalelser. Det vises til tidlig innsats på to måter. Enten tidlig i barnets liv, eller tiltak som settes inn tidlig ved oppdagelse av vansker. Det advares mot å tro at problemer løser seg selv (Meld. St. nr.18 (2010-2011), s. 65). Vi tenker at man skal passe seg for «å vente og se», da dette kan forverre vanskene og føre til tilleggsvansker. Derfor ble det interessant for oss å undersøke hvordan PPT arbeider med tidlig tiltak for barn med utviklingsmessige språkvansker i barnehagen. Informant 1 uttaler:

*Det tenker jeg er veldig viktig, og særlig ovenfor språkvansker. Kapasiteten står ikke i forhold til antall saker da, eller barn som har behov for hjelp. Det er egentlig en skandale at det er kø for barn i den fasen som er så viktig for videre utvikling og for å hindre også eventuelle tilleggsvansker som kan komme av etter språkvansker ikke sant. Det er jo mer, hvis vi kan kalle det en systemsvikt da. Det er også en del av tidlig innsats egentlig at PP- tjenesten er flink til å hjelpe barnehagene da, og foreldrene hvis det er noen som ringer og spør. Bare språkvansker er ikke bare bare. Jeg syntes at det med språk utfordringer burde heves ytterligere da, for det vil få påvirkning for leseutviklingen din, for forhold til venner ikke sant, alt det derre med å uttrykke seg, osv (Informant 1).*

Ut ifra informant 1 sine uttalelser tolker vi at informanten er opptatt av at tidlig tiltak er viktig. Informanten sier at det er spesielt viktig med språkvansker. Ved forsinket språkutvikling vil tidlig tiltak ha best effekt i barnehagen. Det er viktig å sette i gang tidlig med tiltak for å forebygge at språkvansker fører til utvikling av andre vansker. Det har vært en «vente og se» holdning til barn som strever med språkutvikling i barnehagen, stortingsmeldingen tar avstand fra denne holdningen (Meld. St. nr.16 (2006-2007)). Utviklingsmessige språkvansker handler om vansker med å tilegne seg ord og setninger, ofte er vanskene vedvarende (Leonard, 2014, s. 3-13). Vanskene påvirker ofte barnets sosiale utvikling, språk og leseevner (Rice & Hoffman, 2015, s. 357; Gray & Brinkley, 2011, s. 882). Det er viktig å hjelpe barna tidlig med å utvikle ordforrådet sitt (Tomblin, 2019, s. 355; Leonard, 2014, s. 34). Vi mener at dette understreker hvor viktig det er for barn med utviklingsmessige språkvansker å få tidlig tiltak. Både for å kunne forebygge forverring av vanskene og for å



tidlig kunne starte systematiske språktiltak, basert på barnets vansker. Vi ser av teorien at språket kan påvirke mange områder i barnets liv, både det akademiske, det sosiale og barnets emosjonelle utvikling. Derfor er det betryggende at også informant 1 ser ut til å tenke at tidlig tiltak er viktig.

Informanten uttaler videre «*Det er egentlig en skandale at det er kø for barn i den fasen som er så viktig for videre utvikling og for å hindre også eventuelle tilleggsvansker som kan komme av etter språkvansker ikke sant. Det er jo mer, hvis vi kan kalle det en systemsvikt da*». Her tolker vi at informanten mener barn i alder 1- 6 år når informanten nevner barn i den fasen. Det stemmer også med teorien at det er viktig med tidlig tiltak for barn med språkvansker i barnehagen for å hindre utvikling av tilleggsvansker (Meld. St. nr.6 (2006-2007)). Vi tenker derfor at det er viktig både å hjelpe barnet her og nå, men også for å forebygge at vansken utvikler seg eller blir større. Informanten nevner begrepet systemsvikt om at barn havner i kø for å få den hjelpen de har rett på. Barn får ikke den hjelpen de trenger når det blir lang saksbehandlingstid eller manglende kvalitet på sakkyndighetsarbeidet. Tidlig tiltak kan være avgjørende for barnets utvikling (Meld St. nr.6 (2019-2020), s. 58). Hvis vi ser på teorien så kommer det tydelig frem at kø i PPT kan påvirke barnas muligheter for å motta tidlig hjelp. Det virker som om det kan være nødvendig for foresatte og barnehagen å henvende seg tidlig til PPT. Både for å kunne få hjelp til eventuelle tiltak, men også for å få barnet inn i køen hvis det er behov for henvisning. Vi tenker at dette kan spesielt være negativt for barn, hvor man er usikker på om barnet trenger å henvises til PPT. De barna vil kunne havne i en vente og se tilstand. Som informant 1 nevner er språk utfordringer en vanske som kan påvirke store deler av barnets fremtid «Jeg syntes at det med språk utfordringer burde heves ytterligere da, for det vil få påvirkning for leseutviklingen din, for forhold til venner ikke sant, alt det derre med å uttrykke seg, osv» (Informant 1). Basert på informantens uttalelser, og teori mener vi at man ikke skal ha holdningen «vente og se». Språk påvirker så store deler av livet, så det er viktig å komme tidlig i gang med tiltak. Spesielt i barnehagen som er en arena hvor barn kan utvikle gode språklige ferdigheter. Det er derfor foruroligende at det er kø i PPT. PPT er en tjeneste som skal bistå barn med språkvansker, og når de ikke kan bistå kan barnet måtte vente for å få gode tiltak. Dette tenker vi kan føre til at barnets vansker kan bli større. Informant 2 syntes også tidlig tiltak er viktig, og uttaler følgende:

*Eh, tidlig tiltak er jo veldig veldig viktig sånn at barna kan få den riktige hjelpen for å kunne hjelpe dem til å utvikle seg godt da. Sånn at en språkvanske trenger ikke å bli en stor..., det er jo en vanske, men allikevel så kan man jo lære seg, lære barna til å*

*forstå egne styrker og svakheter for eksempel og finne. Lære de tidlig å finne gode strategier for å mestre utfordrende situasjoner. Handler om å forebygge nederlag og forebygge at man blir misforstått (Informant 2)*

Informant 2 presiserer at tidlig tiltak er veldig viktig for å hjelpe barnet i utviklingen. Det virker som om informanten retter søkelys mot å styrke barnet for å håndtere utfordringer vansken kan gi. Ved at barnet får forståelse for egne styrker og svakheter, og ved å lære strategier for å mestre utfordringer kan det være med på å forebygge nederlag (Informant 2). Vi tolker informantens uttalelser slik at strategiene handler blant annet om at barna skal få kunnskap om egne evner. For å forebygge nederlag tenker vi at det er viktig med mestring og motivasjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet har i læreplanverkets generelle del omtalt læringsstrategier. Strategiene omhandler egen planlegging, gjennomføring og vurdering av arbeid. Motivasjon og evne til å være løsningsorientert fremmes av gode strategier (Utdanningsforbundet, 2006, s. 3). Selv om dette er rettet noe mer mot skolebarn, tenker vi at det kan relateres til barnehagen også. Ved at de voksne legger til rette ved god planlegging kan barnet gjennomføre lek og aktivitet i barnehagen, og oppleve at det mestrer situasjonene. Dette tenker vi handler om gode tiltak, der barnet får gode forutsetninger for å oppleve at det mestrer, noe som igjen kan gi barnet motivasjon til å prøve videre. Barnet kan også få mulighet til å medvirke i sin egen hverdag, for eksempel ved hjelp av barnesamtaler. For barn i barnehagen er ofte sansene mye brukt for å lære. Blant annet både syn, hørsel, lukt og den taktile sansen kan brukes i barnas opplevelse og læring i verden. En strategi som kan være god er multisensorisk læringsstrategi. Den handler om at barnet bruker flere sanser sammen i en læringsprosess (Berg, 2009, s. 116). Som PP- rådgiver kan det derfor være en ide å anbefale tiltak hvor barnet får bruke sansene sine. Vi tenker også at tiltak som baseres på barnets interesser er en form for medvirkning, og at dette også kan bidra til barnets motivasjon for å bruke språk til tross for utviklingsmessige språkvansker.

Informanten uttaler «Sånn at en språkvanske trenger ikke å bli en stor, det er jo en vanske, men allikevel så kan man jo lære seg, lære barna til å forstå egne styrker og svakheter for eksempel og finne» (Informant 2). Vi tolker dette utsagnet slik at det kan virke som om informanten mener at en språkvanske ikke trenger å være et stort problem. Her kan vi vise til informant 1 som sier «En språkvanske er ikke bare bare». Dette viser to måter å forholde seg til språkvansker på. Hvis vi tenker at vår tolkning stemmer så vil det si at den ene informanten kan bagatellisere språkvanskene noe ut ifra sine utsagn, mens den andre legger trykk på at det er en vanske som i stor grad kan påvirke barnets liv. Hvis barnet opplever at språkvansken

bagatelliseres, kan barnet oppleve å ikke bli tatt på alvor og at det mister verdighet. I etisk sammenheng er det viktig som en grunnleggende verdi og oppleve verdighet som menneske (Nussbaum, 2016, s 45-53). Barn med utviklingsmessige språkvansker har rett til å oppleve verdighet i sin utvikling, gjennom å få oppleve seg selv positivt (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, (2012-2013)). Derfor tenker vi det er viktig at PP- rådgiver legger føring i tiltakene for at barnet skal få til. Det kan også være nødvendig å ha fokus på barnets styrker for å synliggjøre barnet på en positiv måte. Informant 2 vektlegger at barnet skal forstå egne styrker og svakheter. Vi mener at gode strategier og vektlegging av verdighet kan bidra til å forebygge at barnet opplever nederlag. Dette kan også sees i sammenheng med barnets proksimale utviklingssone (Vygotskij, 1978). Da vi tenker at barnet ved hjelp av de ulike strategiene kan få tiltak som er i barnets proksimale utviklingssone, noe som kan gi barnet mestringfølelse og dermed en positiv opplevelse av seg selv og egne evner.

Ved å ha fokus på barnets styrker og svakheter kan informant 2 sitt møte med barnet oppleves positivt. Dette kan bidra til at fokus er på problemløsning. Vi tenker at det kan være avgjørende hvilke styrker og ressurser barnet har tilgang til. Barnets betingelser for mestring, mestring med utviklingsmessige språkvansker og barnets utvikling av vansker kan komme frem i en dynamisk tiltaksmodell. Det må være balanse mellom barnets vansker og barnets ressurser. Hvis barnet mangler ressurser, kan det føre til frustrasjon og mangelfull læring. Gode tiltak og tilrettelegging kan bidra til å gjøre vanskene håndterbare og derfor være en del av barnets ressurser (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s 184). Ved utviklingsmessige vansker kan det være behov for å avvike fra ordinært barnehagetilbud. Tiltakene barnet får for å støtte sin utvikling, kan sees i en dynamisk tiltaksmodell. Tiltakene kan virke sammen, men også mot hverandre (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 183-184). Flere prosesser og elementer vises sammen i et dynamisk system og kan føre til både balanse og ubalanse (Bertalanffy, 1956). En dynamisk tiltaksmodell vil kunne rette seg mot flere områder som barnet selv, jevnaldrende, foreldre og barnehagens system. Ved å ha flere tiltak for å styrke barnet kan dette øke muligheten for positive endringer. Det skal også være åpent for å endre tiltak ved behov (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s 184). Vi tenker at en PP- rådgiver med utgangspunkt i et dynamisk system vil gi flere tiltak rettet mot barnet for å gi barnet mulighet til god utvikling. Tiltakene burde styrke barnet og motvirke negativ påvirkning fra barnets vansker. Tiltakene som ressurs kan gi barnet anledning til positive opplevelser og erfaringer. Ved å bruke en dynamisk tiltaksmodell tenker vi at PP- rådgiver kunne gi barnet og miljøet tiltak som er til fordel for barnet. Dette tenker vi er positivt, både at det er fokus på barnets styrker, gode tiltak og at det er rom for å inkludere miljøet til barnet for å hjelpe barnet med sine

vansker. Vi tenker at jo sterkere ressurser barnet har rundt seg for eksempel i form av barnehage og familie, jo større mulighet har barnet for å lykkes i en best mulig utvikling. Barnet vil kunne oppleve å bli tatt på alvor når PP-rådgiver tar vansken på alvor. Faren er hvis det blir for mye fokus på utfordringene og ikke løsningene. Informant 2 sier om tidlig tiltak at det: «Handler om å forebygge nederlag og forebygge at man blir misforstått». Her tenker vi at det betyr at gode tiltak kan bidra til mestring og at barnet føler seg forstått. Nederlag tenker vi kan handle om at barnet føler at det ikke strekker til eller er god nok i ulike situasjoner. Det motsatte av mestring, der barnet kan oppleve at det får til og være stolt av å få til. Å bli misforstått tenker vi handler om at barnet ikke klarer å kommunisere godt nok, eller forstå når andre kommuniserer. Dette vil også kunne påvirke barnets mulighet for gode vennskap og utvikling av sosial kompetanse. Ved å bruke en dynamisk tiltaksmodell kan PP- rådgiver bidra til å hindre at barnet opplever mange nederlag, og opplevelsen av å ikke bli forstått. Ulike verktøy i barnehagen kan også være en ressurs, noe informant 3 uttaler seg om:

*Jeg tenker jo at barnehagene her har verktøy til å sette inn tiltak, når de ser det behovet da. Inniblant, så tenker en kanskje at de skulle vært inne hos oss før, men da er det gjerne hvis det er mer komplekst da. Inniblant så har de kanskje hatt for mange sånne runder, at en har vært litt for lenge i denne herre undringsfasen med kontaktpersonen da, så går det jo kanskje litt på at man burde vært inne før da, men det er jo vanskelig å vurdere i den, når de er så små. Sånn at det, ofte så tenker jeg at det er ikke så mye mer vi får gjort om vi har de tilmeldt når de er yngre da. At en får gjort en del på systemnivå da kan du si (Informant 3).*

Som vi ser i informantens utsagn mener informanten at barnehagen selv har en del verktøy for å sette inn tiltak. Det virker som at informanten har tillit til barnehagen som system. Videre nevner informanten at PPT har undring sammen med kontaktperson i barnehagen. Dette kaller informanten en undringsfase. Man kan ha flere runder i undringsfasen. Barnehagen og PPT kan i undringsfasen bli enige om barnet burde henvises inn til PPT. Som informanten uttaler er det iblant behov for å henviser tidligere, undringsfasen kan vare litt for lenge. Dette gjelder spesielt hvis barnets vanskebilde er komplekst (Informant 3). Når informanten viser til verktøy, tenker vi på ulike hjelpemidler for arbeid med språk. Ut ifra vår erfaring i

barnehagen kan man blant annet bruke TRAS<sup>4</sup>, Grep om begreper, språkløype<sup>5</sup> og snakkepakker<sup>6</sup>. Vi er enige i at det mange ganger kan bli arbeidet godt med språk i barnehagen. Vi tenker at undringsfasen informanten nevner betyr at PPT og barnehage sammen drøfter og undrer seg om barnet, gjerne anonymt. Og at PPT kommer med forslag til tiltak som kan prøves ut før en eventuell henvisning. Vi ser det som positivt at PPT kommer med tiltak også før en henvisning. Regjeringen presiserer at et godt allmennpedagogisk tilbud er viktig for å fremme en inkluderende praksis i barnehagen. Dette må arbeides med for å forbedre kvaliteten på det ordinære barnehagetilbudet (Meld St. nr.6 (2019-2020), s. 14). Vi tenker derfor at det kan være positivt at PPT bidrar med forslag til barnehagen. Det kan komme det ordinære barnehagetilbudet til gode at PPT bidrar med sin spisskompetanse for barn med ekstra behov. Forslagene rettet mot barna med utfordringer kan være positiv for hele barnegruppen. Erfaringsmessig er det et ønske at man prøver ut tiltak før et barn eventuelt henvises til PPT. Kan det handle om køen i PPT som informant 1 uttaler seg om? Eller er det for å unngå å utsette barnet for utredning hvis det ikke er behov? Det er interessant at PP-rådgiveren mener at denne undringsfasen kan vare for lenge. Er det en tendens til vente og se holdning som kan være årsaken til at undringsfasen strekker ut? Kan det være at man er usikker på om det handler om forsinket språkutvikling eller en språkvanske? På grunn av stor variasjon i normalutvikling kan det være utfordrende å oppdage forsinket språkutvikling hos små barn (Law et al., 2017). Slik vi ser det kan det være utfordrende å vite om det handler om en forsinkelse eller en språkvanske. Som informanten påpeker er det vanskelig å vurdere når de er så små (Informant 3). Det kan derfor bli utfordrende å avgjøre hvor lenge undringsfasen burde vare. Skal man arbeide med tiltakene man blir enige om i undringsfasen og se om barnet bedrer seg? Eller vil barnet ha behov for spesialpedagogisk hjelp, slik at man må inn med utredning og sakkyndig vurdering? Ser vi dette i sammenheng med informant 1 sine uttalelser om kø, og at utredningsprosessen tar tid, kan det være lurt å sette i gang prosessen i PPT istedenfor å vente. Slik kan man sikre at barnet får best mulig hjelp tidligst mulig etter at det er oppdaget utfordringer. Slik sett kan PPT bidra til arbeid med tidlig tiltak i undringsfasen. Vi ser det altså som en bedre løsning å henvise for så å trekke henvisningen

---

<sup>4</sup> Tidlig Registrering Av Språkutvikling (Info Vest Forlag AS, 2021).

<sup>5</sup> Et løft for språk, lesing og skriving (Lundetræ & Mossige, 2021).

<sup>6</sup> Pedagogisk verktøy for å styrke barns språkutvikling (Snakkepakken, 2021).

tilbake hvis barnet viser god utvikling i ventetiden. I motsetning til å vente med henvisningen for å «vente og se» om barnet trenger støtte fra PPT, hvor man da kan ende opp med å måtte vente i kø i tillegg. Dette kan føre til en lang prosess, der barnet i stor grad venter på utredning og mulig spesialpedagogisk hjelp. På den annen side kan det også gjøre køen verre hvis flere henviser i tilfelle det blir behov. Informant 4 har også uttalt seg om at det er viktig å sette inn tiltak tidlig. Informanten uttaler følgende:

*Tidlig tiltak tenker jeg er å sette i gang tiltak så raskt man er bekymret for utviklingen. Språk og kommunikasjon er noe som barn utsettes for fra de er nyfødte. Å være bevisst rundt hvordan barn kommuniserer, hva forventes av språkutvikling til enhver tid, at dette bør styre tiltakene som iverksettes. Vi i PPT jobber kun rådgivende. Bortsett fra dette er det veiledning og tips via Tiltaksteam eller besøk ute i barnehagene. Det er bedre å sette i gang mer systematiske tiltak tidlig enn å vente å se an. Det er vanskelig å vite om barnets språklige ferdigheter vil komme av seg selv med tiden (Informant 4).*

Som informanten uttaler, er barn utsatt for språk og kommunikasjon fra de er født (Informant 4). Det vil si at barnet allerede har et språklig grunnlag når de begynner i barnehagen (Gjærum & Ellertsen, 2002). Ordproduksjon begynner gjerne når barnet er mellom 10 og 12 måneder (Novak & Peláez, 2003). Vi tenker derfor at man allerede på småbarnsavdeling kan legge merke til om barn avviker fra vanlig språkutvikling. Informant 4 viser til at man burde ha kunnskap om: «Å være bevisst hvordan barn kommuniserer, hva forventes av språkutvikling til enhver tid, at dette bør styre tiltakene som iverksettes» (Informant 4). Vi mener at det kan være viktig for PP-rådgiverne å ha mye kunnskap om språkutvikling for å fange opp barn med utfordringer. Å være seg bevisst tenker vi kan handle om hvordan barn kommuniserer både non verbalt og verbalt. Vi tenker også at det kan bety at informanten mener det er viktig med refleksjon. For å være bevisst noe bør man ha tenkt over det på forhånd. Dette kan også være viktig med hensyn til det etiske aspektet, hvor man må tenke på hva som er rett og galt å gjøre (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 259-262). Vi tenker også at det er veldig viktig at PP- rådgivere som skal gi barnehagen hjelp i arbeidet, har god kunnskap om tidlig språkutvikling. Vi ser det nærmest som en forutsetning for å arbeide med språktiltak for barnehagebarn. Regjeringen presiserer klare forventninger til PPT. PPT skal være en faglig kompetent tjeneste, som bidrar til arbeid med forebygging og tidlig innsats (Meld. St. nr.18 (2010-2011), s. 91-94). Det er interessant å legge merke til at de ulike PP- rådgiverne sitter med ulik kunnskap og kompetanse, også når det gjelder språkutvikling. Vil dette bety at

hjelpen barnehagene får er ulik? Sikrer dette at barn får best mulig hjelp? Informanten nevner noen konkrete måter de arbeider med tidlig tiltak på informantens PPT-kontor. De bruker rådgivning, veiledning, tips fra tiltaksteam og besøk ute i barnehagen som arbeidsmetode. Vi tenker at tiltaksteam kan hjelpe til å kvalitetssikre at barna får god hjelp. Selvfølgelig avhengig av hvilken kompetanse de ulike PP- rådgiverne har. Tiltaksteamet vil kunne drøfte og komme frem til forslag på tiltak som kan passe til barnets situasjon. Veiledning er felles refleksjon over praksis mellom to eller flere innenfor samme yrkeskategori. Rådgivning handler om å gi råd rettet mot et individ, et eksempel er foreldrerådgivning (Johannessen et al., 2015). Dette innebærer for eksempel at foreldre kan få råd fra PPT, vi tenker da at hensikten er å styrke barnets ressurser. Med utgangspunkt i dynamisk tiltaksmodell, kan rådgivning av foreldrene være et av tiltakene. Vi tenker at det kombinert med veiledning av for eksempel barnehagepersonalet vil kunne styrke barnets miljø, og derfor styrke barnets ressurser.

Hva informanten mener med besøk ute i barnehagene kan vi ikke si sikkert. Det kan være PP- rådgiver drar til barnehagene for å gi råd eller veilede personalet, eller kanskje de drar for å observere barnegruppa og barnehagen som system? Eller så kan det være at de drøfter sammen? Vår erfaring med PP- rådgiver som kommer til barnehagen er at de ofte har dårlig tid. Ofte kan observasjon av barnet kun gjøres en gang, og det kan virke som om barnehagens observasjoner og tanker vektlegges. Vi kunne personlig ønske at PPT tok seg tid til å observere barnet flere ganger, slik at de får dannet sin egen oppfatning av barnets vansker. Selv om dette er vår erfaring er det nok PP- rådgivere som tar seg tid til dette også. Det er i så fall ulik praksis i PPT. Vi tenker at tidlig tiltak for PPT kan handle om å gi barnet mulighet for tidlig hjelp så raskt som mulig. Ifølge informant 1 sine utsagn om kø kan det se ut til at PPT har en utfordring her. Det handler også om å foreslå tiltak i barnehagen som kan være med på å forebygge for utfordringer med språk. Relatert til vår problemstilling lurer vi da på: Handler tidlig tiltak i sammenheng med utviklingsmessige språkvansker om å sette i gang tidlig når vanskene blir synlige? Basert på teori vil vi si at svaret er ja. Da det ikke er noen årsaksforklaring til utviklingsmessige språkvansker, kan det være utfordrende å skulle forebygge mot vanskene (Leonard, 2014, s. 12). Basert på dette tenker vi at det er positivt for utviklingen til barn med utviklingsmessige språkvansker å komme i gang raskt med riktige tiltak.

## 4.2.4 Evalueringsprosessen med tiltak som er iverksatt

Tiltak må tilpasses det enkelte barn med hensyn til barnets personlighet, vansker og interesser. Tiltakene må evalueres underveis og skal ta utgangspunkt i utredningen (Ogden & Rygvold, 2017, s. 178). Vår erfaring er at evaluering er verdifullt i pedagogisk arbeid med barn.

Evaluering kan bidra til å vise hvilke tiltak som fungerer og hvilke tiltak som burde endres. I analysen la vi merke til at evalueringsprosessen til informantene varierte. Det ble derfor interessant å ta med evaluering av iverksatte tiltak i drøftingen. Vi velger å drøfte under hver av informantene, da de igjen har flere ulike uttalelser. Informant 1 uttaler:

*Det er jo da spesialpedagogen som gjennomfører tiltakene i barnehagen som da gjør en årsevaluering. Som oftest så har da PP- tjenesten avslutta saken rett etter at sakkyndig vurdering er skrevet. Men sånn formelt sett så er det ikke så veldig mye PP- tjenesten gjør sånn med tanke på evaluering av tiltak som settes i gang. Men sånn sett så har ikke PP- tjenesten noe sånt formelt mandat til å gå inn å skulle evaluere tiltak da i forhold til spesialpedagogisk hjelp. Foreldre og barnehagen blir på en måte et sånt lite miniteam rundt barnet. Opplever at det fungerer bra egentlig altså (Informant 1).*

Slik vi tolker informant 1 sitt utsagn har ikke PPT noen evaluering av tiltakene. Når sakkyndig vurdering er ferdig blir saken lukket og PP- rådgiver anser seg som ferdig med sin jobb. Informanten påpeker at evaluering ikke er en del av PPT sitt formelle mandat. Dette avhenger av hvordan man tolker barnehageloven. I barnehageloven står det at foreldre og kommune skal få en skriftlig oversikt over barnets spesialpedagogiske hjelp en gang i året. Den skal vurdere tiltak som er gitt og gi informasjon om barnets utvikling (Barnehageloven, 2005, § 32). Dette kan gjelde PPT eller spesialpedagogen i barnehagen. Allikevel ønsker regjeringen nå at PPT skal bidra til å bedre kvaliteten i barnehagen ved å jobbe tettere på barna. PPT skal være mer til stede både forebyggende og i etterarbeid av sakkyndig vurdering (Meld St. nr.6 (2019-2020), s. 55). På bakgrunn av regjeringens utsagn tenker vi at det kan bety at flere har sett et behov for større deltagelse fra PPT. Det kan være fordi regjeringen mener at PPT kan bidra med kompetanse som kan være positivt for barnehagenes kvalitet. Slik informant 1 beskriver sitt arbeid mener vi at det er rom for større deltagelse. Basert på informantens utsagn kan det virke som om PPT arbeider med sin del og fullfører en sakkyndig vurdering som så leveres til barnehagen. Barnehagen mottar sakkyndig vurdering og arbeider med tiltakene basert på personalets og barnehagens forutsetninger. Slik vi ser det er det mulighet for bedre samarbeid mellom PPT og barnehagene. Vi tenker at nærmere samarbeid



hvor PPT bidrar i forebyggingsarbeid og i etterarbeid vil kunne virke positivt. PPT kan få en god mulighet for å se effekten av tiltakene, og dermed mulighet for å evaluere eget arbeid. Barnehagen tenker vi kan få mulighet til å benytte seg av kompetansen og implementere et nytt samarbeid med PPT. Det er også mulig at dette kan virke positivt på barnehagen som system og individuelt for barna. Det er opplevd at de ulike tjenestene trenger bedre samarbeid. Foreldre og barn kan oppleve å møte en vegg mellom tjenestene, der arbeidet ikke sees i sammenheng. Dette kan føre til frustrasjon for barn og foreldre (Thorbjørnsrud og Kullerud, 2017).

Spesialpedagogen som overtar når saken er lukket har ifølge PP- rådgiver en års evaluering. Informanten presiserer ikke om PPT er med på denne evalueringen, men uttalelsene gjør at vi tenker at PPT ikke deltar i dette. PP- rådgiver beskriver et miniteam rundt barnet som består av foreldre og barnehagen, de følger opp spesialpedagogiske tiltak. PP- rådgiver opplever at miniteamet fungerer bra. Vi som er pedagogiske ledere i barnehagen, har ofte opplevd nytten av å evaluere arbeidet. Vår erfaring er at regelmessig evaluering kan bidra til å øke kvaliteten og endre vår oppfatning av hvordan igangsatte tiltak fungerer (Ogden & Rygvold, 2017, s. 178). Umiddelbart tenker vi derfor at det kan være en svakhet i PPT sitt arbeid at de ikke velger å vektlegge evaluering. Ved å evaluere kan de både få informasjon om hvordan tiltakene fungerer for barnet, og dermed også få informasjon om hva som har fungert i eget arbeid. Evaluering skal sikre at tiltakene har ønsket virkning, og gi mulighet for å vurdere om det er behov for justeringer (Hesselberg og Tetzner, 2016, s. 145). Vi reagerer også på informantens ord om at miniteamet fungerer bra. Hvis PP- rådgiver ikke er med på evaluering, hvordan vet PP- rådgiver at miniteamet fungerer? Vi tenker at PPT sitt arbeid kan styrkes ved å være med på å evaluere tiltakene når de blir brukt i praksis. På denne måten kan PPT bekrefte hvilke tiltak som fungerte godt for barnet, noe som kan gi ideer for hva som kan fungere for andre barn. På den annen side er alle barn individuelle, og tiltakene skal passe til hvert enkelt barn. Kan det være at PPT opplever at det er så mye å gjøre at evaluering oppleves som en tidstyv? Eller mener PPT at det ikke er nødvendig å evaluere tiltakene fordi de føler seg sikre på at spesialpedagogen gjør dette? Vi mener at evaluering en gang i året ikke er tilstrekkelig arbeid med evaluering. Ofte så utvikler og endrer barn seg mye i barnehageårene. Derfor tenker vi at det er behov for regelmessig evaluering (Ogden & Rygvold, 2017, s. 178). Det kan godt være at spesialpedagogen har regelmessig evaluering, men at PP- rådgiver ikke er klar over dette. Da stiller vi spørsmål ved om samarbeidet mellom PPT og spesialpedagogen er godt nok. Barna som har fått spesialpedagogisk hjelp vil kunne

følges opp bedre hvis PPT og spesialpedagog har et tettere samarbeid. Et tett samarbeid kan også gi PPT mulighet til å foreslå justeringer på tiltakene (Meld St. nr.6 (2019-2020), s. 57). PPT skal støtte og bistå barnehagene når barn har ekstra behov (Barnehageloven, 2005, §31). På bakgrunn av dette kan det være nødvendig for PPT å involvere seg noe også etter at saken er lukket i PPT. Informant 2 sitt PPT- kontor ser ut til å ha en annen tilnærming til evaluering av tiltakene. Informant 2 uttaler:

*Når vi har skrevet en sakkyndig vurdering, så skriver jo de en individuell utviklingsplan og den evaluerer de jo jevnlig. Og vi har også jevnlig møter både sammen med, ja hvis Statped er inne så er jo de på observasjon og da er det jo alltid møter med foresatte og PPT og barnehagen. Eller så har, hvis ikke de er inne, så har vi jo samarbeidsmøter mellom helsesykepleier, barnehage, PPT og foresatte. Vi følger opp. Vi lukker ikke saken. Det er barnehagepersonalet som utfører tiltakene i samarbeid med PP- tjenesten da. Og vi er ganske tett (Informant 2).*

Informant 2 uttaler at «de» skriver og evaluerer en individuell utviklingsplan etter at PPT har skrevet sakkyndig vurdering. Vi tolker det slik at «de» betyr personalet i barnehagen. I motsetning til informant 1 som uttaler at saken lukkes etter sakkyndig vurdering, lukkes ikke saken i informant 2 sitt PPT- kontor. Lukket eller åpen sak har vi drøftet nærmere under temaet individuelle tiltak. Derfor drøfter vi ikke dette nærmere her. Vi tenker at det også kan være en trygghet for barnehagepersonalet å ha PPT sin kompetanse med i arbeidet og evaluering. At saken holdes åpen, ser ut til å gi gode muligheter for informant 2 til å være med på evaluering av tiltakene. Ved å evaluere tiltakene kan man vurdere barnets engasjement, deltagelse og måloppnåelse. Man kan ta stilling til nye tiltak, nye mål og drøfte tiltakenes effekt (Kiresuk & Sherman, 1968). Basert på dette mener vi evaluering av tiltak er til det beste for barnet. Det kan kvalitetssikre at barnet får riktige tiltak for sine utfordringer. Det kan også gi et godt grunnlag for å opprettholde gode tiltak til barnet. Informant 2 uttaler at de er i tett samarbeid med barnehagen, men at det er barnehagen som utfører tiltakene. Informant 2 beskriver også slik vi tolker det samarbeidsmøter som en del av oppfølgingen. Det kan virke som om det varierer hvem som er med på samarbeidsmøtene. Informant 2 nevner Statped som en mulig deltager. Hvis Statped er inne på observasjon så er de med på møte med PPT, foreldre og barnehagen. Hvis Statped ikke er deltagende så er det samarbeidsmøte mellom PPT, barnehage, foresatte og helsesykepleier. Dette baserer seg på informantens uttalelser. Informant 2 er klar på at samarbeidet er tett. Vi tenker at et tett samarbeid kan bidra til at tiltakene blir evaluert på en god måte, noe som gir barnet gode

muligheter for å få riktige tiltak som treffer barnets behov. Barnet kan oppleve å ikke få riktige tiltak eller hjelp hvis samarbeidet er mangelfullt. Uten godt samarbeid kan nødvendig informasjon ikke komme frem til de som trenger den. Et godt tverrfaglig samarbeid kan også være en viktig forutsetning for et inkluderende miljø (Meld St. nr.6 (2019-2020), s. 79). Når samarbeidet er dårlig kan foreldrene være de som må koordinere samarbeidet. Slik er det til dels i dag. Utfordringer kan da bli oversett, og det kan hindre at tiltak kommer i gang tidlig. Dette har særlige konsekvenser for barn med utviklingsmessige språkvansker, da disse vanskene ofte er langvarige (Meld St. nr.6 (2019-2020), s. 82). På bakgrunn av dette mener vi at arbeidet informant 2 sitt PPT- kontor utfører er positivt i forbindelse med tverrfaglig samarbeid.

Vi lurer på hva som er årsaken til at helsesykepleier ikke er med på samarbeidsmøtet hvis Statped er med? Er det en feil i uttalelsene til informant 2, eller er det i praksis slik at helsesykepleier og Statped ikke deltar sammen på samarbeidsmøter? Det kan vi ikke si sikkert. Ut ifra vår erfaring så er det vanlig at helsesykepleier deltar på samarbeidsmøter. Vi tenker at tverrfaglig arbeid er positivt for barna. Ulike fagmiljøer kan gjennom tverrfaglig samarbeid se muligheter og tiltak for barn i sammenheng. Utgangspunktet for samarbeidet skal være barnas behov (Meld St. nr.6 (2019-2020)). For oss virker det som om det er forskjellig hvordan PPT- kontorene arbeider med evalueringen. Informant 3 uttaler følgende:

*Det er vel kanskje et litt sånn sårt punkt, eller ikke sårt punkt, ja. Vi er nok flinkere på å sette i gang ting enn vi er på å evaluere. Det må det være lov å si. Vi er jo opptatt av det med evaluering, hvordan vi skal evaluere og hvordan vi skal få det i et bedre system da. For det er vi ikke sånn innmari gode på. Når den sakkyndige er ferdig og levert så skal en egentlig avslutte saken. Også kan man på en måte ha en sånn oppfølgingssak og følge opp. Og der er vi på en måte litt sånn på tilbudssiden. Nå har ikke vi kanskje vært tydelige nok på at okei, nå er det avslutta, vil dere at vi skal fortsette så må de på en måte ta stilling til om de vil ha oss der eller ikke (Informant 3)*

Informant 3 uttaler at PPT er bedre på å sette i gang tiltak enn de er på å evaluere tiltakene. Informanten mener allikevel at PPT er opptatt av evaluering og hvordan de skal få det i system. Informant 3 fortsetter med «For det er vi ikke så innmari gode på». Vi tenker at et eksempel på et system kunne vært jevnlig evaluering mellom PPT og barnehage. I tillegg til å evaluere hvor effektive tiltakene er, kan det også være behov for å evaluere tiltakene i kontekst med systemet. Barnet kan oppleve segregering eller inkludering av ulike tiltak. Hjelpen barnet får skal gi en god balanse mellom at barnet opplever at det er inkludert,

samtidig som det får spesialpedagogisk hjelp (Tangen, 2012, s. 29). Hvis spesialpedagogiske tiltak blir plassert utenfor og med lite sammenheng til det ordinære, vil dette kunne føre til at PPT ikke utfører sitt arbeid med hensyn til det pedagogiske systemarbeidet (Fasting, 2018, s. 56). Vi tenker at evaluering kan være en viktig metode for å bidra til at barnet opplever tilhørighet til barnegruppa, samtidig som barnet får oppfølging for utviklingsmessige språkvansker. Evaluering kan også hjelpe PPT med å se individ og system i sammenheng. Vår mening er at PPT kan være en viktig bidragsyter i dette arbeidet.

Informanten uttaler at de egentlig avslutter saken når sakkyndig vurdering er levert. PPT-kontoret er allikevel fleksible og kan være på tilbudssiden etter at saken er lukket. Det betyr slik vi ser det at PPT kan stå til disposisjon for barnehagen etter at saken er lukket. Slik vi tolker informant 3 sitt utsagn, avslutter de saken etter sakkyndig vurdering på lik linje med informant 1. Allikevel har de åpent for videre samarbeid ved behov. Informant 3 ser verdien av dette i sammenheng med evaluering, på lik linje med informant 2. Vi kan derfor si at informant 3 praktiserer en kombinasjon av hva informant 1 og 2 gjør. Dette viser igjen at PPT-kontorer i ulike kommuner har forskjellig praksis. Vi tenker at det ikke nødvendigvis er negativt, da kommunenes forutsetninger og behov også er ulike. Allikevel vil det si at hjelpen barnet får avhenger av kommunen barnet bor i (Meld St. nr.6 (2019-2020)). Informant 2 påpeker at muligheten for videre samarbeid med PPT ikke nødvendigvis er så tydelig for barnehagen. For å få støtte etter at saken er lukket må barnehagen selv ta kontakt med PPT. Vi tenker at det kan være vanskelig for barnehagen å vite at de kan få denne støtten når dette ikke er satt i system. Kommunikasjonen og samarbeidet mellom barnehagen og PPT kan bli bedre. Informant 3 har ikke nevnt foreldrene i denne sammenhengen, men vi tenker at det er sannsynlig at samarbeidet med foreldrene også kan bli bedre. Informant 4 uttaler om evaluering av igangsatte tiltak:

*To til tre ganger i året etter at spesialpedagog er på plass. Spesialpedagogen evaluerer jevnligere (Informant 4).*

Informant 4 sier lite om hvordan evalueringen foregår. Vi vet ikke om det er samarbeidsteam eller om for eksempel evalueringen skjer mellom spesialpedagog og PP- rådgiver. Det som er tydelig, er at det foregår evaluering. Innholdet i en evaluering av spesialpedagogiske tiltak bør inneholde en vurdering av om tiltakene bør fortsette eller om de bør avsluttes. Det bør også nevnes hvordan tiltakene eventuelt bør utføres. Hvis et tiltak fortsetter etter å ha gjort sin nytte, vil det kunne bli et problem for barnet og det vil være en uheldig ressursutnyttelse.

Jevnlig evaluering og vurdering er dermed viktig av tiltakene og barnets utbytte (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 186-187). Informant 4 uttaler at evalueringen foregår to til tre ganger i året, og at spesialpedagog evaluerer oftere. Dette tolker vi slik at PP- rådgiver kan fungere som en støtte og ekstra ressurs for spesialpedagogen. Når informantene nevner evaluering flere ganger i løpet av året tolker vi det slik at dette PP- kontoret ikke lukker saken. Eller at de lukker saken, men åpner for å bidra i evalueringsarbeidet allikevel. Basert på informant 4 sine uttalelser så kan det virke som at denne evalueringen er satt i system. Vi tenker allikevel på om to til tre ganger i året er lite eller mye å delta på evaluering. På den ene siden tenker vi at det kan være behov for mer, spesielt hvis det viser seg at det er tiltak som ikke fungerer. Vi ser på PPT som en ressurs, og tenker at deres bidrag til en evalueringsprosess kan være verdifullt. TALIS Starting Strong Survey 2018 viser til at over en fjerdedel av de som arbeider i barnehagen opplever at de trenger mer kunnskap om oppfølging av barn med spesialpedagogiske behov (OECD, 2019b). På den annen side tenker vi at PP- rådgivere har mye å gjøre. Evalueringen kan ta bort verdifull tid fra barn som trenger utredning og sakkyndig vurdering, eller ta bort tid fra systemarbeid. Dette kan sees som et etisk problem (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 259-262). Det står i barnehageloven at PPT skal skrive sakkyndig vurdering (Barnehageloven, 2005, § 33). Derfor tenker vi at PPT vil prioritere sakkyndig vurdering i sitt arbeid. Vi mener at det også kan være behov for PPT å arbeide med evaluering i samarbeid med barnehagen. Som nevnt opplever flere av personalet i barnehagen at de har behov for mer kunnskap om blant annet barn med utviklingsmessige språkvansker. Barn opplever for ofte å møte voksne uten tilstrekkelig kunnskap. Nordahlrapporten mener i denne sammenheng at PPT er for lite sammen med barna, og foreslår endringer i systemet for å sikre at barna får hjelpen de trenger (Nordahl et al. 2018). Kan det å involvere PPT i evalueringen av tiltak bidra til en av disse endringene? Evaluering er verdifullt, og kan påvirke både barnet og systemet positivt (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s 186-187).

## 4.3 Oppsummering av funn

Når vi analyserte informantenes uttalelser under spørsmålene relatert til utredning så vi at foreldresamarbeid og observasjon var to sentrale funn for hvordan PPT arbeider med utredning. Videre var tester og utfordringer i utredningsarbeidet sentralt. Gjennom drøftingen hvor vi satte søkelys på informantenes uttalelser og teori kom vi frem til funn under hvert hovedfunn. Funn i foreldresamarbeid viser at samarbeid og tillit er viktig. Foreldrene kan informere om blant annet familiens historie med språkvansker. Videre har vi drøftet observasjon som metode i utredningen hvor informantene verken uttalte noe om deres egne refleksjoner eller egen forforståelse i forbindelse med observasjons arbeidet. Observasjon benyttes av alle informantene, og bør benyttes flere ganger i hver individuelle sak for å kunne gi valide svar. Under testingen bruker informantene flere ulike tester. De mest brukte testene er Reynell, WPPSI og CELF. Barnet skal under utredningen sees i et helhetlig perspektiv. Både barnets styrker og svakheter bør komme frem. Barn får ulik hjelp basert på hvilken kommune de bor i, og hvilken PP- rådgiver de møter. Ulike utfordringer som informantene uttaler seg om er diskrepans mellom foreldre, PPT og barnehage, tidspress i PPT, komorbide vansker hos barnet, utfordrende å utrede barn under 3 år, manglende relasjon mellom PP-rådgiver og barnet, og manglende språktester tilgjengelig for barn under 3 år.

Når vi analyserte informantenes uttalelser under spørsmålene relatert til tiltak fant vi følgende hovedfunn: individrettet tiltak, systemrettet tiltak, tidlig tiltak og evalueringsprosessen med igangsatte tiltak. Individrettet tiltak relateres gjerne til sakkyndig vurdering. PPT får for mange individrettede henvisninger i forhold til kapasiteten. Når sakkyndig vurdering blir levert er det forskjell på om sakene lukkes eller holdes åpne. Det viser seg at PPT får få systemrettede henvisninger. Informantene arbeider med systemrettede tiltak ved å ha tverrfaglig samarbeid, drøftingsmøter eller møte med kontaktperson i barnehagen, arbeid med rutiner i barnehagen, pedagogisk analyse, veiledning og rådgivning. Det er basert på informantenes uttalelser og teori behov for at PPT arbeider mer systemrettet. Tidlig tiltak er viktig, man vil unngå en “vente og se” holdning. PPT jobber lite med forebygging. Det nevnes systemsvikt i PPT, relatert til for lange køer der barna må vente på utredningen. Drøfting av evalueringsprosessen viser at PPT varierer sin praksis når det kommer til å evaluere eget arbeid. Det varierer fra ingen evaluering til evaluering som er satt i system. Basert på informantenes uttalelser og teori kan gjerne PPT bidra med mer forebyggende arbeid og etterarbeid i form av evaluering i barnehagen.

## 5 Konklusjon

Hensikten med vår undersøkelse var å besvare dette forskningsspørsmålet: Hvordan arbeider pedagogisk- psykologisk tjeneste med utredning og tiltak for barn med utviklingsmessige språkvansker i barnehagen? For å besvare forskningsspørsmålet brukte vi kvalitativ metode, med hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Vi har brukt semistrukturert intervju for å samle inn data. Vi har fått et verdifullt innblikk fra fire kunnskapsrike og erfarne PP-rådgivere. Datamaterialet er samlet inn fra disse 4 informantene som arbeider i fire ulike kommuner. Vi har analysert data ved å kode datamaterialet. Under kodingen så vi etter meningen og sammenhenger i uttalelsene. Vi har i tråd med fenomenologien tatt utgangspunkt i informantenes ordrette uttalelser, da uttalelsene er sentrale i vår undersøkelse for å besvare forskningsspørsmålet. Slik kom vi frem til vårt drøftingsgrunnlag.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har det framkommet interessante funn som gir svar på problemstillingen. Vi har funnet 8 hovedfunn som viser hvordan PPT arbeider med utredning og tiltak rettet mot barn i barnehagen, med utviklingsmessige språkvansker. Hovedfunnene vi fant var foreldresamarbeid, observasjon, bruk av tester, utfordringer i utredningsarbeidet, individrettet tiltak, systemrettet tiltak, tidlig tiltak og evalueringsprosessen med igangsatte tiltak. Disse funnene ble drøftet ved å blant annet bruke Bronfenbrenners økologiske modell, Vygotskijs proksimale utviklingszone og Hesselberg & Tetzchner sin dynamiske tiltaksmodell. Pedagogisk- psykologisk tjeneste arbeider med utredning for barn med utviklingsmessige språkvansker i barnehagen, ved å vektlegge foreldresamarbeid og observasjon som utredningsmetoder. Testenes rolle står sentralt i kartleggingen for å utrede utviklingsmessige språkvansker. Under testingen bruker informantene flere ulike tester. Informantene opplevde flere utfordringer i arbeidet med utredning, blant annet diskrepans mellom foreldre, PPT og barnehage, og tidspress i PPT. Pedagogisk- psykologisk tjeneste arbeider både individrettet og systemrettet med tiltak for barn med utviklingsmessige språkvansker i barnehagen. De er også opptatt av tidlig tiltak, men det er varierende hvordan de arbeider med dette. Det er blant annet nevnt at barna ofte må vente på utredning, noe som kan føre til at tiltak kommer i gang senere enn nødvendig. PPT sin evalueringsprosess med igangsatte tiltak er variert. Fra ytterpunktet hvor PPT- kontoret ikke legger vekt på evaluering, til PPT- kontor som har satt evaluering i system. PPT kan med fordel arbeide mer med evaluering og etikk i sitt arbeid med utredning og tiltak, rettet mot barn med utviklingsmessige språkvansker i barnehagen. PPT kan også gjerne ta mer hensyn til barnas

egne opplevelser, og synliggjøre barnas stemmer i arbeid med utredning og tiltak. Vi ønsker at masteroppgaven kan vise hvor viktig PPT sitt arbeid er. Mye av grunnlaget for barns utvikling dannes i barnehageårene. PPT skal bistå barn med ekstra behov, ved individrettet og systemrettet arbeid. Barnehagen kan øke sin kompetanse ved hjelp av PPT sin faglige ekspertise. Dette kan bidra til å styrke det ordinære barnehagetilbudet. Språk virker inn på både utvikling, barnets mestringsfølelse- og opplevelse av seg selv, sosiale relasjoner og vennskap. Da barnehagen er en viktig arena for barnas språklige utvikling, mener vi PPT har et stort etisk og faglig ansvar ovenfor barna og barnehagen. Da vi har basert vår oppgave på 4 informanter er ikke utvalget nødvendigvis stort nok til å generalisere hvordan alle PPT-kontorer arbeider. Det kan allikevel gi et innblikk i hvordan PPT arbeider med utredning og tiltak rettet mot utviklingsmessige språkvansker hos barnehagebarn. Da vi har jobbet med en kvalitativ undersøkelse er det vanskelig å gi en konklusjon i avslutningen. Vi håper at undersøkelsen kan ha nytteverdi for PPT og barnehagen, og at den kan ha overføringsverdi for PPT sitt praktiske arbeid.

## **5.1 Veien videre**

Basert på våre funn, vår drøfting og teori mener vi at spennende videre forskning kan være å undersøke hvordan PPT i sitt arbeid bevarer barnet som subjekt. Det er også mulig å gå dypere inn og undersøke de ulike testene, for eksempel fra barns perspektiv. På den måten tenker vi at barnas stemme kan bli synlig i en prosess hvor barna bør være synlig. Eller forske på barnets medvirkning gjennom en evalueringsprosess i PPT. Undersøkelse rundt hvilke faktorer som kan trygge barna under en testsituasjon, kan også være spennende. Vi mener også at det kunne være interessant å undersøke PPT i et etisk perspektiv. For eksempel undersøke hvordan de bevarer fagetikken når de observerer barn uten barnas samtykke. Her kan man også utforske observatørens rolle, forforståelse og hvor valide resultatene er ved observasjon. PPT kan også oppleve flere etiske dilemmaer det kunne være interessant å se nærmere på. Blant annet når PP- rådgiver må ta seg god tid under en utredning, samtidig som det er mange barn som venter på å utredes. Hvordan påvirker dette barna? Hvordan påvirker dette PP- rådgiver?



## Litteraturliste:

- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige - En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2005). Observasjonsforskning i barnehage: noen validitetsmessige utfordringer. *Barn* nr. 5, 9-29. Norsk senter for barneforskning. Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/10458/19132966/Bae1.pdf>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2012–2013). Endringer i barnevernloven. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra: <https://lovdata.no>
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken - læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Befring, E., Næss, Kari-Anne B. & Tangen, R. (Red.). (2019). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Berg, A. (2009). *Å lære med hele kroppen: multisensorisk læring i barnehage og skole*. Oslo: Sebu Forlag.
- Bertalanffy, L. von (1956). *General system theory: Foundations, development, applications*. New York: George Braziller
- Bishop, D.V.M. (1997). *Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. East Sussex: Psychology Press Ltd.
- Bishop, D. V. M. (2009). Test for Reception of Grammar - Second Edition (TROG-2) - norsk versjon. Stockholm: Tryck AB
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T.& CATALISE consortium.( 2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *Plos ONE*, 11(7), s.1-26
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T.& CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(19), 1068-1080
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T.& CATALISE consortium.( 2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi

- Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *Plos ONE*, 11(7), s.1-26
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T.& CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphic consensus study of problems with language development: Terminology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(19), 1068-1080
  - Bjerklund, M., Groven, B. & Åmot, I. (red.). (2019). *PPT`s systemrettede arbeid i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
  - Bjøre, A. M & Rolstad, A. M. (2021). Det store språkløftet. Hentet fra <https://tribus.no/>
  - Bjørnstad E. (2019, januar). Hovedfunn fra kartleggingen av barnehagens omsorgs, leke- og læringsmiljø vurdert med ITERS-R og ECERS-R. Presentert på GoBaNs sluttkonferanse 14.-15. januar, OsloMet
  - Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
  - Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successfull qualitative research: A practical guide for beginners*. London: Sage.
  - Brekke, M. (2021). Bestill Ages and Stages Questionnaires. Hentet fra <https://www.r-bup.no/>
  - Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
  - Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I: Nilsen, S. og Bjørnsrud, H. (red). *Tidlig innsats – Bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm akademisk. (s.71-86)
  - Carrol, C. & Dockrell, J. (2012). Enablers and challenges of post-16 education and employment outcomes: the perspectives of young adults with a history of SLI. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 47(5), 567-577.
  - Conti-Ramsden, G. & Durkin, K. (2017). Developmental Language Disorder. I Skuse, D., Bruce, H. & Dowdney, L. (Red.), *Child Psychology and Psychiatry: Frameworks for Clinical Training and Practice* (3.utg.), (s. 307-313). Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd. DOI: 10.1002/9781119170235.ch35.
  - Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
  - Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget

- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Denzin, N. K & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (utg. 4). London: Sage Publications.
- DeRight, J. og Carone, D. A. (2015). Assessment of effort in children: A systematic review . *Child Neuropsychology*, 21, 1-24.
- Dodd, B. & Crosbie, S. (2005). A procedure for classification of speech disorders. I: Dodd, B. (red.). *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder*. (s. 140-162). West Sussex: Whurr Publishers Ltd.
- Erdal-Aase, R. (2014). Når standard utredning ikke er godt nok. Utredning av ADHD og autismspekterforstyrrelse hos døve barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 51, 610-615.
- Espenakk, U., & Hegdal, H. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvedt kompetansesenter.
- Fasting, R. B. (red.) (2018). *Pedagogisk systemarbeid: Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Fog, Jette. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag A/S.
- Fricke, S. orcid.org/0000-0003-2706-121X, Burgoyne, K., Bowyer-Crane, C. et al. (6 more authors) (2017) The efficacy of early language intervention in mainstream school settings: a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. ISSN 0021-9630. Lastet ned: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12737>
- Fylling, I., Hausstätter, R.S., Kvello, Ø. & Moen, T. (2016). *Systemrettet arbeid i PPT*. SEVU-PPT Nett. Nettbasert læringsressurs for PP-tjenesten. Lastet ned: 31.05.2021 <https://www.sevuppt.no/felles-innhold/felles-del-systemrettet-arbeid-i-lokal-kontekst/>
- Fylling, I. & Handegård, T.L. (2009). Kompetanse i krysspress? Karlteggning og evaluering av PP-Tjenesten. *NF\_rapport nr.5/2009*
- Gadamer, H. G. (1976). *Philosophical Hermeneutics*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Systime.

- Girolametto, L., M. Wiigs, R. Smyth, E. Weitzman and P. Pearce. (2001). Children with a history of expressive language delay: Outcomes at 5 years of age. *American Journal of SpeechLanguage Pathology* 10: 358-369
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gjørum, B., & Ellertsen, B. (2002). *Hjerne og atferd: utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv -et skritt videre*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i Kommune-Norge*. (3. Utg.) Oslo: Kommuneforlaget
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. (4.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gray, S. & Brinkley, S. (2011). Fast Mapping and Word Learning by Preschoolers With Specific Language Impairment in a Supported Learning Context: Effect of Encoding Cues, Phonotactic Probability, and Object Familiarity. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 870-884. DOI: 10.1044/1092-4388(2010/09-0285).
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundersen, D., & Berulfsen, B. (2012). *Fremmedord blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Hagtvet, B. E., Lyster, S. -A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A. B., Hjetland, H. N., Engevik, L. I. Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter. En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*, 76(1), 34-49.
- Hagtvet, B.E. og Lillestølen, R. (1985) *Reynells språktest, håndbok*, Oslo: Universitetsforlaget
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2010). *Feltmetodikk, grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Heidegger, M., & Holm-Hansen, L. (2007). *Væren og tid*. Oslo: Pax
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Henriksen, J.O. & Vetlesen, A.J. (2006). *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker* (3. utgave). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hesselberg, F. & Tetzchner, S. von (2016). *Pedagogisk- psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Holmsen, M. (2002). *Samtalebilder – en vei til kommunikasjon med barn*. Oslo: NKS forlaget.
- Holter, H., & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforl
- Howlin, P., Charman, T. & Ghaziuddin, M. (2011). *The SAGE handbook of developmental Disorders*. Thousand Oaks, California.: SAGE
- Hulme, C. & Snowling, M. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Hustad, B.-C., Strøm, T. & Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP- tjenesten – til de nye forventningene? Kartlegging av kompetansen i PP- tjenesten*. NF- rapport nr 2/2013. Bodø: Nordlandsforskning
- Håkansson, G. & Hansson, K. (2007). Grammatiska problem hos barn med språkstörning. I U. Nettelbladt & E.-K. Salameh (Red.). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Info Vest Forlag AS. (2021). Tidlig Registrering Av Språkutvikling. Hentet fra: <https://www.infovestforlag.no/>
- Jimerson, S. R., Burns, M & VanderHeyer, A.M. (red) (2007). *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention*. New York, NY: Springer.
- Joffe, V. L. (2011). *Narrative Programme: Using narratives to enhance language and learning across the secondary school curriculum*. Milton Keynes, UK: Speechmark Publishers.
- Johannessen, A., Kristoffersen, L. & Tufte, P.A (2011): *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. (3. utgave). Abstrakt Forlag.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2015). *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johansen, B. T. (1997). *Kognisjon i orienteringsløp: hvordan erfarer orienteringsløpere et orienteringsløp?* [Oslo]: Norges idrettshøgskole.
- Johnson, S. P. (2005). Building knowledge from perception in infancy. I: L. Gershkoff-Stowe og D. Rakison (red), *Building object categories in developmental time* (s.33-62). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kelly-Vance, L., Ryalls, B. O. & Gill-Glover, K. (2002). The use of play assessment to evaluate the cognitive skills of two- and three -year-old children. *School Psychology International*, 23,169-185.

- Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler – det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kiresuk T. J. & Sherman R. E. (1968). Goal attainment scaling: A general method for evaluating comprehensive community mental health programs. *Community Mental Health Journal*, 4, 6, s. 443–453.
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I: Lund, T. (red). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Kornør, H. & Jozefiak, T. (2012). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Child Behavior Checklist- versjon 2-3, 4-18, 11/2-5 og 6-18 (CBCL). *PsykTestBarn*, 2(1:3).
- Kratochwill, T.R. Hoagwood, K.E., Kazak, A. E., Weisz, J.R., Hood, K., Vargas, L.A. & Banez, G.A. (2012). Practice- based evidence for children and adolescents: Advancing the research agenda in schools. *School Psychology Review*, 41, 215-235.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forsningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Kruuse, E. (2005). *Kvantitative forskningsmetoder i psykologi og tilgrensendefag*. [København]: Dansk psykologisk Forl.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova). Lastet ned fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). St.meld. nr.16. ...og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Lastet ned fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). St.meld. nr. 18. *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Lastet ned fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-1820102011.html?id=639487>
- Kunnskapsdepartementet. (2019-2020). St. meld. Nr. 6. *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Lastet ned fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. London: Sage Publications.
- Kvale, S., Brinkmann, S., T.M. Anderssen & J. Rygge (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kvello, Ø. (2013). *Barnas barnehage 2. Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forsknings metode*. Bergen: Fagbokforl
- Law, J., Charlton, J. & Asmussen, K. (2017). *Language as a child wellbeing indicator*. London: Early Intervention Foundation.
- Leonard, L.B. (2014). *Children with specific language impairment*. Cambridge, Massachusetts: MIT press
- Leonard, L.B., Karpicke, J., Deevy, P., Weber, C., Christ, S., Haebig, E., Kueser, J.B. & Krok, W. (2019b). Retrieval-Based Word Learning in Young Typically Developing Children and Children With Developmental Language Disorder I: The Benefit of Repeated Retrieval, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 62, 932-943. DOI: <https://doi.org/10.23641/asha.7927046>.
- Lov om grunnskolen (1969). Lov om grunnskolen. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1969-06-13-24>
- Lundetræ. K & Mossige, M. (2021). Et løft for spark, lesing og skriving. Hentet fra <https://sprakloyper.uis.no>
- Lyngseth, E. (2014) Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats. I Glaser, V., Drugli, M. B. og Størksen, I. (red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen- forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lyngseth, E. J & Alterkjær, K. S. (2019). Systemrettet arbeid med barns språk i barnehage og PPT. I M. Bjerklund, B. Groven & I. Åmot (Red.). (2019). *PPT's systemrettede arbeid i barnehagen* (s.114-126). Oslo: Universitetsforlaget
- Lyngseth, E. J., & Andresen, G. H. (2017). Språkstimulering med alternativ og supplerende kommunikasjon i tidlig alder for barn med nedsatt funksjonsevne. I E. J., & B. Mørland (Red.). *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 92-112). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S-A.H., Horn, E og Rygvold, A-L. (2010): Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. *Spesialpedagogikk* nr. 9, 2010.



- Læringsmiljøsentret. (2021). Læringsmiljøsentret er nasjonalt senter for læringsmiljø og adferdsforskning for barnehager og skoler. Hentet fra [Læringsmiljøsentret | Universitetet i Stavanger](#)
- Læringsssenteret (2001). *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Faglig enhet for PP-tjenesten, Læringsssenteret.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning- en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Marte Meo foreningen. (2021). Marte Meo. Hentet fra <http://www.martemeo.no>
- McCauley, R. J. (2001). *Language Disorders in Children*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- McKean, C., Reilly, S., Bavin, E.L., Bretherton, L., Cini, E., Conway, L., (...) Mensah, F. (2017). Language Outcomes et 7 Years: Early Predictors and CoOccurring Difficulties. *Pediatrics*, 139 (3).
- McNamara, K.M. (2011). Ethical considerations in the practice of school psychology . I: M. A. Bray og T.J. Kehle (red.), *The Oxford handbook of school psychology* (s. 762-773). New York: Oxford University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Miller, D. C. (2007). *Essentials of school neuropsychological assessment*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Moen, T. (2019). Fra en todelt til en helhetlig fortolkning av PPTs mandat. I Bjerklund, M., Groven, B. & Åmot, I. (Red.). (2019). *PPT's systemrettede arbeid i barnehagen* (s.34-43). Oslo: Universitetsforlaget
- Moustakas, D. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Nastasi, B. K., & Naser, S. (2014). Child rights as a framework for advancing professional standards for practice, ethics, and professional development in school psychology. *School Psychology International*, 35 (1), 36-49
- Neumann, H. (2018). Språkvansker og terminologi. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 64(3). 9-11. Lastet ned: 1.06.2021  
[https://www.norslogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Logopeden%20318\\_100dpi\\_RGB.pdf](https://www.norslogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Logopeden%20318_100dpi_RGB.pdf)
- Nielsen, B. (2014). *PPR håndbogen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.



- Nilsen, V. (2008). Tiltaksmodeller med utgangspunkt i førstelinjetjeneste og andrelinjetjeneste. I Haugen, R. (red). *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. (s.189-228).
- Nilsen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlag
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57 (11), 1247-1257
- Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Novak, G., & Pelàez, M. (2003). *Child and adolescent development - A behavioral systemsapproach*. SAGE Publications
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk*. Oslo: Pax.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- OECD. (2019b). *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from Starting Strong Survey 2018*. TALIS. OECD Publishing. Paris.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode- En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rice, M. L. & Hoffman, L. (2015). Predicting Vocabulary Growth in Children With and Without Specific Language Impairment: A Longitudinal Study From 2;6 to 21 Years of Age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58, 345–359. DOI: 10.1044/2015\_JSLHR-L-14-0150.
- Rokstad, K. (2004). *Kommunikasjonslogikk: med eksempler fra psykologi: elementære logiske forutsetninger for saklig meningsutveksling*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rygvold, A-L. & Ogden, T (red) (2017). *Innføring i spesialpedagogikk*. 5.utg. Oslo: Gyldendal akademisk
- Sandvik, M., Garmann, N. M. & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006-2014*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus ( HiOA).

- Sattler, J. M. (2001). *Assessment of children: cognitive applications*. San Diego, Calif.: J.M. Sattler.
- Schwartz, R. G. (2017). *Handbook of Child Language Disorders* (2.utgave). New York: Psychology Press.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. Sage. London
- Simonsen, H. G. & Bjerkan, K. M. (1998). Testing past tense inflection in Norwegian: a diagnostic tool for identifying SLI children? *International Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 251-270.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. 4. Utg.). London: Sage
- Snakkepakken. (2021). Pedagogisk verktøy for å styrke barns språkutvikling. Hentet fra <http://www.snakkepakken.no>
- Snape, D. & Spencer, L. (2003). The foundations of qualitative research. I J. Ritchie & J. Lewis (Red.), *Qualitative research practice – a guide for social science students and researchers* (s.1-23). London: Sage.
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2021, 25.02). Nytt mandat. Hentet fra <http://www.statped.no/nyheter/nytt-mandat/>
- Steinbock, A. J. (1995). *Home and Beyond: Generative Phenomenology after Husserl*, Northwestern University Press
- Strand, N. (2005). WISC-III skaper uro. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 42, 519-521.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Sundberg, H., Egeland, J., Andreassen, T.H. og Stensli, O. (2006). Sammenligning av WISC-R og WISC- III- skårer i et klinisk utvalg : Svakheter i WISC- III-normer eller foreldete WISC-R- normer ?. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 43, 476- 481.
- Sørhaug, Tian (1996). Tykke og tynne beskrivelser. I: Sørhaug Tian: *Fornuftens fantasier. Antropologiske essays om moderne livsformer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I Befring, E. og Tangen, R. (red.). (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utg., s.17-30). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (4.utg). Bergen: Fagbokforlag.
- Thorbjørnsrud, T., & Kullerud, H. (2017). *Hva må til for at barn og unge gjennomfører sin opplæring? Erfaringer og innspill fra brukerorganisasjoner*. PROBA Samfunnsanalyse.
- Tingleff, H. & Ø. Tingleff (2002). *Norsk Fonemtest*. Damm.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (3 utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tomblin, J. B. (2019). Developmental Language Disorder. I Horst, J. S. & Von Koss, J. T. (Red.), *International Handbook of Language Acquisition* (s. 341-361). Oxfordshire: Taylor & Francis Ltd.
- Tranøy, J. (2008). *Hvordan utrede andre? En innføring i utredningsmetode for spesialpedagoger og sosialarbeidere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Barnehagespeilet 2016*. Lastet ned 31.05.2021 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/barnehagespeilet/>
- University of California Press. (1992). Guidelines for the protection of human subjects. Berkeley: University of California Press.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ont.: Althouse Press.
- Vedeler, L. (2000). Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage*. Oslo: Cappelen Damm
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Wechsler, D. (2015). *WPPSI-IV (WECHSLER PRESCHOOL AND PRIMARY SCALE OF INTELLIGENCE)*. 4.utg. Norsk versjon
- Zambrana, I. M., Pons, F., Eadie, P. & Ystrom, E. (2014). Trajectories of language delay from age 3 to 5: *persistence, recovery and late onset*. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49, 304-316
- Øverenget, E. (2013). *Helstøpt*. Oslo: Aschehoug.

## Vedlegg 1

**Informasjonsskriv for informert samtykke til behandling av personopplysninger om deltakere i forskningsprosjektet.**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

***”Utviklingsmessige språkvansker i barnehagen, hvordan PPT arbeider med utredning og tiltak”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å besvare problemstillingen: **Hvordan arbeider pedagogisk-psykologisk tjeneste med utredning og tiltak for barn med utviklingsmessige språkvansker i barnehagen?**

I dette skrivet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Dette er en master oppgave. Formålet er å undersøke PPT sitt arbeid med tiltak og utredning i forbindelse med barn som har utviklingsmessige språkvansker i barnehagen. Personlig ønsker vi å undersøke dette som en forberedelse for fremtidig jobb. Vi ønsker også å se om PPT sitt systemiske og individuelle arbeid med utredning og tiltak er tilfredsstillende med tanke på barnas rettigheter og videre utvikling.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Universitetet i Sør-Øst Norge* er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Ønsker å snakke med personalet som arbeider i pedagogisk-psykologisk tjeneste, fortrinnsvis personalet som arbeider med utviklingsmessige språkvansker i barnehagen. Dette for å ha best mulig forutsetning for å besvare min problemstilling. Jeg vil intervju mellom 3 og 5 personer i PPT.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til ett intervju. Det vil ta deg ca. 40-50 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål relatert til problemstillingen. Vi tar lydopptak og notater fra intervjuet. Disse slettes når master oppgaven er ferdig.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Datamaterialet vil bli anonymisert.
- Student Marie og Kim, veileder og behandlingsansvarlig institusjon vil ha tilgang til opplysningene.
- For å sikre personopplysningene vil disse oppbevares på en kryptert minnepenn.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes *01.06.2021*. Lydopptak og notater slettes senest *01.06.2021*, eller i etterkant av sensur.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sør-Øst Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student Marie Lindgren på epost ([stallfossen@yahoo.no](mailto:stallfossen@yahoo.no)) eller telefon: 400 56 216.  
Student Kim Chi Tran på epost ([kimheine2@hotmail.com](mailto:kimheine2@hotmail.com)) eller telefon: 452 30 627.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg på epost ([paal.a.solberg@usn.no](mailto:paal.a.solberg@usn.no)) eller telefon: 35 57 50 53/ 918 60 041.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen:

Kim Chi Tran og Marie Hamre Lindgren

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: *Utviklingsmessige språkvansker i barnehagen, hvordan PPT arbeider med utredning og tiltak*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
  - bruk av notater og lydopptak under intervjuet
  - at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, og slettes senest 01.06.2021.
- 

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2

### Intervjuguide

#### Utredning:

- 1) Hvordan arbeider du med utredning for barn med utviklingsmessige språkvansker i barnehagen?
- 2) Hvilke tester bruker du til utredning?
- 3) Opplever du at testene som benyttes er hensiktsmessig for å avdekke barns språkvansker?
- 4) Hvilke andre instanser samarbeider du med som er relevant for utredning for barn med utviklingsmessige språkvansker? – Fungerer dette samarbeidet?
- 5) Hva er målet med utrednings arbeidet?
- 6) Opplever du utfordringer i arbeidet med utredning for barn med utviklingsmessige språkvansker?
- 7) Hva tenker du kan være viktig i arbeidet med utredning for barn med utviklingsmessige språkvansker i barnehagen?
- 8) Utreder dere for tilleggs vansker? – ev hvordan.

#### Tiltak:

- 9) Hvordan arbeider du med individuelle tiltak for barn med utviklingsmessige språkvansker?
- 10) Hvordan arbeider du med system tiltak for barn med utviklingsmessige språkvansker?
- 11) Hva tenker du om tidlig tiltak?
- 12) Hvordan arbeider du med tidlig tiltak for barn med utviklingsmessige språkvansker?
- 13) Hvilke andre instanser samarbeider du med som er relevant for tiltak for barn med utviklingsmessige språkvansker? -Fungerer dette samarbeidet?
- 14) Hva er målet med tiltaks arbeidet?
- 15) Hvordan er evalueringsprosessen med tiltak som er iverksatt?
- 16) Hva tenker du kan være viktig i arbeidet med tiltak for barn med utviklingsmessige språkvansker i barnehagen?

Avsluttende spørsmål:

- 17) Har du noen spørsmål eller noe du vil legge til?

## Vedlegg 3

NSD sin vurdering

**Studenter:**

Kim Chi Tran og Marie Lindgren

**Prosjekttittel**

Utviklingsmessige språkvansker hos barnehagebarn

**Referansenummer**

611666

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap /  
Institutt for estetiske fag

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Prosjektperiode**

01.01.2020 - 01.06.2021

**Status**

20.02.2020 – Vurdert

**20.02.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 20.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl