

# En kvantitativ studie om førskolelæreres kunnskap om spesifikke språkvansker

Lajla Kristiansen



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
ved det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2012





«En kvantitativ studie om førskolelæreres  
kunnskap om spesifikke språkvansker»

© Forfatter: Lajla Kristiansen

År: 2012

Tittel: «En kvantitativ studie om førskolelæreres kunnskap om spesifikke språkvansker»

Forfatter: Lajla Kristiansen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## Bakgrunn, formål og problemstilling

Bakgrunnen for å skrive en oppgave om førskolelæreres kunnskap om spesifikke språkvansker er en interesse for den rollen språk og kommunikasjon har i menneskers liv, og de utfordringer vansker med dette kan medføre. Med tanke på tidlig intervensjon som understrekes i en rekke offentlige dokumenter som danner bakteppe for denne oppgaven, ble det naturlig å se på førskolelæreres kunnskaper i denne sammenhengen da det er denne yrkesgruppen som arbeider med de yngste barna. Det er også av interesse å kartlegge førskolelæreres kunnskap om fenomenet med tanke på at det er relevant for samarbeidspartnere som logopeder å ha et bilde av de kunnskaper som er i barnehagen, med tanke på hvilke kunnskaper det kan forventes at denne yrkesgruppen har om SSV og eventuelt veiledningsbehov.

Med denne oppgaven ønsket jeg å undersøke hvilken kunnskap førskolelærerne har om spesifikke språkvansker og hvor denne kunnskapen er ervervet, hvilke observasjonsverktøy som benyttes og å undersøke hvilke kjennetegn på spesifikke språkvansker førskolelærere vektlegger i språkoobservasjon av førskolebarn. Dette har sammenheng med egne erfaringer som førskolelærer, der jeg savnet noen knagger å henge «barns vansker med språk og kommunikasjon» på. Videre har dette sammenheng med betydning av språk og kommunikasjonsferdigheter for barns fungering på en rekke områder, blant annet hvilken betydning språkvansker har for førskolebarns deltakelse i lek og annen sosial aktivitet med jevnaldrende.

Med bakgrunn i det ovennevnte er følgende problemstilling utarbeidet:

*Hvilke indikatorer på SSV vektlegger førskolelærere ved språkoobservasjon av førskolebarn?*

## Metode

Problemstillingen er belyst ved en kvantitativ metodisk tilnærming med survey som datainnsamlingsmetode. Studiens design er deskriptiv, og resultatene er dermed beskrivende og forklarende. Utvalget består av 34 førskolelærere som arbeider i kommunale barnehager i

Trondheim. I forkant av spørreundersøkelsen ble et informasjonsbrev distribuert til mulige respondenter, hvor det ble informert om undersøkelsen, retten til å trekke seg og konfidensialitet. Spørreskjemaene ble distribuert ved personlig oppmøte.

## **Dataanalyse**

Data fra spørreundersøkelsen er bearbeidet i dataprogrammet SPSS(Statistical Package for Social Sciences), noe som gjorde det mulig å få oversikt over materialet. Resultatene presenteres ved hjelp av tekst, tabeller og grafer.

## **Resultater og konklusjon**

Innsamlede data viser at førskolelærernes kompetanse i noen grad stammer fra utdanning, at noen har deltatt på kurs om SSV, men at de fleste førskolelærere i undersøkelsen opplever behov for kompetanseheving om spesifikke språkvansker.

Resultatene viser videre at barns språk i varierende grad skriftlig og systematisk observeres, noen oppgir at barnehagen de arbeider i ikke har faste rutiner på observasjon av førskolebarns språk. Det mest benyttede observasjonsverktøyet blant respondentene er TRAS. Noen samarbeider med eksterne instanser ved observasjon av førskolebarns språk.

Undersøkelsen viser at førskolelærerne vektlegger indikatorer på SSV i observasjon av førskolebarns språkferdigheter i varierende grad. Noen faktorer er relativt entydige, andre viser variasjon i førskolelærernes svar. Dette antas å ha sammenheng med førskolelærernes kunnskap om hvordan spesifikke språkvansker viser seg, altså indikatorer på SSV. Det ser videre ikke ut til at førskolelærerne ser ekspressive, reseptive og pragmatiske vansker i sammenheng. De varierende resultatene fra undersøkelsen kan indikere at førskolelærerne i undersøkelsen ikke har enhetlig kunnskap om indikatorer på SSV, og at de har behov for mer kompetanse om denne vansken.





# Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en prosess som har vært både spennende, utfordrende, til tider frustrerende og ikke minst veldig lærerik!

Til tross for dette er det med stor lettelse jeg nå setter en sluttstrek for dette arbeidet.

Valg av tema ble til under et prosjektarbeid våren 2011, der fokus var på læreres kunnskap om fenomenet spesifikke språkvansker. Med utgangspunkt i de resultater dette prosjektet gav undret jeg meg over hvilken kunnskap førskolelærere har om fenomenet. Vinklingen og avgrensningen har imidlertid blitt til underveis, og strukturen har også vært i stadig endring underveis i skriveprosessen.

Det er mange som har fortjener en takk! Jeg vil først og fremst takke veileder Ninna Garm ved Skådalen kompetansesenter for konstruktive tilbakemeldinger og tro på prosjektet mitt. Peer Møller Sørensen takkes for uvurderlig hjelp med statistiske utfordringer. Jeg vil takke Liv for hjelp med utforming av spørreskjema og Wenche takkes for å ha lest korrektur. En stor takk rettes også til de respondentene som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen, og mine gode hjelpere med sin iver og sitt engasjement, som bidro til å distribuere spørreskjema og som hadde engasjement og tro på prosjektet mitt.

Til slutt vil jeg takke familien min, Steffen og Kristian, som har gjort det mulig å gjennomføre både dette studiet i logopedi ved UiO, samt uforbeholden støtte til å fullføre denne masteroppgaven.

Trondheim 01.06. 2012

Lajla Kristiansen



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	3
1.2	Problemstilling og formål med oppgaven .....	5
1.3	Avgrensning av oppgaven .....	6
1.4	Oppgavens oppbygning .....	6
2	Spesifikke språkvansker .....	8
2.1	Hvilken betegnelse skal benyttes?.....	8
2.2	Kriterier for SSV .....	10
2.2.1	Inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier.....	10
2.2.2	Diskrepanskriterier .....	13
2.3	Undergrupper av SSV.....	14
2.3.1	Hvordan SSV viser seg .....	15
2.4	Lingvistiske særtrekk ved SSV.....	19
2.4.1	Fonologiske vansker.....	19
2.4.2	Leksikalske vansker .....	20
2.4.3	Semantiske vansker .....	21
2.4.1	Grammatiske vansker .....	22
2.5	Forekomst.....	23
2.6	Årsaksforklaringer .....	24
2.6.1	Biologiske forhold.....	24
2.6.2	Kognitive og lingvistiske teorier om SSV.....	24
2.7	Observasjon av barns språk .....	25
2.7.1	Observasjonsmaterieil for å kartlegge barns språk .....	26
3	Metode.....	29
3.1	Kvantitativ tilnærming.....	29
3.2	Populasjon og Utvalg.....	30
3.3	Datainnsamling .....	32
3.3.1	Utforming av spørreskjema .....	32
3.3.2	Dataanalyse .....	34
3.4	Svarprosent og frafall .....	35
3.5	Validitet og Reliabilitet .....	35

3.5.1	Begrepsvaliditet.....	36
3.5.2	Indre validitet .....	37
3.5.3	Ytre validitet.....	38
3.5.4	Reliabilitet .....	39
3.6	Forskningsetiske hensyn.....	40
4	Resultater og analyse.....	42
4.1	Bakgrunnsvariabler.....	42
4.1.1	Fenomenet spesifikke språkvansker .....	44
4.1.2	Ekspressivt språk (Språkproduksjon).....	48
4.1.3	Reseptivt språk (Språkforståelse).....	49
4.1.4	Pragmatikk (Sosiale ferdigheter og språk).....	50
4.2	Indekser .....	52
5	Oppsummering og videre drøfting .....	58
6	Avslutning og konklusjon .....	69
	Litteraturliste .....	72
	Vedlegg 1 .....	79
	Vedlegg 2 .....	80

# Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1: Alder på respondentene.....	43
Tabell 2: Yrkeserfaring .....	44
Tabell 3: Kompetanse om spesifikke språkvansker og godt nok tilgjengelig observasjonsmaterieell .....	45
Tabell 4: Deltatt på kurs, og opplever behov for kompetanseheving.....	46
Tabell 5: Rutiner for språkobservasjon .....	46
Tabell 6: Observasjonsmetoder .....	47
Tabell 7: Språkproduksjon. ....	48
Tabell 8: Språkforståelse .....	49
Tabell 9: Språkferdigheter knyttet opp mot barns sosiale fungering .....	51
Tabell 10: Sammenheng mellom de tre indekser ekspressivt språk, reseptivt språk og pragmatikk.....	54
Tabell 11: Sammenheng mellom erfaring og ekspressivt språk, reseptivt språk og pragmatiske ferdigheter vektlegges.....	55
Tabell 12: Sammenheng mellom kjønn og i hvilken grad førskolelærere vektlegger produksjon, forståelse og pragmatikk. ....	56
Tabell 13: Sammenheng mellom utdanning og behov for mer kompetanse om SSV .....	57
Figur 1: Språkproduksjon.....	52
Figur 2: Språkforståelse .....	53
Figur 3 Språk og sosiale ferdigheter .....	53



# 1 Innledning

De fleste barn lærer språk uten store anstrengelser eller strev. Til tross for dette er det noen barn som ikke lykkes med sin språktilegnelse (Ottem & Lian, 2008a; Rygvold, 2008; Bishop, 1997).

Tema for denne masteroppgaven er spesifikke språkvansker, heretter brukes også forkortelsen SSV for språklig variasjons skyld. Termen SSV blir brukt om barn hvis språkutvikling er betydelig under forventet nivå ut fra alder uten at foreligger noen åpenbar årsak til språkvanskene (Bishop, 1997; Netteblatt & Salameh, 2007; Ottem & Lian, 2008a).

Bakteppe for denne oppgaven er et utvalg av de offentlige dokumenter som er styrende for norske barnehager og som har fokus på barns tidlige språkferdigheter knyttet til senere språkferdigheter. Dette er «Lov om barnehager med overordnede bestemmelser om barnehagens formål og innhold» og «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Videre er offentlige dokumenter som danner bakteppe for denne undersøkelsen stortingsmelding 16: «...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring» (Kunnskapsdepartementet, 2007), stortingsmelding 23: «Språk bygger broer» (Kunnskapsdepartementet, 2008) og stortingsmelding 41: «Kvalitet i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2009). Fokus på språk og språklig fungering hos førskolebarn er sentralt i disse dokumentene.

Også Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT, 2010) sin rapport om førskolelærerutdanningen: «Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge» og «Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager», en rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet (2011) danner bakteppe for oppgaven. NOKUT (2010) sin rapport viser til at «Områder av stor samfunnsmessig og førskolepedagogisk betydning som allerede er nevnt i dagens rammeplan, ikke helt får innpass i utdanningene» og presiserer at dette blant annet gjelder problemstillinger knyttet til språk og språkopplæring (NOKUT, 2010, s. 10). Dette støttes også av Bele (2008) som hevder at til tross for at SSV er en relativt vanlig tilstand, kan det se ut til at utdanningsinstitusjonene har liten kunnskap om dette fenomenet.

I følge Rammeplanen har barnehagen et særskilt ansvar for å forebygge vansker og oppdage barn med særskilte behov, noe som stiller krav til barnehagepersonalets kompetanse

(Kunnskapsdepartementet, 2006). En del vansker er imidlertid ikke like lett å oppdage på et tidlig tidspunkt. Språkvansker blir ikke tydelig for omgivelsene før barnet er så gammelt at foreldrene eller barnehagepersonalet kan observere at barnets språk ikke utvikler seg tilfredsstillende. Slike forhold gjør at barnehagepersonalet sammen med foreldrene er i en unik posisjon til å oppdage om et barn har problemer. Men det forutsetter at personalet har god generell kunnskap om barns utvikling og vet hva de skal se etter. Målet er å kunne sette inn hjelpetiltak så tidlig som mulig og gjennom dette hindre at vanskene vokser seg større. (Helland, 2008).

Språklig kommunikasjon inngår i det meste av det som foregår i førskolebarns hverdag, noe som medfører at språkvansker kan føre til en rekke negative konsekvenser for både læring og senere utdanning. Vansken knyttes også til de konsekvenser vansker med språkforståelse og bruk av språk får for mestring av livet (Ottem & Lian 2008a; Roos & Weismer, 2008; Law, Boyle, Harris & Harkness, 2000).

Språk sees som sagt i sammenheng med barns fungering på en rekke områder. Rammeplan for barnehagen, heretter omtalt som Rammeplan, understreker at en av barnehagens viktigste oppgaver er å støtte opp om barns lekemuligheter, der lek gir mulighet for utfoldelse, og fremmer barnets utvikling på alle områder, både intellektuelt, språklig, fysisk, sosialt og emosjonelt (Kunnskapsdepartementet, 2006). Helland (2008) mener at det er nære sammenhenger mellom barns lekkompetanse, deres språklige ferdigheter og deres sosiale kompetanse. Videre sier hun at barn som har vansker på disse områdene vil kunne få problemer med å delta i lek med andre barn.

Testing av barn er omdiskutert, og det har i den senere tid foregått en diskusjon i media knyttet til dette. Diskusjonen handler blant annet om hvorvidt det er ønskelig og etisk riktig å teste alle førskolebarn på en rekke områder, blant annet språkferdigheter, eller om dette er noe som er nødvendig for å kunne avdekke vansker på et tidlig tidspunkt, for tidlig og adekvat hjelp. Eksempel på dette er blant annet Pettersvold og Østrem (2012) sin kronikk i Aftenposten 15. mars der de skriver at de kartleggingsverktøy barnehager i en rekke kommuner er pålagt å benytte «jakter» på det normale barnet, at rammene for hva som er normalt er smale, og at barnets fungering blir tatt ut av sammenhengen. De er også kritiske til innhenting av sensitiv informasjon uten at de forbehold som lovverket angir, blir ivare tatt. De mener videre at førskolelærere må gis tillit og ansvar, slik at de «.kan arbeide i samsvar med barnehagens formål og verdier». Lesesenteret ved Alexandra Halsan (2012) mener imidlertid



dette er et misvisende utspill, og viser til at TRAS ble utviklet etter en spørreundersøkelse blant førskolelærere som viste at de gjennom sin utdanning ikke hadde tilstrekkelig kunnskap til å kunne avdekke språklige avvik. Førskolelærerne opplevde å ha behov for et mer systematisk verktøy som kunne støtte dem i arbeidet med forebygging av vansker. Hun viser videre til at tidspunkt for når tiltak blir satt i verk, har betydning for barnas videre utvikling. Hun poengterer videre viktigheten av kunnskap og erfaring hos den som skal benytte TRAS, da dette har sammenheng med resultatenes validitet.

Til tross for denne uenigheten i fagfeltet har jeg valgt å kartlegge hvilke observasjonsverktøy førskolelærere benytter, med tanke på at det i faglitteraturen hevdes at dette er vansker det ikke er mulig å avdekke bare ved å lytte til barns språk (Ottem og Lian, 2008a). Spesifikke tester må til for å avdekke denne spesifikke vansken (Paul, 1996). Det må imidlertid poengteres at de tester som er omtalt i denne oppgaven ikke er spesifikke tester for avdekking av SSV, men tester for bruk i barnehagen, som kartlegger barns språk.

Det har som sagt pågått en diskusjon i fagfeltet den senere tid om hvorvidt det er riktig å teste barn, knyttet til en rekke forhold. Det er ikke innenfor rammen for denne oppgaven å ta stilling til, men det jeg har reflektert over i den sammenhengen er om vi uten tester og systematisk kartlegging kan risikere ikke å fange opp de barna som trenger hjelp med de følger dette kan få for det enkelte barn.

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Ønsket om å fokusere på fenomenet spesifikke språkvansker i min masteroppgave har i stor grad sammenheng med det ovennevnte, altså den viktige rollen språk og kommunikasjon har i menneskers liv og de utfordringer disse vanskene kan medføre. Førskolelærere er en yrkesgruppe som møter de fleste barn i førskolealder, og som er i en posisjon til å kunne avdekke barnas vansker på et tidlig tidspunkt. Dette forutsetter imidlertid kunnskap om barns språkutvikling, og kunnskap til å identifisere avvikende språkutvikling for å henvise disse barna videre. Det forventes ikke at denne yrkesgruppen skal ha spesifikke kunnskaper om SSV, men kunnskap knyttet til avvikende språkutvikling og kunnskap knyttet til når barna må henvises videre for å kunne få tidlig og adekvat hjelp. Videre vil denne yrkesgruppens kunnskaper om SSV ha betydning for samarbeid med andre yrkesgrupper ved mistanke om språkvansker, knyttet til både kunnskap for avdekking av vansker og eventuelt veiledningsbehov. I utforming av spørreskjemaet er begrepet spesifikke språkvansker

definert, begrepet er imidlertid ikke knyttet til de faktorer førskolelærerne blir bedt om å vurdere i språkbobservasjon av førskolebarn, da dette ble ansett som mulig ledende for respondentenes svar.

Det har i løpet av de siste 100 - 150 år vært fokus på og forsket på fenomenet spesifikke språkvansker (SSV), til tross for dette hadde ikke jeg som førskolelærer med ti års erfaring hørt om fenomenet da jeg startet på master i spesialpedagogikk, fordypning i logopedi høsten 2010. Min erfaring som førskolelærer er at denne yrkesgruppen er oppmerksom på barns språk og språkutvikling, men at det kan være vanskelig å si «hvor skoen trykker» dersom et barns språk vurderes som avvikende.

Det begrepet som ofte er brukt blant førskolelærere er termen språkvansker. Dette er også et begrep som benyttes i Rammeplan og knyttes til vansker med språk i «en eller annen form» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Min erfaring er at det ofte er en «vente og se» holdning til barns seint språkutvikling, noe som kan skyldes at barns språkutvikling er varierende, og rammene for hva som er innenfor ”normalen” er vide i barnehagesammenheng. Dette kan videre ha sammenheng med barnehagens helhetlig syn på barns læring og utvikling, der Rammeplanen sier: «Rammeplanen tar utgangspunkt i et helhetssyn på barn. Barns utvikling ses som et dynamisk og tett sammenvevd samspill mellom deres fysiske og mentale forutsetninger og miljøet de vokser opp i. Barn er sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring. Samspill med andre mennesker er avgjørende for barns utvikling og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 16).

Kommunikasjon som begrep står sentralt i Rammeplanen og det presiseres at barnehagen har ansvar for at barn får erfaringer med å bruke språk som kommunikasjonsmiddel, der kommunikasjon foregår i et vekselspill mellom sender og mottaker av et budskap. Småbarnsperioden er grunnleggende for barns språkutvikling og tidlig og god språkstimulering er en viktig del av barnehagens innhold. Både nonverbal og verbal kommunikasjon fremheves som viktig i utviklingen av et godt muntlig språk. Å få varierte og rike erfaringer er avgjørende for å forstå begreper, og det å samtale om opplevelser, tanker og følelser er nødvendig for å utvikle et rikt språk. Jeg opplever Rammeplan som en generell plan der det ikke vil være naturlig at en så spesifikk vanske som SSV er omtalt, så mitt utgangspunkt var heller å se om planen hadde fokus på språkvansker av generell karakter. Om barn med språkvansker sier Rammeplanen at «...noen barn har en sen språkutvikling eller andre språkproblemer, de må få tidlig og god hjelp» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s

35) og videre «...støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklig aktive eller har sen språkutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 41). Gjennom arbeid med kommunikasjon, språk og tekst skal barnehagen altså bidra til at barn erverver ferdigheter, knyttet til både språkproduksjon, språkforståelse og pragmatikk, uten at dette er begrep som benyttes i Rammeplanen. Det er heller ikke forventet at førskolelærerne skal kategorisere språkvansker innenfor disse kategoriene, men som tidligere sagt dreier det seg om kunnskap knyttet til språklige avvik for henvisning videre.

Det faktum at dette er en komplisert vanske der faglitteraturen ikke entydig sier hva som forårsaker disse vanskene, hva vanskene dreier seg om, eller hva som er gode kliniske markører, vil gjøre det ekstra utfordrende for gruppen førskolelærere å ha et bilde av spesifikke språkvansker. Førskolelærere kan ikke forventes å inneha spesifikk kunnskap om fenomenet SSV, men snarere kunnskap knyttet til indikatorer på avvikende språkutvikling som tidligere nevnt.

Med utgangspunkt i forhold nevnt over ønsket jeg i denne undersøkelsen å se på hvilken kunnskap førskolelærere har om fenomenet SSV fra førskolelærerutdanningen, om de har behov for mer kompetanse, om kompetanse har sammenheng med erfaring, hvilke observasjonsmetoder de benytter og hvilke språklige faktorer de vektlegger i sine vurderinger av barns språkferdigheter, med tanke på både ekspressivt språk, reseptivt språk og pragmatikk.

## **1.2 Problemstilling og formål med oppgaven**

Med utgangspunkt i forhold nevnt over har jeg i denne oppgaven valgt å arbeide ut fra følgende problemstilling:

Hvilke indikatorer på SSV vektlegger førskolelærere ved språkobservasjon av førskolebarn?

For å belyse denne problemstillingen har jeg gjennomført en spørreundersøkelse blant førskolelærere som jobber i kommunale barnehager i Trondheim. Med en antagelse om at språkutvikling og språkvansker hos førskolebarn er forhold førskolelærere er opptatt av, og som observeres regelmessig både uformelt og formelt, ønsket jeg å se på hvilke spesifikke forhold ved barns språk de vektla mest ved språkobservasjoner.

Årsaken til at jeg valgte å gå spesifikt inn på indikatorer på SSV, er at dette for min del var ukjent for meg som førskolelærer i den forstand at dette ikke ble knyttet til spesifikke språkvansker, men heller ble vage antagelser om at «dette barnet har en avvikende språkutvikling». Jeg savnet en konkretisering av hvordan språkvansker viser seg hos førskolebarn i mitt arbeid i barnehagen.

### **1.3 Avgrensning av oppgaven**

Tema for denne oppgaven er som sagt spesifikke språkvansker. Termen SSV blir brukt om barn hvis språkutvikling er betydelig under forventet nivå ut fra alder uten at foreligger noen åpenbar årsak til språkvanskene (Bishop, 1997; Netteblatt & Salameh, 2007; Ottem & Lian, 2008a). Det er altså språkvanskene som er barnets primære problem (Bele, 2008; Bishop, 1997).

Andre språk-, tale- eller kommunikasjonsvansker eller språkvansker av generell karakter er valgt bort i denne sammenheng.

Fokus er på enspråklige barn. Spesifikke språkvansker og tospråklighet er altså ikke omtalt i denne oppgaven. Videre er førskolebarn den aldersgruppen det er tatt utgangspunkt i, med fokus på hva førskolelærere har av kunnskap om spesifikke språkvansker hos denne aldersgruppen.

Språk utvikles og læres gjennom et aktivt og dynamisk samspill med andre mennesker og gjennom aktiv og nysgjerrig utforskning av omgivelser. Det er i denne oppgaven fokus på enkeltbarnets språklige kompetanse og førskolelærernes forutsetning for å vurdere dette, ikke hvordan språk læres eller hvordan barnehagen tilrettelegger for språkstimulering. Denne oppgaven har altså ikke et interaktivt perspektiv.

Det er videre tatt utgangspunkt i litteratur om spesifikke språkvansker av nyere dato, primært litteratur fra etter 2000, men jeg har tillatt meg å ta med noe forskning og litteratur også før dette.

### **1.4 Oppgavens oppbygning**

I kapittel 1 redegjøres det for valg av og bakgrunn for tema. Oppgaven blir avgrenset og problemstilling blir presentert.

I kapittel 2 redegjøres for begrepet SSV med drøfting av hvilken betegnelse som skal benyttes for fenomenet, kriterier for SSV, hvordan denne vansken viser seg og en redegjørelse for lingvistiske trekk knyttet til denne vansken.

I kapittel 3 blir de metodiske aspektene ved oppgaven omtalt. Det blir gjort rede for forskningsmetode og dennes begrensninger. Populasjon og utvalg presenteres. Videre drøftes forhold knyttet til validitet, reliabilitet og forskningsetiske hensyn.

I kapittel 4 redegjøres det for undersøkelsens resultater. Disse presenteres ved hjelp av tekst, tabeller og grafer.

I kapittel 5 oppsummeres undersøkelsens funn og dette drøftes videre opp mot teori redegjort for i kapittel 2, samt egne refleksjoner.

I kapittel 6 følger avsluttende kommentarer og konklusjon.

## 2 Spesifikke språkvansker

### 2.1 Hvilken betegnelse skal benyttes?

Terminologien som brukes for å omtale barn med spesifikke språkvansker er forvirrende, med mange begrep som er overlappende, uten at de kan sies å være entydige.

Spesifikke språkvansker er et relativt nytt begrep på et fenomen som har vært omtalt i litteraturen siden 1800-tallet (Leonard, 1998; Nettelbladt & Salameh, 2007). Leonard (1998) viser en til en studie utført av Gall allerede i 1822, der barn med uforklarlige språkvansker beskrives. I de første studier ble termer som «congenital aphasia», «hearing mutisme» og «delayed speech development» benyttet (Leonard, 1998, s. 6), disse begrepene gjenspeilte ofte hva som ble ”lagt i vansken”.

Galls publisasjon ble etterfulgt av en rekke studier i andre Europeiske land, der forfatterne fremhevet disse barnas normale nonverbale IQ, deres tilsynelatende gode språkforståelse, men meget begrensede språkproduksjon (Leonard, 1998). Etter hvert ble oppmerksomheten også rettet mot språkforståelse og pragmatikk. På første halvdel av 1900- tallet ble termen endret til afasi. For å skille mellom barn med vansker med språkproduksjon og de som hadde vansker både med språkproduksjon og språkforståelse ble begrepene «expressiv developmental aphasia» og «receptiv-expressiv developmental aphasia» benyttet. Begrepet afasi ble etter hvert byttet ut med det mer presise begrepet dysfasi, da prefikset a- viser til fravær av språk, mens dys- viser til en vanske med språk. Etter hvert gikk man bort fra både afasi og dysfasi da dette kunne kobles til en nevrologisk vanske (Leonard, 1998). Kriterier for hvem som skulle inkluderes i denne vansken endret seg, noe som førte til at blant annet barn med hjerneskader ble ekskludert fra vansken. Kriteriene er også senere endret og det diskuteres fortsatt i litteraturen hvilke faktorer som skal inkluderes eller ekskluderes fra betegnelsen SSV (Leonard, 1998; Nettelbladt & Salameh, 2007; Bishop, 2006). På 1960-tallet ble det økt fokus på at språket var disse barnas primære problem, noe som gjenspeiles i de termer som ble brukt, uten at disse kan sies å være konsistente. Eksempler på termer brukt fra 60-tallet til 80-tallet er «infantil speech», «deviant language», «language disorder», «delayed language», «developmental language disorder», «language impairment» (Leonard, 1998; Kamhi, 1998). Betegnelser som «language/learning disabled» og «language/learning impaired» ble etter hvert benyttet, termer som viste til at disse barna også hadde en lærevanske i tillegg til språkvansker (Kamhi, 1998).

Alle de ulike begrep som er brukt kan ha bidratt til en forvirring knyttet til hvem som har en språkvanske og hva disse barna bør omtales som. Terminologien har ikke vært nøytral og kan til dels reflektere utviklingen i hva fagfeltet har lagt i vansken (Kamhi, 1998). Bishop (1997) knytter denne forvirringen rundt terminologi i fagfeltet til manglende forståelse om hva dette fenomenet dreier seg om.

Redegjørelsen over viser at en rekke ulike betegnelser har blitt benyttet for å beskrive barn som har uforklarlige begrensninger i språklige evner. Ulike begrep benyttes også i faglitteraturen i dag. Begrepene «delayed language» og «deviant language» viser til språk som er forsinket eller avvikende.. «Delayed language» impliserer at det eneste unormale ved barnets språk er at det er forsinket, og at dette er noe barnet kan ta igjen. «Deviant language» viser til at språket er avvikende sammenlignet med typiske barn. Det diskuteres imidlertid om dette er egnede begrep, noe som begrunnes med at begrepene kan være misvisende og uheldige i denne sammenhengen da disse barna ikke nødvendigvis tar igjen denne forsinkelsen og at det ikke er enighet om at språket til barn med SSV er avvikende fra typiske barns språk (Bishop, 1997; Kamhi, 1998; Bishop og Snowling, 2004).

Spesifikke språkvansker ser ut til å være en betegnelse mange foretrekker i dag (Ottem og Lian, 2008a; Bishop, 1997; Leonard, 1998). Det diskuteres imidlertid i litteraturen hvorvidt begrepet SSV er et godt og dekkende begrep for disse barnas vansker, da dette er et begrep som viser til barn som har vansker knyttet spesifikt til språk, uten at dette kan sies å være tilfelle i praksis. Dette er barn som kan ha vansker også på andre områder (Nettelbladt & Salameh, 2007; Ottem & Lian, 2008a; Bishop, 1997). Det vises videre til at forskningslitteraturen i stor grad benytter mer strikte kriterier enn det som er hensiktsmessig i klinisk sammenheng, noe som kan skyldes forskningens krav til rene forskningsgrupper. Det foreslås å bruke termen språkvansker i klinisk sammenheng, da det er rimelig å anta at også barn med intelligens under normalvariasjonsområde kan ha nytte av språklig intervensjon, uten at de fyller kriteriene for SSV (Bishop, 2004; Nettelbladt & Salameh, 2007; Ottem & Lian, 2008a, Kamhi, 1998).

Bishop (2004) mener videre at det kan være hensiktsmessig å skille mellom definisjoner brukt i forskning og definisjoner brukt i klinisk eller utdanningsmessig sammenheng, noe også Kamhi (1998) argumenterer for. Dette begrunnes med at disse to tradisjonene har ulike mål for sin virksomhet og i forlengelsen av det også ulike behov knyttet til kriterier. Vansker med

å bruke slike strikte kriterier vil også by på utfordringer da «rene» vansker sjelden forekommer i en klinisk sammenheng (Bishop, 2004).

Det ser ut til at det å finne en universell term som de faggrupper som jobber med disse barna kan enes om, er urealistisk (Kamhi, 1998). I denne oppgaven er termen SSV benyttet, noe som også utdanningen ved UiO benytter, samt de norske statlige kompetansesentre.

Definisjonen til Bele (2008) ble benyttet i min spørreundersøkelse rettet mot førskolelærere om fenomenet SSV, og jeg velger å gjengi den her.

«Noen barn tilegner seg ikke et funksjonelt språk til tross for at de har normal intelligens og normale sensoriske og motoriske funksjoner. De er heller ikke utviklingshemmede eller har kjente nevrologiske skader, hørselshemminger eller andre tilleggsvansker som kan forklare vanskene. Disse vanskene blir karakterisert som spesifikke språkvansker» (Bele, 2008, s. 12).

## **2.2 Kriterier for SSV**

Ottem og Lian (2008a) hevder det ikke vil være mulig å konkludere med at et barn har språkvansker bare ved å lytte til et barns språk, til dette trengs mer presise kriterier. Det er vanlig å bygge definisjonen av spesifikke språkvansker på et sett av inklusjonskriterier, eksklusjonskriterier og diskrepanskriterier (Leonard, 1998; Kamhi, 1998). Typiske kriterier for spesifikke språkvansker er knyttet til språklige ferdigheter, nonverbal IQ, hørselsproblematikk, nevrologiske dysfunksjoner, forhold i taleapparatet og barnets evne til fysisk og sosial interaksjon (Leonard, 1998; Bishop, 2006; Ottem og Lian, 2008a). I praksis vil imidlertid kriteriene for diagnostisering av SSV være varierende (Hulme & Snowling, 2009; Ottem & Lian, 2008a; Leonard, 1998; Kamhi, 1998; Bishop, 1997).

### **2.2.1 Inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier**

Inklusjonskriterier er forhold som må være tilstede for at barnet kan diagnostiseres med SSV (Tomblin, Records, Buckwalter og Zhang, 1997; Lian og Ottem, 2007). I definisjonen til Bele (2008) innebærer dette at barn ikke tilegner seg et normalt språk til tross for normal intelligens og normale sensoriske og motoriske funksjoner. Altså språkvansken i seg selv. Eksklusjonskriterier viser til forhold som kan forklare barns språkvansker, bla utviklingshemming, kjente nevrologiske skader, hørselshemminger eller andre tilleggsvansker



som gjør at disse barna ekskluderes fra diagnosen SSV (Lian & Ottem, 2007; Leonard, 1998; Bishop, 1997 ).

Barn med spesifikke språkvansker har altså pr definisjon språkvansker uten at vanskene kan sies å ha en åpenbar forklaring (Bishop, 1997), og barna viser ifølge Leonard (1998) begrensninger på en rekke språklige domener. I tillegg kan barna ha områder der de viser spesiell svakhet. Språklige ferdigheter på standardiserte språktester må ligge under gjennomsnitt for alder for at diagnosen SSV kan stilles, men det er ingen klar enighet om noen grenseverdi. I litteraturen varierer dette fra minst 1.25 standardavvik til 2 standardavvik (Ottem & Lian, 2008a; Nettelbladt & Salameh, 2007; Bishop, 2006; Leonard, 1998). Dette er imidlertid et omstridt kriterie da språktester ikke i stor nok grad er tilpasset disse barnas forutsetninger. Videre er dette en heterogen gruppe der vanskene viser seg på til dels ulike måter, og testene er ikke nødvendigvis sensitive nok til å oppfange disse nyansene. Standardiserte tester gir kun et overfladisk bilde av disse barnas vansker, og må fungere som utgangspunkt for videre utredninger. Det er også problematisk at det er barnets samleskåre på standardiserte språktester som er avgjørende for om barnet kan sies å ha SSV, da barnet kan skåre så godt på noen språklige domener at det kan kompensere for svært dårlig skåre på andre (Leonard, 1998). I tillegg til standardiserte tester benyttes også vurdering av barns spontantale i en språklig kartlegging. Et mye brukt mål i den forbindelse er gjennomsnittlig ytringslengde (GYL) (Leonard, 1998; Tomblin et. al, 1997). Leonard (1998) er imidlertid kritisk til dette, da dette avhenger av hvem barna med SSV blir sammenlignet med.

Mange forskere har satt en grenseverdi for nonverbal IQ på 85 for å utelukke generelt evnesvake barn. Imidlertid er denne verdien kontroversiell og noen setter verdien så lavt som 70 (Ottem & Lian, 2008a; Leonard, 1998; Kamhi, 1998; Bishop, 1997). I en klinisk sammenheng vil en grense for nonverbal IQ på 85 være en utfordring, da barn med lav IQ også kan vise språkvansker lik de barn med gjennomsnittlig nonverbal IQ har, og profitere på behandling for SSV (Ottem & Lian, 2008a; Kamhi, 1998; Bishop, 1997). Det er videre eksempler i litteraturen på personer med lav nonverbal IQ som til tross for dette har gode språkferdigheter. Personer med Williams syndrom eller Down syndrom kan til tross for lav nonverbal IQ, ha evne til å repetere non-ord, en språklig ferdighet som kan være en indikator på spesifikke språkvansker (Bishop, 2006; Bishop & Snowling, 2004, Kausrud, 2011).

Barn med nedsatt hørsel ekskluderes fra diagnosen SSV. Barnet skal passere screeningtest for hørsel, noe som innebærer at barnet ikke kan ha et hørseltap større enn 20 db på hvert øre for frekvensene 500 til 4000 hertz (Ottem & Lian, 2008a; Leonard, 1998). Til tross for dette kan det ikke utelukkes at også barn med store hørselstap kan ha en spesifikk språkvanske. Det er store variasjoner innenfor denne gruppen med tanke hvordan de lærer tegnspråk, noe som ikke utelukker at denne gruppen, som ikke innfrir kravene for å få diagnosen spesifikke språkvansker, likevel kan ha denne vansken. Barn med CI viser også store forskjeller med hensyn til språktilegnelse, noe som kan skyldes en underliggende vanske, uavhengig av hørselsvanskene (Ottem & Lian, 2008a; Leonard, 1998). En antagelse om at også barn med hørselstap kan ha SSV, bryter med den konvensjonelle definisjonen av SSV (Ottem & Lian, 2008a; Leonard, 1998; Bishop, 1997).

Barn som har hatt ”nylige episoder” med mellomørebetennelser ekskluderes også, da det ikke ser ut til at dette kan forårsake spesifikke språkvansker. Det er imidlertid grunn til å være oppmerksomme på disse barna, da mellomørebetennelser og språkvansker kan ha negativ innvirkning på barns språktilegnelse (Ottem & Lian, 2008a). I litteraturen drøftes også hvorvidt nedsatt hørsel i kritiske perioder av språkutviklingen kan påvirke utvikling av sentrale områder i hjernen (Ruben, 1999). Dette er imidlertid ikke faktorer som anses som årsaker til SSV og disse barna ekskluderes fra diagnosen SSV (Ottem & Lian, 2008a).

Ulike former for nevrologiske skader hos barn ekskluderer dem fra diagnosen SSV, da dette er forhold som er kjent for å kunne føre til språkvansker. Eksempler på dette er cerebral parese, hjerneskader, hjerneblødning eller epileptiske anfall (Bishop, 2006; Nettelbladt & Salameh, 2007; Leonard, 1998).

Forhold som kan tenkes å påvirke språkproduksjon som for eksempel avvikende strukturelle forhold i taleapparatet, som kan forekomme hos barn med leppe-kjeve-ganespalte samt barn med dyspraksi, ekskluderer også fra diagnosen SSV. For å kunne få diagnosen SSV må munnmotoriske bevegelser være innenfor normalområdet ved screeningtester (Ottem & Lian, 2008a; Leonard, 1998).

Barn som viser lite evne til gjensidig sosial interaksjon, ekskluderes også fra diagnosen SSV. Både DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) og ICD-10 (World Health Organization) ekskluderer barn med gjennomgripende utviklingsvansker, som for eksempel autisme (Ottem & Lian, 2008a). Dette er et imidlertid et omstridt kriterie da enkelte

forskere hevder det kan eksistere en komorbiditet mellom autismespekterforstyrrelser og SSV (Bishop, 1997).

Bishop (1997) argumenterer for at det er barnets fungering eller behov som må være grunnlag for behandling. Kamhi (1998) hevder klinikere ikke nødvendigvis bruker eksklusjonskriterier og inklusjonskriterier på samme måte som forskere, da det som vil være mest sentralt i en klinisk sammenheng er identifikasjon og valg av behandling. Klinikere tar i større grad utgangspunkt i mangelfulle språkferdigheter, som synliggjøres ved hjelp av diskrepanskriterier som vil bli redegjort for under.

## **2.2.2 Diskrepanskriterier**

Diskrepanskriterier viser til krav om diskrepans mellom barnets skåre på nonverbale IQ tester og verbale ferdigheter (Ottem & Lian, 2008a; Nettelbladt & Salameh, 2007; Bishop, 2004; Kamhi, 1998; Leonard, 1998). ICD-10 sine kriterier for SSV er at barnet skal ha språkferdigheter mer enn to standardavvik under gjennomsnitt for sin alder, og minst ett standardavvik under gjennomsnittet for nonverbal IQ (Nettelbladt & Salameh, 2007). Også DSM-IV krever en klar diskrepans mellom språklige evner og resultat på nonverbale evnetester for å ekskludere barn med en generell utviklingsforsinkelse. Dette er imidlertid ikke uproblematisk da det må tas stilling til hvilke tester som skal brukes og hva som menes med en klar diskrepans (Leonard, 1998).

Undersøkelser med identiske tvillinger viser at den ene av tvillingene kan oppfylle de strenge kravene til SSV med stor forskjell mellom verbal og nonverbal IQ, mens den andre har lave skårer både på verbal og nonverbal IQ noe som indikerer at det ikke er enkle sammenhenger mellom nonverbal IQ og språkvansker. Det er også gjort funn i undersøkelser som viser at barn med henholdsvis høy og lav skåre på nonverbale tester kan ha sammenlignbare språkvansker (Ottem & Lian, 2008a; Bishop, 2004).

Bishop (2004) mener et alternativ til IQ-kriteriet kan være å fokusere på kvalitative forhold ved språklig fungering. Dette begrunner hun med at mange antar at det er noe særegent ved språkvanskene hos barn med SSV, sammenlignet med barn med andre typer språkvansker. Hvis dette er riktig, kan det være at dette er indikatorer som kan identifisere barn med kvalitativt forskjellige vansker. En utfordring i denne sammenheng er at standardiserte tester ikke er utformet med tanke på å utrede kvalitative språklige forskjeller.

## 2.3 Undergrupper av SSV

Til tross for at eksperter er enige om at barn med SSV er en heterogen gruppe, er det lite enighet om hvordan vansken kan deles inn i undergrupper (Conti-Ramsden & Botting, 1999; Bishop, 2004; Kamhi, 1998). Det er store variasjoner i disse barnas vansker, noe som har ført til at flere forskere har foreslått at vansken må bestå av flere undergrupper. Det er vanlig å dele vanskene inn i ekspressive vansker og reseptive vansker (Hulme & Snowling, 2009; Ottem & Lian, 2008a). ICD-10 og DSM-IV skiller mellom barn som har vansker med språkproduksjon alene, også kalt ekspressive vansker, og de barna som har vansker med både språkproduksjon og språkforståelse, omtalt som ekspressive og reseptive vansker. Nettelbladt, Samuelsson, Sahlen og Hansson (2008) benytter termene ekspressive og impressive språkvansker, der impressive vansker viser til de samme vansker som tidligere er omtalt som reseptive vansker.

Bishop (1997) mener imidlertid denne klassifikasjonen med klare skiller mellom ekspressive og reseptive vansker har begrensninger da de fleste barn med språkproduksjonsvansker også viser forståelsesvansker når tester som er sensitive nok benyttes. Skillet mellom reseptive vansker og ekspressive vansker er i stor grad knyttet til grad av vanske heller enn et klart skille, da vansken endrer karakter med barnets alder og at det er stor variasjon i hvilke språklige domener som er berørt (Bishop, 1997).

Noen forskere har også forsøkt å dele inn barn med SSV etter hvilke språklige domener de har vansker på. Rapin og Allen (1987) utformet seks ulike kategorier ut fra hvilke språklige områder barna hadde vansker; forståelse, produksjon, fonologi, grammatikk, ordforråd, ordgjenkalling, semantikk og pragmatikk (referert i Conti-Ramsden & Botting, 1999). Conti-Ramsden og Botting (1999) mener det er viktig å se på hvorvidt undergrupper er stabile over tid ved kategorisering i undergrupper, da mønstrene i barns språkvansker som sagt endres over tid. Men det ser ut til at ikke alle barn lett lar seg plassere innenfor disse kategoriene, noe som kompliserer inndeling i undergrupper.

Barn med god språkforståelse og god språkproduksjon, men uforståelig spontantale, omtales i faglitteraturen som barn med spesifikke fonologiske vansker. Det er imidlertid omdiskutert om disse barna kvalifiserer for diagnosen SSV, da det er vanlig å stille krav om reseptive og /eller ekspressive vansker i tillegg (Ottem & Lian, 2008a; Kamhi, 1998; Bishop, 1997; Nettelbladt & Salameh, 2007). I Amerikansk tradisjon benyttes fonologiske vansker i betydningen artikulasjonsvansker, noe som ikke kvalifiserer for diagnosen SSV. I Europeisk

sammenheng har man en noe annerledes forståelse av begrepet fonologi, der man inkluderer fonologisk forståelse og organisasjon som språklige enheter. I forlengelsen av dette mener Nettelbladt og Salameh (2007) i likhet med Leonard (1998) at det på bakgrunn av dette vil være underlig å ekskludere fonologiske vansker fra diagnosen SSV.

Også vansker knyttet til pragmatisk bruk av språk er i den senere tid tatt inn som en del av SSV. Dette er vansker knyttet til sosial bruk av språk (Conti-Ramsden & Durkin, 2011; Law et. al, 2000; Kausrud, 2011).

Folkehelsa viser til undersøkelser de siste ti år, som viser sterk sammenheng mellom evne til å uttrykke seg muntlig og språkforståelse. På bakgrunn av dette arbeides det internasjonalt med en ny inndeling av språkvansker, der det foreslås å bruke kommunikasjonsvansker som et overordnet begrep, og så dele vansken inn i en rekke undergrupper. Det vises videre til at det i den kommende utgaven diagnosesystemet DSM-IV som utgis i 2013, foreslås å dele kommunikasjonsvansker inn i underkategoriene språkvansker, forsinket språkutvikling, spesifikke språkvansker, sosial kommunikasjonsforstyrrelse, uttalevansker, taleflytvansker og stemmevansker. En inndeling det også er ventet at ICD-11 vil følge (Folkehelsa, 2012).

I denne oppgaven er begrepene ekspressive vansker, reseptive vansker og pragmatiske vansker benyttet. Det er imidlertid hensiktsmessig å bruke barns språkproduksjon, barns språkforståelse og barns språk i sosiale sammenhenger i de deler av oppgaven det henvises til spørreundersøkelsen, da dette er begrep som ble brukt i spørreskjemaet og som i større grad er kjente begrep for førskolelærere.

### **2.3.1 Hvordan SSV viser seg**

Det mest åpenbare med språkutviklingen til barn med SSV er sein start og sein språklig utvikling (Conti-Ramsden & Durkin, 2011; Leonard, 1998). Disse barnas språkutvikling er ikke på noe tidspunkt lik språkutviklingen hos typiske barn og de strever med språktilegnelsen (Rygvold, 2008).

Faglitteraturen viser til at det kan være sammenheng mellom sein språkutvikling (late talkers) og SSV (Leonard, 1998). «Late talkers» varierer med tanke på utfall av vanske, og det er vanskelig å avgjøre hvorvidt et barn vil ha SSV ved tre-fireårs alder. Men som gruppe er disse barna i større risiko for SSV enn barn som når språklige milepeler i sin språkutvikling til typisk tid. En stor andel forskning viser at fra ¼ til ½ av «late talkers» vil møte kriterier for

SSV ved skolestart. For de barna med dårligst utgangspunkt vil ordkunnskap ved tre-fireårsalder være typisk for alder, mens syntaktiske og narrative ferdigheter i beste fall vil være marginale (Leonard, 1998). Det er altså grunn til å være oppmerksomme på barn som viser sein språkutvikling, fordi dette kan være en indikator på SSV (Conti-Ramsden & Durkin, 2011). Roos og Weismer (2008) hevder «late talkers» ser ut til å ha svakere språklige ferdigheter enn jevnaldrende ved skolestart, men at det ikke er gitt at dette er vansker som krever eller kvalifiserer for intervensjon.

Vansker med språkproduksjon, også kalt ekspressive vansker, defineres som «.. en spesifikk utviklingsforstyrrelse der barnets evne til å uttrykke seg verbalt er under det nivå man kan forvente ut fra mental alder, men der språkforståelsen er innenfor normalområdet» (Nettelbladt et. al, 2008). Ekspressive vansker kan sies å være den mest vanlige undergruppen av spesifikke språkvansker. Vanskene kan vise seg som problemer med språkløysystemet, også kalt fonologiske vansker. Barna har forenklinger ved konsonantopphopninger og vansker med å produsere lange og komplekse setninger, noe som viser seg ved at barnets verbalspråk er preget av korte ytringer. Videre er disse barnas ytringer preget av forenklet setningsoppbygging, og vansker med grammatikk som kan vise seg som utelatelser av for eksempel verbendelser og flertall av substantiv. Barnet har ofte et begrenset vokabular, med en tendens til å bruke generelle termer i stedet for spesifikke, eksempler på dette er uttrykk som ting, dings eller greie (Rygvoid, 2008; Nettelbladt & Salameh, 2007; Bishop, 2006). Språkforståelsesvansker kan deles inn i en rekke underkategorier som for eksempel evne til å diskriminere språkløyer, ordgjenkalling, dekodning av komplekse setninger, verbal resonnering og barnets evne til å forstå intensjon i en persons verbale utsagn (Leonard, 1998; Nettelbladt et. al, 2008). Det er imidlertid verdt å merke seg at de fleste «feil» disse barna gjør, er feil også yngre barn med typisk språkutvikling gjør, forskjellen er at de vedvarer lenger enn forventet (Hulme & Snowling, 2009; Rygvoid, 2008).

Nettelbladt et. al (2008) definerer reseptive vansker som «..en spesifikk utviklingsforstyrrelse der barnets språkforståelse er under det som er forventet ut i fra mental alder. Vansken ledsages nesten alltid av en ekspressiv språkvanske». Vanskene kan vise seg som vansker med språkforståelse generelt, kontekstuhengig språkforståelse, vansker med å forstå komplekse eller informasjonsrike setninger med flere enheter samt barnets evne til å oppfatte beskjeder (Nettelbladt et al, 2008). Mer spesifikt omfatter språkforståelse en rekke ferdigheter som blant annet «å diskriminere språkløyer, ordgjenkjenning, å dekode komplekse setninger,

verbal resonnering samt å forstå intensjonen i en persons uttalelser» (Bishop, 1997, s. 27). Vansker med språkforståelse kan altså komme til uttrykk både på fonem-, ord-, frase- og setningsnivå. Det vil også ha sammenheng med barns evne til å forstå språk i forhold til kontekst (Bishop, 1997).

Law et al (2000) hevder: « The one important group that has been almost completely ignored in the available prevalence literature related to speech and language disorders is the child with pragmatic impairments” (s.180). Vansker med pragmatikk viser seg som vansker med å bruke språket adekvat i sosiale sammenhenger, som for eksempel i kommunikasjon med andre (Nettelbladt et al, 2008). Dette er barn som kan ha godt ordforråd og aldersadekvate grammatiske ferdigheter, men som har vansker med å svare på det de blir spurt om, eller å gi adekvate svar (Conti-Ramsden & Durkin, 2011). De kan videre streve med å følge et samtaleemne over tid, eller brått skifte samtaleemne ut fra egne assosiasjoner, noe som gjør det vanskelig for samtalepartneren å følge barnets tankegang. Pragmatiske vansker kan også føre til at barnet overfortolker det som blir sagt, eller blir overtydelig (Nettelbladt & Salameh, 2007). Vanskene kan også vise seg som vansker med å forstå tvetydige utsagn og vansker med å forstå ironi, spøk og metaforer (Bele, 2008).

De pragmatiske vanskene disse barna har, kan antas å skyldes underliggende vansker og at dette er sekundære vansker av SSV, da disse barna har aldersadekvate skårer på nonverbale IQ tester, og ikke har indikatorer på sosiale eller emosjonelle vansker som for eksempel autisme (Leonard, 1998). Faglitteraturen setter fokus på uklare grenseoppganger og likhetstrekk mellom godtfungerende barn innen autismespekteret og barn med store spesifikke språkvansker, og at det kan eksistere en komorbiditet (Conti-Ramsden & Durkin, 2011; Kausrud, 2011).

Faglitteraturen viser til langtidsvirkninger av tidlige språk og kommunikasjonsvansker (Ottem & Lian, 2008a; Scarborough & Dobrich, 1990; Leonard, 1998). Ottem og Lian (2008a) og viser til psykiske vansker og dysleksi i denne forbindelse. De understreker imidlertid at det vil dreie seg om store individuelle forskjeller, og at prognose vil ha sammenheng med grad av vanske.

Studier viser at dette er barn som i skolealder kan utvikle sosiale vansker eller atferdsvansker, som en følge av frustrasjon, avvising eller manglende selvtillit, noe som videre kan resultere i sosial tilbaketrekking (Ottem & Lian, 2008a).

Studier viser at barn med språkvansker er i risiko for vedvarende akademiske problemer, som vansker med lesing og skriving (Lian & Ottem, 2008a; Bishop & Snowling, 2004). Law et. al (2000) viser til at 41-75 % av barn med ekspressive vansker hadde lesevansker i 8-årsalder. Bishop og Snowling (2004) hevder dysleksi og spesifikke språkvansker er vansker som manifesterer seg ulikt, men som har samme underliggende problem. Konsekvenser av språkvansker vil også kunne medføre vansker som sosiale og emosjonelle problemer, noe som kan vedvare inn i voksen alder (Conti-Ramsden & Botting, 1999; Ottem & Lian, 2008a; Conti-Ramsden & Durkin, 2011; Law et. al, 2000).

Språk er som sagt en forutsetning for ferdigheter knyttet til sosial fungering, og gode språkferdigheter blir ansett som en forutsetning også for vennsksrelasjoner. Det kan se ut til at barn med SSV strever med dette allerede fra førskolealder ved at de involverer seg mindre i samtaler, at de i mindre grad inngår i positive samhandlingsrelasjoner, at de er mindre oppmerksomme eller sensitive for andres forsøk på å ta kontakt, har dårligere ferdigheter knyttet til samtale og at de responderer på en inadekvat måte på verbale responser i forhold til barn med typisk utvikling (Durkin & Conti-Ramsden, 2007; Ottem & Lian, 2008a). Dette er forhold jevnaldrende uten liknende vansker er oppmerksomme på, og som kan indikere at sosiale vansker er en direkte følge av språkvansker. Når barn ikke lykkes med å etablere vennsksrelasjoner vil dette kunne ha betydning for både lek og læring (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det kan også se ut til at typiske barn i mindre grad tar kontakt eller velger å leke med barn med språkvansker, noe som kan føre til at disse barna får mindre mulighet til å lære regler for sosial samhandling, og i mindre grad får mulighet til å trene de språklige og kommunikative ferdigheter som er nødvendige for å delta i lek eller annen sosial interaksjon (Ottem & Lian, 2008a).

Det ser ut til at barn med SSV har lavere sosial status enn sine jevnaldrende og at de i mindre grad er i stand til å ta en lederrolle i lek. Dette kan ha sammenheng med morfologiske, fonologiske eller leksikalske feil barnet gjør, noe som videre skaper reaksjoner fra omgivelsene. Det kan også skyldes barnets manglende evne til å uttrykke seg (Leonard, 1998).

Ottem og Lian (2008a) viser til studier som viser sammenheng mellom utviklingsmessig dysleksi og SSV. Resultatene viser at barn i risiko for dysleksi, hadde lavere skåre på språktester enn en kontrollgruppe, men sammenlignbare vansker med barn i SSV-gruppen. Det ble i denne studien konkludert med at dysleksi sannsynligvis har sin forløper i SSV.



## 2.4 Lingvistiske sætrekk ved SSV

Ulike språklige domener rammes i større eller mindre grad ved en spesifikk språkvanske, og barna kan ha vansker på en eller flere av disse domenene (Leonard, 1998).

De språklige karakteristikker av spesifikke språkvansker som er beskrevet i litteraturen kan være knyttet til andre språk enn norsk, og man skal være oppmerksom på at undersøkelser utført i England eller USA ikke direkte kan overføres til norsk språk, selv om det er mange fellestrekk. Studier på tvers av språk og landegrenser er likevel nyttig til tross for visse ulikheter, da økt kunnskap kan bidra til både bedre kartlegging av barnas vansker og til å forbedre de tiltakene som benyttes (Leonard, 1998).

Innenfor en lingvistisk tradisjon deles språkvansker ofte inn i fonologi, grammatikk, semantikk og pragmatikk (Nettelbladt et al, 2008).

### 2.4.1 Fonologiske vansker

Fonologi er læren om språkets lyder, og omhandler hvordan språklyder produseres og oppfattes (Bjerkan, 2005). Fonologiske vansker vil si vansker med språkets lydsystem og prosodi (Nettelbladt et al, 2008). Fenomenet kan også observeres hos barn med typisk språkutvikling, de vil imidlertid få dette på plass uten hjelp, mens barn med språkvansker trenger lenger tid og kan være avhengig av hjelp for at vanskene skal bedres (Rygvoild, 2008; Bjerkan, 2005).

Fonologiske vansker er i følge Nettelbladt (2007) den vanligste typen språkvansker hos førskolebarn. Vansken kan opptre alene, og man kan da snakke om en lett eller moderat språkvanske. I kombinasjon med vansker på andre språkdomener, vil det være snakk om vansker av alvorligere grad (Lyster, 2008; Bishop, 1997). De fleste barn med SSV har fonologiske vansker i førskolealder, men det kan se ut som disse vanskene forsvinner eller antar andre former innen skolestart (Leonard, 1998; Bishop, 2006).

Fonologiske forenklinger er noe av det mest åpenbare symptom hos barn med språkvansker (Nettelbladt & Salameh, 2007; Bishop, 2006). En distinksjon kan gjøres mellom barn som gjør enkle substitusjoner, og de barna som gjør store fonemiske substitusjoner. Man kan også skille mellom paradigmatiske og syntagmatiske fonologiske prosesser (Nettelbladt, 2007). Fonologiske paradigmatiske prosesser vil si systematisk forenklinger der barnet erstatter

grupper av språklyder. En alvorligere grad av fonologiske vansker, der barnet endrer eller forenkler hele ord, blir i litteraturen omtalt som syntagmatiske prosesser. Assimilasjon, der barnet utelater en pretonisk stavelse eller forenkler alle konsonantforbindelser er eksempel på dette (Nettelbladt et al, 2008). Også vansker med leksikalsk prosodi, altså vanskeligheter med ord- og trykkaksenter og utelatelser av ustemte stavelser, hører inn under fonologiske vansker. Evne til fonologisk diskriminering og til å identifisere samme fonem i ulike fonologiske kontekster, blir betegnet som en «snublestein» for disse barna (Lyster, 2008; Bishop, 1997; Nettelbladt & Salameh, 2007). Dette innebærer vansker med å analysere eller bruke språklydene på en konsistent og meningsskillende måte. Barn med SSV har videre vansker med prosessering av fonologiske sekvenser, og spesielt vansker med å danne representasjoner for akustiske signaler, noe som blir spesielt tydelig ved repetisjon av non-ord, noe barn med SSV generelt har store vansker med (Kausrud, 2011, Lian & Ottem, 2007; Bishop, 1997). I tillegg til vansker med fonemdiskriminering, har barn med SSV ofte vansker med fonologisk korttidsminne (Lian & Ottem, 2007).

Noen teoretikere mener fonologiske vansker alene ikke kvalifiserer for diagnosen SSV, men at barn med fonologiske vansker kan inkluderes i SSV når de har språkvansker også på andre områder. Leonard (1998) og Bishop (1997) stiller imidlertid spørsmål ved dette da fonologi er en språklig komponent, og at det som en følge av dette vil være naturlig å definere fonologiske vansker som en spesifikk språkvanske.

## **2.4.2 Leksikalske vansker**

Casestudier viser at barn med SSV starter sin språkutvikling senere enn forventet og at utvikling av ordforråd går langsomt. Det ser ut til at barn med SSV ikke produserer sitt første ord til normal tid, og at det videre får vansker når det skal sette sammen ord til to-ordsytringer, noe som kan tyde på at dette er en vanske som eksisterer fra forventet språkproduksjonsstart (Bishop, 2006; Leonard, 1998).

Når barn med SSV starter sin produksjon av flerordsytringer, matcher ikke deres leksikalske ferdigheter typisk yngre barns leksikalske ferdigheter. Forskere viser til at de har mer begrenset bruk av verb sammenlignet med GYL kontrollgrupper eller barn på samme alder (Leonard, 1998). Nettelbladt og Salameh (2007) viser imidlertid til en svensk studie som viser at dette ikke er et uttalt problem for svenske barn med SSV.

Leksikalske vansker manifesterer seg ofte som ordletingsvansker, og som omskrivninger av ord (Rygvoid, 2008). Et eksempel på omskriving av semantisk relaterte ord er «geit for kamel» (Leonard, 1998, s. 142) er. Disse vanskene kan vise seg som semantiske substitusjoner, fonologiske substitusjoner og substitusjoner med uspesifikke ord som for eksempel ting eller greie. Dette er forhold som kan skyldes både brist i leksikalske representasjoner og vansker med ordmobilisering. Videre kan vansker med ordmobilisering skyldes forhold som utviklede leksikalske representasjoner eller at forbindelsene mellom dem ikke er sterke nok (Nettelbladt et al, 2008; Rygvold, 2008).

Tilegnelse av funksjonsord som adjektiv, preposisjoner og konjunksjoner ser ut til å være en større utfordring for disse barna enn substantiv og verb (Rygvoid, 2008). Leonard (2009) mener imidlertid at verb kan være en utfordring for barn med SSV, noe som indikerer at det eksisterer ulike syn i fagmiljøet også på dette området. Leonard (1998) hevder dette kan være en konsekvens av deres syntaktiske vansker, fordi forståelse av verbs mening bare er opplagt innenfor en setningsramme. Det kan videre se ut til at barn med SSV har manglende kunnskap knyttet til funksjons begrep, kategoritilhørighet, samt over- under- og sideordning, noe som kan skyldes at barnet ikke er klar over at ulike ord eller begrep benyttes ulikt i forskjellige kontekster (Nettelbladt et al, 2008).

### **2.4.3 Semantiske vansker**

Semantikk er et språklig domene som omhandler mening på både morfem, ord, frase og setningsnivå (Hulme & Snowling, 2009; Nettelbladt, 2007). Semantiske vansker viser seg som vansker med å lære nye ord, vansker med å forstå komplekse ord og overført betydning (Rygvoid, 2008). Det er vanlig å knytte semantisk mestring til ordlæring, begrepsoppbygging og ordforråd. Barn med SSV utvikler sitt ordforråd senere enn barn på samme alder, og det kan se ut til at disse barna trenger flere repetisjoner for å lagre ord i langtidsminnet, noe som knyttes til kapasitet for å bearbeide og lagre språklig informasjon (Ottem & Lian, 2008b; Bishop, 2004). Det kan videre se ut til at barn med semantiske vansker ikke evner å knytte mening til ord ut fra kontekst, samtidig som de har vansker med å huske mening av ord de har blitt lært eksplisitt (Hulme & Snowling, 2009). Lian og Ottem (2007) viser til studier der semantiske evner knyttes til semantisk priming, som en metode for aktivering av bestemte begrep. Det kan være at dannelse av slike nettverk er avgjørende for en typisk språkutvikling. Disse barna ser ut til å ha svakere og færre semantiske assosiasjoner enn barn på samme alder,

og en mindre effektiv og nøyaktig gjenkalling av ord fra langtidsminnet (Lian & Ottem, 2007; Hulme & Snowling, 2009).

### **2.4.1 Grammatiske vansker**

Grammatiske vansker er vansker knyttet til språkets morfologi og syntaks. Grammatiske og morfologiske vansker anses som et hovedproblem for barn med SSV, uavhengig av hvilket språk det er snakk om (Rygvdold, 2008; Håkansson & Hansson, 2007; Leonard, 1998). Mange morfologiske feil og mindre bruk av ordbøyninger gjør at språket til barn med SSV likner yngre barns, og at disse barna skiller seg fra barn på samme språklige nivå ved at deres morfologiske vansker er større. Selv om utviklingsmønsteret likner typiske barns, viser studier at de ikke alltid tar igjen sine jevnaldrende (Rice, 2004, ref. i Rygvold, 2008).

Indikatorer på grammatiske vansker er at barnet produserer kortere ytringer enn det som er forventet ut i fra alder, at barnet har vansker med å produsere flerordsytringer med riktig ordrekkefølge, såkalt regelstyrt ordrekkefølge, og at barna kan ha vansker med anvendelse av grammatiske morfem som hjelpeverb, artikler, preposisjoner og bøyingsmønster (Nettelbladt et al, 2008; Leonard, 1998). En konsekvens av at barnet utelater endelser og/eller ord er at de blir vanskelig å forstå eller tolke dersom ytringen ikke kan tolkes i en sammenheng, noe som igjen kan settes i sammenheng med at barn med SSV helt utelater funksjonsord som nevnt over (Nettelbladt et al, 2008).

En svensk studie referert i Håkansson og Hansson (2007) viser til at grammatiske vansker på ordnivå er knyttet til manglende bøyning av ord som substantiv og verb, men også adjektiv og adverb. Barna tilegner seg morfemer, men det ser ikke ut til at de anvender dem på lik linje med barn på samme alder, og det kan se ut til at de er inkonsekvente med tanke på bøyning av både substantiv og verb (Rygvdold, 2008; Leonard, 1998). Barn med grammatiske vansker knyttet til språkproduksjon har også ofte vansker med bearbeiding og forståelse av grammatiske relasjoner. Fonologiske eller grammatiske vansker kan på sikt føre til pragmatiske vansker (Nettelbladt et al, 2008).

Til tross for forhold som er redegjort over må det poengteres at barn med spesifikke språkvansker har en utviklingsbetinget vanske, der barnets språk utvikles over tid til tross for at denne utviklingen kan være langsom. Dette innebærer også at vanskene kan endre karakter med barnets alder, til tross for at den underliggende vansken kan være den samme.

Scarborough og Dobrich (1990) viser til en studie der fire barn med sein språkutvikling i førskolealder ble fulgt opp over tid. Barna viste alvorlige vansker på en rekke språklige domener i førskolealder, men deres vansker ble mer avgrensede og avtok med økende alder. Imidlertid viste tester at dette var barn som hadde store lesevansker i skolealder. Det må understrekes at dette var en liten studie.

En slik skjematisk inndeling som det er redegjort for over vil kunne sies å være noe kunstig, da det i praksis er klare sammenhenger mellom fonologiske, leksikalske, semantiske og grammatiske vansker.

## 2.5 Forekomst

Forekomst av spesifikke språkvansker hos barn vil variere med hvilke statistiske kriterier som legges til grunn for diagnostisering, hvor nøyaktige disse kriteriene er og hvilke tester som benyttes (Lian & Ottem, 2007). Tallfesting varierer i litteraturen mellom 3-10 %, men kompliseres av det faktum at SSV ikke er en statisk vanske, og at barn som tidligere nevnt kan ”vokse” seg ut av vansken (Hulme & Snowling; 2009; Lian & Ottem, 2007; Leonard, 1998; Bishop, 1997). Dette kan for øvrig være en illusorisk bedring, da vansken ofte endrer karakter med økende alder, og kan fremstå som for eksempel lesevansker i skolealder (Scarboroug & Dobrich, 1990).

En norsk studie om forekomst av språkvansker hos norske barn utført av Lillian Hollund-Møllerhaug, viser en forekomst av språkvansker for aldersgruppen 6-10 år var 10,1 %. (Møllerhaug, 2010). En undersøkelse utført av Ottem og Lian (2010) viser at av ca. 1200 barn som ble testet med screeningtesten «Språk 6-16», skårer 6 % av barna 1,5 standardavvik under gjennomsnittet og har store språkvansker (Statped, 2011).

Forekomst av SSV spesifikt for førskolebarn er lite omtalt i litteraturen, men en undersøkelse utført av Tomblin et. al, (1997) viser en gjennomsnittlig forekomst på 7,4 % hos engelskspråklige førskolebarn.

Det kan se ut til at det er kjønnsforskjeller, og at gutter er overrepresentert, uten at litteraturen er entydig på dette området. Tomblin et. al (1997) hevder forholdet mellom gutter og jenter er 1.33:1, mens Hulme og Snowling (2009) mener forholdet er 3:1 – 4:1 for gutter og jenter.

## 2.6 Årsaksforklaringer

### 2.6.1 Biologiske forhold

Det kan se ut til at ingen enkeltfaktor alene kan forklare hvorfor noen barn får spesifikke språkvansker, men det synes å være enighet i faglitteraturen om at SSV har et genetisk aspekt (Hulme & Snowling, 2009; Nettelbladt & Salameh, 2007; Leonard, 2009). Studier viser at mellom 30-40 % av barn med spesifikke språkvansker har personer i nær familie med språkvansker eller lese- og skrivevansker (Nettelbladt & Salameh, 2007). Faglitteraturen viser også til tvillingstudier for å underbygge dette, men det faktum at vansken kan opptre kun hos den ene av eneggede tvillinger, indikerer at gener alene ikke kan forklare vanskene (Leonard, 1998; Hulme & Snowling, 2009).

Forskere mener å kunne påvise en arvelig faktor som påvirker hjernens utvikling på en uheldig måte når det kommer til språkutvikling (Nettelbladt & Salameh, 2007). Strukturelle avvik er registrert i det frontale og det perisylvanske området i hjernen, og det er påvist størrelsesforskjeller eller skader i basale ganglia samt endringer i lillehjernen (Hulme & Snowling, 2009). Noen studier viser også til over- eller underaktivitet i disse områdene ved språkprosessering (Ullman & Pierpoint, 2006, ref. i Hulme & Snowling, 2009). Nevrologiske studier er forholdsvis ny i denne sammenheng, men de resultater som foreligger indikerer at utvikling av hjernen er atypisk for personer med SSV (Hulme & Snowling, 2009).

### 2.6.2 Kognitive og lingvistiske teorier om SSV

Forskning på SSV er i stor grad utført av psykologer og lingvister som har noe ulike forklaringer og syn på årsaker til denne vansken (Bishop, 2006; Kamhi, 1998). Innenfor en lingvistisk tradisjon ses vansken på som vansker av språklig karakter, og at vanskene er en følge av at barnet ikke tilegner seg for eksempel grammatiske regler. Psykologer ser vansken som prosesseringsvansker, der språk ses som en dynamisk prosess som interagerer med en rekke andre kognitive aspekter. Som en følge av dette anser de ikke for eksempel grammatiske vansker som en isolert vanske, men heller som en konsekvens av vansker med kognisjon generelt (Hulme & Snowling, 2009).

Ulike lingvistiske teorier har forsøkt å forklare disse barnas vansker, og det er enighet om at SSV har sin årsak i vansker med underliggende grammatikk. Disse teoriene har imidlertid

sine begrensninger som årsaksforklaringer til SSV, da disse barna viser varierende grad av grammatiske vansker (Hulme & Snowling, 2009).

I en kognitiv tilnærming til underliggende årsaker til SSV, har blant annet Tallal og Baddeley utformet to ulike modeller. Tallals teori er at barn med språkvansker strever med auditiv prosessering av rask og kort presentert auditiv stimuli. Dette kan medføre vansker med å oppfatte tale, noe som igjen vil få konsekvenser for barns ordlæring og videre språkutvikling (Hulme & Snowling, 2009; Ottem & Lian, 2008b; Bishop, 2004). Baddelys teori er at SSV har sitt utspring i et begrenset fonologisk arbeidsminne (Ottem & Lian, 2008b, Bishop, 2004). Begrensninger i generell prosesseringskapasitet og lagring av informasjon er også nevnt i litteraturen som en mulig forklaring på SSV (Hulme & Snowling, 2009; Weismer, Evans & Hesketh, 1999). Leonard (1998) hevder det eksisterer klare indikatorer på begrensninger i generell prosesseringskapasitet hos barn med SSV, noe han knytter til barns begrensninger i minnefunksjon og arbeidskapasitet, ved at de ikke har energi/utholdenhet nok til å fullføre en oppgave eller begrensninger knyttet til prosesseringshastighet. En studie av Bavin, Wilson, Maruff og Sleeman (2005) viser til at SSV ikke er vansker begrenset til kun språk, men at dette kan være vansker knyttet til andre kognitive funksjoner. Også forhold knyttet til begrensninger i funksjoner på hjernenivå ved bearbeiding av grammatikk er omtalt i litteraturen som underliggende for SSV (Bishop, 2004).

Det vises i litteraturen til miljømessige faktorer som mulige forklaringer på barns språkvansker. Dette er imidlertid faktorer som kan anses som mulige risikofaktorer som på ulike måter kan påvirke et barns språkutvikling, uten at dette kan være årsaksforklaringer på SSV. Faktorer som er nevnt i litteraturen er barnets tilvekst under svangerskapet, mors alkoholkonsum, røyking eller eventuelle infeksjoner under svangerskapet, samt prematuritet, hørselsproblematikk, miljø og kjønn (Nettelbladt & Salameh, 2007).

Watne (2009) hevder at forståelse av at flere årsaksfaktorer spiller inn og at disse kan virke sammen, kan bidra til en økt forståelse av SSV.

## **2.7 Observasjon av barns språk**

Det er av stor betydning at førskolebarn med sein eller atypisk språkutvikling blir identifisert, for at det kan settes i verk tiltak. Kristoffersen og Simonsen (2012) hevder at det er en fordel at barna kartlegges i barnehagen, siden personalet der kjenner barna godt. Dette forutsetter

imidlertid at personalet har kunnskap om både typisk og atypisk språkutvikling, samt bruk av kartleggingsverktøy. Det kan se ut til at det ikke eksisterer gode nok kartleggingsverktøy for bruk i barnehagen i dag (Kristoffersen & Simonsen, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2011). Kompetanse hos den som skal observere eller kartlegge barns språk fremheves også i NOKUT sin rapport om førskolelærerutdanningen (2010) og i Stortingsmelding nr. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det understrekes at observasjon eller kartlegging av barns språk må gjøres av kvalifisert personell, noe som stiller store krav til utdanningene samt nok kvalifisert personell i barnehagene.

Ved observasjon av barns språk er det av stor betydning at flere kilder legges til grunn. Det anbefales å benytte både foreldre og læreres vurderinger, samt språktester for å bedømme barns språk. Dette for å kunne danne seg et mest mulig helhetlig bilde av barns språkkompetanse. Det er imidlertid verdt å merke seg at foreldre ofte vurderer barnets språkforståelse til bedre enn hva språktester viser, noe som kan skyldes at dette er observasjoner foreldre gjør i hverdagslige situasjoner der den språklige belastningen for barnet ikke er så stor, og hvor barnet får mange kontekstuelle ledetråder (Rygvold 2008; Nettelbladt & Salameh, 2007).

For å kunne avdekke en eventuell språkvanske er det ikke tilstrekkelig med uformelle observasjoner (Paul, 1996), eller bare å lytte til barns språk (Ottem & Lian, 2008a). Det er nødvendig å gå inn på de enkelte språklige domener, noe som krever god og spesifikk kunnskap om språkutvikling samt kunnskap om når det er nødvendig å henvise disse barna videre. Dette stiller store krav til førskolelærerne, den yrkesgruppen som jobber med mange av disse barna til daglig, og deres kompetanse knyttet til språkutvikling i førskolealder (Kristoffersen & Simonsen, 2012; NOKUT, 2010 ).

### **2.7.1 Observasjonsmaterieil for å kartlegge barns språk**

Jeg redegjør i dette avsnittet kort for de skriftlige observasjonsmetoder som førskolelærerne er spurt om de benytter i sin observasjon av barns språk, i spørreskjemaet utarbeidet til denne undersøkelsen. Dette er skriftlig observasjon, TRAS og Askeladden.

Ifølge Løkken og Søbstad (2006) er observasjon og kartlegging vanlige arbeidsmåter for førskolelærere, og en viktig del av førskolelærerutdanningen.

Barns kunnskaper og kompetanser kan kartlegges på ulike måter, men det kan oppsummeres i



observasjon, kartlegging og tester (Siverts og Sveaass, 1986, ref i Gjems, 2010). Ved observasjon er det førskolelæreren som definerer hva det skal fokuseres på, og hele barnets væremåte ses gjerne i sammenheng.

Med «skriftlig observasjon av barns språk» menes i denne undersøkelsen systematiske skriftlige observasjoner, altså ikke uformelle observasjoner. Observasjon av førskolebarn kan gjennomføres av førskolelærere, ved at barnet observeres i kjente miljø i barnehagens daglige aktiviteter. Dette kan skje ved at førskolelæreren noterer fortløpende barnets aktivitet, ved lyd- eller videoopptak, eller ved stillbilder. Ved observasjon er det førskolelæreren som definerer hva det fokuseres på, og ofte skjer dette med utgangspunkt i et helhetlig syn på barnet (James, 2001, ref. i Gjems, 2010). Det antas at førskolelærerens kompetanse vil påvirke hva som observeres og hva som er i fokus ved en slik observasjon.

Kartlegging innebærer at barnets handlinger eller væremåter kategoriseres i forhåndsdefinerte kategorier, hvor de områder som er spesifisert i kartleggingskjemaet er det som observeres. Et eksempel på dette er TRAS (Tidlig Registrering av Språk), hvor det barnet mestrer på ulike språklige utviklingsområder blir skravert (Espenakk, 2003). «TRAS er et strukturert observasjonsmaterieell for å kunne registrere og observere et barns språkfunksjon» (Lyngseth, 2010, s. 220). Materieellet gjelder for førskolebarn i alderen 2-5 år, og er en dynamisk kartlegging der forholdet mellom kartleggingsleder og barnet er preget av samspill, interaksjon og dialog (Kunnskapsdepartementet, 2011, Espenakk, 2003). Ifølge Halsan (2012) skal TRAS i tillegg bidra til «Kompetanseutvikling blant barnehageansatte ved at de blir mer bevisst på hvilke fremgangsmåter, forklaringer og utfordringer som påvirker barns utvikling».

Askeladden er en standardisert normreferert test for barn fra 2-6 år. Den er utarbeidet av logopedene Sissel Næss og Olav Sveen, for kartlegging av ekspressivt språk, reseptivt språk, persepsjon, visuelt og auditivt minne samt kognitive funksjoner. Testen er utarbeidet for barn med norsk som morsmål.

«Hovedformålet med Askeladden er å gi fagfolk et verktøy til å vurdere det enkelte barns språkkompetanse med henblikk på å tilrettelegge etterfølgende innsats for enten å forebygge eller avhjelpe språklige problemer hos barn» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.71 ).

I Rapporten «Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager» (Kunnskapsdepartementet, 2011) diskuteres blant annet hvorvidt disse testene fanger opp eller tester det de er ment til, og hvor kompetent den som benytter testen må være

for at resultatene kan sies å være gyldige eller valide. Det stilles store krav til teoretisk forståelse av barns utvikling generelt og språkutvikling spesielt for å benytte de språkkartleggingsverktøyene som er omtalt i rapport om kartleggingsverktøy. I noen av testene er teoretisk utgangspunkt uttrykt eksplisitt, i andre ikke i samme grad. Videre sies det i rapporten at «Mangelfull forståelse av den teorien et kartleggingsverktøy hviler på, er alvorlig, fordi en da har begrensede forutsetninger for å forstå mulige årsaker til at et barn lykkes eller mislykkes innenfor de kompetanseområder som vurderes», og videre «I lys av den viktige rollen språket spiller for barns totale utvikling, og i lys av den kompetansen som forutsettes for valid og tidlig kartlegging, understreker utvalget betydningen av førskolelærernes kompetanse om språk og språkkartlegging» (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det må presiseres at denne rapporten oppleves som kritisk til kartlegging av førskolebarn.

## 3 Metode

Forskningsmetode kan defineres som de fremgangsmåter eller teknikker som brukes for å besvare eller belyse vitenskapelige spørsmål og problemstillinger (Ringdal, 2007; Jacobsen, 2005; Kleven, 2002b). I denne delen av oppgaven redegjøres det for de metodiske valg som er foretatt i denne undersøkelsen.

Valg av metode avhenger av valg av problemstilling eller forskningsspørsmål, og hvilket undersøkelsesdesign det er lagt opptil (Jacobssen, 2005). Ved *kvalitative metoder* studeres et fenomen i naturlige settinger og med nærhet til informantene. Målet med denne type studie er å forstå eller å tolke et fenomen med utgangspunkt i informanters opplevelser. En mye brukt tilnærming er intervju, der forskeren ønsker å undersøke et fenomen i dybden (Gall, Gall & Borg, 2007). I *kvantitative metoder* har forskeren en større avstand til det fenomenet som ønskes undersøkt, og det er større grupper eller populasjoner som undersøkes. Videre innebærer dette en systematisk innhenting av data, som for eksempel ved hjelp av surveyundersøkelser, som videre kan analyseres statistisk (Gall et. al, 2007).

Det er i denne oppgaven valgt en kvantitativ metode med survey som datainnsamlingsmetode, da målet med undersøkelsen var å kartlegge førskolelæreres kunnskap om SSV, samt forsøke å finne mønster og sammenhenger i materialet over førskolelæreres praksis knyttet til språkoobservasjon av førskolebarn.

Det vil bli redegjort for kvantitativ datainnsamlingsmetode som design, samt utforming av spørreskjema og følgebrev. I tillegg omtales populasjon og utvalg, validitet og reliabilitet samt etiske utfordringer knyttet til eget prosjekt.

### 3.1 Kvantitativ tilnærming

Kvantitative eller ekstensive undersøkelser tar for seg mange enheter, der informasjonen som samles inn er predefinert av forskeren og kjennetegnes ved systematisk innsamling av data fra en gruppe, for eksempel ved bruk av spørreskjema (Jacobsen, 2005). Da jeg ønsket å undersøke hvilke faktorer en større gruppe førskolelærere vektlegger i sin språkoobservasjon av førskolebarn, valgte jeg kvantitativ metode. Det er videre valgt deskriptivt design, der hensikten ikke er å påvirke eller endre noe. Imidlertid trenger ikke denne tilnærmingen innebære rene beskrivelser, da resultater en undersøkelse gir, kan forklares med faktorer som

ligger tilbake i tid ved å studere mulige påvirkningsfaktorer (Kleven, 2002b). I denne undersøkelsen knyttes dette til førskolelærernes forkunnskaper om førskolebarns språkvansker, som bakgrunn for de svarene de har gitt i spørreskjemaet.

I denne undersøkelsen ønsket jeg vider å undersøke hvilke indikatorer på SSV en gruppe førskolelærere vektlegger i sin språkobservasjon av førskolebarn. Valg av datainnsamlingsmetode falt derfor på survey. Å definere forskningsspørsmål eller problemstilling er det første steget i en surveyundersøkelse, videre er det sentralt å sette seg klare mål for undersøkelsen, og snevre fokus fra det generelle og store temaet til det spesifikke ved temaet som ønskes undersøkt (Gall et. al, 2007). Som sagt er tema for oppgaven spesifikke språkvansker, der temaet ble snevret inn til å omhandle førskolelæreres kunnskap om denne vansken.

En surveyundersøkelse karakteriseres av mange respondenter og få variabler. Den samme informasjon er innhentet fra flere førskolelærere, noe som gjør at resultatene kan sammenlignes. Analyser av data fra surveyundersøkelsen beskriver karakteristiske trekk og sammenhenger i datamaterialet og i noen grad årsaker til ulike fenomen (De Vaus, 2002).

Ulempen med å bruke survey og deskriptivt design er blant annet at det gir lite mulighet for å vurdere kausale sammenhenger, samt at det ikke gir noen mulighet for oppklarende spørsmål eller utfyllende informasjon ved utfylling av spørreskjemaet (De Vaus, 2002). Da målet med denne undersøkelsen primært er å beskrive de funn som er gjort i spørreundersøkelsen, oppleves ikke dette som relevant.

Videre kan dette sies å være en tverrsnittsundersøkelse, det vil si at de resultater denne undersøkelsen har gitt vil være avgrenset i tid, og sier kun noe om førskolelæreres kunnskap på et gitt tidspunkt (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010; Jacobsen, 2005).

## **3.2 Populasjon og Utvalg**

Teoretisk populasjon er alle de respondenter det ønskes informasjon fra. Det var i denne oppgaven ikke mulig å ta med alle så det ble gjort et utvalg (Jacobsen, 2005). Et utvalg kan defineres som en undergruppe av populasjonen, og representerer utsnittet av populasjonen som faktisk undersøkes (Befring, 2007). Teoretisk populasjon for denne undersøkelsen er førskolelærere som arbeider som enten førskolelærere, pedagogiske ledere eller

spesialpedagoger i barnehager i Trondheim kommune. Enhetsledere ble valgt bort i denne sammenhengen, da det var førskolelærere som jobbet direkte med barna og som har ansvar for eventuelle språkoobservasjoner jeg ønsket informasjon fra.

Et utvalg kan trekkes på ulike måter. Denne prosessen avgjør i hvilken grad resultater fra undersøkelsen kan generaliseres til populasjonen. Et representativt utvalg er en gruppe som ligner populasjonen på alle relevante kjennetegn. Et grunnleggende krav er at utvalget må være av en viss størrelse for at vi skal kunne snakke om mulighet for generalisering (Jacobsen, 2005). Utvalget i denne undersøkelsen utgjør en liten del av teoretisk populasjon, og spørsmål om mulighet for generalisering står sentralt. I utgangspunktet ønsket jeg et randomisert utvalg, der alle førskolelærere hadde samme mulighet for å bli med i utvalget, og der utvelgelsen skulle skje ved loddtrekning. Men etter å ha vært i kontakt med kommunen og Rådmannens fagstab som sa seg villige til å distribuere forespørsel om deltakelse i spørreundersøkelsen til alle kommunale barnehageenheter i Trondheim kommune, var dette en unik mulighet jeg ikke kunne takke nei til. Det ble sendt ut forespørsel til 59 kommunale barnehageenheter om deltakelser i undersøkelsen. Denne forespørselen gav imidlertid ingen respons, og jeg valgte da å ta kontakt med førskolelærere jeg hadde studert eller arbeidet sammen med for å få hjelp til å skaffe respondenter. Dette resulterte i 69 distribuerte skjema. Av disse fikk jeg 34 tilbake. Denne utvelgelsen omtales i metodelitteraturen som formålstjenlig utvalg (Befring, 2007). En fare ved denne utvalgsprosedyren er at man kan ende opp med et systematisk skjevt utvalg, og mulighet for generalisering vil ikke være tilstede når utvalget er trukket på denne måten (Jacobsen, 2005).

For dette prosjektets del viste det seg å bli en noe tungrodd prosess å få tak i respondenter. Det er innenfor forskning snakk om døråpnere, eller personer som kan bidra til å komme i kontakt med respondenter, jeg opplevde i tillegg dørvoktere da jeg kontaktet barnehager. Dette var enhetsledere som ikke ønsket å videresende forespørsel til sine ansatte, da dette kunne oppleves som at de påla førskolelærere i egen barnehage å svare på undersøkelsen. Det må presiseres at alle førskolelærere har tilgang til postmottaket denne forespørselen ble sendt til, men at dette er ikke en personlig mail. Andre fokuserte på alle de forespørsler som barnehagene får ukentlig, og at motivasjonen for å delta kan ha sammenheng med dette.

### **3.3 Datainnsamling**

Det eksisterer flere måter å innhente data ved kvantitativ metode (Johannesen et. al, 2010). Jacobsen (2005) hevder en metode dominerer når det gjelder innsamling av primærdata i kvantitativ metode; spørreskjema med lukkede svaralternativer. Spørreundersøkelser omtales også som enquete eller survey. Survey kan sies å være en strukturert tilnærming til datainnsamling, med bruk av spørreskjema eller intervju (Gall et. al, 2007). Spørreskjema med på forhånd oppgitte svaralternativer benyttes av ulike grunner. En standardisering ved at faste spørsmål og faste svaralternativer benyttes, gjør det mulig å sammenligne svar fra respondenter ved å se på likheter og variasjoner. Videre gir en standardisering mulighet for generalisering fra populasjon til utvalg. En annen faktor er at det kan samles inn data fra mange individer på forholdsvis kort tid, som videre kan analyseres statistisk (Johannesen et. al, 2010).

I planleggingen av datainnsamling ved hjelp av spørreskjema står tre elementer sentralt; konkretisering (operasjonalisering) av de begrepene som ønskes målt, at spørsmålene utformes så korrekt som mulig for å unngå at spørsmålene skaper uønskede resultater, samt bestemme hvordan spørreundersøkelsen skal gjennomføres for eksempel personlig intervju, telefon intervju, sende ut skjemaene pr post eller via internett (Jacobsen, 2005).

I denne undersøkelsen er det altså benyttet spørreskjema med lukkede svaralternativer for datainnsamling. Disse ble distribuert til barnehager i Trondheim kommune, hvor førskolelærere var målgruppe. Spørreskjemaene ble distribuert ved personlig oppmøte, da dette har vist seg å kunne øke svarprosent, samt at mulige respondenter kunne stille spørsmål dersom noe var uklart.

#### **3.3.1 Utforming av spørreskjema**

Utforming av spørreskjema skjer med utgangspunkt i problemstilling for prosjektet, og ved at spørsmålene er formulert slik at de belyser problemstillingen. Spørsmålene må stilles så konkret som mulig, noe som gjør det enklere for respondentene å svare, samtidig som det gir detaljert informasjon. Det vil også gjøre det enklere for forskeren å tolke dataene i etterkant (Johannesen et. al, 2010). Ved utforming av spørreskjema med lukkede svaralternativer står noen elementer sentralt. De begreper som ønskes målt må operasjonaliseres, fordi de ofte er vage eller upresise, og spørsmål må utformes så konkret som mulig, for å unngå at spørsmålet

i seg selv skaper uønskede resultater. Videre må hver delkomponent som ønskes belyst måles gjennom ett eller flere underspørsmål (Jacobsen, 2005). Utforming av spørsmålene i spørreskjemaet ble gjort med utgangspunkt i sjekklisten til De Vaus (2002, s. 97). Spørsmålene er forsøkt formulert presist, ikke ledende, ved at begrep som er brukt vil ha samme mening for alle respondenter og med svarkategorier som oppleves relevante. De svarkategorier som er benyttet i spørreskjemaet er svarkategorier som skal gi tilstrekkelig valgmulighet, slik at respondentene kunne finne en kategori som passet for deres svar. Det ble i denne forbindelse utarbeidet en femdelt ordinal skala. Disse er rangert fra i *svært stor grad* til i *svært liten grad* med like mange alternativer på hver side av midtkategorien, i tråd med det De Vaus (2002) beskriver. Det diskuteres i metodelitteraturen hvorvidt en midtkategori skal være et svaralternativ. De Vaus (2002) hevder dette er ønskelig i selvadministrerte spørreskjemaer for å unngå å tvinge respondenter til å svare noe de i utgangspunktet ikke har eksplisitte meninger om. For noen av variablene ble det benyttet gjensidig utelukkende kategorier som for eksempel for variabelen kjønn. Det er også benyttet en *vet ikke* - kategori for noen av variablene, for å unngå falske eller upålitelige svar. En utfordring med å gi mulighet for å svare *vet ikke* hevder De Vaus (2002) er at respondenter kan velge dette alternativet av «latskap», men at svaralternativet er nødvendig i selvadministrerte spørreskjema.

Spørreskjemaets omfang og utforming har betydning for svarprosent (De Vaus, 2002; Jacobsen, 2005). De spørsmål som er tatt med i spørreskjemaet er nøye vurdert, både med tanke på omfang og spørsmålsformuleringer. En fordel med prekodete spørreskjema er at de tar liten tid å fylle ut, noe som kan ha betydning for respondenter som ikke har høy motivasjon for deltagelse, og for forskeren vil de i etterkant være lettere å kode (De Vaus, 2002). En ulempe er imidlertid at det ikke gir rom for utfyllende informasjon, og at det kan oppleves som en «tvangstrøye ved at respondentene motstridende må tilpasse sine svar til de oppgitte svaralternativer» (Johannesen et. al, 2010, s. 261). De Vaus (2002) hevder en fordel med denne type spørreundersøkelse er at respondentene kategoriserer seg selv innenfor mulige svaralternativer, og man unngår at forskerens tolkninger påvirker kategoriseringen. En annen fordel er at resultater fra en spørreundersøkelse ikke tar hensyn til respondentenes eventuelle sterke eller mindre sterke verbale ferdigheter, noe De Vaus (2002) mener kan påvirke datamaterialet.

Spørreskjemaet er inndelt i bakgrunnsvariabler, spesifikke språkvansker og kriterier for observasjon av førskolebarns språk. I første del, som omhandler bakgrunnsvariabler, ønsket jeg opplysninger om kjønn, alder, hvor lenge respondentene hadde jobbet som førskolelærere og hvilken stilling de har pr i dag. I del to stilles spørsmål om SSV. Dette er spørsmål om respondentene fra sin utdanning har fått kjennskap til fenomenet SSV, om de har videreutdanning eller kurs om SSV, og om de har behov for mer kunnskap om SSV. Det ble også stilt spørsmål om barnehagens observasjonsrutiner.

Med utgangspunkt i hva litteraturen hevder er kjennetegn på SSV, utformet jeg i del tre av spørreskjemaet spørsmål om hvilke faktorer førskolelærerne vektlegger i sin observasjon av barns språkferdigheter, knyttet til ekspressivt språk, reseptivt språk og pragmatikk.

De kjennetegn på SSV som det benyttet i spørreskjemaet i denne oppgaven er på ingen måte utfyllende, men de representerer et utvalg indikatorer jeg vurderte som hensiktsmessig i en spørreundersøkelse rettet mot førskolelærere som jobber i barnehager.

Utforming av spørreskjemaet og valg av spørsmål ble diskutert både med medstudenter, veileder og fagpersoner med tanke på hvilke spørsmål som ville være mest relevante for min problemstilling. Ideer ble også hentet fra tidligere masteroppgaver som omhandler noe av det samme tema som denne oppgaven. De spørsmålene som til slutt ble benyttet tar utgangspunkt i faglitteratur, er nøye utvalgt og blitt til gjennom en prosess. Etter utarbeidelse av spørreskjemaet ble det diskutert med medstudenter og utprøvd på en førskolelærer.

Termen SSV ble valgt benyttet i spørreskjemaet til tross for at dette er et fenomen som trolig er for spesifikt til at førskolelærere kan ha inngående kunnskap om det. For å skille mellom generelle og spesifikke vansker ble dette vurdert som nødvendig, jeg valgte imidlertid å definere SSV eksplisitt i spørreskjemaet for å synliggjøre hvilket tema det dreide seg om.

Oppsummert må spørreskjemaer må være selvinstruerende og spørsmål og svar skal være relevante, enkelt formulert og entydig (Johannesen et. al, 2010).

### **3.3.2 Dataanalyse**

I dataanalyse ved kvantitative undersøkelser er dataprogrammet SPSS (Statistical for the Social Sciences) en av de mest benyttede ifølge Bryman og Cramer (2005).

Resultater fra spørreundersøkelsen er kodet og lagt inn i SPSS. Det er benyttet både univariat analyse og bivariat analyse. Univariat analyse beskriver en og en variabel av gangen, blant



annet hvordan svarene fordeler seg, og hvilket svar som har høyest frekvens. Bivariate analyser undersøker hvorvidt det er en samvariasjon for to variabler, noe som for denne undersøkelsen for eksempel kan dreie seg om hvorvidt førskolelæreres erfaring eller tilleggsutdanning har sammenheng med deres kunnskaper om indikatorer på spesifikke språkvansker.

### **3.4 Svarprosent og frafall**

Det ble delt ut 69 spørreskjemaer til i alt 8 forskjellige kommunale barnehager fordelt på alle bydeler i Trondheim. Jeg fikk respons fra 34 førskolelærere. Med tanke på hvor mange førskolelærere som jobber i Trondheim kommune, og hva som representerer det totale utvalg, må dette sies å være et lite utvalg. Ulike forklaringer kan ligge til grunn for at aktuelle respondenter ikke ønsker å delta i et forskningsprosjekt som dette. Eksempler på dette kan være at praksisfeltet er mettet, noe som kan være tilfelle for Trondheim kommune med alle de høyskoler og universitet som er i denne byen (Dalen, 2011).

Tidsrammen for masteroppgaven gjorde det nødvendig å sette en sluttstrek, til tross for at jeg hadde ønsket meg flere respondenter i min undersøkelse. Positive faktorer for svarprosent var mine medhjelpere ute i barnehagene som viste stort engasjement for prosjektet mitt.

Frafall i denne undersøkelsen kan knyttes til at utvalget kan være skjevt som en følge av utvalgsprosedyrer, spørreskjema som ikke er returnert og at deler av spørreskjema ikke er besvart. Ved såkalte «missing data» ble det for denne undersøkelsen estimert en sum ved at det ble regnet gjennomsnitt for respondentens svar, som videre ble satt inn i den tomme cellen, da jeg ikke hadde «råd» til å miste data.

### **3.5 Validitet og Reliabilitet**

Validitet og reliabilitet benyttes innenfor kvantitativ metode som kriterier for kvalitet (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Med validitet menes hvorvidt undersøkelsen måler det den er tenkt til å måle og om det som er målt er relevant. Det viser også til hvorvidt det vi måler hos noen få, kan sies å gjelde for flere, altså hvorvidt det er mulig å generalisere resultater fra populasjon til utvalg. Generalisering kan sies å være et grunnleggende mål for kvantitativ forskning, altså det å kunne si noe om en større populasjon på grunnlag av resultater fra en spesifikk undersøkelse (De Vaus, 2002). Validitet kan videre deles inn i tre

delkomponenter; begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet (Jacobsen, 2005).

Reliabilitet omhandler undersøkelsens data; hvilke data som er brukt, hvordan de er samlet inn og hvordan de er bearbeidet. Reliabilitet viser videre til i hvilken grad forskning er pålitelig eller troverdig (Johannesen et. al, 2010).

### 3.5.1 Begrepsvaliditet

Begrepsmessig validitet er svært sentralt ved en spørreundersøkelse, og omhandler hvorvidt de operasjonaliserte begrepene vi anvender, faktisk måler de teoretiske begrepene vi ønsker å måle, altså hvorvidt det er samsvar mellom teoretisk begrep og gjennomført måling (Johannesen et al, 2010; De Vaus, 2002; Kleven, 2002a). I denne undersøkelsen er spørsmålene utformet med tanke på å belyse de tre kategoriene for språkobservasjon; ekspressivt språk, reseptivt språk og pragmatikk, men også med tanke på hvor førskolelærerne har sin kunnskap om SSV fra, og hvilke observasjonsverktøy de bruker i språkobservasjon av førskolebarn.

Begrepsvaliditet er en stor utfordring ved bruk av spørreskjema med faste svaralternativer, da spørsmål kan misforstås, ved at svaralternativene er utilstrekkelige eller ved at svaralternativene gir ledetråder for akseptable svar (De Vaus, 2002). Et hovedproblem i pedagogisk forskning er begrepsoperasjonalisering, og utfordringer knyttet til at det ikke eksisterer noen entydige svar på hva som kan benyttes som indikatorer på for eksempel kunnskap, da dette er et abstrakt begrep som er vanskelig å måle. En forutsetning for å tolke resultater nøktern er en bevissthet om at målinger har mer eller mindre sikker begrepsoperasjonalisering, og videre at det er et moment som tas med i tolkningen av forskningsresultatene (Kleven, 2002a). Begrepsvaliditet oppnås ved samsvar mellom teoretisk begrep og operasjonalisert begrep, i den grad dette er mulig (Kleven, 2002a).

Spesifikke språkvansker kan for mange førskolelærere være et ukjent begrep, så til tross for at dette er definert i spørreskjemaet (se vedlegg 2) er det mulig at de legger noe annet i begrepet enn det som var forutsetningen da spørreskjemaet ble utformet. Det er videre valgt begrep som det kan være rimelig å tro at førskolelærere kjenner til som språkproduksjon for ekspressivt språk, språkforståelse for reseptivt språk og språk i sosiale situasjoner i stedet for pragmatikk. På spørsmål om vurdering av barns språkproduksjon er det i spørreskjemaet benyttet begrep som *ordforråd* og *uttale*, uten at dette er begrep som er utdypet. Det kan tenkes at respondentene i denne sammenheng har svart på noe annet enn det som var

intensjonen i spørreskjemaet, noe som kan ha svekket undersøkelsens begrepsvaliditet. Mangel på klare definisjoner av nøkkelbegrep i undersøkelsen kan knyttes til en undersøkelses begrepsvaliditet (De Vaus, 2002). Det er imidlertid ikke nødvendigvis slik at begrepsvaliditeten er svekket som en følge av dette, da dette er grunnleggende begrep som det kan forventes at fagfolk kjenner innholdet i.

Trusler mot begrepsvaliditet kan deles inn i to hovedgrupper, tilfeldige målefeil og systematiske målefeil. Tilfeldige målefeil er målefeil som oppfører seg tilfeldig. Systematiske målefeil er feil som har en tendens til å påvirke i samme retning for samme person ved gjentatte målinger (Kleven, 2002a).

For å kontrollere den begrepsmessige validiteten i min undersøkelse ble spørreskjemaet diskutert med medstudenter og andre fagfolk, samt at jeg foretok en prestudie, der spørreskjemaet ble prøvd ut på en førskolelærer. Dette resulterte i noen endringer som jeg mener har styrket spørreskjemaets begrepsvaliditet. Blant annet blir begrepet observasjon brukt i stedet for kartlegging, da dette er et begrep som i større grad benyttes innenfor barnehagetradisjonen. Spørsmålsformuleringer som var ladet ble gjort mer nøytrale eller balanserte i sin utforming, for å unngå å påvirke respondentenes svar. De Vaus (2002) hevder at forskerens erfaring med utforming av spørreskjema, kan påvirke en undersøkelses resultater. Dette er noe jeg har reflektert over, og jeg observerer i ettertid at andre formuleringer og spørsmål i like stor eller større grad ville gitt svar på problemstillingen, noe som kan ha sammenheng med min erfaring med utforming av spørreskjema.

### **3.5.2 Indre validitet**

Indre validitet omhandler hvorvidt de konklusjonene vi trekker i en undersøkelse har dekning i undersøkelsens empiriske data (Jacobsen, 2005), altså hvorvidt «vi måler det vi tror vi måler» (Johannessen et al, 2010 ). Indre validitet i ikke-eksperimentelt design vil ha lavere validitet enn ekte eksperimentelle design, fordi det ikke er mulig å trekke sikre konklusjoner om årsaksforhold i et slikt design. Forskeren kan imidlertid «..vurdere alternative tolkninger av resultatet» i undersøkelsen (Kleven, 2002b, s. 271). Det vil si at tolkninger som er forenlige med innsamlede data ikke nødvendigvis er sannsynlige tolkninger. Ved å eliminere bort disse, øker tilliten til gjenværende tolkning og man kan argumentere for en sannsynlig konklusjon (Kleven, 2002b).

I denne undersøkelsen kan mulige årsaker til i hvor stor grad førskolelærere vektlegger de ulike indikatorene på SSV knyttes til for eksempel utdanning, kurs om fenomenet SSV, erfaring, om de har videreutdanning i spesialpedagogikk, særlig interesse for førskolebarns språk, spørreskjemaets utforming, valg av metode og design. Det vil imidlertid ikke være mulig å finne «bevis» for kausale sammenhenger i deskriptive design, og det vil i denne oppgaven ikke gjøres noe forsøk på å årsaksforklare, da en beskrivelse av resultater har vært det primære fokus.

### **3.5.3 Ytre validitet**

Om resultater fra en undersøkelse kan sies å være valide eller gyldige også i andre sammenhenger har sammenheng med undersøkelsens ytre validitet eller gyldighet (Jacobsen, 2005). I en enkeltundersøkelse kan det være vanskelig å oppnå tilfredsstillende ytre validitet, noe som kan forbedres ved å utføre flere undersøkelser (Lund, 2002a). Dette var imidlertid ikke mulig med denne undersøkelsens tidsramme. Ifølge Johannessen et al (2010) er et overordnet mål for all forskning å kunne trekke slutninger utover den informasjon som er samlet inn. Statistisk generaliserbarhet forutsetter et tilfeldig trukket utvalg, og at det benyttes sannsynlighetsteori for å bedømme hvorvidt resultater fra et utvalg kan generaliseres til populasjonen (De Vaus, 2002). Dersom undersøkelsen er representativ vil det være mulig å gjøre statistisk generaliseringer fra utvalg til populasjon. I dette tilfellet handler ytre validitet blant annet om hvorvidt resultatene fra denne undersøkelsen også kan generaliseres til førskolelærere i andre norske kommuner. Dette er imidlertid høyst usikkert om resultatene i denne undersøkelsen først og fremst gjelder for førskolelærere i Trondheim kommune eller om de kan sies å gjelde også for andre førskolelærere i andre kommuner, og en generalisering vil være vanskelig. Videre er forhold som kan påvirke ytre validitet systematiske forhold som vanskeliggjør slutninger knyttet til generalisering «..til eller over relevante individer, situasjoner og tider med rimelig sikkerhet» (Lund, 2002b, s. 121). I følge Gall et. al (2007) forutsetter dette i kvantitative design et utvalg på mer enn 30 enheter. Med et utvalg på 34 respondenter vil spørsmål om resultatene fra undersøkelsen kan generaliseres være sentralt. Det forhold at utvalget ikke er trukket tilfeldig, vil også påvirke ytre validitet. I undersøkelsen er det stor spredning i respondentenes alder og erfaring, noe som også kan påvirke ytre validitet. Samtidig vil et for homogent utvalg vanskeliggjøre en generalisering. Personene i denne undersøkelsen har en relevant likhet i form av sin utdanning, men det forekommer også

individuelle ulikheter. De har imidlertid relevante likheter på individnivå, situasjonsnivå samt at de tilhører samme tid.

### 3.5.4 Reliabilitet

Reliabilitet refererer til undersøkelsens pålitelighet og troverdighet, og sentralt i denne sammenhengen vil være om det undersøkelsesopplegget som er valgt, kan påvirke resultatene i datamaterialet (Jacobsen, 2005; Johannessen et al, 2010). Videre knytter reliabilitet seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes i analysen, måten data er samlet inn på og hvordan dataene er bearbeidet. En annen faktor som kan påvirke en undersøkelses reliabilitet, vil være uklare formuleringer som kan skape rom for tolkning, som igjen kan føre til ulike svar fra gang til gang (Johannessen et al, 2010). Valg av spørreskjema som datainnsamlingsmetode kan i denne undersøkelsen ha påvirket resultatene, ved at spørsmålene gir ledetråder for svar knyttet til for eksempel de faktorer førskolelærerne blir spurt om de vektlegger i sin observasjon av førskolebarns språk.

I en surveyundersøkelse vil høy reliabilitet innebære at spørsmålene er besvart på samme måte av den samme respondenten, dersom spørreundersøkelsen gjentas. Spørsmål som ikke gir konsistente svar er upålitelige, noe som kan skyldes spørsmålsformulering eller ordvalg fordi respondentene tolker spørsmålene ulikt fra gang til gang (De Vaus, 2002). Noen grep som kan gjøres for å sikre bedre reliabilitet i en undersøkelse er blant annet å gjennomføre en test-retest, ved at undersøkelsen gjentas etter to-tre uker for å se om man får de samme resultater (Johannessen et al, 2010). Dette var imidlertid ikke mulig for denne undersøkelsen på grunn av prosjektets begrensede tidsaspekt. Interreliabilitet, det at flere forskere undersøker samme fenomen, kan også si noe om en undersøkelses reliabilitet. Dersom flere forskere kommer frem til samme resultat kan dette tyde på høy reliabilitet (Johannessen et al, 2010).

For forskeren vil det å redegjøre for de analytiske grep og redskaper som er benyttet, og gjøre dem tilgjengelig for diskusjon, videreutvikling og læring, være bestemmende for om analysene oppleves som etterrettelige og tillitvekkende og i forlengelsen av det om analysen kan sies å være valid (Andenæs, 2000). Det er etter beste evne redegjort for de metodiske grep som er foretatt i denne oppgaven, for å oppfylle krav om det ovennevnte.

### 3.6 Forskningsetiske hensyn

I denne masteroppgaven har jeg forholdt meg til både NESH (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag og humaniora) sine retningslinjer for forskning og til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) knyttet til hvorvidt dette prosjektet var meldepliktig.

Etter henvendelse til NSD 12.12.2011 med forespørsel om hvorvidt dette prosjektet krevde en forhåndsgodkjenning, fikk jeg avklart at det ikke var nødvendig da spørreskjemaene ikke inneholder sensitive opplysninger, ved at skjemaene ikke kodes og at de behandles manuelt før de blir lagt inn i statistikkprogrammet SPSS. Respondentenes anonymitet er ivaretatt ved at enhver opplysning som kan være identifiserende er omarbeidet i bearbeidelsen av datamaterialet.

«Begrepet forskningsetikk viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (NESH, 2006). De mest sentrale og relevante normene i denne sammenheng er krav om å være vitenskapelig redelig, at respondentene har gitt informert og fritt samtykke til deltakelse, at respondentenes opplysninger blir behandlet konfidensielt og deres anonymitet ivaretas og at det tas spesielt hensyn til barn og utsatte grupper dersom de er respondenter (Befring, 2007; De Vaus, 2002).

Å være vitenskapelig redelig vil innebære og være i stand til å gjennomføre forskning med validitet og kvalitet, noe som er en grunnleggende etisk norm både for enkeltforskere, men også for forskningsinstitusjoner. Dette omhandler alt fra juks til fabrikkering eller forfalskning av data, samt plagiat. Noe som også omfatter en pålitelig og fullverdig henvisningspraksis ifølge Befring (2010). Utgangspunkt for denne oppgaven i tillegg til de nevnte dokumenter er UiO sine retningslinjer og krav for masteroppgaven og den henvisningspraksis det redegjøres for i disse retningslinjene (UiO, 2011).

Som forskere har man et særlig ansvar for etiske forhold knyttet til deltakere i surveyundersøkelser. Dette er blant annet krav om frivillig deltakelse, informert samtykke, at forskningen ikke skal påføre deltakerne skade, at konfidensialitet og anonymitet skal ivaretas samt respekt for deltakernes privatliv (De Vaus, 2002). Den som skal utforskes må informeres, både med tanke på informasjon som er nødvendig for å danne seg et bilde av forskningsfeltet, eventuelle følger av å delta i forskningsprosjektet samt hensikten med forskningen. Dette samtykket skal videre være «informert og fritt», noe som vil si at

samtykket er gitt uten ytre press eller begrensning av personlig handlefrihet, noe som er ment å forebygge krenkelser av personlig integritet (Befring, 2007; NESH, 2006; De Vaus, 2002). Informert samtykke vil si at respondentene er informert om egen deltakelse i forskningsprosjektet, og at denne informasjonen er forstått. Sentralt er hvor mye informasjon som er påkrevd for at man skal kunne si at en respondent har fått informasjon. En mulig løsning kan være å tilby grunnleggende informasjon, og eventuelt mer utfyllende informasjon på forespørsel (De Vaus, 2002).

Det ble i forkant av dette prosjektet sendt ut informasjonsbrev til alle kommunale barnehager i Trondheim, med informasjon om studien og forespørsel om deltakelse (se vedlegg 1). Det ble også informert om studien ved distribusjon av spørreskjemaer i de respektive barnehager. Her ble det gitt informasjon om at forespørselen gjaldt deltakelse i en spørreundersøkelse, med informasjon om tema og hvem som var målgruppe for undersøkelsen, at deltakelse var frivillig og at anonymitet skulle ivaretas. Det er i denne undersøkelsen ikke innhentet sensitiv informasjon, og vurdering knyttet til hvorvidt respondentene er utsatt for skade anses som liten. Ved å oppgi telefonnummer på informasjonsskrivet var det også mulighet for de som ønsket det å ta kontakt for mer utfyllende informasjon.

Forskeren i en undersøkelse har ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger. Jeg har i denne undersøkelsen, etter beste evne, forsøkt å fremstille resultatene med respekt for førskolelærere som respondenter.

Etiske hensyn gjelder også i rapportering og analyse av forskningsresultater. Det påpekes at forskningsresultater må presenteres tilstrekkelig, så de ikke kan mistolkes. Dette knyttes også til en grundig redegjørelse for de metodiske valg som er foretatt, for å kunne evaluere de resultater som undersøkelsen viser til i lys av metodiske valg (De Vaus, 2002).

## 4 Resultater og analyse

I denne delen av oppgaven presenteres funn fra spørreundersøkelsen i den rekkefølge de er presentert i spørreskjemaet.

I spørreskjemaet var svarkategoriene femdelt, med kategoriene svært stor grad, stor grad, noen grad, liten grad og svært liten grad. I presentasjon av resultatene ser jeg det som mer hensiktsmessig og tre-dele den ordinale skalaen, og benytter her i stor grad, noen grad og liten grad.

Data fra spørreundersøkelsen er bearbeidet i SPSS. Det er utarbeidet frekvenstabeller og krystabeller, og resultatene blir fremstilt ved hjelp av tekst, tabeller og diagrammer.

Jeg velger først å presentere undersøkelsens resultater, teori og kommentarer knyttet til funnene presenteres i oppsummeringen, da dette gjør fremstillingen mer ryddig og lettere å lese.

For ordens skyld gjentas oppgavens problemstilling:

«Hvilke indikatorer på spesifikke språkvansker vektlegger førskolelærere ved språkobservasjon av førskolebarn?»

### 4.1 Bakgrunnsvariabler

Del 1 i spørreskjemaet (spørsmål 1-6) er innledende spørsmål som omhandler kjønn, alder, utdanning, nåværende stilling, yrkeserfaring og hvilken aldersgruppe respondentene jobber med.

Spørsmål 1 kartlegger kjønn for respondentene i undersøkelsen. Førskolelærerne som har deltatt i undersøkelsen består av 30 kvinner og 4 menn. En kjønnsfordeling som kan sies å være representativ for kjønnsfordeling i barnehager generelt. Temaheftet «Om menn i barnehagen, om å rekruttere og beholde menn i barnehagen» viser til at ca. 9 % menn jobber i barnehagene i Norge, men det utdypes ikke hvorvidt dette tallet viser til andel førskolelærere eller om dette er det totale antall menn som arbeider i norske barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2006).



Spørsmål 2 kartlegger alder på respondentene i undersøkelsen.

Alder	Antall	Prosent
20-29	8	23
30-39	12	35
40-49	9	27
50-59	5	15
60-69	0	0
Sum:		100

Tabell 1: Alder på respondentene

Aldersspenn på respondentene var fra 20 til 59 år, med en liten overvekt innenfor gruppen 30-39 år.

Spørsmål 3 og 4 kartlegger førskolelærernes utdanning og nåværende stilling. Av respondentene hadde 68 % førskolelærerutdanning, 27 % var førskolelærere som hadde tilleggsutdanning innenfor spesialpedagogikk. 6 % av respondentene oppgav «annet» under utdanning. 88 % av respondentene arbeider som pedagogisk ledere, 9 % arbeider som førskolelærere, 3 % arbeider som spesialpedagoger. Dette er et resultat som gjør det mulig å sammenligne førskolelærernes kunnskap og utdanning, men det vil være vanskelig å sammenligne resultater for nåværende stilling og kunnskap om SSV, da kun 3% av respondentene jobber som spesialpedagoger.

Spørsmål 5 kartlegger yrkeserfaring.

Yrkeserfaring	Antall	Prosent
0-3	5	15
4-7	6	18
8-15	13	38
Mer enn 15	10	29
Sum:	34	100

Tabell 2: Yrkeserfaring

Det var i denne undersøkelsen en overvekt av førskolelærere som hadde jobbet i 8 år eller mer. 15 % av respondentene hadde arbeidet 0-3 år, 18 % hadde arbeidet 4-7 år, 38 % hadde arbeidet 8-15 år. 29 % hadde mer enn 15 års yrkeserfaring.

Spørsmål 6 kartlegger hvilken aldersgruppe respondentene arbeider med. Halvparten av respondentene i denne undersøkelsen arbeidet med aldersgruppen 3-5 år. 29 % av respondentene arbeidet med aldersgruppen 0-2, 20 % arbeidet med aldersgruppen 0-5.

#### 4.1.1 Fenomenet spesifikke språkvansker

Del 2 i spørreskjemaet, (spørsmål 7-13) omhandler førskolelærernes kjennskap til fenomenet SSV fra utdanning eller videreutdanning, om de opplever behov for kompetanseheving og spørsmål knyttet til hvilke barn som observeres samt observasjonsmaterieell førskolelærerne benytter i språkobservasjon av førskolebarn.

Spørsmål 7 stiller spørsmål om temaet SSV ble forelest på førskolelærerstudiet. Fordelingen av svar viser at ca. 1 av 3 førskolelærere har hatt forelesninger om spesifikke språkvansker i sin utdanning.

36 % av respondentene hadde hatt forelesninger om SSV på førskolelærerutdanningen, 36 % hadde ikke det. 27 % visste ikke (eller husket ikke) om dette var et tema som det ble forelest om på førskolelærerutdanningen.

Spørsmål 8 og 9 kartlegger i hvilken grad førskolelærerne opplever at førskolelærerutdanningen har gitt kompetanse til å identifisere barn med spesifikke språkvansker og i hvilken grad de opplever at det finnes godt nok tilgjengelig observasjonsmateriell for førskolelærere til å kunne identifisere barn med spesifikke språkvansker. Tallene i tabellen oppgis i prosenter.

Variabel	Stor grad	Noen grad	Liten grad	N
Kompetanse fra førskolelærerutdanning	0	40	60	32
Godt nok tilgjengelig observasjonsmateriell	33	49	18	33

Tabell 3: Kompetanse om spesifikke språkvansker og godt nok tilgjengelig observasjonsmateriell

På dette spørsmålet svarte 40 % av førskolelærerne *i noen grad*, 60 % av respondentene opplever at de *i liten grad* har kompetanse fra utdanning til identifisering av førskolebarn med SSV. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved denne variabelens relevans, da dette kan være for spesifikk kunnskap til at førskolelærere kan ha kunnskap om dette. Men det faktum at temaet er forelest for noen av førskolelærerne og at noen opplever å ha kompetanse fra utdanning til identifisering av SSV, kan indikere at spørsmålet har en viss relevans.

33 % av respondentene opplever at det *i stor grad* eksisterer egnet observasjonsverktøy for bruk til identifisering av barn med SSV, den kategorien med flest svar her er *i noen grad* med 49 %, 18 % opplever at det *i liten grad* finnes slike observasjonsverktøy. Men det må presiseres at dette spørsmålet kan oppleves som ledende, ved at det forutsetter at det skal eksistere noen observasjonsverktøy som kan avdekke dette, noe som i praksis kanskje ikke er tilfelle. Jfr. rapport om tester som brukes for språkkartlegging som er omtalt i innledningen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det må også presiseres at det ikke er forventet at førskolelærere som gruppe skal kunne avdekke spesifikke språkvansker.

På spørsmål 10 og 11 blir respondentene spurt om de har deltatt på kurs om SSV etter endt utdanning, og om de opplever behov for kompetanseheving knyttet til barn med SSV. Tallene er oppgitt i prosenter.

Variabel	Ja	Nei	Vet ikke	N
Deltatt på kurs	35	56	6	33
Behov for kompetanseheving	91	9	0	33

Tabell 4: Deltatt på kurs, og opplever behov for kompetanseheving.

35 % av respondentene har deltatt på kurs om SSV etter endt utdanning, 56 % har ikke deltatt på kurs, 6 % svarte vet ikke (husker ikke).

91 % av respondentene opplever behov for kompetanseheving, 9 % opplever ikke at de har behov for dette. Dette resultatet tolker jeg som en klar indikator på at en stor andel av førskolelærerne i undersøkelsen ikke opplever å ha nok kunnskap om fenomenet spesifikke språkvansker, og at de ser et behov for mer kunnskap.

Førskolelærerne blir på spørsmål 12 spurt om de observerer barns språk skriftlig og systematisk, og hvis dette blir gjort hvilke barn dette gjelder. Det var mulig å krysse for flere alternativer på dette spørsmålet. Tallene er oppgitt i prosenter.

Variabel	Prosent	N
Ingen rutiner for observasjon	6	34
Alle barns språk observeres	50	34
Barn med minoritetsspråklig bakgrunn	27	34
Barn valgt ut etter behovsvurdering	59	34
Barn på bestemte alderstrinn	27	34
Andre kriterier	6	34

Tabell 5: Rutiner for språkobservasjon

6 % oppgir at barnehagen ikke har faste rutiner for observasjon av barns språk, 50 % svarer at alle barns språk observeres, 27 % svarer at alle barn med minoritetsspråklig bakgrunn observeres, 59 % svarer at barn valgt ut etter behovsvurdering fra personalet eller foreldre språkobserveres, 27 % svarer at barn på bestemte alderstrinn observeres, 6 % svarer andre kriterier. Mulige feilkilder på dette spørsmålet er at svarkategoriene går noe over i hverandre og at ved å krysse for «alle barns språk observeres», kan noen ha unnlatt å svare mer eksplisitt, mens andre har valgt å krysse for andre alternativer i tillegg.

Spørsmål 13 kartlegger hvilke observasjonsmetoder førskolelærerne benytter ved observasjon av barns språkutvikling?

Observasjonsmetoder:	Antall	Prosent	N
Skriftlig observasjon	10	29	34
TRAS	32	94	34
Askeladden	7	21	34
Egenutviklet observasjonsverktøy	3	9	34
Eksterne instanser observerer	14	41	34

Tabell 6: Observasjonsmetoder

Skriftlig observasjon benyttes av 29 %, 94 % av respondentene benytter TRAS, 21 % benytter Askeladden, 9 % av respondentene bruker egenutviklet observasjonsverktøy, 41 % opplyser at eksterne instanser kommer i barnehagen og observerer. Det var mulig å krysse for flere alternativer på dette spørsmålet. At TRAS i så stor grad benyttes i Trondheimsbarnehagene kan ha sammenheng med føringer «Håndbok i spesialpedagogisk arbeid» legger for observasjon og kartlegging av førskolebarns språk. Håndboken presiserer at «Alle barnehager bør ha kompetanse om og kunne benytte følgende kartleggings- og tiltaksmetoder: ...». Her nevnes TRAS som et av flere verktøy som kan benyttes ved språkobservasjon av førskolebarn (Trondheim kommune, 2011).

Det ble ikke utdypet hvilke eksterne instanser som eventuelt bidrar i barnehagens observasjon, utover at det var en av flere mulige alternativer på denne variabelen. Men det viser at både interne og eksterne ressurser benyttes ved språkobservasjon i barnehagene.

#### 4.1.2 Ekspressivt språk (Språkproduksjon)

I den siste delen av spørreskjemaet blir førskolelærerne spurt om i hvor stor grad de vektlegger ekspressivt språk, reseptivt språk og pragmatikk i sin observasjon av førskolebarns språk.

Først presenteres resultater for spørsmålene 14 – 19, som er spørsmål knyttet til barns ekspressive språk. Tallene er oppgitt i prosent.

Variabel	Stor grad	Noen grad	Liten grad	N
Sp 14: Tidspunkt for når barnet produserte sitt første ord	24	35	41	34
Sp 15: Barnets evne til å sette sammen ord til setninger	82	18	0	34
Sp 16: Barnets ordforråd	85	15	0	34
Sp 17: Barnets uttale	38	59	3	34
Sp 18: Barnets bruk av grammatiske strukturer	32	50	18	34
Sp 19: Ordletingsvansker	74	26	0	34

Tabell 7: Ekspressivt språk.

På spørsmål 14, om i hvor stor grad førskolelærerne vektlegger tidspunkt for når barnet produserte sitt første ord, viser fordelingen at to kategorier utpeker seg som ganske like i størrelse, henholdsvis *noen grad* og *liten grad*. Spredning i svar fordeler seg fra i stor grad til i liten grad. Mer konkret vektlegges dette i *stor grad* av 24 % av førskolelærerne, 35 % vektlegger dette i *noen grad*, 41 % vektlegger dette i *liten grad*.

På spørsmål 15 blir respondentene spurt om i hvor stor grad de vektlegger barnets evne til å sette sammen ord til setninger, altså syntaktisk utvikling. Her utpeker kategorien i *stor grad* seg med 82 %. 18 % vektlegger dette i *noen grad*. Dette resultatet kan karakteriseres som relativt entydig.

Spørsmål 16 kartlegger i hvor stor grad barnets ordforråd vektlegges i førskolelærernes vurderinger. Barnets ordforråd blir vektlagt i *stor grad* av 85 % av respondentene. Svarene på denne variabelen fordeler seg mellom de to svarkategoriene i stor grad og noen grad. Også dette må sies å være et relativt entydig svar.

Spørsmål 17 kartlegger i hvor stor grad førskolelærerne vektlegger førskolebarns uttale. Gruppen i *noen grad* er den klart største for denne variabelen. 38 % vektlegger barnets uttale i *stor grad*, 59 % av respondentene vektlegger denne faktoren i *noen grad*, 3 % vektlegger dette i *liten grad*.

Spørsmål 18 kartlegger i hvilken grad førskolelærerne vektlegger barnets bruk av grammatiske strukturer. Kategorien i *noen grad* utpeker seg her som den klart største. Svarene fordeler seg innenfor de tre kategoriene stor grad, noen grad og liten grad. Resultatene viser at dette vektlegges i *stor grad* av 32 % av førskolelærerne, 50 % vektlegger dette i *noen grad*, 18 % vektlegger dette i *liten grad*.

På spørsmål 19, om i hvor stor grad førskolelærerne vektlegger barns ordletingsvansker, er kategorien i stor grad den klart største. Svarene fordeler seg innenfor svarkategoriene stor grad og noen grad. 74 % oppgir at de vektlegger dette i *stor grad*, 26 % vektlegger dette i *noen grad*.

### 4.1.3 Reseptivt språk (Språkforståelse)

Spørsmål 20-23 omhandler i hvor stor grad førskolelæreren i sin observasjon av førskolebarns språk vektlegger barns begrepsforståelse, barnets kontekstuavhengige språkforståelse, barnets evne til å forstå komplekse setninger med flere enheter og barnets evne til å oppfatte beskjeder. Verdier i tabellen er oppgitt i prosent.

Variabel	Stor grad	Noen grad	Liten grad	N
Sp 20: Barnets begrepsforståelse	94	6	0	34
Sp 21: Barnets kontekstuavhengige språkforståelse	65	32	3	34
Sp 22: Barnets evne til å forstå informasjonsrike setninger med flere enheter	44	47	6	33
Sp 23: Barnets evne til å oppfatte beskjeder	91	6	0	33

Tabell 8: Reseptivt språk

Spørsmål 20 kartlegger i hvor stor grad førskolelærerne i undersøkelsen vektlegger barns begrepsforståelse. Som tabellen viser er dette en variabel med et forholdsvis entydig resultat. Fordelingen viser at 94 % av respondentene vektlegger dette i *stor grad*, 6 % vektlegger denne faktoren i *noen grad*.

Spørsmål 21, barnets kontekstuavhengige språkforståelse blir vektlagt av 65 % av respondentene *i stor grad*. Dette er den svarkategorien med flest svar. 32 % av førskolelærerne vektlegger dette *i noen grad*, 3 % vektlegger dette *i liten grad*. Spredning i svar er på kategoriene stor grad, noen grad og liten grad, det må presiseres at gruppen i liten grad er et svaralternativ som kun er benyttet av 3 %.

Spørsmål 22 omhandler barnets evne til å forstå informasjonsrike setninger med flere enheter. De to største gruppene på denne variabelen er i *noen grad* og *stor grad*, i tillegg er svarkategoriene i liten grad benyttet. Barnets evne til å forstå informasjonsrike setninger med flere enheter blir vektlagt av 44 % av respondentene *i stor grad*, 47 % vektlegger dette *i noen grad*, 3 % vektlegger dette *i liten grad*.

På Spørsmål 23 om i hvor stor grad barnets evne til å oppfatte beskjeder blir vektlagt av respondentene viser tabellen en klar overvekt av svar innenfor svarkategoriene stor eller svært stor grad. Konkretisert vektlegges dette *i stor grad* av 94 % av respondentene, og *i noen grad* av 6 % av respondentene.

#### **4.1.4 Pragmatikk (Sosiale ferdigheter og språk)**

**Spørsmål 24-28 omhandler pragmatisk bruk av språk.** Førskolelærerne ble bedt om å vurdere i hvor stor grad de knytter barnets språkferdigheter opp mot sosial fungering.

Spørsmålene var knyttet til barnets rolle i rollelek, barnets evne til å forholde seg til regler i spill, lek og aktiviteter, barnets evne til samhandling med jevnaldrende, om barnet konsekvent velger å leke med yngre barn, om barnet følger med i samling, eller blir passiv eller urolig, om barnet deltar på lik linje med jevnaldrende i samtaler, diskusjoner og språklige aktiviteter og om barnet foretrekker lek eller aktivitet som ikke krever bruk av verbalspråk. Tallene i tabellen er oppgitt i prosenter.



Variabel:	Stor grad	Noen grad	Liten grad	N
Sp 24: Barnets rolle i rollelek	85	15	0	34
Sp 25: Barnets evne til å forholde seg til regler i spill, lek og aktiviteter	88	12	0	34
Sp 26: Barnets evne til samhandling med andre	88	12	0	34
Sp 27: Om barnet konsekvent velger å leke med yngre barn	56	35	6	33
Sp 28: Om barnet følger med i samling eller blir urolig eller passiv	47	41	9	33
Sp 29: Om barnet deltar på lik linje med jevnaldrende i samtaler, diskusjoner og språklige aktiviteter	79	18	0	33
Sp 30: Om barnet foretrekker lek eller aktivitet som ikke krever bruk av verbalspråk	53	35	6	32

Tabell 9: Språkferdigheter knyttet opp mot barns sosiale fungering

Spørsmål 24, om barnas rolle i rollelek blir av respondentene vektlagt i *stor grad* av 85 %, 15 % vektlegger dette i *noen grad*. Også her kan det se ut til at førskolelærerne er forholdsvis entydige i sin vurdering.

På Spørsmål 25 om barnets evne til å forholde seg til regler i spill, lek og aktiviteter, vektlegges dette av 88 % av respondentene i *stor grad*. 12 % vektlegger dette i *noen grad*.

Spørsmål 26 kartlegger om førskolelærere vektlegger barnets evne til samhandling med andre. Dette vektlegges i *stor grad* av 88 % av respondentene. 12 % vektlegger dette i *noen grad*.

Spørsmål 27, om barnet konsekvent velger å leke med yngre barn vektlegges av 56 % av respondentene i *stor grad*, 35 % vektlegger dette i *noen grad*, 6 % vektlegger dette i *liten grad*.

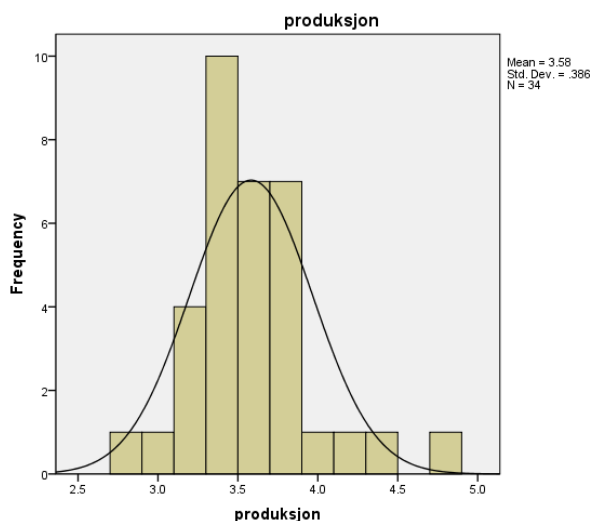
Spørsmål 28 kartlegger hvorvidt førskolelærere vektlegger om barnet følger med i samling eller blir urolig eller passiv. På denne variabelen viser respondentene en større spredning i sine svar. 47 % vektlegger dette i *stor grad*, 41 % vektlegger dette i *noen grad*, men dette er også oppgitt å vektlegges i *liten grad* av 9 % av førskolelærerne.

På Spørsmål 29 blir førskolelærerne spurt om i hvilken grad de vektlegger om barnet deltar på lik linje med jevnaldrende i samtaler, diskusjoner og språklige aktiviteter sine observasjoner. 79 % av respondentene vektlegger dette i *stor grad*, 18 % vektlegger dette i *noen grad*.

Spørsmål 30 kartlegger hvorvidt respondentene vektlegger om barnet foretrekker lek eller aktivitet som ikke krever bruk av verbalspråk. 53 % vektlegger dette *i stor grad*, 35 % vektlegger dette *i noen grad*, 6 % av respondentene vektlegger dette *i liten grad*.

## 4.2 Indekser

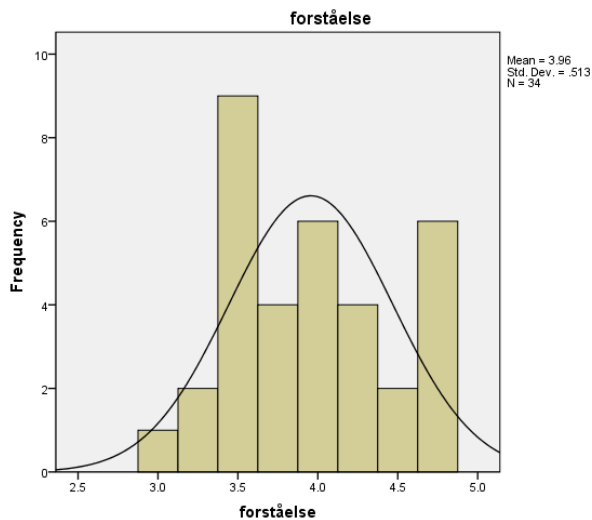
For å sammenligne resultater for språkproduksjon, språkforståelse og språk i sosiale sammenhenger, er det laget en indeks som består av summen av de enkelte variablene. Skårene er snudd så i *svært liten grad* er gitt summen 1, *liten grad* er gitt summen 2, *noen grad* summen 3, *stor grad* er gitt summen 4 og *svært stor grad* er gitt summen 5. Det er videre gjort en reliabilitetsanalyse ved hjelp av Cronbachs alfa, som viser til hvor konsistent sammenhengen mellom items innenfor ekspressivt språk, reseptivt språk og pragmatikk er i denne undersøkelsen.



Figur 1: Ekspressivt språk (Språkproduksjon )

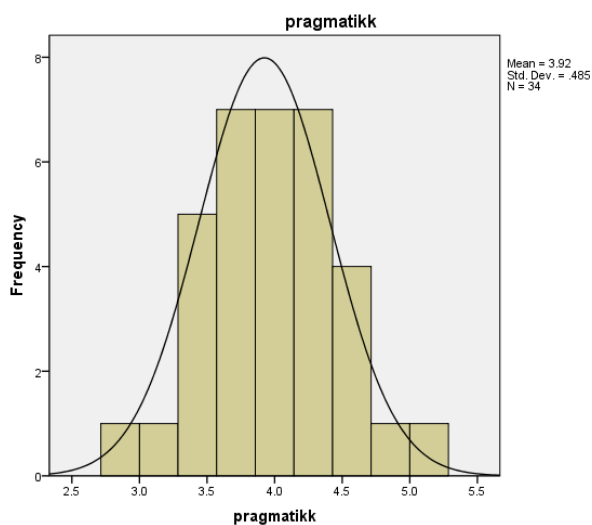
Kategorien språkproduksjon besto av 6 variabler, reliabilitetsanalysen viste en lav Cronbachs alfa (.451 ) før item 18 ble fjernet da denne korrelerte dårlig med de andre variablene. Det må presiseres at dette må gjøres med forsiktighet. Dette resulterte i en noe høyere Cronbachs alfa (. 513), som viser en moderat sammenheng.

Gjennomsnitt for denne indeksen er på 3.58, som vil si at items under språkproduksjon vektlegges gjennomsnittlig i *noen grad* til i *stor grad* av respondentene. Et standardavvik på .386 viser spredning i respondentenes svar. Kurven kan sies å være tilnærmet normalfordelt.



Figur 2: Reseptivt språk (Språkforståelse)

En reliabilitetsanalyse av de fire items under kategorien språkforståelse, viser sterk/klar sammenheng mellom de ulike items innenfor språkforståelse (Cronbachs alfa .773). Gjennomsnittlig skåre for denne indeksen er på 3.96, noe som vil si at items innenfor denne indeksen vektlegges i tilnærmet stor grad. Standardavviket viser en spredning i resultater på .513. Kurven kan sies å være tilnærmet normalfordelt.



Figur 3: Pragmatikk

Reliabilitetsanalysen av de 7 items innen pragmatisk bruk av språk, viser en sterk/klar sammenheng for variablene innenfor denne kategorien (Cronbach alfa .813). Gjennomsnittlig skåre for denne indeksen er 3.92. det vil si et gjennomsnitt for respondentenes svar på *i stor grad*. Standardavviket viser en spredning i resultater på .485. Kurven er tilnærmet normalfordelt.

For å se om det er noen sammenheng mellom de tre indeksene for språkproduksjon, språkforståelse og pragmatikk, ble det utført en korrelasjonsanalyse.

		produksjon	forståelse	pragmatikk
produksjon	Pearson Correlation	1	.287	-.018
	Sig. (2-tailed)		.100	.921
	N	34	34	34
forståelse	Pearson Correlation	.287	1	.542**
	Sig. (2-tailed)	.100		.001
	N	34	34	34
pragmatikk	Pearson Correlation	-.018	.542**	1
	Sig. (2-tailed)	.921	.001	
	N	34	34	34

Tabell 10: Sammenheng mellom de tre indeksene ekspressivt språk, reseptivt språk og pragmatikk.

En korrelasjonsanalyse av indekser for språkproduksjon (ekspressivt språk) og språkforståelse (reseptivt språk) viser en svak positiv sammenheng ( $r = .287$ ). Resultatet er ikke signifikant.

En korrelasjonsanalyse av indekser for språkproduksjon (ekspressivt språk) og pragmatikk viser ingen sammenheng ( $r = .018$ ). Resultatet er ikke signifikant.

En korrelasjonsanalyse mellom språkforståelse (reseptivt språk) og pragmatikk viser en sterk sammenheng ( $r = .542$ ). Resultatet er signifikant ( $p = .001$ ).

Videre er det utarbeidet en krystabell for å se om førskolelærernes erfaring har sammenheng med i hvilken grad de vektlegger ekspressivt språk, reseptivt språk og pragmatiske ferdigheter.

		produksjon	forståelse	pragmatikk
jobbet jobbet antall år som førskolelærer	Pearson Correlation	-.146	.272	.423*
	Sig. (2-tailed)	.412	.120	.013
	N	34	34	34

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabell 11: Sammenheng mellom erfaring og i hvilken grad ekspressivt språk, reseptivt språk og pragmatiske ferdigheter vektlegges

Ved hjelp av Pearson R ble en korrelasjonsanalyse mellom førskolelæreres erfaring og hvordan de vurderer førskolebarns språkproduksjon, språkforståelse og pragmatikk foretatt. Korrelasjonsanalysen mellom erfaring og språkproduksjon viser en Pearson R verdi på -.146. Dette er en ubetydelig eller svak negativ korrelasjon. Resultatet viser til at førskolelærere med *lang erfaring* i liten grad vektlegger faktorer knyttet til språkproduksjon, og at førskolelærere med *lite erfaring* vektlegger språkproduksjon i større grad, men som sagt er dette en ubetydelig korrelasjon. Resultatet er ikke signifikant, med en verdi på .412.

En korrelasjonsanalyse av hvorvidt erfaring har sammenheng med førskolelæreres vurdering av førskolebarns pragmatiske ferdigheter viser en moderat/middels korrelasjon ( $r = .423$ ). Det er altså moderat sammenheng med erfaring og i hvilken grad førskolelærerne i undersøkelsen vektlegger førskolebarns pragmatiske ferdigheter. Resultater er signifikant ( $p = .013$ ).

Korrelasjon knyttet til erfaring og språkforståelse viser en svak korrelasjon ( $r = .272$ ). Altså er det en svak sammenheng mellom erfaring og hvordan førskolelærerne vektlegger barns språkforståelse. Dette er ikke et signifikant resultat.

For å vurdere om det finnes en signifikant forskjell på kvinner og menns gjennomsnittsskåre på indeksene språkproduksjon, språkforståelse og pragmatikk ble en t-test utført.

	kjønn	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
produksjon	1 kvinne	30	18.00	2.017	.368	t=.725
	2 mann	4	17.25	.957	.479	Df=32 p=.474
Forståelse	1 kvinne	30	16.00	1.965	.359	t= 1.393
	2 mann	4	14.50	2.517	1.258	Df= 32 p=.173
pragmatikk	1 kvinne	30	27.67	3.507	.640	t=1.449
	2 mann	4	25.00	2.944	1.472	Df=32 p=.157

Tabell 12: Sammenheng mellom

kjønn og i hvilken grad førskolelærere vektlegger produksjon, forståelse og pragmatikk.

Det ser ut til at kvinner vektlegger de språklige indikatorene i noe større grad enn mennene i utvalget, men disse forskjellene er ubetydelige.

For språkproduksjon (ekspressivt språk) er gjennomsnitt for kvinner 18.00 mot 17.25 for menn. Standardavviket for kvinner er 2.017, for menn er det .097. Det er altså en større variasjon i kvinnenenes svar, enn mennenes. Resultatet er ikke signifikant.

For språkforståelse (reseptivt språk) er gjennomsnittet for kvinner 16.00, mot 14.50 for menn. Standardavviket for kvinner er 1.965, for menn er det 2.517. det er en større variasjon i mennenes svar i forhold til kvinnenenes svar på denne indeksen. Resultatet er ikke signifikant.

For pragmatikk er gjennomsnitt for kvinnenenes svar 27.67, for menn er det 25.00.

Standardavviket for kvinner er på 3.507, for menn er det 2.944. Standardavviket viser at det er større variasjon i kvinnenenes svar sammenlignet med mennene i undersøkelsen. Resultatet er ikke signifikant.

For å se om utdanning har sammenheng med hvorvidt førskolelærerne opplever å ha kompetanse til identifisering av SSV hos førskolebarn, ble det laget en krysstabell mellom utdanning og behov for mer kompetanse om SSV.

**utdanning \* sp11 behov for kompetanseheving ifht barn med ssv Crosstabulation**

			sp11 behov for kompetanseheving ifht barn med ssv		Total
			1 ja	2 nei	
utdanning	1 førskolelærer	Count	22	2	24
		% within utdanning	91,7%	8,3%	100,0%
	2 førskolelærer med spesped utdanning	Count	8	1	9
		% within utdanning	88,9%	11,1%	100,0%
Total		Count	30	3	33
		% within utdanning	90,9%	9,1%	100,0%

Tabell 13: Sammenheng mellom utdanning og behov for mer kompetanse om SSV

Det ser ut til at det er ubetydelige forskjeller i behov for kompetanse om spesifikke språkvansker for førskolelærere med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk sammenlignet med førskolelærere uten tilleggsutdanning. Behov for kompetanse ser altså ikke ut til å ha sammenheng med om respondentene har tilleggsutdanning i spesialpedagogikk eller ikke. Som sagt tidligere er dette et spesifikt fenomen, men det vil være underlig om ikke språkvansker av generell karakter er nevnt i en slik videreutdanning. Det må imidlertid presiseres at hverken generelle språkvansker eller spesifikke språkvansker var omtalt som tema da jeg tok en årshet i spesialpedagogikk.

## 5 Oppsummering og videre drøfting

Videre vil noen av resultatene fra spørreundersøkelsen oppsummeres og drøftes opp mot teori og egne refleksjoner.

### **Førskolelærernes faglige kompetanse**

Hvilken kompetanse har førskolelærerne om SSV? Undersøkelsen viser at 40 % av respondentene oppgir at det i noen grad ble forelest om temaet på førskolelærerutdanningen, 60 % oppgir at det ikke er blitt forelest om temaet, eller at de ikke vet (noen har her skrevet at de ikke husker). Det ser ikke ut til at kunnskap om SSV har sammenheng med utdanning, da det er ubetydelige forskjeller mellom førskolelærere som har spesialpedagogisk videreutdanning og de som ikke har det knyttet til behov for kompetanseheving (se tabell 13). På spørsmål om førskolelærerutdanningen har gitt respondentene kompetanse til å avdekke SSV, svarer 40 % i noen grad, 60 % svarer i liten grad. Det er ikke her konkretisert hvilket omfang dette dreier seg om, men det faktum at 91 % av respondentene oppgir at de har behov for mer kompetanse på fenomenet spesifikke språkvansker kan indikere at dette ikke dreier seg om dyptgående eller grundig informasjon, noe jeg heller ikke forventer da SSV er et særdeles spesifikt fenomen.

Jeg undrer i ettertid på om formuleringen av dette spørsmålet kan ha påvirket respondentenes svar. Kan det være at respondentene implisitt tolker at et sosialt akseptert svar vil være at de har behov for mer kompetanse? Eller kan dette knyttes til at flere av respondentene opplevde det som utfordrende å svare på spørreskjemaet, og at dette er spørsmål som omhandler tema som førskolelærerne har lite spesifikk kunnskap om?

Med utgangspunkt i at SSV er et fenomen som de fleste førskolelærere vil møte i sitt arbeid med førskolebarn og at grunnutdanningen i liten grad fokuserer på dette (NOKUT, 2010), er det overraskende at bare 50 % av respondentene har vært på kurs om SSV, uten at dette tallet nødvendigvis stemmer da en av respondentene på dette spørsmålet konkretiserte sitt ja-svar med tegn-til-tale. På grunn av dette kan resultatet på denne variabelen være noe usikker.

Til tross for at det i spørsmålet eksplisitt ble spurt om kurs knyttet til spesifikke språkvansker, kan dette ha blitt oversett av respondentene. Det kan videre ha sammenheng med at begrepet spesifikke språkvansker ikke er et familiært begrep for denne yrkesgruppen. Snarere benyttes begrepet språkvansker generelt, et begrep som for øvrig også benyttes i offentlige dokumenter som ligger til grunn for barnehagens virksomhet, som for eksempel Rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2006).



## Observasjon av førskolebarns språk

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at de fleste førskolelærerne observerer barns språk systematisk og skriftlig (se tabell 5). Denne variabelen gav rom for flere svar, og som tidligere nevnt kan det være at dette har ført til at noen ved å krysse for «alle barns språk observeres», kan noen ha unnlatt å svare mer eksplisitt, mens andre har valgt å krysse for andre alternativer i tillegg. Det som er betenkelig er at 6 % av respondentene svarer at deres barnehage ikke har faste rutiner på observasjon av førskolebarns språk.

50 % oppgir at alle førskolebarns språk observeres, noe som innebærer at 50 % av respondentene ikke observerer alle førskolebarns språk. I forlengelsen av dette undrer jeg på hvordan disse barnas språk vurderes, med tanke på at det ikke vil være mulig å avdekke språkvansker bare ved å lytte til barns språk eller ved uformelle observasjoner (Ottem & Lian, 2008a; Paul, 1996). Det vises også til at SSV er en vanlig men ofte skjult vanske. Ved at forekomst estimeres til mellom 3-10 % vil noen av disse barna ha spesifikke språkvansker. Ville økt kunnskap om SSV blant førskolelærere bidratt til at det ble vurdert som hensiktsmessig å observere alle barns språk?

Førskolelærerne benytter i sin språklige observasjon av førskolebarn ulike verktøy. 33 % av førskolelærerne oppgir at de opplever at det i stor grad eksisterer godt og tilgjengelig materiell for å kunne identifisere barn med SSV i barnehagesammenheng, 49 % mener i noen grad, 18 % opplever at det i liten grad finnes godt nok tilgjengelig observasjonsmateriell (se tabell 3). TRAS benyttes i stor grad av førskolelærerne i undersøkelsen. De kartleggingsverktøy førskolelærerne blir spurt om de benytter, knyttes ikke til SSV i spørreskjemaet. Det vil derfor ikke være mulig å avgjøre om det er disse verktøyene de viser til i spørsmål om det finnes adekvate verktøy for bruk i barnehagen. Det hadde imidlertid vært interessant med en kartlegging også av dette. I følge rapport om tester viser det seg at de tester som brukes i testing av barns språk i varierende grad er egnet, samtidig som det stilles spørsmålstegn ved om førskolelærerne har den kompetanse som er nødvendig for å gjennomføre disse testene (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det ble i denne spørreundersøkelsen ikke kartlagt om førskolelærerne har fått opplæring i de observasjonsverktøy de benytter. Det må presiseres at dette spørsmålet i spørreskjemaet kan være ledende, da ordlyden impliserer at det eksisterer slike verktøy, uten at dette nødvendigvis er tilfelle. Er observasjonsverktøy som brukes i barnehagen i stand til å gi førskolelærerne indikatorer på SSV? På den ene siden er SSV som tidligere nevnt en vanlig vanske, til tross for dette er det lite fokus på dette i utdanningen til

førskolelærerne. Det knytter seg altså usikkerhet til hvor mye kunnskap førskolelærerne har om denne vansken, samtidig som det stilles spørsmål ved om de verktøy som benyttes er egnet (Kunnskapsdepartementet, 2011).

41 % av respondentene oppgir at eksterne instanser bidrar ved observasjon (se tabell 6), betyr dette at 59 % av respondentene ikke benytter seg av eksterne instanser ved språkobservasjon? At noen av respondentene oppgir at eksterne instanser bidrar ved observasjon, kan være med å bidra til at disse barna kan bli fanget opp tidlig, forutsatt at førskolelærerne vurderer at førskolebarns språklige avvik må utredes videre. Det ble i spørreskjemaet ikke spurt eksplisitt om når eksterne instanser bidrar med språkobservasjon, men min erfaring som førskolelærer er at hjelp fra eksterne instanser innhentes når det er konkludert med at et barn viser avvikende språkutvikling.

## **Fenomenet SSV**

Til tross for at førskolelærerne i denne undersøkelsen opplever behov for mer kunnskap om SSV, vektlegger de indikatorer på SSV i språkobservasjon av førskolebarn. Det er imidlertid variasjoner i respondentenes svar, noe som kan indikere varierende kunnskap om språk og språkvansker. I og med at de språklige faktorer førskolelærerne blir bedt om å vurdere i sin språkobservasjon ikke knyttes direkte til spesifikke språkvansker, antas det at disse observasjonene dreier seg om språklige avvik av generell karakter.

Identifisering av spesifikke språkvansker i førskolealder kan være en utfordring både med tanke på vanskens heterogene karakter og sammenheng med «late talkers» som tidligere nevnt, men ifølge Leonard (1998) er det å vente til barnet er tre-fire år med å søke hjelp risikabelt. En stor andel førskolebarn har SSV som vil være utfordrende for dem i barndom og videre i livet. Hvis man kunne identifisert disse barna tidligere og lagt til rette for deres språkutvikling, kunne utfallet blitt betraktelig bedre (Leonard, 1998). Dette forutsetter imidlertid adekvat kompetanse hos førskolelærere og adekvate kartleggingsverktøy ifølge Kristoffersen og Simonsen (2012).

## **Ekspressivt språk**

I barns språkproduksjon, også kalt ekspressivt språk, vil både fonologiske vansker, leksikalske vansker og grammatiske vansker inngå.

En reliabilitetsanalyse av indeksene for ekspressivt språk viser en moderat konsistens, noe som indikerer at de variablene som er benyttet i moderat grad måler det samme fenomenet (se figur 1). En lav eller moderat alfa kan for eksempel skyldes at spørsmålene er vanskelig formulert eller vanskelige å forstå. Det kan også ha sammenheng med at førskolelærerne i undersøkelsen ikke har nok kunnskap om ekspressivt språk.

Gjennomsnitt for i hvor stor grad de ulike items for denne indeksen vektlegges av respondentene var *i noen grad* til *i stor grad*.

Resultatene av undersøkelsen viser at både barnets evne til å sette sammen ord til setninger, barnets ordforråd og ordletingsvansker relativt entydig vektlegges i noen til stor grad av førskolelærerne i undersøkelsen. Tidspunkt for når barnet produserte sitt første ord, barnets uttale og barnets bruk av grammatiske strukturer vektlegges ikke like entydig, og det er på disse variablene en større spredning i respondentenes svar.

På spørsmål om førskolelærerne vektlegger tidspunkt for når barnet produserte sitt første ord svarer 24 % i stor grad, 35 % svarer i noen grad, 41 % svarer i liten grad (se tabell 7). Barn med SSV er som sagt en heterogen gruppe, men deres språkutvikling er ofte karakterisert av sein språkstart og en tilsvarende sein språkutvikling (Bishop, 2006; Leonard, 1998).

Faglitteraturen viser til at barn med SSV tilegner seg sitt første ord seint. For typiske barn skjer dette rundt 12 måneders alder, mens det for barn med SSV i gjennomsnitt først skjer ved 22 måneders alder (Leonard, 1998; Ottem & Lian, 2008a). Leonard (1998) refererer til undersøkelser der variasjon for produksjon av første ord hos barn med SSV varierer fra 1.6 år til 5.0 år. Både «late talkers» og barn med sein språkutvikling kan på sikt utvikle et aldersadekvat språk. Forskning viser imidlertid til at dette kan være en illusorisk bedring, og at dette er barn som i skolealder opplever vansker med lesing og skriving (Scarboroug & Dobrich, 1990). Dette er imidlertid en faktor som i varierende grad vektlegges av førskolelærerne i undersøkelsen. Kan dette ha sammenheng den store variasjonen i tidspunkt for når førskolebarn produserer sitt første ord, og at dette er barn som tilsynelatende tar igjen jevnaldrende innen skolestart? Ville økt kunnskap om vanskens genetiske aspekt gjort at førskolelærere ved førskolebarns seine språkstart ville sett dette i sammenheng med foreldres

eventuelle vansker, og at dette videre kan være en risikofaktor for språkvansker?

En mulig feilkilde på denne variabelen er at respondentene relaterer dette til observasjon her og nå, og at de ikke opplever dette som relevant da de ikke jobber med de minste barna.

Et spørsmål som også kan stilles i denne sammenhengen er om førskolelærernes vurderinger kan ha sammenheng med det som tidligere er nevnt angående barnehagens helhetlige læringssyn, og det faktum at normalvariasjonsbegrepet i denne sammenheng er vidt?

Barnets evne til å sette sammen ord til setninger vektlegges i større grad enn tidspunkt for barnets språkstart av førskolelærerne. Resultatene fra undersøkelsen viser at 82 % vektlegger dette i stor grad. Faglitteraturen viser til at den syntaktiske utviklingen for barn med SSV starter noe senere og utvikles senere enn for barn med typisk utvikling. Typisk for barn med SSV er korte ytringer og forenklet setningsoppbygging (Nettelbladt et. al, 2008; Leonard, 1998). Det er forventet at typiske barn har et ordforråd på ca. 50 ord før de begynner å produsere to-ordsytringer, noe de fleste barn gjør rundt toårsalder. For barn med SSV avviker dette sammenlignet med typiske barn, og de har senere enn sine jevnaldrende 50 ord i sitt vokabular (Leonard, 1998). Barn med SSV har altså en sein leksikalsk utvikling, noe som kan være en tidlig indikator på språkvansker (Leonard, 1998). Ut i fra resultatene i undersøkelsen kan det se ut til at dette er forhold som observeres av førskolelærerne, og som de vektlegger i sin observasjon. Det ser ut til at førskolelærerne har større fokus på barnets evne til å sette sammen ord til setninger enn tidspunkt for når barnets språkproduksjon startet, noe som kan ha sammenheng med at voksne i økende grad blir opptatt av barns språkmestring i tre- fireårsalder, da barn i denne alderen som regel mestrer dagligtale (Rygvoid, 2008, s. 233). Rygvoid sier videre at «...det kan være en tommelfingerregel at et generelt velfungerende barn har et språklig problem som er alvorlig nok til å vekke bekymring, om det har dårlig språkforståelse i to-årsalderen, kun en håndfull ord i sitt ordforråd når det er tre, eller i hovedsak snakker i ett-ordsytringer når det er tre og et halvt år» (Rygvoid, 2008, s. 234).

Barnets ordforråd vektlegges i stor grad av 85 % av førskolelærerne. For barn med SSV kan det se ut som språkutviklingen er sein allerede fra starten av, det første ordet produseres som sagt seinere enn typiske barn, og videre utvikles ordforråd seinere enn hos typiske barn. Dette er altså barn med et begrenset ordforråd sammenlignet med barn på samme alder (Bishop, 2006; Leonard, 1998). Kan dette resultatet tyde på at dette er forhold ved SSV som er synlige og «hørbare» for omgivelsene, og som en følge av dette noe førskolelærerne vektlegger i språkoobservasjon av førskolebarn?

Barnets uttale vektlegges i stor grad av 38 % av respondentene, 59 % vektlegger dette i noen grad, 3 % vektlegger dette i liten grad. Barn med SSV strever ofte med uttale og kan være vanskelige å forstå for omgivelsene. Vansker med uttale kan deles inn i artikulasjonsvansker og fonologiske vansker. Artikulasjonsvansker karakteriseres ikke som en spesifikk språkvanske, noe imidlertid enkelte forskere mener fonologiske vansker gjør (Lyster, 2008; Nettelbladt et. al 2008; Bishop, 1997). Denne variabelen i spørreskjemaet er imidlertid ikke spesifikk nok til å avdekke om førskolelærerne skiller mellom disse to formene, og svarene kan tolkes både som at førskolelærerne ikke legger særlig vekt på artikulasjonsvansker i språkbobservasjon av førskolebarn, men samtidig kan det være at de som vektlegger dette i sin vurdering kan ha kunnskap om at dette kan innebære mer alvorlige vansker. Barn har typisk forenklinger og utelatelser når de starter sin språkproduksjon, og det vil da være naturlig at førskolelærerne ikke fokuserer på dette som en vanske, men heller ser det som en del av typisk utvikling. Men at denne faktoren vektlegges, kan indikere at førskolelærerne i undersøkelsen har kunnskap om at dette er en faktor som kan ha sammenheng med språkvansker. Lyngseth (2010) viser til en undersøkelse om førskolelæreres erfaring med bruk av TRAS der informantene oppgir at de finner at uttalevansker er et problemområde blant flere barn (Lyngseth, 2010).

På spørsmål om i hvor stor grad førskolelærerne vektlegger barnets bruk av grammatiske strukturer viser resultatene at dette vektlegges i varierende grad. Det er et sprik i resultater på denne variabelen, og svarene fordeler seg fra i stor grad til i liten grad. Indikatorer på grammatiske vansker er at barnet produserer kortere ytringer enn det som er forventet ut fra alder, at barnet har vansker med å produsere flerordsytringer med riktig ordrekkefølge og barna kan ha vansker med grammatiske morfem (Nettelbladt et al, 2008; Leonard, 1998). Barn med SSV strever ofte med innlæring og bøyning av verb, med bruk av riktig artikkel og de kan også streve med entall og flertall for substantiv. Dette er feil barnet gjør som vil være hørbare for omgivelsene (Nettelbladt et. al, 2008; Leonard, 1998). Språket til barn med morfologiske vansker ligner yngre barns språk, forskjellen er at de har større vansker. De har videre et utviklingsmønster som ligner yngre barns, men studier viser til at de ikke alltid tar igjen jevnaldrende (Rice, 2004, ref. i Rygvold, 2008).

Barns ordletingsvansker vektlegges av 73 % av førskolelærerne i stor grad, 27 % vektlegger dette i noen grad. Ordletingsvansker knyttes til vansker av semantisk karakter, og viser seg ofte som lange pauser, utstrakt bruk av innholdstomme ord som for eksempel ting, dings eller

greie og omskriving av ord som «jentegenser for kjole» (Rygvold, 2008, s. 239). Vansker med ordmobilisering kan skyldes forhold som uutviklede leksikalske representasjoner eller at forbindelsene mellom dem ikke er sterke nok (Nettelbladt et al, 2008; Rygvold, 2008).

Variabler for ekspressivt språk vektlegges i varierende grad av førskolelærerne i undersøkelsen, noe som kan indikere at det er varierende kunnskap blant respondentene. I forlengelsen av dette undrer jeg på om språklige indikatorer på SSV kan være en hjelp i førskolelæreres språkobservasjon av førskolebarn, ved at de kan gi førskolelærerne noen holdepunkter for tegn på avvikende språkutvikling? Og videre om denne kunnskapen kan bidra til å gi førskolelærerne en økt trygghet på egen kompetanse, for som kjent genererer kunnskap handling. Det kan se ut til at førskolelærerne ikke ser språkproduksjonsstart og ordforråd i sammenheng, men som tidligere nevnt kan dette også ha sammenheng med hvilken aldersgruppe de jobber med og at spørsmålet ikke oppleves som relevant for enkelte av respondentene.

## **Reseptivt språk**

Variablene som kartlegger i hvor stor grad førskolelærere vektlegger reseptivt språk er; barnets begrepsforståelse, barnets kontekstuavhengige språkforståelse, barnets evne til å forstå informasjonsrike setninger med flere enheter og barnets evne til å oppfatte beskjeder.

En reliabilitetsanalyse for denne indeksen viser en sterk indre konsistens for de ulike items innenfor kategorien reseptivt språk (se figur 2). Gjennomsnitt for i hvor stor grad de ulike items innenfor denne kategorien vektlegges av førskolelærerne er tilnærmet i stor grad.

Variablene barnets begrepsforståelse og barnets evne til å oppfatte beskjeder er det respondentene vektlegger mest entydig under språkforståelse, og der spredningen i svar er minst. På de to øvrige variablene; kontekstuavhengig språkforståelse og barnets evne til å forstå komplekse setninger med flere enheter, har respondentene i tillegg benyttet svarkategorien i liten grad, noe som gjør at spredning i svar er noe større for disse to variablene.

Barnets begrepsforståelse vektlegges i noen eller stor grad av respondentene i undersøkelsen. Det kan se ut til at barn med semantiske vansker ikke evner å knytte mening til ord ut fra kontekst, samtidig som de har vansker med å huske mening av ord de har blitt lært eksplisitt

(Hulme & Snowling, 2009). Lian og Ottem (2007) viser til studier der semantiske evner knyttes til semantisk priming, som en metode for aktivering av bestemte begrep. Det kan være at dannelse av slike nettverk er avgjørende for en typisk språkutvikling. Barn med SSV har svakere og færre semantiske assosiasjoner enn barn på samme alder, og en mindre effektiv og nøyaktig gjenkalling av ord fra langtidsmindet (Lian & Ottem, 2007; Hulme & Snowling, 2009). Dette er altså forhold som førskolelærerne i undersøkelsen vektlegger i sin observasjon av førskolebarn.

Barnets kontekstuaavhengige språkforståelse vektlegges fra i liten grad til i stor grad av respondentene. Kan svarene på denne variabelen ha sammenheng med hvilken aldersgruppe førskolelærerne jobber med? Det kan tenkes at dette er et spørsmål som oppleves mer relevant for de som arbeider med de eldste barna, da dette er forhold som har sammenheng med alder og modning. Litteraturen hevder det kan se ut til at barn i større grad evner å forstå i situasjoner der de kan ha hjelp av kontekst, og at personer som vurderer barns språk i den forbindelse kan tolke barnets språkforståelse til bedre enn den faktisk er (Rygve, 2008; Nettelbladt & Salameh, 2007). I den forbindelse har jeg reflektert over hvordan kontekstuaavhengig språkforståelse observeres og avdekkes i barnehagen, og videre om dette er vansker som kan avdekkes uten spesifikk kunnskap?

Barnets evne til å oppfatte beskjeder og barnets evne til å forstå informasjonsrike eller komplekse setninger knyttes i faglitteraturen til både arbeidsminne og oppmerksomhet (Hulme & Snowling, 2009; Ottem & Lian, 2008b; Weismer et. al, 1999; Leonard, 1998). Dette kan også ha sammenheng med språkforståelse på ord, frase og setningsnivå, som antas å ha sammenheng med barnets forutsetninger for å oppfatte beskjeder eller forstå komplekse setninger (Bishop, 1997). Dette kan videre innebære at barn med SSV på grunn av et begrenset minne og begrensninger knyttet til oppmerksomhet og hukommelse kan ha vansker med å forstå informasjonsrike setninger med flere enheter (Nettelbladt et al, 2008). Litteraturen påpeker også at barn med SSV kan ha behov for flere repetisjoner for å oppfatte et budskap, sammenlignet med barn uten SSV (Ottem og Lian, 2008b; Bishop, 2004). Kan det tenkes at barnets manglende evne til å oppfatte beskjeder og evne til å forstå informasjonsrike setninger i barnehagesammenheng knyttes til andre forhold som for eksempel konsentrasjon, og at dette er barn som oppfattes som konsentrasjonssvake?

## Pragmatikk

Spørsmålene i spørreskjemaet om pragmatikk omhandler barnets rolle i rollelek, barnets evne til å forholde seg til regler i spill, lek og aktiviteter, barnets evne til samhandling med jevnaldrende, om barnet konsekvent velger å leke med yngre barn, om barnet følger med i samling, eller blir urolig eller passiv, om barnet deltar på lik linje med jevnaldrende i samtaler, diskusjoner og språklige aktiviteter og om barnet foretrekker lek eller aktivitet som ikke krever bruk av verbalspråk.

En reliabilitetsanalyse for denne indeksen viser en sterk indre konsistens for de ulike items innenfor kategorien reseptivt språk (se figur 2). Gjennomsnitt for i hvor stor grad de ulike items innenfor denne kategorien vektlegges av førskolelærerne er tilnærmet *i stor grad*.

Ved å sammenligne de 7 variablene under pragmatiske ferdigheter, kan det se ut som om førskolelærerne viser større homogenitet i sine svar knyttet til barnets rolle i rollelek, barnets evne til å forholde seg til regler i spill, lek og aktiviteter, barnets evne til samhandling med jevnaldrende og om barnet deltar på lik linje med jevnaldrende i samtaler, diskusjoner og språklige aktiviteter. Svarene fordeler seg her på svarkategoriene i noen grad og i stor grad. For variablene om barnet konsekvent velger å leke med yngre barn, om barnet følger med i samling eller blir urolig eller passiv og om barnet foretrekker lek eller aktivitet som ikke krever bruk av verbalspråk er det større spredning i respondentenes svar. Kan dette skyldes at de variablene som førskolelærerne skårer høyest, er mer iøynefallende enn de andre tre? Eller ligger andre faktorer til grunn for vurderingene?

I følge litteraturen i teoridelen i denne oppgaven viser barn med pragmatiske vansker, vansker med å bruke språket adekvat i sosiale sammenhenger (Nettelbladt et al, 2008). Dersom barn ikke evner å bruke språket på lik linje med jevnaldrende er det rimelig å anta at dette kan få konsekvenser for barns deltakelse i lek og andre sosiale sammenhenger i barnehagen. I forlengelsen av dette er det rimelig å anta at dette kan medføre at barn med SSV i mindre grad enn typiske barn får trening i deltagelse og læring i slike sammenhenger, noe som kan gi mer langsiktige konsekvenser av språkvanskene (Ottem & Lian, 2008a). Videre vises det til at dette kan føre til at barnet blir urolig eller ukonsentrert på grunn av sine vansker med å forstå situasjoner eller sammenhenger, eller at barnet ikke evner på tilpasse seg den situasjon de må forholde seg til. Kan dette blir mer synlig i for eksempel i regelstyrte aktiviteter der det er lite



rom for tilpasninger, og i forlengelsen av det også blir synlig for førskolelærerne som observerer barnas aktivitet når barnet ikke evner dette?

På spørsmål om barnet følger med i samling eller blir urolig eller passiv, viser resultatene at nesten 50 % av førskolelærerne vektlegger dette i stor grad. 40 % vektlegger dette i noen grad og 10 % i liten grad. Kan spredning i svar på denne variabelen skyldes at sammenheng mellom språk og atferd ikke blir så tydelig i denne sammenhengen, da dette er vansker som også kan knyttes til barnets modenhet, konsentrasjon eller interesser? Om barn følger med i samling blir passive eller urolige kan ha sammenheng med språkforståelse, da barn kan bli urolige eller passive som en følge av det som skjer i samling blir uforståelig for barnet (Nettelbladt et al, 2008). Litteraturen viser også til at barn med SSV trekker seg tilbake sosialt som en følge av sine språkvansker (Leonard, 1998). Med førskolelærerbrillene på ville jeg sagt at dette også kan ha sammenheng med barnets personlighetstype, men til tross for personlighetstype vil man ha forventninger om at barnet kan delta ut i fra sine forutsetninger.

Førskolelærerne i undersøkelsen vektlegger i ulik grad om barnet foretrekker lek eller aktivitet som ikke krever bruk av verbalspråk i sin observasjon. Det er en spredning i svar der disse varierer fra i svært stor grad til i liten grad. Kan dette ha sammenheng med det helhetlige syn barnehagetradisjonen har på barn, og at valg av lek settes i sammenheng med andre faktorer som barnets interesser eller hva venner velger, i større grad enn valg ut fra barnets språklige begrensninger? Det vises imidlertid i faglitteraturen til at barn med SSV har færre venner og i mindre grad blir innlemmet i lek enn jevnaldrende uten språkvansker (Conti-Ramsden & Durkin, 2011; Leonard, 1998). Videre viser barna vansker med å forstå verbale utsagn, eller de kan misforstå det som blir sagt (Nettelbladt & Salameh, 2007), noe som kan tenkes å føre til at samhandling med andre barn blir vanskelig.

For å se på sammenheng mellom de tre indeksene for ekspressivt språk, reseptivt språk og pragmatikk ble det utført en korrelasjonsanalyse (se tabell 10). Korrelasjonsanalysen viser ingen sammenheng mellom ekspressivt språk og pragmatikk, den viser en svak positiv sammenheng for indeksene ekspressivt språk og reseptivt språk og den viser en klar sammenheng for indeksene reseptivt språk og pragmatikk. Dette resultatet er signifikant. Resultatene kan tolkes som at førskolelærerne ser sammenheng mellom ekspressivt språk og pragmatikk, en svak sammenheng for ekspressivt språk og reseptivt språk men ingen sammenheng mellom ekspressivt språk og pragmatikk. Kan dette settes i sammenheng med

førskolelærernes kunnskap? Ville de med mer kunnskap om språkvansker sett at dette er forhold som kan ha sammenheng?

Det er også utformet en krysstabell mellom førskolelærernes erfaring og hvorvidt de i sin observasjon av førskolebarns språk vektlegger ekspressive, reseptive og pragmatiske ferdigheter (se tabell 11). Resultatene av analysen for ekspressivt språk og erfaring viser en svak/ubetydelig negativ korrelasjon, det vil si at førskolelærere med lang erfaring i liten grad vektlegger ekspressivt språk, mens førskolelærere med lite erfaring vektlegger ekspressivt språk i større grad. Det må presiseres at dette er en ubetydelig korrelasjon. Resultatet er ikke signifikant.

En korrelasjonsanalyse mellom erfaring og vurdering av pragmatiske ferdigheter viser en moderat korrelasjon. Det er altså en moderat sammenheng mellom erfaring og i hvor stor grad førskolelærerne vektlegger pragmatiske ferdigheter hos førskolebarn. Resultatet er signifikant. En korrelasjonsanalyse av hvorvidt vurdering av reseptivt språk har sammenheng med erfaring viser en svak korrelasjon. Det kan altså sies å være en svak sammenheng mellom erfaring og vurdering av førskolebarns reseptive ferdigheter. Resultatet er ikke signifikant.

For å se om det er forskjeller på menn og kvinner gjennomsnittsskåre for ekspressivt språk, reseptivt språk og pragmatikk ble det utført en t-test (se tabell 12). Det er ut til at kvinner i noe større grad enn menn vektlegger de ulike indikatorene for språkvansker, men forskjellene er ubetydelige.

Sammenheng mellom utdanning har sammenheng med om førskolelærerne i undersøkelsen opplever å ha kompetanse til identifisering av SSV hos førskolebarn viser ubetydelige forskjeller (se tabell 13). Behov for kompetanse blant førskolelærerne i denne undersøkelsen ser ikke ut til å ha sammenheng med om førskolelærerne har spesialpedagogisk tilleggsutdanning eller ikke.

## 6 Avslutning og konklusjon

I denne oppgaven er kvantitativ metode med survey som undersøkelsesdesign benyttet som metode. De begrensninger denne metoden har, er redegjort for i metodedelene. Det er mulig en kvalitativ metode med intervju kunne gitt annen og mer utdypende informasjon, og kanskje et fyldigere bilde av førskolelæreres kunnskap om fenomenet spesifikke språkvansker.

Imidlertid opplever jeg at den informasjon denne surveyundersøkelsen har gitt, har vært både interessant og nyttig for min problemstilling.

De kjennetegn på SSV som er benyttet i spørreskjemaet i denne oppgaven er på ingen måte utfyllende, men de representerer et utvalg indikatorer jeg vurderte som hensiktsmessig i en spørreundersøkelse rettet mot førskolelærere som jobber i barnehager. Det må presiseres at indikatorene det er tatt utgangspunkt i ikke direkte knyttes til fenomenet SSV i spørreskjemaet, da dette ved utforming ble vurdert som mulig ledende for respondentenes svar. Det er videre kunstig å dele opp språkvansker på den måten som er gjort i denne spørreundersøkelsen, da SSV vil vise seg som vansker på flere områder og ofte går over i hverandre. Det er ikke forventet at førskolelærerne skal ha kjennskap til denne kategoriseringen. En slik utforming ble likevel vurdert som hensiktsmessig for denne undersøkelsen.

Hvilken informasjon gir innsamlede data fra spørreundersøkelsen for min problemstilling? Innsamlede data viser at førskolelærernes kompetanse i noen grad stammer fra utdanning, at noen har deltatt på kurs om SSV, men at de fleste førskolelærere opplever behov for kompetanseheving om fenomenet. En interessant kommentar i et av spørreskjemaene var at en av respondentene opplevde det som svært utfordrende å svare på noen av spørsmålene til tross for lang fartstid. Et spørsmål jeg stiller meg i den forbindelse er hvorvidt kunnskap om SSV er kunnskap som kan erverves gjennom erfaring, eller om dette er kunnskap som er så spesifikk at den må tilegnes eksplisitt?

Resultater fra undersøkelsen viser at førskolelærernes erfaring i noen grad har sammenheng med hvordan de vurderer førskolebarns språk.

Resultatene viser videre at førskolelærerne opplever å ha behov for mer kunnskap om fenomenet SSV, uten at det ble spurt om hvilken kunnskap dette dreier seg om. Jeg kan bare spekulere i hva de ønsker eller anser som mest hensiktsmessig da dette ikke ble kartlagt i denne undersøkelsen. Er mer kunnskap eller mer spesifikk kunnskap om fenomenet SSV og

hvordan vansken viser seg det som er ønskelig?

Noen opplever at det eksisterer godt nok tilgjengelig observasjonsverktøy for bruk i barnehagen, mens andre mener at det i liten grad eksisterer slike verktøy. Det ble imidlertid ikke spurt eksplisitt om hvilke verktøy dette dreier seg om. Både TRAS og Askeladden som er nevnt i spørreskjemaet er observasjonsverktøy utarbeidet for observasjon av førskolebarns språk, brukes ved språkobservasjon i barnehagen. Hadde observasjonsverktøy som i enda større grad konkretiserer det som observeres, vært nyttig for denne yrkesgruppen?

Resultatene viser videre at barns språk i skriftlig og systematisk observeres, men det ser til at barnehagene har noe ulik praksis. Noen oppgir at barnehagen de arbeider i ikke har faste rutiner på observasjon av førskolebarns språk. Kan dette som tidligere nevnt ha sammenheng med kunnskap? Er det kunnskap blant førskolelærerne om at dette er en vanlig men «skjult» vanske, og at identifisering krever mer enn bare uformell observasjon eller å lytte til barns språk? Det mest benyttede observasjonsverktøyet blant respondentene er TRAS, men også andre observasjonsmetoder benyttes. TRAS kan ifølge Halsan (2012) bidra til kompetanseutvikling blant barnehageansatte. Jeg antar at dette forutsetter opplæring i bruk av verktøyet, dette ble imidlertid ikke kartlagt i denne spørreundersøkelsen. Eksterne instanser bidrar ved observasjon av førskolebarns språk.

Hvilke indikatorer på SSV vektlegger førskolelærere i språkobservasjon av førskolebarn?

Undersøkelsen viser at førskolelærerne vektlegger indikatorer på SSV i observasjon av førskolebarn i varierende grad. Noen faktorer er relativt entydige, andre viser variasjon i førskolelærernes svar. Men det faktum at de vektlegger de indikatorer som er valgt for denne undersøkelsen, kan indikere at det er bevissthet omkring språklige avvik, men at denne er lite entydig og personavhengig. Kan dette medføre at det blir tilfeldig og personavhengig hvilke barn som anses å ha avvikende språk?

De offentlige dokumenter som legger føringer for barnehagens virksomhet, fokuserer på førskolebarns språk og tidlig intervensjon, og påpeker at er det avgjørende for barn med avvikende språkutvikling at de får tidlig og adekvat hjelp. Dette forutsetter imidlertid kunnskap blant de som arbeider i barnehagene. Det er ikke forventet at førskolelærere skal ha spesifikk kunnskap om SSV, men de må ha kunnskap om språkutvikling generelt og hva som anses som språklige avvik. Resultatene i undersøkelsen indikerer at førskolelærere har varierende kunnskap om språklige avvik, og at ekspressive, reseptive og pragmatiske vansker i liten til moderat grad sees i sammenheng. For at førskolelærerne skal kunne henvise videre

må de ha kunnskap nok til å avdekke førskolebarns vansker. I forlengelsen av dette kan de varierende resultatene indikere at førskolelærerne ikke har enhetlig kunnskap om språkvansker, og at det er nødvendig med kompetanseheving innenfor dette temaet, noe også NOKUT (2010) konkluderer med i sin rapport om førskolelærerutdanningene.

Arbeidet med denne oppgaven har ført til en rekke nye spørsmål det hadde vært interessant og sett nærmere på. Dette er spørsmål som blant annet omhandler hvordan temaet SSV behandles i førskolelærerutdanningene, med tanke på at utdanningen kan utrette mye for å øke kompetanse om språkvansker i barnehagene. Videre undrer jeg på hvordan man kan få styrket og hevet kompetansenivået hos de førskolelærerne som allerede arbeider i barnehagene, med tanke på å nå mål om tidlig innsats som offentlige føringer for barnehagens virksomhet legger opp til. Det hadde også vært interessant og undersøkt hvilken hjelp eller støtte førskolelærerne får i sitt arbeid med barn med SSV.

Det ovennevnte har sammenheng med at barns mestring av språk anses å ha stor betydning for barnet både her-og-nå og i et lengre perspektiv, samt de konsekvenser språkvansker i forlengelsen av dette kan ha for deltakelse i et samfunn der språk og kommunikasjonsferdigheter er avgjørende for deltakelse og fungering.

# Litteraturliste

- Andenæs, A. (2000). Generalisering. Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse., I: Hanne Haavind (red.). *Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Bavin, E. L., Wilson, P. H., Maruff, P. & Sleeman, F. (2005). Spatio-visual memory of children with specific language impairment: evidence for generalized processing problems. *International Journal of Language and Communication Disorder*, 40 (3), 319-332.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bele, I. V. (2008). Tilnærminger til språkvansker og læring – språk og makt. I: Bele, I. V. (red) *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bishop, D.V.M. (2006). What Causes Specific Language Impairment in Children? *Current Directions in Psychological Science*, 15, 217.
- Bishop, D.V.M. (2004). Specific Language Impairment: Diagnostic Dilemmas. I: Balkom, H &Verhoeven, L. T. *Classification of developmental language disorders: theoretical issues and clinical implications*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Bishop, D. V. M. & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding. Development and Disorder of Language Comprehension in Children*. New York: Psychology Press.
- Bjerkan, K. M. (2005). Fonologi. I: Kristoffersen, E. K., Simonsen, H. G. og Sveen, A. (red). *Språk. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2005). *Quantitative Analysis with SPSS 12 and 13: A Guide for Social Scientists*. London: Routledge.

Conti-Ramsden, G. & Durkin, K. (2011). Specific Language Impairment. *Child Psychology and Psychiatry: Frameworks for Practice*, 2, 180-185.

Conti-Ramsden, G & Botting, N.(1999). Classification of children with specific language impairment: Longitudinal Considerations. *Journal of speech, Language and Hearing Research*, 42 (5), 1195-1204.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior and the quality of friendship in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child Development*, 78, 1441-1457.

Espenakk, U. (2003). *TRAS-håndbok*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.

Folkehelsa (2012, 2. mars) *Språkvansker hos barn*. Hentet 10.04.2012 fra [http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=Area\\_5774&MainLeft\\_5669=5774:0:&Area\\_5774=5544:95274::0:5776:1:::0:0](http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=Area_5774&MainLeft_5669=5774:0:&Area_5774=5544:95274::0:5776:1:::0:0)

De Vaus, D. A. (2002). *Surveys in Social Research*. Australia: Allen & Unwin.

Gall M. D., Gall J. P. & Borg, W.(2007). *Educational Research*. Boston: Pearson International Edition.

Gjems, L. (2010). Kartlegging av barns språk. Godt for hvem – godt for hva? *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 175-182.

Halsan, A. (2012. 30.april) *Dette er TRAS*. Hentet 10.mai 2012 fra, <http://lesesenteret.uis.no/forside/nyheter/article60491-1037.html>

Helland, S. (2008). Spesialpedagogikk i barnehagen. I: Befring, E. og Tangen, R.(red) *Spesialpedagogikk*.(s. 458- 476). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hulme, C. & Snowling, M. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Håkansson, G. & Hansson, K. (2007). Grammatiska problem hos barn med språkstörning. I: Nettelbladt, U. og Salmeh, E. K. *Språkutveckling och språkstörning hos barn.* (s. 171-198). Lund: Studentlitteratur.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Innføring i samfunnsvitenskapelig metode.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Kamhi, A. G. (1998): Trying to make sense of developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29.
- Kausrud, T. (2011). Barn med språkforståelsesvansker – hvem er de? *Psykologi i kommunen.* 1, 3-8.
- Kleven, T. A. (2002a). Begrepsoperasjonalisering. I: Lund, T. (red). *Innføring i forskningsmetodologi* (s.141-184). Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, T. A. (2002b). Ikke-eksperimentelle design. I: Lund, T. (red). *Innføring i forskningsmetodologi* (s.219-264). Oslo: Unipub forlag.
- Kristoffersen, K. E. & Simonsen, H. G. (2012, 30.januar). *Språkkartlegging – viktig og nødvendig.* Hentet 27.mars 2012 fra, <https://www.hf.uio.no/iln/tjenester/kunnskap/sprak/sprakvansker/kartlegging/hvorfor-kartlegge.html>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagenes innhold og oppgaver.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Kvalitet i barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet



- Kunnskapsdepartementet (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A. & Nye, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: findings from a systematic review of the literature. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35 (2), 165-188.
- Leonard, L. B. (2009). Some reflections on the study of children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 25 (2), 169-171.
- Leonard, L. B. (2000). *Children with specific language impairment*. London: Massachusetts Institute of Technology.
- Lian, A. & Ottem, E. (2007). Spesifikke språkvansker hos barn og unge. *Skolepsykologi*, 4, 3-12.
- Lund, T. (2002a). Generaliseringsproblematikk. I: Lund, T. (red). *Innføring i forskningsmetodologi* (s.125-140). Oslo: Unipub forlag.
- Lund, T. (2002b). Metodologiske prinsipp og referanserammer. I: Lund, T. (red). *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79-124). Oslo: Unipub forlag.
- Lyngseth, E. J. (2010). Forebyggende muligheter ved dynamisk språkkartlegging med TRAS-observasjoner i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning* 3 (3), 219-225.
- Lyster, S. (2008). Barns språkvansker – generelle og spesifikke tiltak. I Bele I. V. (red) *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. (s. 147-164). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006): *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møllerhaug, L. (2010). Forekomst av språkvansker hos norske barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 47(7), s. 608-610.

- NESH. (2011, Mai 2009). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. Hentet 30.03.2011, fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nettelbladt, U. (2007). Lexikal utveckling. I: Nettelbladt, U. og Salameh, E. K. (red.) *Språkutveckling och språkstörning hos barn.* (s. 199-230). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt U., Samuelsson C., Sahlen B., & Hanson K., (2008). Språkstörning hos barn utan andra funktionshindrer. I: Hartelius, L., Nettelbladt, U., og Hammarberg, B. (red) *Logopedi.*(s. 139-146). Lund: Studentlitteratur AB.
- Nettelbladt, U. & Salameh, E. K. (2007). Språkstörning hos barn. I: Nettelbladt, U. og Salameh, E. K. (red.) *Språkutveckling och språkstörning hos barn.* (s. 13-33). Lund: Studentlitteratur.
- Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge.* Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning
- Ottem, E. & Lian, A. (2008a). Spesifikke språkvansker I. I: Bele, I. V. (red) *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer.* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ottem, E. & Lian, A. (2008b). Spesifikke språkvansker II: Teori og empiri i kognitiv psykologisk forskning. I: Bele, I. V.(red) *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer.* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Paul, R. (1996). Clinical Implications of the Natural History of Slow Expressive Language Development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5 (2), 5-21.
- Pettersvold, M & Østrem, S. (2012, 15. mars) Barn som mestrer – og ikke mestrer. *Dagbladet.* Hentet 10. mai 2012, fra <http://www.dagbladet.no/2012/03/15/kultur/debatt/kronikk/oppdragelse/barnehager/20693083/>
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold.* Bergen: Fagbokforlaget.

- Roos, E. M. & Weismer, S. E. (2008). Language Outcomes of Late Talking Toddlers at Preschool and Beyond. *Perspectives on Language Learning and Education*, 15 (3), 119-126.
- Ruben, R. J. (1999). A Time Frame of Critical/Sensitive Periods of Language Development. *Indian Journal of Otolaryngology and head & neck surgery*, 51 (3), 85-89.
- Rygvold, A. L. (2008). *Språkvansker hos barn*. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 229-249 ). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Scarborough, H. S. & Dobrich, W. (1990). Development of children with early language delay. *Journal of Speech and Hearing Research*. 33 (3), 70-83.
- Statped (2011, 10. mai) *Fakta om språk og språkvansker*. Hentet 02. januar 2012 fra <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Spesifikke-sprakvansker/Sprakvansker-og-spesifikke-sprakvansker/>
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P. & Zhang, X. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and hearing research*, 40 (6), 1245-1260.
- Trondheim kommune (2011, 4. februar). *Håndbok i spesialpedagogisk arbeid*. Hentet 3.mai 2012, fra Trondheim.kommune.no <http://www.trondheim.kommune.no/content/1117694681/2-Spesialpedagogisk-hjelp-for-opplaringspliktig-alder>
- Universitetet i Oslo (november, 2011) *SPED 4090 Retningslinjer og krav for masteroppgaven studieåret 2011/2012*. Hentet 17. april 2012 fra <http://www.uio.no/studier/emner/uv/p/SPED4090/h11/undervisningsmateriale/RetningslinjerSPED409020112012.pdf>
- Watne, I. (2009). Språkvansker hos barn – verbalt korttidsminne og vokabular – en teoretisk redegjørelse. *Logopeden*, 3.
- Weismer, S. E, Evans, J. & Hesketh, L. J. (1999). An examination of Verbal Working Memory Capacity in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 1249-1260.



## Vedlegg 1

Spørreundersøkelse om hvilken kunnskap førskolelærere har om spesifikke språkvansker hos førskolebarn.

I forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo ønsker jeg å gjennomføre en spørreundersøkelse om hvilken kunnskap førskolelærere har om fenomenet spesifikke språkvansker.

Med tanke på tidlig intervensjon er det avgjørende at førskolelærere har kunnskaper til å avdekke når sein språkutvikling kan bli en språkvanske, for å kunne henvise videre til instanser med spisskompetanse, så disse barna kan få hjelp så tidlig som mulig. Med tanke på at mellom 5-10 % av alle barn har denne vansken, vil de fleste førskolelærere med stor sannsynlighet ha møtt barn med SSV i sitt arbeid i barnehagen.

Formålet med oppgaven er å kartlegge hvilken kunnskap førskolelærere har om kjennetegn på spesifikke språkvansker, om førskolelærerne har fått kjennskap til vansken fra sin utdanning, hvilke faktorer de mener er viktige i en språkkartlegging og i forlengelsen av det, når funn fra en kartlegging skaper bekymring omkring barns språkutvikling.

Målgruppen er som sagt førskolelærere, mer presist de som arbeider direkte med førskolebarn og har ansvar for språkkartlegging. Enhetsledere er altså ikke målgruppe for denne undersøkelsen.

Spørreundersøkelsen vil ta ca. 20 minutter.

En kortfattet rapport med hovedfunn vil i etterkant av undersøkelsen sendes til de barnehagene som har deltatt.

Undersøkelsen anonymiseres fullstendig, og alle data slettes når prosjektet er avsluttet. Deltakelse er frivillig, og informanter kan trekke seg uten begrunnelse, uten at dette får noen konsekvenser utover at datamaterialet ikke blir så fullstendig som det kunne ha vært.

Jeg svarer gjerne på ytterligere spørsmål om studien på telefon 930 66 616.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Lajla Kristiansen  
Masterstudent Universitetet i Oslo  
Institutt for spesialpedagogikk, fordypning i logopedi

Trondheim 24.01.2012

## Vedlegg 2

### SPØRRESKJEMA TIL FØRSKOLELÆRERE OM SPESIFIKKE SPRÅKVANSKER

#### Innledende spørsmål:

1. Kjønn:            Kvinne                        Mann
  
2. Alder:            20-29             30-39             40-49             50-59             60-69
  
3. Utdanning:  
 Førskolelærer  
 Førskolelærer med spesialpedagogisk utdanning  
 Annet \_\_\_\_\_
  
4. Nåværende stilling:  
 Pedagogisk leder  
 Førskolelærer  
 Spesialpedagog
  
5. Jobbet antall år som førskolelærer:  
 0-3             4-7             8-15  mer enn 15
  
6. Hvilken aldersgruppe jobber du med?  
 Mest 0-2             Mest 3-5             Blandet 0-5

## Spesifikke språkvansker

Spørsmålene videre i spørreskjemaet vil omhandle fenomenet spesifikke språkvansker. Noen spørsmål vil kanskje oppleves utfordrende å svare på, men dere oppfordres til å forsøke å svare etter beste evne. For å kunne si noe om hvilken kompetanse barnehagene har på området, er det viktig for oss med en spørreundersøkelse som kan dokumentere førskolelæreres kompetanse.

### Definisjon på spesifikke språkvansker:

Noen barn tilegner seg ikke et funksjonelt språk til tross for at de har normal intelligens og normale sensoriske og motoriske funksjoner. De er heller ikke utviklingshemmede eller har kjente nevrologiske skader, hørselshemminger eller andre tilleggsvansker som kan forklare vanskene. Disse vanskene er karakterisert som spesifikke språkvansker (Bele, 2008).

7. Ble det forelest om temaet spesifikke språkvansker på førskolelærerutdanningen?
  - Ja
  - Nei
  - Vet ikke
  
8. I hvilken grad opplever du at førskolelærerutdanningen har gitt deg kompetanse i å identifisere barn med spesifikke språkvansker?
  - Svært stor grad
  - Stor grad
  - Noen grad
  - Liten grad
  - Svært liten grad
  
9. I hvilken grad opplever du at det finnes godt nok tilgjengelig observasjonsmateriell for deg som førskolelærer til å kunne identifisere barn med spesifikke språkvansker?
  - Svært stor grad
  - Stor grad
  - Noen grad
  - Liten grad
  - Svært liten grad
  
10. Har du etter endt førskolelærer utdanning deltatt på kurs om barn med spesifikke språkvansker?
  - Ja
  - Nei
  - Vet ikke
  
11. Opplever du behov for kompetanseheving i forhold til barn med Spesifikke språkvansker?
  - Ja
  - Nei
  - Vet ikke

12. Blir barns språk skriftlig og systematisk observert i din barnehage? I tilfelle hvilke barn? Flere alternativer mulig.

- Barnehagen har ingen faste rutiner på skriftlig observasjon av barns språk
- Alle barns språk observeres
- Alle barn med minoritetsspråklig bakgrunn observeres
- Barn valgt ut etter behovsvurdering fra personalet eller foreldre observeres
- Barn på bestemte alderstrinn observeres
- Andre kriterier

13. Hvilken skriftlig observasjonsmetode benytter du ved observasjon av barns språkutvikling? Flere alternativer mulig.

- Skriftlig observasjon
- TRAS
- Askeladden
- Egenutviklet observasjonsverktøy
- Eksterne instanser kommer i barnehagen og observerer

Kommentar:

## **Observasjon av barns språkproduksjon, språkforståelse og sosiale ferdigheter**

### **Språkproduksjon:**

I hvor stor grad vektlegger du i din vurdering av barns språkproduksjon:

14. tidspunkt for når barnet produserte sitt første ord?

- Svært stor grad     Stor grad     Noen grad     Liten grad     Svært liten grad

15. barnets evne til å sette sammen ord til setninger?

- Svært stor grad     Stor grad     Noen grad     Liten grad     Svært liten grad

16. barnets ordforråd?

- Svært stor grad     Stor grad     Noen grad     Liten grad     Svært liten grad

17. barnets uttale?

- Svært stor grad     Stor grad     Noen grad     Liten grad     Svært liten grad



18. barnets bruk av grammatiske strukturer (for eksempel bøyning av verb, entall/flertall for substantiv)?

- Svært stor grad     Stor grad     Noen grad     Liten grad     Svært liten grad

19. barnets evne til å huske hva ting heter (ordletingsvansker)?

- Svært stor grad     Stor grad     Noen grad     Liten grad     Svært liten grad

### **Språkforståelse:**

I hvor stor grad vektlegger du i din vurdering av barns språkforståelse:

20. barnets begrepsforståelse?

- Svært stor grad     Stor grad     Noen grad     Liten grad     Svært liten grad

21. barnets språkforståelse når det ikke kan støtte seg til kontekst (kontekstuavhengig språkforståelse)?

- Svært stor grad     Stor grad     Noen grad     Liten grad     Svært liten grad

22. barnets evne til å forstå informasjonsrike (komplekse) setninger med flere enheter?

- Svært stor grad     Stor grad     Noen grad     Liten grad     Svært liten grad

23. barnets evne til å oppfatte beskjeder?

- Svært stor grad     Stor grad     Noen grad     Liten grad     Svært liten grad

### **Sosiale ferdigheter:**

I hvor stor grad knyttes barnets språkferdigheter opp mot barnets sosiale fungering:

24. barnets rolle i rollelek?

- Svært stor grad     Stor grad     Noen grad     Liten grad     Svært liten grad

25. barnets evne til å forholde seg til regler i spill, lek og aktiviteter?

- Svært stor grad     Stor grad     Noen grad     Liten grad     Svært liten grad

26. barnets evne til samhandling med jevnaldrende?

- Svært stor grad     Stor grad     Noen grad     Liten grad     Svært liten grad

27. om barnet konsekvent velger å leke med yngre barn?

- Svært stor grad     Stor grad     Noen grad     Liten grad     Svært liten grad

28. om barnet følger med i samling, eller blir urolig eller passiv?

- Svært stor grad     Stor grad     Noen grad     Liten grad     Svært liten grad

29. om barnet deltar på lik linje med jevnaldrende i samtaler, diskusjoner og språklige aktiviteter?

- Svært stor grad     Stor grad     Noen grad     Liten grad     Svært liten grad

30. om barnet foretrekker lek eller aktivitet som ikke krever bruk av verbalspråk?

- Svært stor grad     Stor grad     Noen grad     Liten grad     Svært liten grad

**Eventuelle kommentarer:** (Bruk gjerne baksiden av arket dersom du trenger mer plass.)