

## **Utviklingsmessig språkforstyrrelse i generasjoner**

*En sammenligning mellom forelder og barn med utviklingsmessig språkforstyrrelse, og hvordan deres vansker arter seg i hverdagslivet.*

**Cathrine Figenschau**

*Masteroppgave i spesialpedagogikk*

*PED-3901 November 2018*



## **Forord**

Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende og lærerik reise. På denne reisen har jeg vært igjennom mange tusen pensumsider, forskningsrapporter, gleder, refleksjoner, frustrasjoner og utfordringer. Det er godt at reisen nå er slutt, men samtidig er det vemodig at studentlivet er over for denne gang. Masteroppgaven har gitt meg økt kunnskap om språkvansker, samt et engasjement som jeg kommer til å ta med meg videre som spesialpedagog i en av Tromsøs barnehageenheter.

Det er mange som skal takkes for at jeg har kommet i mål med oppgaven. Først og fremst ville jeg ikke klart meg uten min nærmeste familie som har stilt opp med middag, barnepass og tålmodighet. Min mamma, Monica, fortjener en ekstra takk for støtte i skriveprosessen. Gunn fortjener en stor takk for gjennomlesning og kommentarer i studiens slutfase. I tillegg vil jeg takke venner og medstudenter for støttende ord og faglige diskusjoner. Uten familie og venner hadde det vært mye tyngre å komme i mål med masteroppgaven.

Min informant fortjener også en stor takk for deltakelse i studien. Uten deg hadde ikke denne masteroppgaven blitt til. I tillegg fortjener min veileder Bent-Cato Hustad og biveileder Trude Nergård-Nilssen en stor takk for muligheten til å delta i et prosjekt som har munnet ut i denne oppgaven. Bent-Cato skal også takkes for konstruktive tilbakemeldinger i skriveprosessen.

Nå håper jeg oppgaven kan være til nytte for mange, og at den inspirerer til å lære mer om språkvansker, samt en forståelse av viktigheten ved å være konsekvent angående bruk av terminologi. God lesing!

**Tromsø, november 2018**

Cathrine Figenschau



## Sammendrag

Denne studien omhandler språkvansker, og bakgrunnen for studiens fokus er egen interesse for temaet, kombinert med det jeg har opplevd som manglende fellesforståelse og ulik bruk av terminologien spesifikke språkvansker/utviklingsmessig språkforstyrrelse. I 2017 presenterte en ekspertgruppe bestående av anerkjente, internasjonale forskere et forslag om at den gamle terminologien spesifikke språkvansker burde byttes ut med utviklingsmessig språkforstyrrelse. Tanken bak den nye terminologien var at alle på fagfeltet skulle ha en fellesforståelse av hva som inngikk i diagnosen og hvilke kriterier som lå til grunn for å få diagnosen utviklingsmessig språkforstyrrelse. Ekspertgruppens anbefalinger viste at det var et behov for økt kompetanse på dette området, og med utgangspunkt i den nye forskningen fra 2017 er det interessant å undersøke noen sider ved det nye terminologiforslaget.

Formålet i denne studien har vært å sammenligne språkkartlegginger hos en forelder og et barn som har utviklingsmessig språkforstyrrelse, samt å få forelderens historie om hvordan det er å leve med utviklingsmessig språkforstyrrelse. Studiens problemstilling er derfor:

*”Hvilke sammenheng finnes i testresultater mellom forelder og barn med diagnosen DLD, og hvordan arter deres vansker seg i hverdagslivet?”*

Studien har et mixed method design der et kvalitativt forskningsintervju kombineres med kvantitative testdata. Den kvalitative delen av studien vil være dominerende, og denne delen bygger på en fenomenologisk hermeneutisk metodetilnærming.

Funn i denne studien viste at det var flere sammenhenger mellom forelderens og barnets språkvansker. Blant annet at begge hadde god språkforståelse, men på grunn av hvordan vanskene artet seg i hverdagslivet hadde de vansker med å formidle ønsket budskap. Studiens funn viste også at forelderens og barnets minnefunksjon var langsommere enn normalt, og i tillegg kunne begge færre ord enn normalt. Funnene belyste også hvordan forelderens opplevde begrensninger hos seg selv og barnet knyttet til kommunikasjon bestående av flere personer. Her hadde de vansker med å finne de rette ordene og ytringene, og forelderens brukte

gjørne så lang tid på å tenke ut et svar at samtaleemnet var gått videre når de ønskede ordene var funnet. Resultatene fra forelderen og barnets testresultater er forenelig med kriteriene for diagnosen i det nye terminologiforslaget. Implikasjoner fra denne studien er at utviklingsmessig språkforstyrrelse får mer oppmerksomhet og blir tatt på alvor, samt at man i fagmiljøet utvikler en felles definisjon som anvendes på samme måte. Det er av avgjørende betydning at opplæringa kan tilpasses barnet, og at det tidligst mulig kan settes i gang tiltak som bidrar til optimale positive prognoser for personens utviklingsmessig språkforstyrrelse.

# Innholdsfortegnelse

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1.0 INNLEDNING</b> .....  | <b>1</b>  |
| 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....  | 1         |
| 1.2 STUDIENS TEMA .....  | 1         |
| 1.3 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....   | 3         |
| 1.4 STUDIENS OPPBYGGING.....   | 3         |
| <b>2.0 TEORETISK BAKGRUNN</b> .....  | <b>4</b>  |
| 2.1 HVA ER SPRÅK, SPRÅKTILEGNELSE OG SPRÅKFERDIGHETER .....                      | 4         |
| 2.2 BLOOM OG LAHEYS SPRÅKMODELL.....   | 5         |
| 2.3 ET FAGFELT I UTVIKLING – FRA SSV TIL DLD.....                                | 5         |
| 2.4 UTVIKLINGSMESSIG SPRÅKFORSTYRRELSE.....                                      | 6         |
| 2.5 IDENTIFISERING.....  | 7         |
| 2.5.1 <i>Lingvistiske teorier - Et vidt spekter av problemområder</i> .....      | 7         |
| 2.5.2 <i>Vansker innenfor ulike deler av språkets komponenter</i> .....          | 8         |
| 2.5.3 <i>Fonologiske vansker</i> .....   | 8         |
| 2.5.4 <i>Grammatikalske vansker</i> .....  | 9         |
| 2.5.5 <i>Semantiske- og ordmobiliserings vansker</i> .....                       | 9         |
| 2.5.6 <i>Pragmatiske vansker</i> .....   | 10        |
| 2.5.7 <i>Diskurs</i> .....   | 10        |
| 2.5.8 <i>Verbal læring og minne</i> .....  | 10        |
| 2.6 FRA DISKREPANSTENKNING TIL MARKØRTENKNING – DIAGNOSTISERING I UTVIKLING..... | 11        |
| 2.6.1 <i>Differensialdiagnostisering</i> .....                                   | 11        |
| 2.6.2 <i>Komorbide tilstander</i> .....  | 12        |
| 2.6.3 <i>Risikofaktorer</i> .....  | 12        |
| 2.6.4 <i>Alternative markører</i> .....  | 12        |
| 2.7 MORTON OG FRITHS (1995) MODELL SOM ÅRSAKSFORKLARING. ....                    | 13        |
| 2.7.1 <i>Genotype – en biologisk tilnærming</i> .....                            | 13        |
| 2.7.2 <i>Fenotype – en kognitiv tilnærming</i> .....                             | 15        |
| 2.7.3 <i>Fenotype - atferdsmessig tilnærming</i> .....                           | 17        |
| 2.7.4 <i>Miljønivået</i> .....   | 17        |
| 2.7.5 <i>Koble alle nivåene sammen for et helhetlig bilde</i> .....              | 17        |
| 2.8 PROGNOSE PÅ UTVIKLINGSMESSIG SPRÅKFORSTYRRELSE .....                         | 18        |
| 2.9 SIGNALER .....   | 19        |
| <b>3.0 METODE</b> .....  | <b>20</b> |
| 3.1 STUDIENS FORSKNINGSDESIGN.....   | 20        |
| 3.1.1 <i>Studiens epistemologiske plassering</i> .....                           | 20        |
| 3.1.2 <i>Mixed method</i> .....  | 21        |
| 3.1.3 <i>Valg og rekruttering av informanter</i> .....                           | 22        |
| 3.2 INNSAMLING AV KVALITATIVT DATAMATERIALE .....                                | 22        |
| 3.2.1 <i>intervju</i> .....  | 22        |
| 3.2.2 <i>Fenomenologi</i> .....  | 23        |
| 3.2.3 <i>Hermeneutikk</i> .....  | 23        |
| 3.2.4 <i>Utarbeiding av intervjuguide</i> .....                                  | 24        |
| 3.2.5 <i>Gjennomføring av intervju</i> .....                                     | 25        |
| 3.2.6 <i>Transkripsjon av intervjuet</i> .....                                   | 26        |
| 3.2.7 <i>Analyse av datamaterialet</i> .....                                     | 26        |
| 3.3 INNSAMLING AV KVANTITATIVT DATAMATERIALE .....                               | 27        |
| 3.3.1 <i>Kartleggingsverktøy</i> .....   | 28        |
| 3.3.2 <i>Etter testing – metode til testen</i> .....                             | 33        |
| 3.4 KRITERIEMODELL FOR UTVIKLINGSMESSIG SPRÅKFORSTYRRELSE .....                  | 34        |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.5 KVALITETSSIKRING AV STUDIEN.....  | 35        |
| 3.5.1 Reliabilitet og validitet.....  | 35        |
| 3.5.2 Generaliserbarhet.....  | 36        |
| 3.5.3 Etske vurderinger.....  | 36        |
| <b>4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA.....</b>                                    | <b>37</b> |
| 4.1 MORS HVERDAGSLIV.....   | 37        |
| 4.1.1 Mors skoleerfaringer.....   | 37        |
| 4.1.2 Lingvistikk i hverdagslivet.....  | 38        |
| 4.1.3 Kommunikasjon i hverdagslivet.....  | 38        |
| 4.2. MORS TESTRESULTATER.....   | 39        |
| 4.2.1 Indeksprofil – med min tolkning.....  | 40        |
| 4.2.2 Ingen diskrepans.....   | 40        |
| 4.3 ANALYTISK VURDERING AV MORS TESTRESULTATER.....                                 | 41        |
| 4.3.1 CELF-4.....   | 41        |
| 4.3.2 Mors vansker sett ut i fra de nye DLD-kriteriene.....                         | 42        |
| 4.3.3 Mors vansker satt inn i Morton og Friths kausalmodell.....                    | 44        |
| 4.3.4 Min tolkning av mors hverdagslige språkferdigheter.....                       | 45        |
| 4.4 SØNNENS HVERDAGSLIV – BESKREVET AV MOR.....                                     | 46        |
| 4.4.1 Sønnens skoleerfaringer.....  | 46        |
| 4.4.2 Lingvistikk i hverdagslivet.....  | 46        |
| 4.4.3 Kommunikasjon i hverdagslivet.....  | 47        |
| 4.4.4 Min tolkning av videre beskrivelser fra mor om DLD i sønnens hverdagsliv..... | 48        |
| 4.5 SØNNENS TESTRESULTATER.....   | 51        |
| 4.5.1 Indeksprofil - med min tolkning.....  | 51        |
| 4.5.2 Diskrepans.....   | 52        |
| 4.6 ANALYTISK VURDERING AV SØNNENS TESTRESULTATER.....                              | 52        |
| 4.6.1 CELF-4.....   | 52        |
| 4.6.2 Sønnens vansker sett ut i fra de nye DLD-kriteriene.....                      | 53        |
| 4.6.3 Sønnens vansker satt inn i Morton og Friths kausalmodell.....                 | 55        |
| 4.6.4 Innfrir kriteriene for DLD.....   | 57        |
| 4.7 MØNSTRE OG SAMMENHENGER I MOR OG SØNNENS TESTPROFILER.....                      | 58        |
| 4.7.1 Likheter i testprofilene.....   | 58        |
| <b>5.0 AVSLUTNING.....</b>  | <b>61</b> |
| <b>6.0 REFERANSELISTE.....</b>  | <b>63</b> |
| <b>7.0 VEDLEGG.....</b>   | <b>69</b> |
| 7.1 VEDLEGG 1. INFORMASJON OM DELTAKELSE I MASTERPROSJEKT.....                      | 69        |
| 7.2 VEDLEGG 2. SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I MASTERPROSJEKT.....                        | 70        |
| 7.3 VEDLEGG 3. INTERVJUGUIDE.....   | 71        |



## 1.0 Innledning

I innledningen vil det først gjøres rede for bakgrunnen av valgt tema. Deretter presenteres studiens formål og problemstilling. Til sist vil det bli gitt en kortfattet beskrivelse over studiens oppbygging.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Interessen min for språkvansker har vokst fram gjennom min bachelor som barnehagelærer og masterstudiet i spesialpedagogikk, og i 2017 kom et nytt terminologiforslag for spesifikke språkvansker som ytterligere økte min interesse for temaet. Språk spiller en stor og viktig rolle i menneskets liv, og det å ha en språkvanske kan være problematisk på flere områder. Jeg er opptatt av at barn som strever med språket blir oppdaget tidlig, slik at de får god og effektiv hjelp, og at språkvanskenes negative konsekvenser i størst mulig grad kan reduseres. Det er viktig å oppdage vansker tidlig slik at barnets språkutvikling rammes minst mulig. For å kunne avdekke utviklingsmessig språkforstyrrelse tidlig, må en ha kjennskap til vansken for å vite hva den innebærer og kunne sette i gang passende tiltak. Ved å knytte et intervju og testresultater opp mot teori vil jeg kunne lære mye om utviklingsmessig språkforstyrrelse, samt å se vansken fra ulike perspektiver.

Bakgrunnen for valg av tema for masteroppgaven er derfor knyttet til et ønske om å lære mer om utviklingsmessig språkforstyrrelse, hvordan vansken kan arte seg, og om det er familielikheter mellom foreldre og barn som har spesifikke språkvansker/utviklingsmessig språkforstyrrelse.

### 1.2 Studiens tema

Språkutvikling er noe av det viktigste som skjer hos barnet (Nilsen & Monsrud, 2010). Språket hjelper barnet til å forstå seg selv, til å kommunisere, organisere og reflektere over dets tanker, holdninger og omgivelser. Språket gir barnet identitet, et fellesskap og tilhørighet med andre og i samfunnet, og det gir en nøkkel til det sosiale fellesskapet (ibid).

Dersom et barn får vansker med språktilegnelsen, kan hele dets livssituasjon berøres. En språkvanske vil kunne påvirke kommunikasjonen mellom barn og dets omgivelser i ulik grad. Språkvansker kan gi negative konsekvenser for sosialt samspill og skolefaglig utvikling og

kan øke risikoen for senere lese- og skrivevansker, samt atferdsvansker (Rygvoid, 2017; Nilsen & Monsrud, 2010; Hulme & Snowling, 2009).

Språkvansker er problemer med å forstå hva andre sier eller vansker med å produsere språk. Språkvansker er betegnelsen på de variasjoner av problemer som finnes hos barn som ikke tilegner seg og mestrer språket aldersadekvat (Bele, 2008; Bishop, 1997; Rygvold, 2017). Noen har språkvansker som følge av en diagnose, mens en stor gruppe barn har vansker med språktilegnelse uten at man kjenner til årsaksforklaringen. I litteraturen har det vært vanlig å skille mellom generelle og spesifikke språkvansker (SSV) (Rygvoid, 2017). Personer som har generelle språkvansker har språkvansken som konsekvens av en funksjonsforstyrrelse, for eksempel autisme spekterforstyrrelse, forstyrrelse av oppmerksomhet og aktivitet (ADHD), utviklingshemming, syns- eller hørselstap. Begrepet spesifikke språkvansker brukes når språktilegnelsen er barnets primærvanske, og uten at man kjenner til årsaken for språkvansken. Det er personer med spesifikke språkvansker jeg kommer til å ha fokus på i denne studien (Bishop, 1997; Rygvold, 2017).

Spesifikke språkvansker opptrer forskjellig fra barn til barn, og i litteraturen defineres vansken og kriterier for vansken ulikt (Helland, 2012; Rygvold, 2017). Mangel på enighet og en fellesforståelse for spesifikke språkvansker, samt ulik bruk av terminologien og kriterier for diagnosen, har vært problematisk for både forskning og praksis. I 2017 presenterte en ekspertgruppe som besto av dominerende forskere innenfor fagfeltet, en studie der det ble foreslått at terminologien Specific language impairment (SLI)/ spesifikke språkvansker burde erstattes med termen Developmental Language Disorder (DLD) / utviklingsmessig språkforstyrrelse (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh & CATALISE-2 consortium, 2017). I denne studien kommer jeg til å anvende det nye terminologiforslaget, fordi det i økende grad brukes av de mest sentrale forskere med solid posisjon i fagfeltet og i internasjonal forskning. I tillegg er det nye terminologiforslaget er i ferd med å implementeres i Norge, noe kapittel 2.3 vil belyse.

### 1.3 Formål og problemstilling

Formålet med studien er å belyse det nye terminologiforslaget fra ulike sider, noe som følgelig kan være med på å øke kunnskapen om utviklingsmessig språkforstyrrelse/DLD<sup>1</sup>.

Problemstillingen i denne studien er:

*”Hvilke sammenheng finnes i testresultater mellom foreldre og barn med diagnosen DLD, og hvordan arter deres vansker seg i hverdagslivet?”*

### 1.4 Studiens oppbygging

Studien består av 5 kapitler, med delkapitler til hvert kapittel. Kapittel 1 presenteres studien, dens tema, problemstilling og oppbygging. I kapittel 2 presenteres teori og aktuell forskning. Kapittel 3 omhandler oppgavens metodiske valg og tilnærminger. I kapittel 4 presenteres studiens data, samt analyse og drøftinger ved hjelp av relevant teori. Kapittel 5 er en oppsummering av sentrale funn, kliniske og vitenskapelige implikasjoner.

---

<sup>1</sup> I studien vil utviklingsmessig språkforstyrrelse og DLD anvendes om hverandre.

## 2.0 Teoretisk bakgrunn

Hensikten med dette kapittelet er å belyse teorien som ligger til grunn for de empiriske undersøkelsene knyttet til masteroppgaven. Teorien vil være rammeverket som sammen med empirien skal drøftes og analyseres opp mot studiens problemstilling. I dette kapittelet vil det først redegjøres for hva språk og språkferdigheter er. Deretter presenteres begrepet språkvansker og utviklingsmessig språkforstyrrelse, før sentrale sider ved begrepet utviklingsmessig språkforstyrrelse blir redegjort for. Videre vil det bli belyst hvordan vansken kommer til syne på ulike områder i hverdagslivet. Deretter vil det vises til hvordan diagnostiseringen av vansken har vært i utvikling fra en diskrepanstenkning til en markørtenkning. Til slutt vil Morton og Friths (1995) kausalmodell bli presentert som et verktøy for sammenfatting og årsaksforklaring av DLD. Prognoser og signaler for utviklingsmessig språkforstyrrelse vil også presenteres til sist.

### 2.1 Hva er språk, språktilegnelse og språkferdigheter

I følge Bye (2003) er språket det mest essensielle ved å være mennesket. Språket er et symbol- og kommunikasjonssystem som består av ord, og disse ordene representerer blant annet ulike ting, følelser, fenomener og hendelser. Ordene må brukes og settes sammen etter bestemte regler dersom de skal gi mening. Definisjon av språk kan dermed være en samling av ord og regler for hvordan en kan kombinere disse ordene (Espenakk, Klem, Rygvold, Ottem & Saltveit, 2007; Høigård, 2013; Kristoffersen, 2005; Bloom & Lahey, 1978).

Chomsky (1957) hevder at barnet har en medfødt språklæringsevne, og at det jobber ubevisst med språket sitt fra det blir født. Høigård (2013) fremholder språklæring som en kreativ prosess der barnet konstruerer språket fra grunnen av, og språket utvikler seg ettersom barnet blir eksponert for språk (Høigård, 2013; Tetzner, Feilberg, Hagtvvet, Martinsen, Mjaavatn, Simonsen & Smith, 1993). Språklæring omhandler tilegnelsen av pragmatisk og lingvistisk kompetanse. Tilegnelse av pragmatisk kompetanse vil si å lære hva språket brukes til og hvordan det brukes. Lingvistisk kompetanse handler om å tilegne seg kunnskap om språksystemet, altså det å lære grammatikk og ord (Høigård, 2013; Giæver, 2014).

Språklæring er en kompleks psykologisk, sosial og kognitiv prosess som henger sammen med kombinasjonen av genetikk, samt miljømessige, nevrologiske og biologiske faktorer. Dersom samspillet mellom disse faktorene er ugunstig vil språkutviklingen påvirkes negativt (Rygvold, 2017).

## 2.2 Bloom og Laheys språkmodell

Bloom og Lahey (1978) deler språket inn i tre komponenter; form, innhold og bruk. Disse komponentene henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Interaksjon mellom komponentene har betydning for et funksjonelt og helhetlig språk (Bloom & Lahey, 1978). Språkets form omhandler fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi handler om at barnet oppdager et system av språklyder, og hvordan disse ordlydene kan settes sammen til ulike betydningsfulle ord. Morfologi er vitenskap om hvordan ord bygges opp, og hvordan barnet tar i bruk denne kunnskapen om ulike ord. Syntaks handler om at barnet lærer setningsstruktur, og hvordan det kan sette ord sammen til større innholdsmessige fraser eller setninger. Formkomponenten omhandler barnets evne til å produsere og uttale språk, ordkombinasjoner, setningsoppbygging og hvordan språkets lyder skiller mening i ord fra hverandre. Innhold viser til språkets semantikk, og handler om at barnet forstår ord og setningers betydning. I semantikken inngår ordforråd, begreper og språkforståelse. Pragmatikk er språket i bruk, og går ut på at barnet vet hvilken kommunikasjonsform som akseptert i ulike kontekster (Kibsgaard, 2008; Rygvold, 2017; Høigård, 2013). Språkvansker kan innebære vansker på ett område eller i interaksjonen mellom komponentene. Vansker på ett område, vil påvirke de andre områdene, og derfor kan kjennskap til de ulike komponentene gjøre det lettere å forstå/reflektere over hvilke deler av språket barnet mestrer og hvilke deler det ikke mestrer, samt når en persons språk skal beskrives (Bloom & Lahey, 1978; Rygvold, 2017). Rygvold (2017) framholder det hensiktsmessig å beskrive barnets språkferdighet fremfor å bruke betegnelsen språkvanske i og med at det er en samlebetegnelse og ikke gir et presist bilde på hva barnet har vansker med.

## 2.3 Et fagfelt i utvikling – fra SSV til DLD

I 2017 foreslo en ekspertgruppe (vil heretter i oppgaven betegnes som ekspertgruppen) bestående av 57 fagpersoner fra engelskspråklig land, ”*The Catalise panel*” at termen spesifikke språkvansker burde byttes ut med termen Developmental Language disorder (DLD)/ utviklingsmessig språkforstyrrelse (Bishop et al., 2017). Det er knyttet en del usikkerhet til terminologien spesifikke språkvansker og det gis rom for ulike tolkninger. I tillegg blir den brukt ulikt i fagfeltet, noe som fører til at mange barn ikke får den hjelpen de har krav på (ibid). Målet til ekspertgruppen var å utvikle en presis terminologi som kan brukes av alle som arbeider med språkvansker og språkforstyrrelser (ibid).

I 2017 og frem til mai 2018 ble det holdt etterutdanning om spesifikke språkvansker for ansatte i Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i Bergen, Lillehammer, Tromsø og Trondheim. Her ble blant annet den nye forskningen fra Bishop et al. (2017) om utviklingsmessig språkforstyrrelse presentert, noe som viser at den nye foreslåtte terminologien er i ferd med å bli implementert i Norge. Denne etterutdanningen er en del av en nasjonal satsning, ”strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten (SEVU-PPT)”, og målet er kompetanseutvikling og faglig løft er fokus (Statped, 2017). SEVU-PPT er en del av oppfølgingen av Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* (Kunnskapsdepartementet, 2010).

## 2.4 Utviklingsmessig språkforstyrrelse

Ekspertgruppen bestående av Bishop et al. (2017) argumenterer for at betegnelsen utviklingsmessig språkforstyrrelse (DLD) bør brukes dersom barnet har en språkforstyrrelse som ikke er forbundet med en kjent biomedisinsk tilstand. Eksempler kan være; CP, epilepsi og hjerneskade, eller genetisk betingede tilstander som Downs Syndrom. Begrepet utviklingsmessig viser til at dette er en tilstand som kommer til syne og oppstår underveis i barnets utvikling og kan gi symptomer av ulik grad (Bishop et al., 2017).

I den nye terminologien er *forstyrrelse* tatt i bruk fremfor *vanske* som tidligere ble brukt. Ekspertpanelet framholder at forstyrrelse understreker alvorlighetsgraden, og samtidig settes språkvansken i kategori og likestilles sammen med andre medfødte utviklingsforstyrrelser, som for eksempel autismspekterforstyrrelse og ADHD. Ekspertgruppen argumenterer for at den nye terminologien passer bedre sammen med de nye diagnosesystemene DSM-5 og ICD-11 (Bishop et al., 2017; Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh & CATALISE, 2016).

Utviklingsmessig språkforstyrrelse blir ofte definert som en tilstand der barnet som ellers har en normal utvikling, ikke tilegner seg språket som forventet ut i fra sin alder (Bishop, 1997; Leonard, 2014). Vansken gjelder språkutviklingen og barnets muntlige språk ligger bak andre utviklingsområder uten noen spesifikk grunn (Bishop, 1997; Hulme & Snowling, 2009; Lyster, 2012; Leonard, 2014).

Det amerikanske diagnosesystemet DSM-5 (2013) framholder følgende kriterier for utviklingsmessig språkforstyrrelse: barnet har grammatiske og syntaktiske vansker, det har

redusert vokabular og det har vansker med å bruke språket sammen med andre. I Norge brukes diagnosesystemet ICD-10 (F80) og her defineres vansken slik:

Forstyrrelser der det normale mønsteret for språktilegnelse er forstyrret fra de tidligste utviklingsstadiene. Forstyrrelsene kan ikke direkte tilskrives nevrologiske tilstander, forstyrrelser i taleapparatet, sansedefekter, psykisk utviklingshemming eller miljøfaktorer. Tale- og språkforstyrrelsene i denne kategorien ledsages ofte av problemer som lese- og stavevansker, kontakt- og atferdsforstyrrelser og følelsesmessige forstyrrelser. (WHO, 1999)

## 2.5 Identifisering

Utviklingsmessig språkforstyrrelse blir gjerne oppdaget når kravene til læring og kognitive funksjoner som hukommelse, oppmerksomhet, resonnering og språk øker (Bele, 2008; Bishop; 1997; Leonard, 2014). Fram til vansken oppdages peker flere teoretikere på vansken som et skjult problem, noe som kan være grunnen til at mange barn med DLD ikke blir oppdaget (Bele, 2008; Bishop; 1997, Lian & Ottem; 2007; Rygvold, 2017). Utviklingsmessig språkforstyrrelse er ingen ensartet gruppe, men derimot en heterogen gruppe der symptomer og vanskegrad vil variere fra barn til barn. Cirka 5-7 prosent av alle barn rammes av DLD og en tredjedel av de som får diagnosen er gutter (Leonard, 2014; Hulme & Snowling, 2009). Med denne prosentandelen vil lærere, spesialpedagoger og andre som arbeider med barn og unge ofte kunne møte på vansken i ulike læringssituasjoner. Kunnskap om vansken og hvilke elementer som kan inngå i den er derfor viktig å ha kunnskap om, slik at man kan kjenne igjen vansken, samt tidlig legge til rette effektive tiltak (Hulme & Snowling, 2009).

### 2.5.1 Lingvistiske teorier - Et vidt spekter av problemområder

Utviklingsmessig språkforstyrrelse kan omfatte flere problemområder, og tidligere har det vært forsøkt å klassifisere vanskene til barn med DLD i henholdsvis reseptive og ekspressive vansker (DSM-4, 1994). I DLD-terminologien går en bort i fra å dele inn vansken i disse undergruppene, da det ikke ble funnet noen gode termer for undergrupper. Grunnen til at man går bort i fra klassifiseringen er ifølge Bishop et al. (2017) at disse er upresise og overlapper hverandre, og i tillegg indikeres det ikke hvilken område som barnet har problemer på. I stedet for klassifiseringene anbefales det å se på hvilke deler av språket barnet har vansker innenfor (ibid).

### **2.5.2 Vansker innenfor ulike deler av språkets komponenter**

Et barn med utviklingsmessig språkforstyrrelse har ofte sammensatte vansker som kan oppstå på ulike måter og i varierende grad i språkets ulike komponenter: form, innhold og bruk (Bele, 2017; Bishop & Snowling; Bishop et al., 2017; Hulme & Snowling, 2009). Her kan en se at alle komponentene til Bloom & Lahey (1978) er representert. Ved utredning av vansken må hvert av elementene i språkmodellen undersøkes nærmere, slik at det blir gitt et mest mulig nøyaktig bilde av barnets vansker for å finne ut hvor hovedproblematikken ligger (Helland, 2012; Bishop et al., 2017).

Det vil nå bli presentert ulike lingvistiske teorier på vansker barn med utviklingsmessig språkforstyrrelse kan ha. Det vil tas utgangspunkt i vanskeområdene ekspertgruppa fremholder som sentrale, henholdsvis fonologi, grammatikk, syntaks, semantikk og ordmobiliseringsvansker, pragmatikk, diskurs, verbal læring og minne (Bishop et al., 2017).

### **2.5.3 Fonologiske vansker**

Barn med fonologiske vansker har problemer med å tilegne seg språket, samt vansker med å bruke riktige språklyder på rett måte i kommunikasjon. Fonologiske vansker kan føre til at barnet sliter med å uttrykke seg tydelig (Hulme & Snowling, 2009). Vansker med fonologi og uttalelse av ord øker hos barn med utviklingsmessig språkforstyrrelse, noe som igjen kan føre til høy risiko for å utvikle lesevansker (Nash, Hulme, Gooch, Snowling, 2013). Et barn med DLD bruker lengre tid enn normalt når det skal lære seg å forstå og si nye ord (Leonard, 2014). Barnet kan også slite med å oppfatte kontraster mellom språklyder og å sette språklydene sammen i riktig rekkefølge. I tillegg kan det forenkle ord ved å bruke en ”enklere” språklyd. /T/ lyden er for eksempel lettere å uttale og bruke enn /k/ lyden, og dermed er det mange barn som erstatter /k/ med /t/, og sier for eksempel ”tatt” istedenfor ”takk, eller ”bomst” istedenfor ”blomst”. Dette er imidlertid vanlige utviklingsvansker hos barn i to – tre årsalderen, som vil forsvinne etter hvert, men dersom vanskene vedvarer når barnet nærmer seg fire - fem år, kan det være et tegn på språkvansker (Leonard, 2014; Hulme & Snowling, 2009). Barn med utviklingsmessig språkforstyrrelse er antatt å ikke oppfatte lydlike forskjeller like godt som barn uten språkvansker. Et eksempel på lydlike forskjeller kan være å føre forskjellen mellom ba og da. Det er viktig å høre disse lydlike forskjellene, og barn som har vansker med å oppfatte disse forskjellene kan få problemer med å forstå hva andre sier og i tillegg gjøre seg selv forstått (Hulme & Snowling, 2009).



#### **2.5.4 Grammatikalske vansker**

Selv om DLD er en heterogen vanske, er det i følge Hulme & Snowling (2009) enighet om at bruk av morfemer og syntaks er en svakhet hos barn med denne vansken. Underliggende grammatiske vansker kan være fremtredende hos barnet med utviklingsmessig språkforstyrrelse, og en svakhet hos mange med DLD er hvordan de bruker morfemer. I mange tilfeller settes morfemene sammen til ufullstendige og meningsløse setninger (ibid; Nilsen & Monsrud, 2010). Barn med DLD kan videre ha vansker knyttet til bøyning av verb, og eksempelvis kan barnet bruke samme endelse av verbet i følgende setninger: *"han gikk"* og *"han går"*. Verbbøyningsproblemer kan en også se hos normalutviklende barn før de skjønner at verb bøyes, men dette er ikke vedvarende problemer og det retter på seg etter som barnet hører korrekt bøyning av verbene i naturlige settinger (Wexler, 1994; Høigård, 2013). Ulike tempusformer, som presens, preteritum og fortidsform er også vansker barn med utviklingsmessig språkforstyrrelse kan ha. Uregelmessige ordbøyninger er også vanskelig for barn med DLD. "Mann" og "menn", "bok og bøker" kan være eksempler på ordbøyning som barnet kan slite med. I tillegg kan det også bruke "størsteste" istedenfor "størst". Selv om barn med utviklingsmessig språkforstyrrelse kan ha vansker med bruk av ordbøyninger, kan de likevel lære å bruke dem riktig i talespråket sitt. Det viser seg imidlertid at barn med DLD har flere slike feil en barn uten språkvansker (Leonard, 2014).

Syntaksvansker er vanlig hos barn med DLD (Leonard, 2014), og et barn med utviklingsmessig språkforstyrrelse bruker kortere og mindre komplekse setninger enn jevnaldrende uten vansken. Barnet vil ha setninger med varierende lengde og vanskelighetsgrad, i og med at det kan ha problemer med å lære seg enkle syntaksregler (Nilsen & Monsrud, 2010; Hulme & Snowling, 2009; Rygvold, 2017). Et barn med DLD har ofte vansker knyttet til bruk av funksjonsord, eksempelvis: "og, eller og men", i setninger. I tillegg kan det ha vansker med rekkefølgen av ord i setningen. Barnet kan ha et overforbruk av grunnmønsteret: subjekt- verbal – objekt i setninger som skal ha et annet setningsmønster, for eksempel: "hvorfor hun tok ikke alle".

#### **2.5.5 Semantiske- og ordmobiliserings vansker**

Semantikk omhandler innhold og mening i kommunikasjonen. Semantiske vansker berører både barnets forståelse og produksjon av språk. Et barn med semantiske vansker sliter med å tilegne seg ord og begreper. Barnet kan slite med å forstå ord, bruke ord og å hente ordene de

vil bruke, selv om de har kunnskap om ordet. Messer og Dockrell (2006) kaller dette for en ordletingsvanske. Barn med utviklingsmessig språkforstyrrelse bruker lengre tid en barn uten vansken med å produsere og lære ord, og i tillegg bruker de færre ord enn barn uten vansken. Semantiske vansker kan omfatte problemer med å uttrykke eller å forstå mening i ulike ordkombinasjoner (Kambanaros & Grohmann, 2015).

### **2.5.6 Pragmatiske vansker**

Forståelsen av hva andre sier og det å uttrykke seg forståelig på en aldersadekvat måte kan være vanskelig for et barn utviklingsmessig språkforstyrrelse (Leonard, 2014). Pragmatiske problemer vil påvirke barnets forståelse og dets språkproduksjon i ulike kontekster. I tillegg vil pragmatiske vansker kunne gjøre det vanskelig for barnet å samhandle med andre, da barnet kanskje ikke vet hvor mye eller lite informasjon som må gis til samtalepartneren. Attpåtil vil pragmatiske vansker kunne gjøre det vanskelig å forstå samtalens sosiale koder, samt tilpasning av språket i ulike kontekster (Adams, 2002; Høigård, 2013).

### **2.5.7 Diskurs**

I ulike kontekster, for eksempel narrativer (fortellinger), må barnet lære seg at det ikke kan begynne midt i fortellingen uten å gi samtalepartneren den informasjon som trengs for å danne en sammenhengende helhet i det som fortelles. Kan ikke barnet dette vil det være vanskelig å følge med på det som fortelles, og samtalepartneren kan lett falle av (Karasinski & Weismer, 2010).

### **2.5.8 Verbal læring og minne**

Mange barn med DLD har problemer med å beholde lyd- og ordsekvenser over en kort periode og å lære assosiasjoner mellom ord og mening (Archibald & Gathercole, 2006). Det vil bli presentert mer om minne i kapittel 2.7.2. Når barnet har vansker med minnet kan dette føre til problemer med å huske ordene som høres eller leses lenge nok til å forstå sammenhengen i en setning. Problemer med å holde ord lenge nok fast i korttidsminnet, vil også gjøre det vanskelig å organisere ord slik at de kommer i rett rekkefølge, samt at ordene knyttes til det som tidligere er blitt sagt (Leonard, 2014; Bishop, 1997).

## 2.6 Fra diskrepanstenkning til markørtenkning – diagnostisering i utvikling

Tidligere var det vanlig å diagnostisere utviklingsmessig språkforstyrrelse ut i fra inklusjons- og eksklusjonskriterier. Intelligenskvotient (IQ)-diskrepans og eksklusjonsteorier ble brukt for å sette diagnosen. Kriteriene for å identifisere DLD var at barnet skulle ha diskrepans mellom språkferdigheter og nonverbal IQ, noe som ble avdekket ved standardiserte tester der barnets evner ble sammenlignet med barn på samme alder som ikke hadde vansker (Bishop, 1997; Leonard, 2014; DSM-IV, 1994; ICD-10). I det nye begrepet DLD, som Bishop et al. (2017) har lagt frem er en gått bort i fra denne diskrepanstenkningen, og det trenger ikke være stor diskrepans mellom verbale og nonverbale evner for å få diagnosen utviklingsmessig språkforstyrrelse. Barnet kan ha sterkere verbale enn nonverbale evner og dette utelukker ikke å få diagnosen utviklingsmessig språkforstyrrelse, men diskrepansen er ikke lengre en del av diagnosen (Bishop et al., 2017). Ved å gå bort fra diskrepanstenkningen kan barn som har lave nonverbale evner og som ikke fyller krav for å psykisk utviklingshemming få diagnosen utviklingsmessig språkforstyrrelse (Harris, 2013).

I det nye terminologiforslaget er eksklusjonskriteriene byttet ut med en *forskjell mellom differensierende tilstander, risikofaktorer og komorbide tilstander*. Når en skal utrede utviklingsmessig språkforstyrrelse må det følgelig identifiseres hvilke språkområder som er barnets hovedproblem (Bishop et al., 2017). Ved utredning av utviklingsmessig språkforstyrrelse bør man i følge Bishop et al. (2017) (som presentert i kapittel 2.5), inkludere målinger på følgende områder: fonologi, syntaks, ordmobilisering og semantikk, pragmatikk, diskurs, verbal læring og minne (ibid).

### 2.6.1. Differensialdiagnostisering

Med *differensierende tilstand* menes det at en språkforstyrrelse opptrer og assosieres som en del av et sammensatt og komplekst bilde av vansker på grunn av en biomedisinsk tilstand (Bishop et al., 2017). Eksempler på en differensierende tilstand kan være: hjerneskade, CP, Downs syndrom, epilepsianfall i barndommen eller autismspekterforstyrrelse (Tomblin, Harrison, Ambrose, Walker, Oleson & Moller, 2015). Ekspertgruppen foreslår at utviklingsmessig språkforstyrrelse anvendes for å henvise til språkforstyrrelser der det ikke er noen kjente differensierende tilstander (Bishop et al., 2017).

### **2.6.2 Komorbide tilstander**

Komorbide tilstander kan være til stede samtidig som utviklingsmessig språkforstyrrelse, og disse kan påvirke hvordan vansken utarter seg, samt hvordan barnet svarer på tiltak. ADHD, motoriske vansker, talespråkvansker, dysleksi, atferdsmessige og emosjonelt betinget forstyrrelser er utviklingsforstyrrelser som kan opptre samtidig som utviklingsmessig språkforstyrrelse. Barnet kan altså ha andre nevrologiske utviklingsforstyrrelser som kan opptre samtidig som utviklingsmessig språkforstyrrelse. Tilstedeværelse av nevrobiologiske utviklingsforstyrrelser utelukker ikke diagnosen utviklingsmessig språkforstyrrelse, men de er ikke en del av diagnosen.

### **2.6.3 Risikofaktorer**

Ekspertgruppen framholder at risikofaktorer forbundet med utviklingsmessig språkforstyrrelse inkluderer: familiehistorie med utviklingsmessig språkforstyrrelse eller dysleksi, det å være gutt, å være den yngste i en stor søskenflokk og lav utdanning hos foreldre (Rudolpd, 2016; Rudolpd & Leonard, 2016). Disse risikofaktorene er biologiske eller miljømessige faktorer som statistisk sett er forbundet med språkforstyrrelser, og er mer vanlig hos barn med språkforstyrrelser enn hos barn som har en normal utvikling (Zubrick, Taylor & Christensen, 2015).

### **2.6.4 Alternative markører**

Manglende tilfredshet med å diagnostisere ved bruk av inklusjons- og eksklusjonskriteriene, førte til at det ble foreslått noen markører for å finne kjernen i DLD (Conti-Ramsden, Botting & Snowling, 2001; Bishop & Snowling, 2004). Markørene var ment til å skulle skille mellom barn med og uten utviklingsmessig språkforstyrrelse. Det var også viktig at markørene skulle være sensitive slik at barna ble fanget og de skulle være spesifikke slik at barna ble riktig klassifisert ved testing (Bishop & Snowling, 2004). Markørene som ble foreslått som en alternativ utredning var nonordsrepetisjon og setningsminne. Barn med DLD kan ha problemer med oppgaver der de skal repetere nonord, og derfor kan nonordsrepetisjon være en god markør for DLD (Conti-Ramsden, Botting & Snowling, 2001).

Melby-Lervåg (2010) har vurdert kvaliteten på en rekke studier som undersøker barn med DLD, og vurdert disse studiene opp mot kontrollbarn som ikke har vansker med markørene. I følge Melby-Lervågs kan nonordsrepetisjon og setningsminne kan være gode markører for

utviklingsmessig språkforstyrrelse. Bishop og Snowling (2004) framholder flere fordeler ved markørtenkning, kontra diskrepans- og eksklusjonskriteriene. En viktig faktor ved bruk av kognitive markører er at vansken kan oppdages allerede i førskolealder, slik at tiltak for barnet kan settes i gang tidlig.

Før en kan konkludere med at nonordrepetisjon og setningsminne kan være markører for barn med utviklingsmessig språkforstyrrelse, er det behov for flere undersøkelser som markerer nettopp markørenes relasjon til utviklingsmessig språkforstyrrelse. Likevel kan en se at man allerede tidlig på 2000-tallet ønsket å finne effektive markører på vansken som ikke inneholdt diskrepanstenkningen, noe som kan støtte opp om Bishop et al. (2017) sitt forslag om å gå bort fra diskrepans som diagnostisk krav for å få en DLD-diagnose.

## 2.7 Morton og Friths (1995) modell som årsaksforklaring.

Hulme og Snowling (2009) trekker frem Morton og Frith (1995) sin kausalmodell for å sammenfatte forskning og årsaksforklaringer til utviklingsmessig språkforstyrrelse. Modellen til Morton og Frith (1995) kan brukes for å strukturere utredningsarbeidet dersom det mistenkes at barnet har språklige vansker. Modellen ser vansken fra tre innfallsvinkler: det biologiske nivået, det kognitive nivået og det atferdsmessige nivået. De tre nivåene vil påvirke hverandre gjensidig og det er nødvendig å se på nivåene hver for seg, da ytre faktorer former vanskens kliniske bilde og retningen vansken kan ta. Det er kun på denne måten man kan få en helhetlig forståelse av DLD (Morton & Frith, 1995). Om en skal identifisere utviklingsmessig språkforstyrrelse på korrekt måte, er det i følge Helland (2012) viktig å vurdere barnets tilstand ut i fra genotype, som vil si arvelighet, og fenotype, som vil si de egenskapene barnet har, samt at barnets miljø må tas med i vurderingen.

### 2.7.1 Genotype – en biologisk tilnærming

På det biologiske nivået handler det om å kartlegge barnets arvelige og genetiske faktorer, samt hjernefunksjoner og kjønnsforskjeller. Her må en kartlegge barnets helse og om det er noen genetiske og arvelige faktorer (Helland, 2012). Utviklingsmessig språkforstyrrelse kan skyldes genetiske eller arvelige forhold (Hulme & Snowling, 2009). Siden DLD er en heterogen vanske er det ikke lett å sammenligne vansker, og dermed finnes det ikke klare tall som viser grad av arvelighet. Ulike tvilling- og familiestudier viser at vanskens arvelige komponent er av betydning (Hulme & Snowling, 2009; Been & Zwarts, 2004). Tomblin

(2009) framholder at 20-30 prosent av barn med utviklingsmessig språkforstyrrelse også har et nært familiemedlem med språkvansker, og at et barn med foreldre som har språkvansker vil ha over 50 prosent sjanse for å selv arve vansken.

Det er gjort forsøk på å kartlegge mulige genetiske forklaringer (Leonard, 2014).

Nevrologiske studier viser blant annet at personer med utviklingsmessig språkforstyrrelse kan ha forskjeller i hjernestruktur og dens funksjon, sammenlignet med personer uten språkvansker (ibid; Hulme & Snowling, 2009). Andre studier har vist forskjeller i funksjon og struktur mellom personer med utviklingsmessig språkforstyrrelse og personer som ikke har språklige vansker (Leonard, 2014). Hugdahl, Gundersen, Brekke, Thomsen, Rimol og Ersland (2004) gjennomførte en studie som undersøkte forskjeller i hjerneaktivitet hos personer i samme familie der alle hadde utviklingsmessig språkforstyrrelse. Disse ble sammenlignet med en kontrollgruppe som besto av personer med normal språklig utvikling. Resultater fra studien viste at gruppen med utviklingsmessig språkforstyrrelse hadde signifikant mindre hjerneaktivitet i området for språkprosessering og fonologisk bevissthet, når det ble lyttet til språklyder.

Språkmiljøet rundt barnet, om barnet har vært syk, om det har hatt ørebetennelser eller om det er blitt utsatt for hjerneskode er også faktorer som kan tas i betraktning når man skal utrede et barn for språkvansker (Leonard, 2014; Helland, 2012). Bishop (2008) framholder det vanskelig å finne gener relatert til utviklingsmessig språkforstyrrelse, noe som kan skyldes at mennesket har mange gener og DLD er en heterogen utviklingsforstyrrelse. Tvillingstudier med en- og toeggede tvillinger kan være med på å gi et klarere bilde på nettopp dette. Eneggede tvillinger deler miljøfaktoren og gener, mens toeggede tvillinger har samme miljøfaktor og ulike gener (ibid). Barn med språkvansker gjør det i følge Gathercole og Baddeley (1990) signifikant dårligere på tester med nonord. Bishop (2008) viser til at vansker knyttet til nonordrepetisjon har stor arvelighet, og at barn med barn med DLD har vansker med rask prosessering av språklyder og ord. Ifølge Bishop (1997) er det ikke en genetisk faktor som gjør at barnet får språkvansker, men at det kan være flere faktorer som gjør skaper risiko for DLD. I tillegg kan svake talespråklige evner ha genetiske faktorer involvert (Leonard, 2014).

### 2.7.2 Fenotype – en kognitiv tilnærming

Kognitive teorier søker etter å finne problemer i barnets grunnleggende mekanismer som kanskje kan redegjøre for dets språkvansker (Hulme & Snowling, 2009). Det kognitive nivået handler om de bakenforliggende og evidensbaserte kognitive trekkene som vansken forbindes med (Frith, 1999; Helland, 2012). På det kognitive nivået brukes tester for å få oversikt over barnets språklige- og kognitive nivå. Det finnes ulike teorier om hvorfor noen får utviklingsmessig språkforstyrrelse. Den mest kjente teorien er utviklet av Gathercole og Baddeley (1992) som hevder at hukommelsen er drivkraften i språkutviklingen. Det kognitive miljøet beskriver de mentale kognitive prosessene som kan være involvert i språkforstyrrelsen. Det vil nå redegjøres for fire kognitive områder som kan innbefattes i DLD, henholdsvis: *auditive prosesseringsvansker, begrensninger i det fonologiske korttidsminnet, vansker med minnefunksjonen og ordlæringsvanske* (Hulme & Snowling, 2009; Helland, 2012).

#### *Auditive prosesseringsvansker*

Tallal (1984) utviklet en hypotese til teorien om "The temporal deficit hypothesis" som tar utgangspunkt i at de med utviklingsmessig språkforstyrrelse har vansker med å prosessere kort stimuli som blir presentert raskt. Hypotesen viser til at barn med utviklingsmessig språkforstyrrelse kan ha auditive prosesseringsvansker. Språklæring er en kompleks prosess som krever at barnet kan prosessere (Hulme & Snowling, 2009). Auditive prosesseringsvansker vil ha negativ innvirkning på barnets språkutvikling og gå utover dets taleforståelsen. Prosesseringsvanskene gjør det i tillegg vanskelig å prosessere talespråket (ibid).

#### *Begrensninger i det fonologiske korttidsminnet*

Barn med DLD kan ha begrensninger knyttet til det fonologiske korttidsminnet, noe som fører til problemer med å holde lenge nok fast på ord og setninger i korttidsminne slik at disse blir bearbeidet. Begrensninger i korttidsminnet får konsekvenser for oppfattelse og bearbeidelse av språklig informasjon og fører til problemer med språktilegnelsen, og dermed vil læring som inneholder språklige instruksjoner være vanskelig (Leonard, 2014; Ottem, 2009; Gathercole & Baddeley 1990; Hulme & Snowling, 2009). Begrensninger i korttidsminnet kan skyldes svikt i å danne assosiasjoner og nye ord, slik at disse på sikt lagres i langtidsminnet. En slik

svikt i kortidsminnet kan være grunnen til at barn med utviklingsmessig språkforstyrrelse bruker lengre tid på å lære seg, på og forstå og på å si nye ord (Hulme & Snowling, 2009).

### *Minnefunksjon - Den fonologiske løkken*

Mange hypoteser om hva som er årsaken til utviklingsmessig språkforstyrrelse peker mot at barnet har begrenset kapasitet til å bearbeide språklig informasjon og vansker med fonologisk minne (Helland, 2012). Det hevdes at barn med utviklingsmessig språkforstyrrelse har et svakere kortids- og arbeidsminne en barn på samme alder uten diagnosen (Archibald & Gathercole, 2006). Kapasiteten i arbeidsminnet spiller en viktig rolle i tilegnelsen av språkferdigheter, spesielt innlæring av vokabularet (Baddeley, 2003). Det er laget en modell for å vise dette, den fonologiske løkken, og modellen trekker den fonologiske løkken frem som sentral og viktig for verbalspråklig læring. Den fonologiske løkken korttidslagrer og bearbeider språk, og den er med på læring av nye ord. Svikt i den fonologiske løkken er vanlig hos barn med utviklingsmessig språkforstyrrelse, og gjør at innlæring av nye ord og ytringer er vanskelig (ibid; Lian & Ottem, 2007). Barnet kan ha vansker med å lagre språklig informasjon, eller så kan det ha vansker med å uthente informasjon fra minnelageret, noe som igjen kan føre til at barnet ikke klarer å prosessere den språklige informasjon effektivt.

Det verbale korttidsminnet vil være barnets kapasitet til å holde språklig informasjon i en kortere periode. Barn med utviklingsmessig språkforstyrrelse skårer gjerne dårlig på korttidsminnetester (Helland, 2012). Arbeidsminnet er barnets kapasitet til å bearbeide og lagre informasjon en kort periode i bevisstheten. Når arbeidsminne testes så involveres informasjonslageret samtidig som barnet er nødt til å prosessere. En slik test kan for eksempel være å gjengi en tallrekke baklengs. Det har vist seg at barn som har problemer med å lære nye ord og ytringer også skårer dårlig på tester for nonordsrepetisjon (Lian & Ottem, 2007).

### *Ordlæringsvanske*

Barn har en bemerkelsesverdig god kapasitet til å lære ord, og i førskolealderen lærer de rundt 10 ord per dag. Barn med utviklingsmessig språkforstyrrelse har svakere evne til å tilegne seg nye ord, samt deres grammatiske relasjon. I tillegg kan barnet ha vansker med å danne og lære verbale assosiasjoner (Hulme & Snowling, 2009).



### **2.7.3 Fenotype - atferdsmessig tilnærming**

Det atferdsmessige nivået gir en beskrivelse av den utviklingsmessige språkforstyrrelsen og hvordan vansken arter seg. På dette nivået skal man kartlegge barnets vansker basert på målinger og observasjoner som er gjort av barnet i barnehage/skole og i hjemmet (Helland, 2012). Hulme og Snowling (2009) framholder at språkmiljøet rundt barnet er viktig, og at foreldrene snakker direkte til barnet, oppmuntre det til å prate og bruker et dekontekstualisert språk og et komplekst vokabular. Disse faktorene er sannsynlige og knyttet opp mot et variert vokabular hos barnet.

### **2.7.4 Miljønivået**

I Morton og Friths (1995) kausalmodell understrekes det hvordan miljøet påvirker de andre tre nivåene. Miljøet rundt et sårbart barn er derfor avgjørende for dets livskvalitet, og i kartlegging av et barn er det derfor å se på om det er mulige faktorer i barnets læringsmiljø som kan påvirke dets språkutvikling (Helland, 2012). For å utvikle et rikt og komplekst språk er det viktig å være i et godt språkmiljø. Svake talespråklige ferdigheter vil være en sårbar faktor for miljøet (Leonard, 2014). Å dele miljø er for eksempel knyttet til begrensninger i auditive prosesseringsvansker (Bishop et al., 2017).

### **2.7.5 Koble alle nivåene sammen for et helhetlig bilde**

For oppnåelse av et helhetlig bilde og forståelse av utviklingsmessig språkforstyrrelse må alle tre nivåene, det biologiske, det kognitive og det adferdsmessige, kobles sammen og sees i sammenheng med kulturelle og miljømessige faktorer (Hulme & Snowling, 2009). Det kan tenkes at Morton og Frith (1995) sin modell komplimenterer og utfyller det nye begrepet DLD, som Bishop et al. (2017) har lagt frem, og at en utfordres til å se på forskningen i lys av de tre nivåene. Kausalmodellen viser til tre nivåer av forklaringer på vansken, og alle disse må sees på når en skal få en helhetlig forståelse av DLD. Dersom en kun ser vansken ut i fra ett av nivåene, kan informasjonen som framkommer kan være mangelfull og i verste fall ikke si noe om årsaksforklaring eller hva personen har vansker med. DLD-diagnosen kan ikke settes ut i fra et nivå alene og derfor kan Bishop et al. (2017) anbefalinger om DLD-diagnostisering komplimenterer Morton og Frith (1995) sin kausalmodelltenkning.

I tillegg til å ta hensyn til alle tre nivåene, kan det være av betydning å se på faktorer i barnets miljø som kan påvirke. Selv om kausalmodellen er litt gammel med tanke på at fagfeltet og

teorien er i utvikling, kan modellen være et godt verktøy som kan brukes for å få et helhetlig syn på barnets vanske, samt for å sammenfatte forskning, og for å se på mulige årsaksforklaringer til utviklingsmessig språkforstyrrelse. Det kan tenkes at kausalmodellen utviklet av Morton og Frith (1995) kan være med på å strukturere arbeidet når en skal utrede et barn.

## 2.8 Prognoser på utviklingsmessig språkforstyrrelse

Før ble det antatt at barn med DLD ville vokse av seg vanskene (Hulme & Snowling, 2009), men i dag er det enighet om at vansken ofte arter seg på andre måter når barnet tilegner seg språket på et mer avansert nivå (Bishop et al., 2017; Espenakk et al., 2007). I følge Rygvold (2017) kan det være utfordrende å identifisere språkvansker siden en må skille mellom sen språkutvikling og språklige vansker. Før barnet er 4-5 år er det vanskelig å identifisere språkforstyrrelse, og derfor bør en i følge Bishop et al. (2017) være varsom med å sette diagnose i tidlig utvikling siden barnet stadig utvikler seg. Prognoser knyttet til språkvansker vil variere med barnets alder (ibid).

Når barnet er under tre år vil det være vanskelig å si noe om dets framtidige språkferdigheter, derfor kan det være utfordrende å si noe om prognoser når barnet er under 3 år. De fleste av barna som har begrenset ordforråd når de er 18-24 måneder vil ta igjen språket. Det kan derfor være vanskelig å fange opp de som har en språkforstyrrelse og skille disse fra de som har en forsinket språkutvikling så tidlig (Reilly, Wake, Ukoumunne, Bavin, Prior, Cini & Bretherton, 2010). Barn som ikke kan kombinere ord når de er 24 måneder vil ha dårligere prognoser enn de som ikke sier noen ord når de er 15 måneder (Rudolph & Leonard, 2016). Mangelfull bruk av kommunikative gester hos barn, kan predikere vedvarende kommunikasjonsvansker (Ellis & Thal, 2008).

Ettersom barnet blir eldre vil predikasjonene på vansker ved språket bli sterkere og mer sikre. Et barn på 4 år med språkvansker har stor sannsynlighet til vedvarende vansker når det begynner på skolen (Bishop & Edmundson, 1987). Et barn med språkvansker ved 5 årsalderen vil mest sannsynlig vedvare (Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase & Kaplan, 1998). Barn som starter på skolen med talespråklige vansker har risiko for å prestere dårlig i skolefagene samt for å utvikle lese og skrivevansker (Thompson, Hulme, Nash, Gooch, Hayiou-Thomas & Snowling, 2015).

Familiehistorikk spiller en rolle for prognosen ved språkvansker, og dersom det er familiehistorie med språkvansker kan dette predikere vedvarende talespråkvansker i tillegg til problemer knyttet til dårlig leseferdighet (Snowling & Melby-Lervåg, 2016). Tidlig identifikasjon av språkforsinkelser og språkvansker og tilrettelegging for barnet i barnehage og skole gir den beste prognosen for positiv utvikling (Espenakk et al., 2007).

## 2.9 Signaler

Som vist kan det variere når språkvansken oppdages, og derfor framholdes det at en alltid må vurdere barnets språkferdigheter dersom det mistenkes språkvansker. Symptomene og alvorlighetsgraden på utviklingsmessig språkforstyrrelse vil variere fra barn til barn og dets utvikling. Likevel finnes det noen markører på hva en kan være observant på og eventuelt søke opplysninger tilbake i tid på. For eksempel kan en søke opplysninger om barnet; har pludret og bablet lite i spedbarnsalderen, om det har hatt liten interesse for sosiale samspill og interaksjoner, om det har manglet språklig interesse på alle alderstrinn. I tillegg er det av betydning å finne ut om barnet mestret toordsytringer rundt toårsalderen, om det hadde vansker med språkforståelse og produksjonen av treordsytringen rundt treårsalderen, problemer med å oppfatte muntlige beskjeder og innlæring av nye ord. Aktuelle markører som også er viktig å være observante på er dersom barnet; har lite ordforråd, strever med grammatikk, lengden på setninger og dens kompleksitet og hvordan barnet svarer. Eksempelvis kan et barn gjerne svare ja for å gardere seg. Vansker med å forstå lekens regler, lek med yngre barn, og lese- og skrivevansker i skolealderen er også aktuelle signaler hos barn med utviklingsmessig språkforstyrrelse (Lian & Ottem, 2007; Leonard, 2014).

## 3.0 Metode

I dette kapitlet vil det redegjøres for hvordan jeg har gått frem for å besvare studiens problemstilling: *“Hvilke sammenheng finnes i språkprofiler mellom foreldre og barn med diagnosen DLD, og hvordan arter deres vansker seg i hverdagslivet?”* Først presenteres studiens design, så gjøres det rede for metodiske valg. Videre belyses metode for rekruttering av informant, inklusjonsteorier, gjennomføring av intervju og test, samt bearbeiding av datamaterialet og analyse. Til sist introduseres kvalitetskriterier ved studien, henholdsvis: validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og etiske betraktninger.

### 3.1 Studiens forskningsdesign

#### 3.1.1 Studiens epistemologiske plassering

Crotty (2010) framholder fire elementer som må redegjøres for når en skal vurdere kvaliteten i sin studie: epistemologi, teoretisk perspektiv, metodologi og metode. Jeg har valgt å plassere studien min inn i Crotty's (2010) fire elementer. Epistemologi er den kunnskapsteorien som ligger bak og skal redegjøre for studiens teoretiske perspektiv. Problemstillingen i denne studien er valgt på grunn av erkjennelsesinteresser, og innebærer et ønske om å søke kunnskap om DLD. Studiens epistemologiske plassering bestemmer synet på virkeligheten og samfunnet, samt hvordan disse kommer til å beskrives (Crotty, 2010; Nyeng, 2012). Den kvalitative delen av studien vil ha en sosio-konstruktivistisk epistemologi, som vil si at jeg søker sosio-konstruktivistiske sannheter ved at jeg har til hensikt å forstå hva utviklingsmessig språkforstyrrelse er, og hvordan det kan være å leve med en slik diagnose. I denne studien vil den kvalitative delen bygge på et fenomenologisk hermeneutisk teoretisk kunnskapssyn, og virkeligheten vil bli beskrevet og forstått på denne måten (Crotty, 2010). Den kvantitative delen av studien vil ha en positivistisk epistemologi som søker fakta og kunnskap om sammenhenger mellom en forelder og et barn med DLD, ved hjelp av psykometriske tester som måler psykologiske fenomener (ibid; Nyeng, 2012). I denne studien vil den psykometriske testen måle språkferdigheter hos en forelder og et barn med diagnosen DLD. Fremgangsmåten i den kvantitative delen vil være deduktiv, ved at det først etableres teori om arvelighet og DLD som grunnlag for datainnsamling og analyse av innsamlet empiri (ibid).

### 3.1.2 Mixed method

Crottys (2010) teoretiske perspektiv inneholder standpunkter en tar når studiens metodologi skal forsvares. Metodologien i studien er dens design, samt redegjørelse for valgt av metode, og dette vil det nå redegjøres for (ibid).

For å svare på studiens problemstilling vil det anvendes en kombinasjon av kvalitativ- og kvantitativ forskningsmetode, også kalt mixed method (Greene, 2005). I denne studien kan en nærmere bestemt kategorisere studien som delvis mikset, noe som vil si at det vil være både kvalitativ og kvantitativ datainnsamling som foregår parallelt, men det kvalitative vil være hoveddimensjonen (Leech & Onwuegbuzie, 2009). Intervju kombinert med kartlegginger vil sammen utgjøre datamateriale som danner empirigrunnet for denne studien. Empirien vil gi informasjon om likheter mellom forelder og barn med utviklingsmessig språkforstyrrelse, og hvordan det kan være å ha utviklingsmessig språkforstyrrelse (Nyeng, 2012). Empirien i studien vil utgjøre det Nyeng (2012) omtaler som *”forbindelsen til virkeligheten innenfor forskerens virkelighetsbilde”* (s. 25). Gjennom intervju og kartlegginger skal jeg prøve å forstå verdenen sett fra informantenes side, for så å presentere denne sammen med relevant teori (Kvale & Brinkmann, 2015).

En annen grunn for valg av et slikt design er at fagfeltet er så utforsket, slik at det er behov for økt forståelse om hva utviklingsmessig språkforstyrrelse er, og hvordan det oppleves å leve med en slik vanske. Et mixed method design med et kvalitativt intervju supplert med testdata fra Dysleksystudien (se kapittel 3.3) er brukt for å belyse begge spørsmålene som inngår i problemstillingen.

For å berike studien kommer jeg også til å synliggjøre den tilleggsinformasjonen jeg fikk gjennom observasjoner i intervjuet. Et intervju består av mer enn det som sies, og intervjuet kan gi opplysninger på flere plan. I form av beskrivelser av observasjoner fra intervjuet, danner jeg empiri som kan være med på å utdype eller tolke det som sies, noe som kan være viktig for forståelsen (Dalland, 2010). En slik tilnærming, der egne observasjoner synliggjøres, er i tråd med hermeneutikken (Kvale & Brinkmann, 2015; Dalland, 2010).

### **3.1.3 Valg og rekruttering av informanter**

I denne studien var formålet å få mer kunnskap om utviklingsmessig språkforstyrrelse, hvordan vansken kan arte seg, og om hvilke likheter det finnes mellom forelder og barn med denne vansken. Det innebar at det var nødvendig å rekruttere informanter med vansken utviklingsmessig språkforstyrrelse. Når en skal se på likheter mellom forelder og barn med DLD-diagnosen, fordret dette at det er identifisert utviklingsmessig språkforstyrrelse hos både forelder og barn, noe som gjør at det er en svært begrenset målgruppe for studien. Spørsmålet ble derfor hvor og hvordan jeg kunne få rekruttert informanter med disse egenskapene. Siden min biveileder Trude Nergård-Nilssen leder Dysleksistudien (se kapittel 3.3) ved Universitetet i Tromsø, ble det naturlig å søke etter informanter med de overnevnte kriteriene her. På bakgrunn av inklusjonskriteriene forespurte biveileder en familie, bestående av en mor og en sønn som innfridde disse, om å delta i studien. Denne familien takket ja til deltakelse på grunn av interesse for studiens problemstilling, samt viktigheten rundt belysning av terminologien utviklingsmessig språkforstyrrelse. Etter å ha takket ja til forespørselen om deltakelse ble informantens kontakt med meg for videre avtale om intervju. I intervjudelen er det mor som forteller hvordan hun opplever at hennes DLD arter seg i hverdagslivet, i tillegg framholder mor hvordan hun opplever at sønnens DLD arter seg i hans hverdagslivet. Testdelen baserer seg på standardiserte tester gjort av både mor og sønn. Det vil nå presenteres nærmere om den kvalitative og kvantitative tilnærming i studien.

## **3.2 Innsamling av kvalitativt datamateriale**

### **3.2.1 intervju**

Intervju vil være den kvalitative delen av prosjektet, og denne delen har som formål å besvare den delen av problemstillingen som omhandler hvordan det sosiale fenomenet utviklingsmessig språkforstyrrelse kan arte seg i hverdagslivet. Ved å bruke et forskningsintervju kan man gi en bedre forståelse av virkeligheten slik den er og eller utøves, samt gi fyldig og utdypende informasjon om situasjoner og opplevelser knyttet til fenomenet (Postholm, 2010; Thagaard, 2013). En kvalitativ metode kjennetegnes ved at informantens perspektiv løftes frem, og at det søkes forståelse av virkeligheten basert på hvordan informanten ser den (Nyeng, 2012; Thagaard, 2013), og slik vil denne studien studere informantens virkelighet ved å leve med utviklingsmessig språkforstyrrelse. I den kvalitative delen av studien har jeg funnet det mest hensiktsmessig å bruke en fenomenologisk

hermeneutisk tilnærming. For å gjøre presentasjonen så ryddig som mulig, vil det først redegjøres for fenomenologi og deretter hermeneutikk.

### **3.2.2 Fenomenologi**

Innenfor fenomenologien er man opptatt av å få tak i informantens subjektive opplevelser og erfaringer når det gjelder fenomenet, og som forsker skal man prøve å oppnå en utdypende mening slik fenomenet fremstår, med utgangspunkt i informantens beskrivelser (Thaagard, 2013). Gjennom en fenomenologisk tilnærming er det rom for at informanten kan uttale seg om sine erfaringer med utviklingsmessig språkforstyrrelse i hverdagslivet (Postholm, 2010; Nyeng, 2012). Mening er et viktig begrep i fenomenologi og en søker etter forståelse og innsikt i en annens livsverden, og på denne måten kan forskeren presentere informantens verden slik den fremstår i forhold til dens livserfaringer. I og med at formålet med studiens kvalitative del er å undersøke hvordan informanten beskriver hvordan sin egne og sønnens DLD arter seg i hverdagslivet, kan en fenomenologisk tilnærming være hensiktsmessig (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.2.3 Hermeneutikk**

Sammen med å bruke den fenomenologiske metoden til å beskrive informantens erfaringer med DLD, vil hermeneutisk fortolkning anvendes for å finne dypere mening i det kvalitative datamaterialet. Hermeneutikken betyr fortolkning og denne tilnærmingen har fokus på fenomenets meningsinnhold, i tillegg til at den bygger på at det ikke bare finnes en sannhet (Nyeng, 2012; Thagaard, 2013).

To sentrale begreper i hermeneutikken er fordommer og forforståelse og en forsker har alltid med seg fordommer og forforståelse inn i en forskningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2015). Før intervjuet finner sted vil jeg ha dannet meg forforståelse og fordommer knyttet til fenomenet utviklingsmessig språkforstyrrelse, noe som vil danne grunnlaget jeg har med meg inn i fortolkning og forståelse i analysearbeid av datamaterialet (ibid). Gadamer (1976) framholdt at all forståelse avhenger av visse fordommer og forforståelse. Forforståelse er i følge Gadamer (1976) det grunnlaget fortolkeren har for å forstå en tekst. Min forforståelse og mine fordommer kan få betydning for forståelsen jeg har i møte med informanten, i intervjuet og når datamaterialet skal analyseres. Derfor vil et hermeneutiske perspektivet være en passende tilnærming under intervjuet, i transkriberingen og i analysedelen, siden jeg skal

fortolke og analysere meningen i den innsamlede empirien. Hermeneutikken handler nettopp om å fortolke andres handlinger, oppfatninger og tanker, og prøve å komme frem til et dypere og mer utfyllt meningsinnhold (Thagaard, 2013).

I analysedelen har jeg benyttet meg av den hermeneutiske sirkelen som et verktøy (Gilje & Grimen, 1993). Den hermeneutiske sirkelen omhandler at når man som forsker skal forstå noe nytt, brukes personens nåværende kunnskap, som forforståelse, til å tolke det som forskes på (ibid). Fortolkning er viktig for å kunne sette fenomener i sammenheng og for å se betydningen av det som forskes på. Ved å ha en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming i studien min, og ved å bruke den hermeneutiske sirkelen som et verktøy for analysen vil jeg kunne utviklet en dypere forståelse av DLD, samt se nye sammenhenger i begrepet utviklingsmessig språkforstyrrelse.

Tykke beskrivelser er også et eksempel på en hermeneutisk tilnærming (Thagaard, 2013), og funnene i datamaterialet kan være det Sørhaug (1996) framholder som tykke beskrivelser. Dette innebærer at informantens svar kan være med på å gi en dypere forståelse av fenomenet ved at det blir gitt utfyllende og nyanserte beskrivelser (Thagaard, 2013). Gjennom intervjuet ønsker jeg tykke, grundige og detaljerte beskrivelsene i informantens svar, og dette for å få et konkret og nyansert bilde av informantens virkelighet, noe som kan være et godt grunnlag for fortolkning av mening i datamateriale (Nyeng, 2012).

### **3.2.4 Utarbeiding av intervjuguide**

Før gjennomføring av intervjuet ble det utarbeidet en intervjuguide. I utarbeidelsen av intervjuguiden ble det lagt vekt på å stille spørsmål som kunne gi tykke beskrivelser fra informanten (Postholm, 2010; Nyeng, 2012). I følge Thagaard (2013) kan intervjuet bli noe enklere å analysere dersom det i forkant er utarbeidet en god intervjuguide med spørsmål som kan svare på studiens problemstilling.

Intervjuet i denne studien har en semi-strukturert form, der jeg valgte ut sentrale temaer er bestemt på forhånd. Intervjuguiden er bygget tematisk opp med spørsmål som er knyttet til områdene som skal belyses for å kunne svare på problemstillingen (Postholm, 2010; Thagaard, 2013). Intervjuguiden ble bygget opp slik Thagaard (2013) anbefaler, med de enkleste og mest åpne spørsmålene først, før jeg gradvis kommer inn på de mer avanserte og



spesifikke spørsmålene. I utarbeidelsen av intervjuguiden har jeg vært bevisst på å stille enkle spørsmål, samt tatt høyde for og tenkt igjennom hvordan spørsmålene kan forenkles eller omformuleres i selve intervjuet siden informanten har utviklingsmessig språkforstyrrelse. Temaene i intervjuguiden er basert på teoretiske kategoriseringer fra språkområdet, og spørsmål som er knyttet til sentrale områder for livsmestring, for eksempel skole og fritid. Temaene er organisert i en logisk struktur i intervjuguiden, men trenger ikke følges slavisk under intervjuet. Dette for å ha fleksibiliteten til å følge informantens fortelling, samtidig som jeg sikrer at jeg får data om de forhåndsbestemte temaene (Thagaard, 2013). Hensikten med det semi-strukturerte intervjuet er å frembringe beskrivelsene som hentes inn via en informant, for så å fortolke betydningen av informantens bakgrunn (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden er lagt ved i vedlegg 3.

I forkant av intervjuet gjennomførte jeg et pilotintervju. Her fikk jeg prøve ut spørsmålene i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015). Her ble det gjort noen justeringer i form av setningsformuleringer, før det ordentlige intervjuet skulle finne sted.

### **3.2.5 Gjennomføring av intervju**

Intervjuet ble gjennomført på Universitetet i Tromsø da dette var mest praktisk for informanten. Informanten fikk selv velge tidspunkt for intervjuet. Intervjuet startet med en presentasjon av studien, og det ble innhentet tillatelse fra informanten for å bruke opptaker under intervjuet. Ved å ta opptak av intervjuet fikk jeg muligheten til å lytte aktivt, samt å fokusere på informanten og det som ble formidlet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg opplevde at jeg og informanten hadde god flyt i samtalen, som trolig skyldtes at informanten fikk god tid til å besvare spørsmålene før neste spørsmål ble stilt. Totalt varte intervjuet cirka 60 minutter. Jeg fikk inntrykk av at informanten fikk fortalt det hun ønsket innenfor hvert tema og et par ganger fulgte jeg opp med oppfølgingsspørsmål etter at hun hadde svart på spørsmålene. Ved blick, nonverbal kommunikasjon og verbale kommentarer gjorde jeg det jeg kunne for å vise jeg informanten at jeg var interessert i det som ble fortalt. Formidling av at man er interessert vil kunne skape en følelse av anerkjennelse og trygghet hos informanten, noe som igjen kan være med på å gi utfyllende informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.2.6 Transkripsjon av intervjuet

Gjennom transkripsjon har jeg omgjort det muntlige intervjuet til en skriftlig tekst. Transkribering er nødvendig for å kunne starte analysering av datamaterialet, og transkripsjonen skal være korrekt omdannet av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). For å ivareta informantens beskrivelser av sine erfaringer ble transkriberingen gjort dagen etter at intervjuet var gjennomført, slik at intervjusituasjonen satt friskt i minnet. Jeg opplevde at jeg ble godt kjent med datamateriale gjennom transkripsjonen, og lyttet til opptaket mange ganger, for å være sikker på at intervjuet ble transkribert slik informanten fortalte sin historie. Transkripsjonen er gjort så nøyaktig som mulig, og jeg har prøvd å skrive så ordrett som mulig. Av hensyn til konfidensialitet til informanten, valgte jeg å omgjøre informantens dialekt til bokmål under transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.2.7 Analyse av datamaterialet

Analysearbeidet starter allerede i intervjusituasjonen, og er med på å sette preg på hele prosessen mot en ferdigstilt oppgave (Postholm, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Målet ved analysen er å presentere essensen ved intervjuet i tekst som beskriver hvordan DLD kan arte seg i hverdagslivet (Postholm, 2010). Når jeg var ferdig med å transkribere intervjuet, startet arbeidet med å strukturere og analysere datamaterialet.

Etter transkriberingen var første trinn i analysearbeidet mitt å bli kjent med datamaterialet ved å lese gjennom teksten og skaffe meg et helhetlig bilde av materialet, samt for å kunne se mulige temaer. Jeg prøvde å sette forforståelsen og teoretisk forankring til side, og fulgte informantens stemme gjennom hennes beskrivelser (Thagaard, 2013). Denne fasen endte opp med to hovedtemaer; *mors hverdagsliv og sønnens hverdagsliv – beskrevet av mor*. Neste trinn i analysedelen var å hente ut deler av datamateriale som inneholdt kunnskap om temaene som ble bestemt i det første trinnet, noe som resulterte i 7 sider med meningsbærende materiale innenfor temaene. Videre er hovedkategoriene delt inn i tre deltemaer: *mors/sønnens skoleerfaringer, lingvistikk i hverdagslivet og kommunikasjon i hverdagslivet*. Dette ble gjort i analysearbeidets neste trinn som besto av å sette sammen de ulike temaene og det meningsbærende materiale sammen til gjenfortellinger, noe som igjen ble utarbeidet til presentasjonen av studiens funn. Validering ble gjort til sist ved at jeg gikk tilbake til den originale teksten, og vurderte funnene fra den opprinnelige sammenhengen. En slik rekonstruering gir i følge Thagaard (2013) muligheten til å kvalitetssikre de funnene man har

gjort, og se til at disse stemmer overens med originalteksten. I framskriving av resultater er det også tatt med noen av intervjupersonens utsagn, i form av sitater, slik at meningsinnholdet til informanten blir synliggjort. Presentasjon av de analytiske funnene fremkommer i studiens resultatdel (se kapittel 4).

Jeg har forholdt meg lojalt til informantens beskrivelser, men samtidig har min forforståelse virket forsterkende på de erfaringene jeg gjenkjente hos informanten, og i analysen har jeg vært bevisst dette slik at jeg ikke overser andre muligheter for å søke forståelse. Jeg tenker at en slik bevissthet er med på å kunne utvikle en dypere forståelse, noe som er sentralt ved den hermeneutiske fortolkningsrammen.

### 3.3 Innsamling av kvantitativt datamateriale

Kvantitativ metode undersøker fenomener ved å bruke presise målinger som er ment til å produsere meningsfullt tallmateriale om sosiale og menneskelige forhold og årsakssammenhenger (Nyeng, 2012). Testdata fra Dysleksistudien (se neste avsnitt) ved UIT utgjør den kvantitative delen av studien, og denne delen har som formål å supplere de kvalitative dataene med målbar kunnskap om utviklingsmessig språkforstyrrelse. Testdataen i denne studien vil ta utgangspunkt i språktester av en forelder og et barn. En kvantitativ studie kan være med på å produsere et meningsfullt materiale om sosiale fenomener, noe som i denne studien vil være sammenhenger i utvalgets testresultater (Nyeng, 2012). Gjennom å bruke testresultater av både forelder og barn vil resultatene representere menneskene og danne grunnlaget for sammenligning (ibid). Nyeng (2012) framholder at kvantitativ metode egner seg godt til å hente inn sammenlignbare testdata som det kan analyseres mønstre i.

Dysleksistudien er et forskningsprosjekt som gjennomføres ved Universitetet i Tromsø. Dysleksistudien er en longitudinell studie med mål om å studere faktorer som kan påvirke utviklingen av lese- og skrivevansker, og identifisering av tidlige markører på dysleksi (UIT, 2010). Nergård-Nilssen er prosjektleder for forskningsteamet, og hun og resten av teamet i Dysleksistudien hadde allerede gjort relevante testinger på barnet som jeg fikk tilgang til. Godkjenning fra informanten om å bruke dette datamaterialet ble innhentet før oppstart av datainnsamlingen. I tillegg har fagpersoner engasjert i Dysleksistudien vært behjelpelig og stått for testing og kartlegging av forelderen med de samme testene som barnet. Det kreves

erfaring for å gjennomføre disse testene og derfor ble dette gjort av erfarne testere i Dysleksistudien.

### **3.3.1 Kartleggingsverktøy**

For å svare på delen av problemstillingen som omhandler likheter i testprofilen mellom generasjoner, vil jeg gi en kortfattet beskrivelse av kartlegging og kartleggingsverktøy som har vært benyttet.

For å få et oversiktlig bilde av barnets språknivå kan det brukes ulike kartleggingsverktøy og tester (Helland, 2012). Som vi tidligere har sett, er språket komplekst og satt sammen av ulike komponenter som gjensidig påvirker hverandre, noe som gjør kartlegging av språkvansker på detaljnivå i komponentene utfordrende (Rygvoid, 2017). Når språkvansker skal utredes blir det brukt standardiserte språktester som er ment til å avdekke og kartlegger barnets språklige styrker og svakheter. Kartleggingen er ment til å avdekke eventuelle språkproblemer og for å danne grunnlaget for tiltak. Utredning gjennom observasjoner og språktester kan vise tegn som indikerer om barnet har språklige vansker eller ikke (Espenakk et al., 2007).

Det vil nå kort redegjøres for noen kartleggingsverktøy som kan være med å avdekke utviklingsmessig språkforstyrrelse. Det er ingen allmenn enighet om hvilke tester som er best for å utrede DLD, og vansken kan avdekkes ved å bruke andre språktester enn de som presenteres. Testene som blir presentert er tester som kan være gode og hensiktsmessige for å identifisere og kartlegge hovedproblemene til barnet i. Utviklingsmessig språkforstyrrelse omfatter en bred kategori som dekker hele spekteret av tale- og kommunikasjonsvansker. Kartleggingsverktøyene vil derfor være i tråd med Bishop et al. (2017) sine anbefaler om at det gjøres målinger på: fonologi, morfologi, syntaks, ordmobilisering og semantikk, pragmatikk, diskurs, verbal læring og minne. Gjennom å bruke normerte tester kan en få et nyansert og detaljert innsyn i elementene som anbefales målt (Bishop et al., 2017).

De ulike testverktøyene som er tatt med i denne studien vil nå presenteres, før jeg så knytter testverktøyene til en egenutviklet kriteriemodell (se kap 3.4), basert på anbefalingen fra ekspertgruppen (Bishop et al., 2017).

### *3.3.1.1 Språk 6-16*

Språk 6-16 er utgitt av Bredtvet kompetansesenter (nå Statped) og laget og utviklet av Ottem og Frost (2010). Dette er en screeningtest som skal vurdere om barnets språkferdigheter er aldersadekvat, eller om barnet trenger videre henvisning for kartlegging av vansker med språket. Barnet skal både forstå gitte instruksjoner og svare muntlig på oppgaver. Barnet testes på setningsminne, ordspenn og begreper. I tillegg finnes det supplerende tester som måler barnets grammatiske ferdigheter og fonologiske bevissthet (Ottem & Frost, 2010).

### *3.3.1.2 Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence (Wasi)*

Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence (wasi) er et kartleggingsverktøy, utviklet av David Wechsler, som tester og vurderer verbale evner, nonverbale evner og generelle kognitive evner i alderen 6-89 år. Testen består av fire deltester: ordforståelse, terningsmønster, likheter og matriseresonerer (Wechsler, 1999).

### *3.3.1.3 Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fourth Edition (CELF-4)*

Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fourth Edition (CELF-4) kan brukes som et verktøy i kartleggingen av utviklingsmessig språkforstyrrelse. Testen gir et bilde av styrker og svakheter ved barnets språk, noe som er viktig når det skal iverksettes tiltak. CELF-4 er en språktesttest, utviklet i USA i 2003, som vurderer barns språkferdigheter samt er med på å identifisere, vurdere og følge opp språkvasker hos barn i målgruppen 5-12 år. Testen hadde et pilotprosjekt i Skandinavia i 2010-2012 og ble da tilpasset skandinaviske standarder. Den består av fire nivåer og 13 deltester som dekker et vidt spekter av språkferdigheter so barnet må utvikle for å kunne bruke språket på en adekvat måte. Når det foretas en slik bred språkvurdering av barnets språklige styrker og svakheter, får en verdifull informasjon som er viktig når det skal iverksettes tiltak. Testen har som formål å vurdere ulike språklige komponenter som er sentrale i muntlige og skriftlige språkferdigheter, arbeidsminne og hukommelse. Resultatene som forekommer av CELF-4 vil gi en indikasjon på om det foreligger språkvansker samt hvordan vansken kommer til uttrykk (Semel, Wiig & Secord, 2003).

I mangel på andre tester for å måle språklige ferdigheter hos voksne, er mor og barn er testet med de samme testene. Selv om CELF-4 er en normert test som kun går opp til 12 år, er det

grunn til å anta at mors testresultater kan være med på å gi et godt bilde av sammenligning mellom foreldre og barn sine språkvansker.

Som grunnlag for presentasjon av testresultater i analysedelen, vil det nå kort gjøres rede for hva de enkelte deltestene i CELF-4 måler, slik at leseren får et bilde av hva som inngår i kartleggingen.

### *Syntaks*

Deltesten som måler repetisjon av setninger har som mål å vurdere barnets ferdigheter til å lytte til og oppfatte setninger. Disse har ulik lengde og kompleksitet, og skal gjentas uten endringer i betydning, grammatikk eller syntaks. Denne oppgaven er for alderstrinnet 5-12 år (Semel et al., 2003).

Deltesten som måler setningsformulering skal vurdere barnets ferdigheter til å formulere setninger. Disse skal sies muntlig og må være fullstendige semantisk og grammatisk rett. Setningene inneholder bestemte måleord som passer til et kontekst som illustreres ved hjelp av et bilde. Denne oppgaven er for alderstrinnet 5-12 år (ibid).

### *Semantikk*

Deltesten som vurderer barnets setningsforståelse har som formål å teste ferdigheter knyttet til identifikasjon, ved benevnelse eller ved å peke på. Dette kan for eksempel være handlinger, personer eller gjenstander. Denne oppgaven er for alderstrinnet 5-12 år (ibid).

Deltesten som måler narrativ forståelse skal vurdere barnets ferdigheter til å oppmerksomt lytte til oppleste tekster, som er av ulik lengde og kompleksitet. I tillegg skal det huskes og forstås informasjon i tekstene, og det skal besvares spørsmål knyttet til innhold og detaljer i tekstene. Det skal også vurderes hvordan barnet kritisk tenker og resonerer seg frem til logiske svar. Denne oppgaven er for alderstrinnet 9-12 år. (ibid).

Deltesten som måler likheter reseptivt, vurderer barnets ferdigheter til å forstå sammenhengen eller likheten mellom ord som er i semantisk relasjon med hverandre. Sammenhengen og likheten skal forklares ved hjelp av bilder som støtte. Denne oppgaven er for alderstrinnet 5-8 år (ibid).

Deltesten som måler likheter ekspressivt vurderer barnets ferdigheter til å forstå sammenhengen eller likheten mellom ord som er i semantisk relasjon med hverandre. I motsetning til den reseptive likhetstesten der barnet fikk bruke bilder som støtte, skal likheten eller sammenhengen forklares uten støtte på denne testen. Denne oppgaven er for alderstrinnet 9-12 år (ibid).

Deltesten som måler ferdigheter i forhold til å forstå instruksjoner, skal vurdere barnets evne til å forstå verbale instruksjoner som har ulik lengde og kompleksitet. Testen måler om barnet identifiserer gjenstander i rett rekkefølge, om det husker gjenstandenes navn, og om det husker hvilke egenskaper gjenstandene har. Denne deltesten sier også noe om barnets minnekapasitet, med tanke på å holde på og bearbeide informasjon. Denne oppgaven er for alderstrinnet 5-12 år (ibid).

Deltesten som måler ekspressivt ordforråd skal vurdere hvordan barnets ferdigheter til å benevne illustrasjoner av gjenstander, handlinger og personer med rette ord og begreper. Denne oppgaven er for alderstrinnet 5-12 år (ibid).

#### *Minne*

Deltesten for tallhukommelse har som formål å vurdere barnets ferdigheter knyttet til å huske tilfeldige tallrekker som etterpå skal gjentas både forlengs og baklengs. Tallrekkene kommer i ulik lengde. Denne oppgaven er for alderstrinnet 5-12 år (ibid).

Hverdagslige sekvenser er også en test som gir et mål på arbeidsminne. Testen går ut på å vurdere barnets ferdigheter i å huske, manipulere, sekvensiere og gjengi informasjon så raskt som mulig. Denne oppgaven er for alderstrinnet 5-12 år (ibid).

#### *Hurtig benevning*

Deltesten som målet hurtig benevning tester barnets ferdigheter i å visuelt bearbeide og holde repeterende stimuli, som vises visuelt, i arbeidsminnet, og benevne den visuelle stimulien automatisk, flytende, nøyaktig og raskets mulig. Denne oppgaven er for alderstrinnet 5-12 år (ibid).

### *Ordmobilisering*

Deltestene som tester ordmobilisering har som formål å vurdere ferdigheter til å organisere semantikk, og å hente frem og benevne ord som hører til spesifikke kategorier på en effektiv og rask måte (ibid).

### *Grammatikk*

Deltesten som måler grammatiske strukturer har som formål å vurdere på ferdigheter i å bruke av grammatiske regler som regelmessig og uregelmessig flertall, tempusformer, komparativ, bruk av rette pronomener og å forstå negasjoner og verken/eller. Denne oppgaven er for alderstrinnet 5-8 år (ibid).

### *Indeksprofil*

I CELF-4 er det konstruert indekser for sentrale språkferdigheter, bestående av de respektive deltestene. Noen av deltestene vil gå igjen i flere indekser. Når deltestene i CELF-4 summeres opp, gis det en indeksprofil på hvordan testskårene ser ut. Indeksprofilene utgjør de samlede resultatene for hver deltest. Indeks for grunnleggende språkferdigheter (IGS) måler: forståelse av instruksjoner, grammatiske strukturer, repetisjon og formulering av setninger. Indeks for ekspressivt språk (IES) måler: grammatiske strukturer, repetisjon og formulering av setninger. Indeks for reseptivt språk (IRS) måler: forståelse av instruksjoner, likheter reseptivt og setningsforståelse. Indeks for språklig struktur (ISS) måler: forståelse av instruksjoner, setningsforståelse og likheter. Indeks for arbeidsminne (IAM) måler: tallhukommelse og hverdagslige sekvenser. Indeksen for språklig innhold (ISI) måler: forståelse av instruksjoner, likheter og ekspressivt ordforråd. Indeks for språklig hukommelse (ISH) måler: forståelse av instruksjoner, repetisjon av setninger og setningsformulering (Semel et al., 2003). Indeksene er viktig i og med at det gir et bilde som belyser personens sterke og svake sider i forhold til aldersforventede skårer, og gjennom det kan en identifisere personens eventuelle vanskeområder.

Denne studien vil i hovedsak fokusere på CELF-4, noe Hulme & Snowling (2009) framholder som en test som ofte blir benyttet i utredning av DLD. I tillegg vil det kort sies noe om språk 6-16 og WASI for å komplimentere alle områdene som skal sees nærmere på.



### 3.3.2 Etter testing – metode til testen

Etter testing må det avgjøres om det foreligger indikasjoner på språkvansker hos barnet, noe man finner ved å se på resultatene på indeks for grunnleggende språkferdigheter (IGS). Denne indeksen er i følge Semel et al., (2003) best til å skille ut typiske testresultater hos barn uten og med språkvansker. Dersom barnet skårer -1 standardavvik (SD) eller lavere under gjennomsnittet på indeks for grunnleggende språkferdigheter, tyder det på at barnet har språkvansker. Ved å se videre på og tolke de resterende indeksene vil en kunne få indikasjoner på hvilken områder barnet har styrker og svakheter. En bør se på om resultatene er gjennomgående lave eller om det finnes noen områder som er sterkere eller svakere og dermed kan påvirke resultatet på en gitt indeks (ibid).

Det er spesielt fire deltester i CELF-4 som ofte kan være relatert til språkvansker, henholdsvis: vansker med hurtig benevning, vansker med verbal flyt (ordmobilisering), samt begrensninger og nedsatt arbeidsminne (tallhukommelse og hverdagslige sekvenser). Oppgavene som inngår i deltesten for hurtig benevning kan brukes for å predikere språkvansker og vansker med innlæring. Det stilles økende kognitive krav underveis i denne deltesten. De andre to testene vurderes kvalitativt etter hvor raskt/sakte barnet løser oppgavene og hvor mange feil/rett barnet har på disse oppgavene. Dersom barnet skårer i området: klart eller noe langsommere enn normalt, kan dette tyde på at barnet ikke har en tilstrekkelig utvikling av hurtigbenedningsferdigheter. Dersom barnet skårer lavt på deltesten som indikerer hurtig benevning, kan barnet ha behov for å tilrettelegge for sine begrensninger i arbeidsminne og hastighet av bearbeiding. Hvordan barnet skårer på deltesten for ordmobilisering gir innsyn i barnets semantiske kunnskaper. Deltestens viktigste formål er å finne ut hvor effektivt barnet henter frem og søker etter ord. Deltesten forutsetter at barnet har et tilstrekkelig stort ordforråd. Skårer barnet under gjennomsnittet på ekspressivt ordforråd, vil det å søke etter ord mest sannsynlig gå langsommere. Dersom barnet skårer dårlig på deltestene som tester ekspressivt ordforråd, setningsformulering og ordmobilisering, kan dette indikere at barnet ikke har et aldersadekvat ordforråd. Skårer barnet lavt på ordmobiliseringstesten, har færre ord enn normalt og klart færre ord enn normalt, tyder dette på at barnet kan ha behov for spesialpedagogisk tilrettelegging. Tallhukommelse og arbeidsminne utgjør sammen indeksen for arbeidsminnet, og deltestene stiller krav til oppmerksomhet, konsentrasjon, auditivt og verbalt arbeidsminne. Resultatene på indeks for arbeidsminne kan sees på som den første vurderingen på om hvordan barnets arbeidsminne

kan henge sammen med språkvansker. Til sammen bidrar resultatene på disse fire deltestene til å kunne vurdere faktorer som kan relateres til språkvanske. Dette er viktig informasjon når det skal iverksettes spesialpedagogiske tiltak (Semel, Wiig & Secord, 2003).

CELF-4 benytter seg av ulike beskrivelser etter hvor barnet skårer. Disse er respektive: betydelig over gjennomsnittet, klart over gjennomsnittet, gjennomsnittets øvre del, gjennomsnittlig, gjennomsnittets nedre del, klart under gjennomsnittet og betydelig under gjennomsnittet. Disse beskrivelsene vil bli anvendt i presentasjonen av testresultatene til mor og sønn (ibid).

### 3.4 Kriteriemodell for utviklingsmessig språkforstyrrelse

Det vil nå presenteres en egenutviklet modell for kriteriene og problemområdene knyttet til utviklingsmessig språkforstyrrelse. Modellen er utviklet med utgangspunkt i Bishop et al. (2017) sine anbefalinger, og med tanke på analyse av språkprofilene mellom foreldre og barn i denne studien. Jeg har laget en modell som en operasjonalisering av kriteriene i den nye DLD-diagnosen, og denne er ment å kunne gi et oversiktlig bilde over kriteriene for DLD, og hvilke kartlegginger som kan bidra til å avdekke vanskene. Modellen kan videre brukes som et verktøy når det skal utredes for utviklingsmessig språkforstyrrelse. Kriteriene for DLD er presentert i kolonnen til venstre og kolonnen til høyre viser til hvilke områder og kartleggingsverktøy som kan brukes når de ulike problemområdene skal kartlegges.

| <b>Kriterier for DLD</b>    | <b>Språktest/Kartleggingsverktøy</b>  |
|-----------------------------|---|
| Differensierende tilstander | Ingen kjente differensierende tilstander (nærmere forklart i avsnitt: 2.6.1).                                   |
| Komorbide tilstander        | Sjekke opp om det er noen komorbide tilstander som opptrer samtidig med DLD (nærmere forklart i avsnitt: 2.6.2) |
| Risikofaktorer              | Sjekke opp rundt risikofaktorer for DLD (disse er forklart i avsnitt: 2.6.3)                                    |
| Fonologi                    | Språk 6-16  |
| Morfologi                   | CELF-4  |
| Syntaks                     | CELF-4<br>Språk 6-16  |

|                              |                      |
|------------------------------|----------------------|
| Pragmatikk                   | CELF-4               |
| Semantikk og ordmobilisering | CELF-4<br>Språk 6-16 |
| Verbal læring og minne       | CELF-4<br>Språk 6-16 |
| Diskurs(diskursferdigheter)  | CELF-4               |

Modell 1: Kriteriemodell for DLD.

### 3.5 Kvalitetssikring av studien

#### 3.5.1 Reliabilitet og validitet

Det er en viktig oppgave å presentere valide og reliable forskningsresultater, og studiens validitet og reliabilitet har som fellesnevner at de handler om kvaliteten på studiens resultater, samt hvorvidt resultatene fra undersøkelsen er til å stole på (Thagaard, 2013). Validitet betyr gyldighet i datamaterialet som er tolket, og vil ha noe å si for kvaliteten på slutningene som trekkes fra undersøkelsen, og spørsmål knyttet til om studiens resultater ansees som gyldige i forhold til virkeligheten (ibid). Validiteten av empirien må vurderes på bakgrunn av om denne er tilpasset studiens problemstilling og teoretisk forankring (Kvale & Brinkmann, 2015). For å gjøre fortolkningen gyldig har jeg hatt et kritisk blikk på analyseprosessen, noe Thagaard (2013) peker på som et viktig moment ved vurdering av validitet.

Reliabilitet betyr pålitelighet og handler om hvorvidt resultatene i studien er pålitelige. Studiens resultater er derfor prøvd å fremstilles slik at sannsynligheten for at en annen forsker, som benytter seg av samme metode, vil komme frem til samme resultat (Kvale & Brinkmann, 2015). For å sikre studiens reliabilitet er det gjort noen tiltak. Blant annet er det foretatt et pilotintervju, før jeg gikk i gang med det ordentlige intervjuet. For at transkripsjon av intervjuet skulle være av høy reliabilitet, har jeg prøvd å skrive så ordrett som mulig. Validitet vil være å vurdere transkripsjonens gyldighet. Jeg har lyttet til opptaket mange ganger og prøvd å være så nøyaktig som mulig, med tanke på å være tro mot informantens mening, samt for å sikre samsvar mellom informant og tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom å ha et mixed metod design, har jeg fått testdata som supplerer de kvalitative fortellingene fra mor. Testskårer gir kvantitative data som er normert på en større populasjonsgruppe. Slike kvantitative data har derfor god validitet, forutsatt at testene er

administrert på en god måte i tråd med testmanualer. I denne studien har disse testene blitt administrert og gjennomført av en erfaren testleder. Analysen og fremstilling av funn vil i stor grad innebære tolkning, og for å sikre reliabilitet i analysen har jeg prøvd å se på materialet med åpenhet og holdt meg unna egne fordommer. I tillegg har jeg synliggjort at min tolkning ikke trenger å være den eneste riktige, noe som kan være med på sikre studiens reliabilitet. God sakkunnskap eller teoretisk kunnskap til fenomenet utviklingsmessig språkforstyrrelse, er noe som derfor har vært sentralt for å kunne se med et så klart blikk som mulig på fenomenet i mine tolkninger (ibid).

### **3.5.2 Generaliserbarhet**

Det kvalitative intervjuet er den primære metoden, supplert med testresultater. Resultatene i masteroppgaven vil ikke være statistisk generaliserbare i og med at det tar utgangspunkt i en bestemt case, men de kan være det Postholm (2010) framholder som naturalistiske generaliseringer eller analytisk representerbare (Yin, 1994). Dette innebærer at leseren opplever de erfaringene som beskrives i teksten, og kan trekke paralleller til egne erfaringer, samt at det kan gi inspirasjon til eget arbeid. Kvalitativ forskning har som mål å utvikle tankeredsaker hos leseren som igjen kan føre til drøftinger og diskusjoner, og derved videreutvikling av egen praksis (Postholm, 2010).

### **3.5.3 Etiske vurderinger**

Prosjektet er innmeldt til og godkjent av NSD gjennom Dysleksistudien ved Universitetet i Tromsø. Jeg har underskrevet taushetserklæring i forbindelse med detaljer knyttet til casen jeg har fått innsyn i. Oppgavens informant er gjort kjent med prosjektet og dets formål og har frivillig samtykket til deltagelse. Informanten er også gjort kjent med muligheten til å trekke seg fra prosjektet uansett tidspunkt uten å måtte begrunne dette. Informanten er informert om at prosjektet følger etisk forsvarlig forskningspraksis, at det sikres konfidensialitet gjennom deltakelse, og at resultatene presenteres på en slik måte at det ikke vil være mulig å spore hvem som har vært informant i studien. Oppgavens datamateriale er det kun jeg og veiledere som har hatt innsyn i og tilgang til (Nyeng, 2012; Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015).

## 4.0 Presentasjon og drøfting av data

I dette kapitlet vil sentrale funn fra det kvalitative og kvantitative datamaterialet presenteres. Funnene er organisert i tre hovedkategorier, hvor to er sprunget ut fra studiens kvalitative del og en fra studiens kvantitative del. De kvalitative kategoriene er *mors hverdagsliv og sønnens hverdagsliv – beskrevet av mor*. Videre er disse hovedkategoriene delt inn i underkategorier: *mors/sønnens skoleerfaringer, lingvistikk i hverdagslivet og kommunikasjon i hverdagslivet*. Hovedkategorien fra den kvantitative delen er *mønstre og sammenhenger i mor og sønns testprofiler*.

Først vil mors historie og testresultater presenteres og drøftes, videre blir sønnens historie (fortalt av mor) og testresultater belyst og drøftet. Det vil bli gjengitt noen sitater fra intervjuet for å bevare dets meningsinnhold. Historien til mor og sønn vil suksessivt suppleres med egne tolkinger og observasjoner fra intervjuet. Til sist vil moren og barnets testresultater i CELF-4 sammenlignes ved at de vurderes opp mot kriteriemodellen (se kapittel 3.4). Jeg har valgt å strukturere resultat- og drøftingsdelen på denne måten, slik at sammenhengen og meningsinnholdet i historiene som er beskrevet blir bevart. Tanken bak struktureringen er å gi en mer leservennlig fremstilling, samt å slippe unødvendige gjentakelser som oppstod da jeg forsøkte å splitte resultat- og drøftingsdelen. I presentasjon av data fra intervjuet kommer faguttrykkene som er presentert i teoridelen til å anvendes, men i intervju med mor ble det brukt forenklede begreper slik at hun hadde mulighet til å forstå disse.

### 4.1 Mors hverdagsliv

#### 4.1.1 Mors skoleerfaringer

Mor gikk i 4-5 klasse da hun fikk diagnostisert spesifikke språkvansker (SSV), den gamle terminologien av utviklingsmessig språkforstyrrelse. I tillegg til SSV fikk hun også diagnosen dysleksi. Mor fortalte at da hun fikk dysleksidiagnosen, ble det kun fokusert på denne og det ikke ble gjort noen videre tiltak i forhold til SSV-diagnosen. Hun fikk aldri noen spesifikke tiltak til SSV-vanskene sine, og fortalte at de spesifikke språkvanskene ble glemt. Vanskene og komorbiditeten (samtidighet) mellom dysleksi og SSV ble ikke tatt hensyn til, noe mor opplevde som utfordrende med tanke på eget læringsutbytte i skolen og oppveksten. Mor

fortalte at formidling av kunnskap aldri har vært lett. Videre framholdt mor at hun alltid hadde slitt med de samme språkvanskene helt siden hun var liten, men at det likevel aldri ble fokusert på disse. I ettertid kunne hun ønske at språkvansken ble ennå mer fokusert på, slik at hun senere i livet fikk muligheten til å gjøre det hun ville utdannings- og jobbmessig. Hun ga uttrykk for at hun hadde lyst til å få vitnemål, men hun manglet eksamen i norsk for å kunne få dette. Hun hadde prøvd å ta denne eksamenen, men på grunn av språkvanskene var det vanskelig å bestå.

#### **4.1.2 Lingvistikk i hverdagslivet**

På spørsmål om ordforråd, grammatikk, småord, syntaks og diskursferdigheter beskrev mor først ordforrådet sitt som veldig enkelt, og opplevde selv at hun ikke hadde en avansert språkbruk. Videre framholdt hun grammatikk som noe hun aldri lærte, fordi skolen kun fokuserte på dysleksidiagnosen hennes. Mor framholdt dette fokuset som frustrerende, i og med at det førte til at hun aldri lærte grammatikkreglene eller å skrive, og sa *”skriftspråket mitt blir liksom en gjenspeiling av måten jeg prater på”*. Videre fortalte hun at enkelte grammatiske ting, som dobbeltkonsonant, var noe hun selv hadde lært seg, men at ved lesing og skriving av en tekst kom det an på hvor konsentrert hun var om hun klarte å se grammatikken. Når hun selv skrev en tekst, klarte hun stort sett ikke selv å se om hun hadde noen grammatiske feil eller ikke. Hennes vurdering av egen syntaks og setningsoppbygging fremholdes som helt grei. *”Jeg tenker ikke over bruken av småord når jeg skriver, men klarer å bruke disse dersom jeg konsentrerer meg.”* Hun ga uttrykk for at hun til tider hadde problemer med å hente frem ord, da dette som regel tar litt tid. På spørsmål om diskursferdighetene beskrev mor dette som noe hun fint mestret, og sa: *”Jeg mener selv jeg klarer å gi den informasjonen jeg trenger for at andre skal kunne forstå det jeg forteller”*.

#### **4.1.3 Kommunikasjon i hverdagslivet**

På spørsmål om kommunikasjon fremholdt mor det som vanskelig når hun var i samtaler bestående av flere personer.

Jeg synes det er vanskelig å ta ordet i kommunikasjon med flere mennesker, siden jeg bruker så lang tid på å tenke over og hente frem svarene, noe som fører til at svarene kommer lenge etter at det var et samtaleemne, og da blir det feil å bryte inn siden svaret eller kommentaren som regel ikke har noen mening lengre.

Samtidig fortalte mor at hun til tider ikke fant de ordene hun hadde lyst til å si, noe som gjorde at hun i ulike situasjoner, spesielt med barnets skole/barnehage eller i større grupper, følte seg dum. Vanskene med å hente frem ord bydde også på utfordringer da hun gikk på skolen, og hun ytret at hun mange ganger ikke klarte å formidle det hun kan på grunn av sine språkvansker.

Videre fortalte mor at kommunikasjonssituasjoner der hun er i en- til en- kommunikasjon går greit. Mor trakk frem et eksempel om kommunikasjonen mellom seg selv og ei venninne, og sa:

Venninna mi er blitt så vant til at når hun har spurt meg om noe, så kan det ta litt tid før jeg svarer i og med at jeg bruker tid på å tenke ut svarene. Det kan hende det blir et lengre opphold med stillhet i samtalen, men venninna mi venter gjerne litt ekstra slik at jeg får tid til å tenke gjennom hvordan jeg kan forklare noe.

Videre fortalte mor at hun kan ha vansker med å finne ord dersom hun ikke konsentrerer seg om språket. Dersom konsentrasjonen ikke er til stede kan det komme mange ytringer som hun selv stusser på i etterkant. Hun ga eksempler på at når hun er sammen med barna sine, kan hun ofte tenke *"hva var det egentlig jeg sa nå"*, siden det hun sa ikke var det hun egentlig hadde tenkt til å si.

#### 4.2. Mors testresultater

Testresultatene i CELF-4 for syntaks viste at mor skåret helt nederst i normalområdet på deltesten som måler repetisjon av setninger. Dette er -1 standardavvik (SD) under normalområdet. Testen for setningsformulering viste at mor skåret klart under normalområdet, -2 standardavvik under gjennomsnittet, Resultatene for semantikk og deltesten narrativ forståelse viste at mor skåret akkurat ved normalområdet. Deltesten som målte likheter reseptivt viste at mor skåret helt nederst i normalområdets nedre del, -1 standardavvik under gjennomsnittet. Deltesten som målte mors likheter ekspressivt viste at mor skåret i normalområdet. Deltesten som målte forståelse av instruksjoner viste at mor skåret klart under normalområdet, -2 standardavvik under gjennomsnittet. Testresultatene for minne og deltesten som testet tallhukommelse viste at mor skåret betydelig under gjennomsnittet, - 3 standardavvik under gjennomsnittet. Deltesten som målte hverdagslige sekvenser viste at mor skåret helt på gjennomsnittet. Resultatene for hurtig benevning viste at

mor hadde en tidsbruk som er noe langsommere enn normalt, og deltesten som tester ordmobilisering viste at mor har færre ord enn normalt.

#### **4.2.1 Indeksprofil – med min tolkning**

Mor skåret – 2 standardavvik på indeks for grunnleggende språkferdigheter, noe som indikerer at hun har språklige vansker. Dermed må det sees videre på mors styrker og svakheter ved å tolke de andre indeksene hver for seg, slik at det kan fremlegges hvilke spesifikke områder hun har vansker på. På fire av seks indekser (presentert i kapittel 3.3.1.3), IGS, IRS og ISH og IAM, skåret mor – 2 standardavvik under gjennomsnittet. På indeks nummer fem, IES, skåret hun – 1 standardavvik under gjennomsnittet. På indeksen nummer seks, ISI, skåret mor gjennomsnittlig (Semel et al., (2003).

Oppsummert viser indeksene at mor skåret gjennomgående lavt, noe som er forenelig med hennes SSV-diagnose. På indeksen for språklig innhold (ISI) skåret mor gjennomsnittlig noe som viser at hun har god semantisk språkkunnskap. Hun skåret også innenfor normalområdet på indeksen for ekspressivt språk, noe som indikerer at hun gjør det godt på de produktive språkferdighetene, og klarte å benytte grammatiske regler og bruke semantiske og grammatiske rette setninger. Hun skåret dog helt nederst i normalområdet, noe som også kan være forenelig med hennes SSV-diagnosen. Disse skårene bekrefter min oppfatning av mor i intervjuet. Jeg oppfatter henne som ei smart dame som kan mye og gjør seg godt forstått, med relativt rett språkbruk og språkstruktur. Testresultatene viser at mor skåret dårligere på testene som krever at hun bruker sine talespråklige ferdigheter. Testskårene viser at mor skåret lavt på testene som måler: produktive språkferdigheter, språkforståelse der ord og setninger skal lyttes til, oppfattes og forstås, fastholding og bearbeiding av språklig innhold og struktur og arbeidsminne (Semel et al., 2003). Basert på mors egen beskrivelse og testresultatene er dette forenelig med kriteriene for utviklingsmessig språkforstyrrelse.

#### **4.2.2 Ingen diskrepans**

Resultatene av mors WASI viser at hun har en tilnærmet flat profil rett under normalområdet, noe som viste at det ikke er diskrepans mellom mors verbale- og nonverbale evner lenger. Med tanke på at diskrepans mellom verbale- og nonverbale evner var et kriterie for å få diagnosen spesifikke språkvansker, kan diskrepansen til mor ha endret seg siden den ikke er tilstede ved testing i voksen alder. En forklaring på at diskrepansen har endret seg, er



muligens at det har skjedd en kognitiv utvikling og modning fra barn til voksen, også kan mors språklige interesse ha en sammenheng med endringen. I og med at diskrepans ikke lenger er et krav for å få DLD-diagnosen, innfrir mor fortsatt kriteriene for å få diagnosen.

### 4.3 Analytisk vurdering av mors testresultater

Jeg kommer nå til å gå over i en drøftingsedel der det blir gjort en analytisk vurdering av testresultatene opp i mot kriteriene for å få diagnosen utviklingsmessig språkforstyrrelse, samt resultatene knyttet opp mot oppgavens teoretiske forankring. Det vil gjøres vurderinger av testresultatene opp mot testresultatene i CELF-4, Bishop et al. (2017) sine predikasjoner på språkvansker og Morton og Friths (1995) kausalmodell for årsaksforklaring.

#### 4.3.1 CELF-4

Som tidligere vist er det spesielt fire deltester i CELF-4 som ofte kan relateres til språkvansker, henholdsvis vansker med hurtig benevning, ordmobilisering der personen har vansker med verbal, samt begrensninger og nedsatt arbeidsminne (tallhukommelse og hverdagslige sekvenser). På testen for hurtig benevning skåret mor noe langsommere enn normalt, noe som kan predikere at hun har språklige vansker og vansker knyttet til innlæring og arbeidsminne. Ordmobiliseringstesten viste at mor har færre ord enn normalt, noe som gir indikasjon på hennes semantiske kunnskap og hvor raskt og effektivt hun henter frem ord. Semel et al., (2003) framholder at når en skårer som mor på ordmobiliseringstesten, bør personen få spesialpedagogisk tilrettelegging. Mor skåret helt nederst i normalområdet på ekspressivt språk, selv om hun skåret i normalområdet kan testresultatet ha noe å si for at det å finne frem til ord går langsomt, noe hun også selv beskrev i intervjuet. Mor skåret – 2 SD under gjennomsnittet på setningsformulering, ordmobiliseringen viste at hun har færre ord enn normalt og testen for ekspressivt språk ligger helt nederst i normalområdet – 1 SD under gjennomsnittet. I og med at mor skåret lavt på disse tre testområdene, gir det indikasjon om at hun ikke har et aldersadekvat ordforråd (Semel et al., 2003). Som tidligere nevnt beskrev mor sitt eget ordforråd som veldig enkelt, noe som kan ha en sammenheng med disse testresultatene. Mor skåret – 2 SD på minneindeksen, og som vi tidligere har sett og som vil bli nærmere forklart i neste avsnitt, kan disse kognitive trekkene relateres til og henge sammen med mors språkvanske (ibid; Helland, 2012).

Resultatet av CELF-4 viste at mor gjorde det godt på de oppgavene hun ikke trengte å bruke språket, og at hun gjør det dårligere på de oppgavene der språket må brukes. Mor skåret rett under gjennomsnittet på testen som måler språklig innhold. I intervjusituasjonen var det godt innhold og mening i det hun sa noe som muligens er grunnen til at hun skåret så bra på denne deltesten. Dette stemmer bra med testresultatene og hva mor selv sier i intervjuet, da hun har godt språklig innhold, men sliter med å formidle denne kunnskapen på grunn av språkvanskene sine.

#### **4.3.2 Mors vansker sett ut i fra de nye DLD-kriteriene**

Ordmobiliseringstesten viste at mor hadde færre ord enn normalt, og i intervjuet framholdt hun sitt eget ordforråd som enkelt. Hun forklarte i intervjuet at hun kunne bruke tid på å finne frem til de rette ordene i kommunikasjon, noe som kan være en indikator på det Messer & Dockrell (2006) kaller for ordletingsvanske. Dersom mor har en såkalt ordletingsvanske kan dette være grunnen til at hun sliter med å hente frem ord. I og med at hun beskrev sitt eget ordforråd som enkelt, har hun muligens begrenset kunnskap av ords mening, noe som igjen vil begrense vokabularet hennes, og dette vil føre til begrensninger i å uttrykke eller forstå meninger i ytringer (Kambanaros & Grohmann, 2015). Hulme & Snowling (2009) viser til at personer med utviklingsmessig språkforstyrrelse har en svakere evne til å lære ord og dere grammatiske relasjoner. I og med at mor har færre ord enn normalt, kan denne semantiske begrensningen være med på å berøre hennes forståelse samt produksjon av talespråket. Dette kan også henge sammen med mors vansker med å lete frem de ordene hun vil bruke. Personer med semantiske vansker kan slite med tilegnelsen av ord (Leonard, 2014), noe det kan tenkes at mor også gjør på grunn av sine språklige vansker. Ut i fra kartleggingene og mors historie kan det være indikasjoner på at hun har begrensninger i det fonologiske korttidsminnet. Og at mor har en svikt når det kommer til dannelse og bearbeiding av assosiasjoner til nye ord, noe som igjen fører til at disse ikke holdes lenge nok slik at de lagres i langtidsminnet. Dette kan være en forklaring på at mor skårer dårlig på deltesten for ordmobilisering (Leonard, 2014; Gathercole og Baddeley 1990; Hulme & Snowling, 2009).

Mors pragmatiske profil kommer ikke frem av testresultatene, men de testene som krever at hun bruker verbalspråket, viste at hun skåret dårligere på disse, enn de som ikke krever like høyt nivå av ekspressivt språk. I og med at mor framholdt vanskeligheter knyttet til språkbruk i kommunikasjon med andre kan dette være med på å styrke mistanken om pragmatiske

vansker. Dersom det stemmer at hun har pragmatiske vansker, kan dette påvirke hennes forståelse og språkproduksjon. I tillegg kan pragmatiske vansker gjøre kommunikasjon med andre utfordrende, da denne vansken kan føre med seg utfordringer i forhold til å forstå kommunikasjonens regler og koder (Adams, 2002; Høigård, 2013). Ut i fra mors beskrivelse av seg selv i kommunikative kontekster, er det trolig nær relasjon til vansker av pragmatisk karakter.

Diskursferdigheter kommer ikke frem av testresultatene, men mor opplevde selv at hun hadde gode diskursferdigheter. I intervju situasjonen var diskursferdigheter noe jeg opplevde at hun mestret. Når hun fortalte historier, gav hun den informasjonen jeg trengte for å danne meg et sammenhengende bilde (Karasinski & Weismer, 2010). Med tanke på mors SSV-diagnose ble jeg imponert over diskursferdighetene hennes.

Når det kommer til verbal læring og minne viste testresultatene at mor skåret lavt på minneoppgavene. Minneoppgaver er noe mange personer med utviklingsmessig språkforstyrrelse har vansker med. Problemer knyttet til minne fører til mor trolig har vansker med å holde lyd- og ordsekvenser lenge nok til å lagre assosiasjoner mellom ord og deres mening (Archibald & Gathercole, 2006). Kanskje har mor vansker med å prosessere stimuli lenge nok til at det lagres og bearbeides i barnets minne. Prosesseringsvansker er vanlig hos personer med DLD, og dette kan indikere vansker med å prosessere stimuli lenge nok til at denne lagres og bearbeides i mors minne. Språklæring krever at personen kan prosessere, og dersom minnefunksjonen er svak dette muligens påvirke mors språklæringen negativt, og dermed gå ut over hennes taleforståelse (Hulme & Snowling, 2009).

Mors grammatikk- og syntaksbruk testes ikke på det alderstrinnet mor er testet på. Mor beskrev syntaksen sin som en gjenspeiling av måten hun snakket på, og hun mener selv at egen setningsstruktur er grei. Hun beskriver egen setningsbruk som enkel og kort. I mailkontakt med meg kan jeg bekrefte dette. Hun gjør seg godt forstått og bruker korte setninger, men har en del småfeil i form av grammatikk- og syntaksbruk. Som vist i kapittel 2.5.4 er det vanlig at personer med DLD bruker kortere og lite komplekse setninger, og at det å lære enkle syntaksregler kan være vanskelig (Nilsen & Monsrud, 2010; Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014).

Studiens funn viste at mor innfrir flere av kriteriene til Bishop et al. (2017) for utviklingsmessig språkforstyrrelse. Mor skårer gjennomsnittlig på testen for språklig innhold, noe som kan være med å bekrefte min opplevelse av at hun er ei kunnskapsrik dame. Vansken hennes arter seg og er av slik karakter at hun har vansker med å formidle kunnskapen siden hun ikke finner de rette ordene.

#### **4.3.3 Mors vansker satt inn i Morton og Friths kausalmodell**

Mors vansker vil nå settes inn i Morton og Friths (1995) kausalmodell. Genotypisk, altså den biologiske tilnærmingen kan det ikke sies noe om da informasjon om dette er ukjent. Det finnes studier som viser at DLD skyldes genetiske faktorer (Bishop et al., 2017), men i og med at mor ikke kjenner til informasjon angående genetiske faktorer mellom sine generasjoner blir det vanskelig å si mer om dette (Hulme & Snowling, 2009).

Fenotypisk, kognitivt tilnærmet, viste testresultatene flere kognitive trekk som forbindes med og muligens vil være involvert i morens DLD-diagnose (Helland, 2012). Språket krever at personen kan prosessere, og prosesseringsvansker er forbundet med og kan gå ut over taleforståelse, samt gi vanskeligheter med prosessering av talespråk (Hulme & Snowling, 2009). Ut i fra testresultatene og det mor selv fortalte, er det mulig at mor har prosesseringsvansker. Funn i den kvalitative delstudien viste at mor hadde vansker med å si det hun vil si, og at hun sliter med å finne de rette ordene samt å få ut disse raskt nok i kommunikasjon. Dette kan trolig ha noe å gjøre med begrensninger knyttet til å hente ut informasjon fra minnelageret, noe som gjør at hun ikke klarer å prosessere den språklige informasjon effektivt, men heller langsomt (Hulme & Snowling, 2009). Begrensninger i korttidsminnet vil gjøre det vanskelig å holde fast på ord og ytringer, noe som igjen kan gjøre det vanskelig å oppfatte og bearbeide språket. Denne vansken er utbredt hos de med utviklingsmessig språkforstyrrelse, og ut i fra de mor fortalte sammen med testresultatene kan det tenkes at mor har lignende vansker (Leonard, 2014; Ottem, 2009; Gathercole & Baddeley 1990; Hulme & Snowling, 2009). Mors testresultater viste at hun skårer lavt på minnetestene, og som vi har sett kan barn med DLD ha svakere kortids- og arbeidsminne enn barn som ikke har diagnosen (Baddeley, 2003). Arbeidsminnet spiller en viktig rolle når en person skal tilegne seg vokabular, og dersom mor har begrensninger i arbeidsminnet vil dette kunne påvirke om hun klarer å holde på ordene lenge nok til at de lagres i langtidsminnet (Hulme & Snowling). Testresultatene viste at mor har færre ord enn normalt, noe som kan henge

sammen med svikt i hennes fonologiske løkke sammen med begrensninger i minnet, noe som vil være med på å gjøre innlæring av nye ord vanskelig (Baddeley, 2003; Lian & Ottem, 2007).

På det atferdsmessige nivået får man beskrivelser av hvordan mors språkvanske kan arte seg i hverdagslivet. På dette nivået baseres vansken på målinger og observasjoner av personen (Helland, 2012). Studiens testresultater viste at mor hadde vansker i flere av de språklige komponentene, noe som vil være ugunstig for språkutviklingen hennes (Bloom & Lahey, 1978).

Ved å koble sammen de tre nivåene i kausalmodellen, og se på faktorer som kan påvirke hvordan vansken ser ut og arter seg, kan en få et helhetlig bilde av mors språkvanske. I tillegg er det viktig å se på miljømessige påvirkninger som kan utgjøre utfallet av vansken som observeres eller kartlegges (Hulme & Snowling, 2009). Mor framholdt at hun aldri fikk hjelp knyttet til sine språkvansker, noe som muligens vil påvirke prognosene i hennes språkmiljø i negativt retning (Espenakk, et al., 2007). Studien har vist at DLD i noen tilfeller er en skjult vanske, og kanskje er det dette mors språkvanske har vært. Dersom hun hadde fått mer språklig hjelp i miljøet rundt seg, kan det tenkes at prognosen for språkvanskene kunne artet seg på en annen måte når mor når mor skulle tilegnet seg språk på et høyere nivå (Bishop et al., 2017; Espenakk et al., 2007).

#### **4.3.4 Min tolkning av mors hverdagslige språkferdigheter**

Til tross for diagnosen spesifikke språkvansker opplevde jeg mor som særdeles fokusert på språket, og hun fremstår som interessert i å lære de ulike delene ved språket. I mailkontakt med meg i forkant av intervjuet, er syntaks noe jeg vurderer at mor mestrer helt greit, og hun gjorde seg godt forstått til tross for sine språkvansker. Hun hadde noen syntaktiske og grammatiske småfeil, men dette var ikke noe som påvirker innholdet i mailkontakten med henne. Diskursferdigheten opplevde jeg at hun mestret godt i intervjusituasjonen, og hun fortalte historien sin på en informativ og lett forståelig måte.

Resultatene som omhandler hvordan mor beskrev egne språkferdigheter, viste at hun innfrir en rekke av indikatorer for å få DLD-diagnosen. Til tross for sine vansker klarer hun seg godt i hverdagslivet. Hun har noen lingvistiske vansker når hun skriver, men hun gjør seg likevel

godt forstått. Mor har som vist også en dysleksidiagnose, noe som vil være med å påvirke hvordan vanskene hennes arter seg. Mor fremstår som ei reflektert, lærevillig og klok dame, med stor interesse for språk, og jeg tenker at disse styrkene kan være med på å gjøre at hun fremstår så språklig sterk som hun gjør i intervjusituasjonen.

#### 4.4 Sønnens hverdagsliv – beskrevet av mor

##### 4.4.1 Sønnens skoleerfaringer

Da sønnen begynte i barnehage ga mor beskjed om sin SSV- og dysleksidiagnose, slik at barnehagen kunne være observante og følge med dersom de mistenkte lignende vansker hos sønnen. Når sønnen var tre år begynte mor å mistenke at han hadde språkvansker, siden han ikke utviklet talespråket sitt på samme måte som jevnaldrende barn. Videre fortalte mor at bekymringene hennes ble melt til PP-tjenesten. Her ble det gitt beskjed om at hun ikke trengte å bekymre seg ennå, og at språkvanskene hennes ikke ville ha noen innvirkning på sønnens språklige utvikling. Mor ytret også at hun fikk beskjed om at de ikke kunne si noe mer angående språkvansker før gutten begynte på skolen. PPT mente at siden gutten fikk språklig tilførsel i barnehagen og hjemme, kom han til å ta igjen jevnaldrende barn språklig.

Videre fortalte mor at hun ikke slo seg til ro med tilbakemelding fra PPT, i og med at hun opplevde at sønnen hang etter med språket i forhold til jevnaldrende. Hun fortalte at sønnen greide å gjøre seg helt greit forstått, men når mor hørte hvordan han pratet i forhold til andre barn på samme alder vekket dette bekymring i henne. Sønnen begynte seint å prate og mor beskriver han som usikker på seg selv når han skulle bruke språket. Dersom han ble spurt om noe, og mottakeren ikke hørte svaret og han ble spurt om å si det igjen, ble svarene hans lavere og lavere.

##### 4.4.2 Lingvistikk i hverdagslivet

På spørsmål om ordforråd, grammatikk og syntaks, diskursferdigheter og småord, beskrev mor sønnens ordforråd som enkelt i forhold til barn på samme alder. I tillegg framholdt hun at han har vansker med å ordlegge seg, men han forstår det meste som blir sagt. Videre sa hun at: *”en kan lett se på han at han forstår, men han greier ikke å finne ordene for å kunne svare tilbake”*. Om mor sparte hva han gjorde eller lærte på skolen, svarte han som regel *”husker*

*ikke*". Gutten sliter med å hente frem ord, og særlig når han er sammen med mange mennesker. Mor sa:

Han bruker lang tid på å svare, men han er veldig flink til å tulle og tøyse, og på den måten blir det mer fokus på det han gjør kontra det han sier. Jeg tror han gjør denne handlingen bevisst når han ikke finner ord.

Videre framholdt mor at når sønnen fortalte noe manglet det flyt i språket, og dersom han ikke fokuserte på det han formidlet, kunne ordene komme hulter til bulter og med stor avstand i mellom seg. *"I en setning kan han hoppe frem og tilbake med ordene, og da blir det vanskelig å få tak i helheten. I mange tilfeller må man selv kode og skape forståelse av det han sier, sa mor."* Hun fortalte også at dersom sønnen stresset mye kunne det han sa bli veldig uforståelig, sammenlignet med dersom han tok det med ro. Følgelig fortalte mor at han ikke klarte å bygge opp setningene sine på riktig måte, og at han til tider var fraværende når han fortalte. Gutten brukte ikke flertallsendinger og grammatikk når han pratet. Mor ytret så at hun kjente sønnen så godt at når han sa noe, så skjønnte hun det han sa og at hun ikke så vanskene hans på samme måte som en som ikke pratet så mye med han. Hun fortalte også at skolen ga tilbakemelding på guttens grammatikk- og syntaksbruk, men at det ikke er gjort noe for å tilpasse opplæringa. Han har tidligere kunnet forenkle ord, men etter at han begynte på skolen og lærte seg å lese har han blitt flinkere til å lese ordene, samt å konsentrere seg på og si hele ordet. Mor fortalte lattermildt at dersom hun skrev et ord feil, kan sønnen rette på henne. Bruk av småord mestrer han ikke særlig godt, og mor sa: *"jeg opplever ikke at han klarer å bruke ord som trengs i setninger slik at det blir fullverdig og forståelig informasjon."*

#### **4.4.3 Kommunikasjon i hverdagslivet**

Mor fortalte så at hun ikke opplevde at vanskene begrenset sønnen så mye akkurat nå, men hun opplevde at det språklige spriket mellom sønnen og de jevnaldrende stadig ble større. Hun trakk frem et eksempel på kommunikasjon mellom sønnen og en kamerat. Kameraten skjønnte ikke hva gutten sa, og dermed henvendte han seg til mor for å spørre hva sønnen fortalte. Videre fortalte hun at kommunikasjon og lek en til en går helt greit, men at det for det meste går i lek ved siden av hverandre, med litt småsnakk av og til. Sønnen sa ikke så mye i lek med andre, *"men i lek med lillebror tuller han og kan bruke språket litt mer. I lek med lillebror er det storebror som bestemmer og har styringa, mens i lek med jevnaldrende er han med uten å si så veldig mye"*, sa mor. Mor opplevde at sønnens største vanske var med det sosiale, samt konsentrasjonen i timene, etter tilbakemelding fra skolen. Hjemme opplevde hun

at dersom hun satt seg ned sammen med sønnen når han gjorde lekser så var han veldig motivert til å jobbe, og at han jobbet konsentrert når han ble fulgt tett opp.

Til tross for sine vansker klarer sønnen seg enda godt i hverdagslivet, men mor er bekymret for sønnen og hans vansker når kravene til læring øker. Derfor gjør hun alt for å vise skolen og støtteapparatet rundt barnet hva han har vansker med, slik at han tidlig får hjelp og tiltak for språkvanskene sine, slik at språkvanskenes negative konsekvenser minskes så mye som mulig.

#### **4.4.4 Min tolkning av videre beskrivelser fra mor om DLD i sønnens hverdagsliv**

Det vil nå presenteres ytterligere beskrivelser knyttet til hvordan mor opplevde at sønnens DLD artet seg i hverdagslivet hans. Denne delen vil bli supplert av mine drøftinger tolkninger underveis i beskrivelsene.

Mor beskrev at sønnen ofte tullet og tøyset i kommunikasjon med andre. En grunn til dette kan være at ved å tulle og tøyse, får han fokuset vekk fra det språklige når han ikke finner de ordene han ønsker. Muligens får han en annen rolle og dermed gjør ”tullingen” han til en artig og anerkjent gutt, og ikke bare en som sliter med språket. I og med at gutten er begynt på skolen er han kanskje såpass språklig bevisst at han merker at han og de andre barna har et språk i måten å kommunisere på. Kommunikasjon krever en felles forståelse av fenomener som oppstår, og siden sønnen har vansker med å finne ord for å gjøre seg forstått blir samspillet og en felles forståelsesramme utfordrende. I tillegg stiller kommunikasjonen høyere krav etter hvert som man blir eldre, og språket til en person med språkvansker vil etter hvert bli større og større. For å minske dette gapet kan tulling og tøyning være et hjelpemiddel for gutten.

I følge mor jobbet gutten konsentrert og godt når han gjorde lekser hjemme. Her fikk han en-til-en-hjelp, og det er kun han i fokus, noe som gjorde at han kunne få hjelp og følges opp med en gang han ikke fikk til noe. En-til-en-hjelpen kan være med på at han forstår noe, og som følgelig kan gi han mestringfølelse. Mor fortalte at skolen meldte om at sønnen til tider hadde dårlig konsentrasjon i skoletimene, noe som kan komme av at han ikke forsto, og følgelig vil han kunne miste fokus samt motivasjon. På skolen er det foreløpig ingen tiltak rettet inn mot dette, eller som følger opp gutten med den hjelpen han trenger til å forstå og



lære. Kanskje synes lærerne det er utfordrende når gutten er ukonsentrert og tenker at han kan ha konsentrasjonsvansker. Forståelse og kjennskap av hva som forekommer i testresultatene vil kunne tilsi at lærerne har feil problemforståelse, og kjennskap til guttens språkvansker vil kunne være med på å skjønne hans adferd i situasjoner der han blir ukonsentrert. Kjennskap til vanskene hans kan også være med på at lærerne kan tilpasse slik at gutten får til å arbeide på skolen med samme arbeidsinnsats som hjemme.

Funnene i studien viste også at gutten ikke brukte språket sitt så mye i leken med jevnaldrende, noe som gir grunn til å anta at han har fått negative erfaringer rundt aktiviteter som stiller krav til språket. Dette kan ha vært med på å gi han negativ selvoppfattelse og negative assosiasjoner ved å bruke språket. Språket er en viktig komponent i kommunikasjon og bidrar til tilhørighet og fellesskap (Nilsen & Monsrud, 2010). Negative erfaringer med sosiale samspill, kan gi grunnlag til at sønnen velger aktiviteter som ikke krever mye av han språklig, eventuelt at han ikke bruker språket så mye i lek med jevnaldrende. Sønnen bruker talespråket mer i lek med lillebroren sin. Sønnen er antageligvis trygg på broren, og disse to kjenner hverandre godt og kan ha utviklet egne regler, ord og uttrykk til leken sin slik at sønnen har positive erfaringer med kommunikasjon og dermed er tryggere på å bruke verbalspråket. Lek med lillebroren kan være sønnens trygg base, og her trenger han antakelig ikke skjule sine språkvansker med å tulle.

#### *Vansker i formidling av ønsket budskap*

Videre fortalte mor at hun og skolen til sønnen har et greit samarbeid, men mor opplevde at skolen ikke så de samme vanskene som henne, og at de derfor ikke forsto hvorfor hun er bekymret. Mor kjente seg igjen i sønnens vansker, og basert på egne erfaringer hadde det blitt klarere for henne hva sønnen hadde vansker med. Å videreformidle dette, kunne imidlertid være utfordrende siden mor opplevde møtesituasjoner som vanskelige siden hun ikke klarte å formidle det hun vil angående sønnens språkvansker. Skolen opplevde også at sønnen slet og hadde meldt dette til PPT, men PPT skjønnte heller ikke vanskene hans, siden han kunne lese og skrive. Mor synes at skolen og PPT kun fokuserte på sønnens lesing og skriving, og så lenge dette gikk fint så bekymret de seg ikke for hans talespråklige vansker. I og med at mor selv har erfaring med at det ikke fokuseres på de talespråklige vanskene, var hun veldig påpasselig på at sønnen skal få hjelp. Men når hun ikke klarte å formidle videre hva hun er bekymret for er det komplisert å formidle ønsket budskap.

En grunn til at skolen og PPT ikke ser guttens vansker på samme måte som mor, er muligens at utviklingsmessig språkforstyrrelse er et skjult problem som i mange tilfeller ikke oppdages før kravene til læring og kognitive funksjoner øker (Bele, 2008; Bishop, 1997; Leonard, 2014). Sønnen går ennå i småskolen (1-4 klasse) og det kan tenkes at skolen og PPT muligens vil få en tydeligere pekepinn på vanskene hans når kravene til læring og kognitive funksjoner øker. Dette viser problematikken rundt at DLD kan være et skult problem som oppdages sent (Lian & Ottem, 2007; Rygvold, 2017). I verste fall kan sønnens vansker forbli et skjult problem for skolen og PPT, slik at han ikke får den hjelpen og de tiltakene som trengs for å styrke språket sitt (Bishop, 1997). Mor var svært bekymret for sønnen når han skal begynne i høyere klassetrinn, og da særlig når det vil stilles høyere krav til kunnskap, og det ikke bare er fokus på å lære tall og bokstaver enkeltvis. Mor tror at sønnen vil slite når det stilles høyere krav til kunnskap, og at han derfor raskt trenger hjelp til å bli sterkere språklig slik at han ikke vil slite like mye på skolen som hun selv har gjort.

Mor fortalte at hun ønsket at sønnen etter hvert skal mestre språket så godt at det ikke blir til hinder for hva han har hatt lyst til å gjøre i fremtiden. Selv om mor synes det er krevende å følge opp et barn som har lignende vansker som seg selv, så gir hun ikke opp. Hun vil gjøre alt for at sønnen skal bli hørt og få den hjelpen han trenger. Hun påpeker at guttens ønsker er det viktigste og at han selv skal få være med på å si sine meninger dersom det iverksettes tiltak. Mor ønsker ikke at de voksne skal snakke om tiltak og hans vansker over hodet på han, men at sønnen skal være med på å styre hvordan undervisningen kan tilrettelegges best for han ut i fra hans forutsetninger og interesser.

Som vist i studiens teorikapittel kan det være vanskelig å formidle ønsket budskap når en person har utviklingsmessig språkforstyrrelse. Særlig når vansken er skjult for hjelpeapparatet rundt sønnen, blir det ekstra utfordrende for mor å forklare hva sønnen har vansker med. At vansken er skjult vil gi et negativt utslag for språkvanskenes prognosene, mens mor prøver alt hun kan å formidle hva sønnen har vansker med slik at han kan få tiltak som gir språkvansken positivt utslag og prognoser.

## 4.5 Sønnens testresultater

Testresultatene I CELF-4 på deltesten for grammatiske strukturer viste at sønnen skåret betydelig under normalområdet, -3 standardavvik under gjennomsnittet. Testresultatene for syntaks og deltesten som målte repetisjon av setninger viste at sønnen skåret helt klart under normalområdet, -2 standardavvik under gjennomsnittet. Deltesten som målte hvordan han formulerer setninger viser at han skåret helt klart under normalområdet, -2 standardavvik under gjennomsnittet. Testresultatene for semantikk og deltesten som målte barnets setningsforståelse viste at han skåret helt klart under normalområdet, -2 standardavvik under gjennomsnittet. Deltesten som målet likheter reseptivt viste at sønnen skåret klart over normalområdet, +2 standardavvik over gjennomsnittet. Deltesten som målet likheter ekspressivt viset at sønnen skåret i normalområdets nedre del, -1 standardavvik under gjennomsnittet. Deltesten som testet ferdigheter i forhold til å forstå instruksjoner viste at sønnen skåret helt nederst i normalområdets nedre del, -1 standardavvik under gjennomsnittet. Testresultatene for minne og deltesten som målte tallhukommelse viste at barnet skåret helt klart under normalområdet, -2 standardavvik under gjennomsnittet. Deltesten på hverdagslige sekvenser viste at sønnen skåret i normalområdets nedre del, -1 SD. Testresultatene for hurtig benevning viste at sønnen hadde en tidsbruk lengre enn normalt, og deltesten for ordmobilisering viset at barnet hadde meget få ord.

### 4.5.1 Indeksprofil - med min tolkning

Sønnen skåret – 3 SD på indeks for grunnleggende språkferdigheter, noe som indikerer at han har språklige vansker (Semel et al., 2003). Det må dermed sees videre på sønnens styrker og svakheter ved å tolke de andre indeksene hver for seg, slik at det kan fremlegges hvilke spesifikke områder sønnen har vansker på (ibid). På tre av seks indekser, IGS, IES og ISS, skåret sønnen – 3 SD under gjennomsnittet. På indeks nummer fire, IAM, skåret sønnen – 2 SD under gjennomsnittet. På den femte indeksen, IRS, skårer sønnen – 1 SD under gjennomsnittet, noe som er midt i normalområdet. På indeks nummer seks, ISI, skåret barnet rett under gjennomsnittet.

Resultatene viste at sønnen skåret gjennomgående lavt noe som bekrefter mors bekymring angående sønnens språkutvikling. På testen for reseptive likheter skåret han over gjennomsnittet, +2 SD. Her testes språkforståelse, evnen til å lytte til, oppfatte og forstå språket på ord- og setningsnivå. I tillegg viser testresultatene at han har god semantisk

språkkunnskap. Testresultatene viste at sønnen skåret dårligere på de testene som krevde at han brukte sine talespråklige ferdigheter. Testresultatene viser at sønnen skåret lavere på testene bestående av: produktive språkferdigheter, bøyingsformer, syntaks og setningsstruktur og arbeidsminne (Semel et al., 2003). Med bakgrunn i mors beskrivelser av sønnens vansker, og testresultatene, tyder mye på at sønnen innfrir sønnen flere av kriteriene for utviklingsmessig språkforstyrrelse.

#### **4.5.2 Diskrepans**

Det er også gjort en WASI på gutten. Denne viste at det er diskrepans mellom guttens verbale- og nonverbale evner. På testens oppgaver som omhandler det verbale, skåret han under normalområdet, mens på testens oppgaver som omhandler utføring, skåret han i nedre del av normalområdet. Selv om diskrepans mellom verbale- og nonverbale evner ikke lenger er et diagnostisk krav for å få diagnosen utviklingsmessig språkforstyrrelse, ser man en tendens til at mange som får diagnosen også har denne diskrepansen (Bishop et al., 2017).

#### **4.6 Analytisk vurdering av sønnens testresultater**

På samme måte som ved presentasjon av mors testresultater, kommer jeg nå til å gå over i en drøftingsedel der det blir gjort en analytisk vurdering av testresultatene opp i mot de nye kriteriene for å få diagnosen utviklingsmessig språkforstyrrelse. Testresultatene vurderes opp mot testresultatene i CELF-4, Bishop et al. (2017) sine predikasjoner på språkvansker og Morton og Friths (1995) kausalmodell for årsaksforklaring.

##### **4.6.1 CELF-4**

Det vil nå redegjøres for de fire deltestene i CELF-4 som ofte kan relateres til språkvansker, respektive vansker med hurtig benevning, ordmobilisering der barnet har vansker med verbalt, samt begrensninger og nedsatt arbeidsminne (tallhukommelse og hverdagslige sekvenser). På testen for hurtig benevning skåret barnet noe langsommere enn normalt, noe som kan predikere at han hadde språklige vansker og vansker knyttet til innlæring og arbeidsminne. Ordmobiliseringstesten viste at sønnen hadde meget få ord, noe som gir indikasjon på hans semantiske kunnskap og hvor raskt og effektivt han henter frem ord. Semel et al., (2003) presiserer at når en skåret som sønnen på ordmobiliseringstesten, bør barnet få spesialpedagogisk tilrettelegging. Sønnen skåret – 3 SD under gjennomsnittet på ekspressivt språk. Dette kan være en grunn til at han, som mor også framholdt i intervjuet,

bruker lang tid på å leite frem ord i kommunikasjon (ibid). Han skåret – 2 SD under gjennomsnittet på setningsformulering, ordmobiliseringen viser at han har meget få ord og han skårer – 3 SD på ekspressivt språk. I og med at han skåret lavt på disse tre testene kan dette indikere at han ikke har et aldersadekvat ordforråd (ibid). Sønnen skåret – 2 SD under gjennomsnittet på minneindeksen, og disse kognitive trekkene kan henge sammen med hans språklige vanske (ibid; Helland, 2012). De kognitive trekkene for minneindeksen vil gjennomgå og forklares nærmere i kapittel 4.6.3.

Funn i studien viste at skåret gutten lavt på alle de fire områdene som ofte relateres til språklige vansker, noe som gjør at han innfrir kriteriene til DLD-diagnosen. Kartleggingen stemmer godt overens med hvordan mor beskrev sønnens vansker og hvordan disse arter seg i hans hverdagsliv.

#### **4.6.2 Sønnens vansker sett ut i fra de nye DLD-kriteriene**

Studiens resultater viste at barnet hadde store grammatiske vansker, noe mor også beskriver i intervjuet Hulme & Snowling (2009) viser til underliggende grammatikalske vansker som en stor svakhet ved å ha utviklingsmessig språkforstyrrelse. Her har barnet blitt testet i hvordan det bruker grammatiske regler, ulike tempusformer og om det bruker rette pronomen. Som vist i kapittel 2.6.4 er dette vanlige grammatiske vansker som barn med DLD kan ha.

Et funn i denne studien er at sønnen bruker korte, enkle og ufullstendige setninger der han hopper frem og tilbake uten og komme frem til noen mening. Som vist i kapittel 2.6.1 er det vanlig at barn med DLD bruker kortere og lite komplekse setninger, og at det å lære enkle syntaksregler kan være vanskelig (Nilsen & Monsrud, 2010; Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014). Antakeligvis bruker sønnen lette og korte setninger uten noen fast struktur på grunn av at han ikke har tilegnet seg syntaksreglene, noe Hulme & Snowling (2009) trekker frem som vanlig for barn med DLD.

Ordmobiliseringstesten viste at sønnen har meget få ord, og mor fortalte at han har bruker lang tid til å finne frem til ord i kommunikasjon. Dette kan være det Messer & Dockrell (2006) framholder som en ordletingsvanske, og kan være grunnen til at barnet sliter med å uttale ord. I tillegg kan han ha begrenset kunnskap av ordets mening, noe som begrenser hans vokabular, noe som fører til begrensninger i å uttrykke eller forstå meningen i ytringer

(Kambanaros & Grohmann, 2015). Hulme & Snowling (2009) viser til at barn med DLD har en svakere evne til å lære ord og deres grammatiske relasjon enn jevnaldrende uten vansken. I og med at barnet har meget få ord kan denne semantiske vansken berøre hans forståelse og produksjon av talespråket, samt å finne frem til de ordene han vil bruke. Som tidligere presentert, sliter barn som har semantiske vansker med tilegne seg ord, noe det ut i fra studiens funn kan tenkes at sønnen har vansker med. I og med at barn med DLD bruker lengre tid på å lære ord og bruker færre ord enn jevnaldrende barn som ikke har vansken, stemmer mors beskrivelser godt med hva testresultatene viser (Leonard, 2014; Hulme & Snowling, 2009). Det kan tenkes at sønnen kan ha begrensninger i det fonologiske korttidsminnet, og at det skjer en svikt i dannelsen og bearbeiding av assosiasjoner til nye ord, noe som fører til at disse ikke holdes på lenge nok slik at de lagres i langtidsmminnet. Dette kan være tilfelle hos sønnen og dermed grunnen til at han skåret som han gjorde på ordmobiliseringstesten (Leonard, 2014; Gathercole & Baddeley 1990; Hulme & Snowling, 2009).

Det kommer ikke frem av testresultatene hvordan sønnens pragmatiske profil ser ut, men testene viste at han gjorde det dårligere på de testene som krevde at han bruker språket. I tillegg viste studiens funn at barnet slet med å uttrykke seg forståelig og på en aldersadekvat måte i kommunikasjonen (Leonard, 2014). Selv om det ikke kommer frem av testen om barnet har pragmatiske problemer, kan man ut i fra studiens funn tenke seg at barnet har vansker av pragmatisk karakter, noe som vil påvirke sønnens forståelse og språkproduksjon i ulike kontekster. Pragmatiske vansker kan også gjøre kommunikasjon med andre utfordrende, da barnet kan slite med å forstå kommunikasjonens regler og koder (Adams, 2002; Høigård, 2013). Ut i fra mors beskrivelser, framholdte hun hvordan sønnen kunne slite i kommunikasjon, og dermed kan det tenkes at sønnen også har pragmatiske vansker.

Testresultatene for verbal læring og minne viste at barnet sliter med minnet, noe mange barn med DLD har vansker med. Dette omhandler at barnet ikke klarer å holde lyd- og ordsekvenser lenge nok til å lagre assosiasjoner mellom ord og deres mening (Archibald & Gathercole, 2006). Kanskje har sønnen vansker med å prosessere stimuli lenge nok til at det lagres og bearbeides i barnets minne? Som tidligere belyst er prosesseringsvansker vanlig hos barn med DLD. Språklæring krever at barnet kan prosessere, og dersom minnefunksjonen til sønnen er svakt kan det tenkes at språklæringen hans påvirkes negativt, samt at det kan gå utover hans taleforståelse (Hulme & Snowling, 2009).

Diskursferdigheter kommer ikke frem i testresultatene, men mor fortalte i intervjuet at sønnen ikke klarte å gi den informasjonen som samtalepartneren trengte for å danne seg et sammenhengende bilde av det som ble fortalt (Karasinski & Weismer, 2010). Derfor kan det tenkes at sønnen har vansker med diskursferdigheter.

Oppsummert viste studiens funn, både mors beskrivelser og testresultatene, at sønnens språkvansker har flere lingvistiske trekk. Testresultatene viste at sønnen har vansker innenfor flere av delene i språkets komponenter (Bloom & Lahey, 1978). Gjennom kartlegging har disse språkelementene blitt undersøkt nærmere og resultert i et bilde av hvordan områder sønnen har mest vansker på. I tillegg viste kartleggingen at han innfrir en rekke kriterier for DLD-diagnosen (Bishop et al., 2017).

#### **4.6.3 Sønnens vansker satt inn i Morton og Friths kausalmodell**

Jeg ønsker nå å se på sønnens vansker sett ut i fra Morton og Frith (1995) sin kausalmodell. Når det kommer til genotypen, altså den biologiske tilnærmingen, viser studiens funn at gutten har genetiske og arvelige faktorer i og med at mor har språkvansker. Utviklingsmessig språkforstyrrelse kan skyldes genetiske og arvelige forhold, noe som følgelig kan være en årsaksforklaring til sønnens språkvansker (Hulme & Snowling, 2009; Been & Zwarts, 2004). I tillegg så er han gutt, noe som er en risikofaktor, siden 1 av 3 som får språkvansker er gutter (Bishop et al., 2017; Rudolp & Leonard, 2014; Hulme & Snowling, 2009).

Fenotypisk, altså kognitivt tilnærmet, viste testresultatene flere kognitive trekk som kan forbindes med og være involvert i sønnens utviklingsmessig språkforstyrrelse (Helland, 2012). Språket krever at barnet kan prosessere, og testresultatene tyder på at sønnen hadde prosesseringsvansker. Dette kan gå ut over hans taleforståelse og gjøre det vanskelig for han å prosessere talespråket. Funn i den kvalitative delstudien viste at sønnen har vansker med å si det han ville si, og at han slet med å få ut ordene raskt nok i en samtale. Dette kan skyldes vansker med å uthente informasjon fra minnelageret, noe som igjen gjør at sønnen ikke klarer å prosessere den språklige informasjonen effektivt (Hulme & Snowling, 2009). Denne begrensningen i korttidsminnet, kan gjøre det vanskelig for sønnen å holde fast på ord og setninger, samt hente frem ord i fra korttidsminnet. Begrensninger i korttidsminnet kan også gjøre det vanskelig både å oppfatte og bearbeide språket (Gathercole & Baddeley 1990;

Hulme & Snowling, 2009; Ottem, 2009; Leonard, 2014). Testresultatene viste også at han hadde vansker knyttet til minnet. Som tidligere presentert kan barn med DLD ha svakere kortids- og arbeidsminne enn barn uten diagnosen (Baddeley, 2003). Jeg tenker at sønnens problemer knyttet til å hente frem ord og at dette tar tid kan ha en sammenheng i begrensninger i arbeidsminnet og svikt i å danne assosiasjoner til nye ord, samt å holde på disse lenge nok til at de lagres i langtidsminet (Hulme & Snowling, 2009). Arbeidsminnet er viktig i tilegnelse av vokabularet og verbalspråklig tilegnelse. Testresultatene viste at barnet har meget få ord, og det kan kanskje tenkes at sønnen hadde en svikt i den fonologiske løkken, som gjør innlæringen av nye ord og ytringer vanskelig (Baddeley, 2003; Lian & Ottem, 2007).

Det atferdsmessige nivået beskriver hvordan sønnens vanske arter seg. Her baseres vansken på målinger av barnet sammen med observasjoner gjort av barnets foreldre men også skolen (Helland, 2012). Funn i studien viste språklige vansker i flere av språkets komponenter. Funn i studien viste at sønnens språk ble vurdert av mor som dårligere og med flere utfordringer enn hos jevnaldrende barn.

Morton og Frith (1995) understreker hvordan miljøet påvirker de tre nivåene. Miljøet rundt et sårbart barn er derfor avgjørende for dets livskvalitet, og i kartlegging av et barn er det derfor viktig å se på om det er mulige faktorer i barnets læringsmiljø som kan påvirke dets språkutvikling (Helland, 2012). Familier deler gener og miljø, og det kan tenkes at det kan være utfordrende med tanke på at både mor og sønn har språkvansker. I og med at mor og sønn deler gener og miljø, kan dette være utfordrende i forhold til sønnens språkvansker. Språkmiljøet rundt barnet er viktig for å utvikle et komplekst vokabular, og et spørsmål som kan stilles er hvordan sønnens språk influeres når mor også har språkvansker? Å høre språket i rett form, med rett grammatikk, syntaks og med rette språklyder er viktig for barnets språkutvikling. I samtale med mor merket jeg ikke særlig mye til hennes språkvansker, og hun brukte stort sett rett grammatikk, syntaks og fonologi. På det språklige nivået sønnen er på nå, vurderer jeg at mor i de fleste tilfellene kan hjelpe sønnen i positiv retning, i og med at hun har tilegnet seg så mye lingvistisk kunnskap og er veldig observant på talespråket. Det som imidlertid kan bli et problem er når sønnen skal begynne å skrive på et mer avansert nivå. Her kan mors språkvansker og dysleksi få innvirkninger på sønnens utvikling av skriveferdigheter, i og med at mor har utfordringer knyttet til å se fonologiske, grammatiske



og syntaktiske forhold i en skrevet tekst. Det er grunn til å tro at mors språkinteresse og stå på ville være positivt for sønnens språkmiljø, og ut i fra mine erfaringer med mor tror jeg hun vil gjøre alt hun kan for at sønnen skal være i et best mulig språkmiljø. Derfor er det viktig at guttens språkvansker blir identifisert på skolen også slik at de kan iverksette språkstimulerende tiltak for å gi gutten best mulig språkmiljø og de beste prognosene for en positiv talespråklig utvikling (Espenakk et al., 2007).

#### **4.6.4 Innfrir kriteriene for DLD**

Oppsummert viser funn i studien at mors beskrivelse av gutten, sammen med testresultatene, passer inn i kriteriemodellen for DLD. Mors beskrivelser og testresultatene er forenelig med Bishop et al. (2017) sine kriterier for DLD og at han passer inn i definisjonen for utviklingsmessig språkforstyrrelse: en tilstand der personen som ellers har en normal utvikling, ikke tilegner seg språket som forventet ut i fra sin alder, og at personens muntlige språk ligger bak andre utviklingsområder uten at det er noen spesiell grunn til det (Bishop, 1997; Hulme & Snowling; Leonard, 2014). Selv om diskrepans mellom verbale og nonverbale evner ikke lengre er et kriterie, så er det mange med DLD som har diskrepans. Funn i studien har vist at gutten har diskrepans, noe som er med på å understreke guttens vansker. Denne diskrepansen, grammatiske- og syntaktiske vansker sammen med hans reduserte vokabular og vansker med å bruke språket med andre gjør at han innfrir DSM-5 og ICD-10 sine kriterier for språkvanske.

Før barnet er 4-5 år er det vanskelig å identifisere DLD, da språkvansker kan forveksles med forsinket språkutvikling (Rygvold, 2017). I og med at gutten skåret slik han gjorde på kartleggingen og at han sliter språklig, slik som mor beskrev, tenker jeg at en vente og se holdning slik mor belyser, muligens kan skyldes for lite kunnskap hos skolen og støtteapparatet rundt barnet om utviklingsmessig språkforstyrrelse og hvordan vansken kan arte seg. Særlig med tanke på guttens vansker og familiehistorikk med språkvansker. En slik vente å se holdning, eventuelt dersom vansken ikke oppdages, kan være med på å forsterke språkvanskenes negative prognoser. Dersom barnehagen, skolen og støtteapparatet rundt barnet tidlig hadde identifisert og sett guttens språkvansker, kunne det vært satt inn tidlige tiltak for å styrke guttens språkutvikling mest mulig positivt (Espenakk et al., 2007).

#### 4.7 Mønstre og sammenhenger i mor og sønns testprofiler

I intervjuet fortalte mor at hun så mange likheter mellom sine egne og sønnens språkvansker. For eksempel er de begge stille og usikre i kommunikasjon bestående av mange mennesker. Funn i studien viste at i kommunikasjon med flere mennesker slet begge med å hente frem ord, det tok lang tid å hente disse frem, og samtalen var som regel gått videre når de kom på hva de ville si, noe som førte til at det de ønsket å si ikke lengre har mening. I kommunikasjon med hverandre forsto mor og sønn hverandre godt. De kunne tulle og tøyse med hverandre dersom en av de kom med feil ord eller ytring. Mor framholdt seg selv og sønnen som åpen om språkvanskene.

Som vist i oppgavens empirigrunnlag, har mor og sønn språkvansker i form-, innhold- og brukskomponenten som Bloom & Lahey (1978) viser til i sin språkmodell. Personer med språkvansker kan ha vansker i en av komponentene, eller i interaksjon mellom de, og vansker på ett av områdene vil påvirke de andre områdene, noe som kan være viktig å tenke over når det skal kartlegges hvor hovedproblematikken ligger (Bloom & Lahey, 1978; Rygvold, 2017). En god forståelse av språkets innhold er viktig for å utvikle gode ferdigheter av språkets formkomponent. Ord- og begrepsforståelse er en forutsetning for å mestre formkomponentet, og sammen er dette forutsetninger for å kunne bruke språket i interaksjon med andre. Interaksjon mellom komponentene er viktig når et funksjonelt og helhetlig språk skal utvikles, og en normal språkutvikling er en vellykket integrasjon av form, innhold og bruk (Bloom & Lahey, 1978). Ut i fra studiens funn kan det tenkes at både mor og sønnen har en ugunstig integrasjon mellom de tre komponentene på grunn av sine språkvansker, og at de dermed ikke har et funksjonelt og helhetlig talespråk.

##### 4.7.1 Likheter i testprofilene

Dersom testresultatene til mor og sønn settes inn i kriteriemodellen (se kapittel 3.4), ser resultatene ut som presentert under. På noen av testområdene vil det stå: ikke testet. Selv om CELF-4 tester disse områdene, er ikke deltestene gjennomført på grunn av stoppkriteriene til den enkelte testen, som sier at testen skal avsluttes etter 3-4 feil på rad (Semel, Wiig & Secord, 2003). Kriteriene for DLD blir dermed sannsynligvis innfridd, siden disse kriteriene ikke en gang kommer inn i testskåren. Eventuelt testes området kun på et av alderstrinnene i testen, 5-8 år eller 9-12 år.

| Kriterier for DLD            | Mor   | Sønn   |
|------------------------------|---|--|
| Differensierende tilstander  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ingen kjente differensierende tilstander.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ingen kjente differensierende tilstander.</li> </ul>  |
| Komorbide tilstander         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Dysleksi</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ingen kjente komorbide tilstander.</li> </ul>   |
| Risikofaktorer               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ingen kjente risikofaktorer.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Gutt, familiehistorie med DLD og dysleksi.</li> </ul>   |
| Fonologi                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ikke testet.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ingen fonologiske vansker.</li> </ul>   |
| Morfologi                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ikke testet.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li><u>Grammatikk</u> – skårer betydelig under gjennomsnittet, - 3SD.</li> </ul>  |
| Syntaks                      | <ul style="list-style-type: none"> <li><u>Formulere setninger</u>: Klart under gjennomsnittet, -2SD</li> <li><u>Repetere setninger</u>: Skårer nederst i gjennomsnittets nedre del, -1SD.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li><u>Formulere setninger</u>: Klart under gjennomsnittet, -2SD</li> <li><u>Repetere setninger</u>: Skårer klart under gjennomsnittet, -2SD.</li> </ul>  |
| Pragmatikk                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ikke testet.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ikke testet.</li> </ul>   |
| Semantikk og ordmobilisering | <ul style="list-style-type: none"> <li><u>Narrativ forståelse</u>: Skårer akkurat på gjennomsnittet.</li> <li><u>Likheter reseptivt</u>: Helt nederst i gjennomsnittets nedre del, -1SD.</li> <li><u>Likheter ekspressivt</u>: Skårer gjennomsnittlig.</li> <li><u>Forstå instruksjoner</u>: Skårer klart under gjennomsnittet, -2SD.</li> <li><u>Ordmobilisering</u>: Færre ord en normalt.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><u>Setningsforståelse</u>: Skårer helt klart under gjennomsnittet, -2SD.</li> <li><u>Likheter reseptivt</u>: Skårer klart over gjennomsnittet, +2SD.</li> <li><u>Likheter ekspressivt</u>: Skårer gjennomsnittlig.</li> <li><u>Forstå instruksjoner</u>: Skårer i normalområdet nedre del, -1SD.</li> <li><u>Ekspressivt ordforråd</u>: Skårer gjennomsnittlig.</li> <li><u>Ordmobilisering</u>: Meget få ord.</li> </ul> |
| Verbal læring og minne       | <ul style="list-style-type: none"> <li><u>Tallhukommelse</u>: Skårer betydelig under gjennomsnittet, - 3SD.</li> <li><u>Hurtig benevning</u>: Noe langsommere enn normalt.</li> <li><u>Hverdagslige sekvenser</u>: Skårer gjennomsnittlig</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li><u>Tallhukommelse</u>: Skårer klart under gjennomsnittet, - 1SD.</li> <li><u>Hurtig benevnelse</u> : Noe langsommere enn normalt.</li> <li><u>Hverdagslige sekvenser</u>: Skårer i normalområdet nedre del, - 1SD.</li> </ul>   |
| Diskurs                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ikke testet.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ikke testet.</li> </ul>   |

Modell 2: Kriteriemodell for DLD med testresultatet.

Funnene i studien viste at mor og sønn skåret likt på deltesten som går ut på å formulere setninger, begge skåret på området som CELF-4 betegner som klart under gjennomsnittet.

Deltesten som går ut på å repetere setninger, viste også at mor og sønn skåret omtrent likt. Sønnen skåret klart under gjennomsnittet, mens mor skåret helt nederst på gjennomsnittets nedre del. Deltesten som testet likheter ekspressivt viste at mor og sønn skåret helt likt, begge på gjennomsnittet. På deltesten som testet tallhukommelse baklengs skåret mor og sønn helt likt, klart under gjennomsnittet. På hverdagslige sekvenser skåret mor og sønn omtrent likt, begge innenfor normalområdet. Deltesten for hurtig benevning viste at begge skåret noe langsommere enn normalt. Mor og sønn skåret tilnærmet likt på ordmobiliseringstesten, som viste at begge to har få ord.

Selv om det er vanskelig å trekke paralleller basert på en test, forekommer det klare mønstre og sammenhenger i testprofilen mellom generasjonene. Dette på grunn av at de skåret likt og tilnærmet likt på mange av deltestene. Denne sammenhengen viste at både mor og sønn innfrir DLD-kriteriene Bishop et al. (2017) foreslått. I tillegg passer begge vansker inn i kriteriene som ICD-10 og DSM-5 fastslår for språkvansker. Felles for både mor og sønn er at de skåret bedre på oppgavene der de ikke trenger å bruke språket, noe som muligens også har en sammenheng med deres utviklingsmessig språkforstyrrelse. Testresultatene viste at begge skåret rett under gjennomsnittet på indeksen for språklig innhold. Dette viser at de har kunnskap, men deres DLD gjør det antageligvis vanskelig for begge å formidle denne kunnskapen verbalt på grunn av hvordan vansken arter seg.

## 5.0 Avslutning

Denne studien har hatt fokus på å belyse hvilken sammenhenger som finnes i testresultater mellom en mor og et barn med diagnosen DLD, samt sett på hvordan vanskene deres arter seg i hverdagslivet. I testresultatene forekom det flere likheter mellom moren og sønnens testprofiler. Likhetsstrekkene er med på å vise at både mor og sønn innfrir DLD-kriteriene til Bishop et al. (2017). Funnene viser blant annet flere markører hos mor og sønn som er forenelig med DLD-diagnosen: enkelt og lite ordforråd, vansker med å hente frem ord, begrensninger i minnet, grammatiske- og syntaktiske vansker og pragmatiske- og språkproduksjonsvansker. Disse likhetene er blant annet presentert i en egenutviklet kriteriemodell for DLD. Kriteriemodellen er laget som en operasjonalisering av Bishop et al. (2017) sine kriterier for DLD, og modellen er ment for å kunne gi et oversiktlig bilde av DLD-kriteriene samt som et verktøy når utviklingsmessig språkforstyrrelse skal diagnostiseres.

Ved hjelp av Morton & Friths (1995) kausalmodell har studiens funn blitt knyttet opp mot genotypiske- og fenotypiske trekk som sammen kan utgjøre årsaksforklaringer til utviklingsmessig språkforstyrrelse. Studiens funn gjør det forenelig at det er genetiske og arvelige forhold knyttet til moren og sønnens språkvansker. Mor og sønn har språkvansker som arter seg noenlunde likt i hverdagslivet, og som framholdt i studien har begge språklige begrensninger som er med på at de ikke har et tilstrekkelig funksjonelt og helhetlig talespråk (Bloom & Lahey, 1978). Blant annet vises dette i funnene ved at mor opplever at både hun og sønn har vansker med å formidle ønsket budskap. Selv om begge vet hva de vil si, tar det lang tid å lete frem de rette ordene samt å sette ordene sammen til ønsket budskap. I testresultatene vistes også disse vanskene seg ved at både mor og sønn skåret dårligere på oppgavene som stilte krav til språkproduksjonen. I tillegg viste testresultatene også at både mor og sønn skårer innenfor normalområdet på oppgavene som testet språkforståelsen, noe som er med på å belyse at begge to har språklig kunnskap, men på grunn av hvordan språkvansken arter seg i hverdagslivet opplevde de begrensninger knyttet til formidling av ønsket kunnskap eller budskap.

Funnene viste også at både mor og sønns vansker arter seg slik at de har begrensninger knyttet til kommunikasjonen bestående av flere mennesker. I kommunikasjon med flere

mennesker sliter begge med å ta orde på grunn av at de bruker lang tid på å finne de rette ordene og ytringene. For mors vedkommende førte dette til at når hun fant det hun ville si, hadde som regel samtaleemnet gått videre og ytringen hadde som regel ingen mening lengre. Sønnens vansker arter seg slik at en kamerat av han måtte henvende seg til moren siden han ikke skjønnte hva sønnen sa.

Studien gir ikke grunnlag for generalisering, men leseren kan gjenkjenne beskrivelser i teksten og trekke paralleller til egne erfaringer, noe som kan være med på refleksjoner og inspirasjon til egen praksis.

Formålet med denne studien var å se på sammenhenger mellom testresultater hos foreldre og barn som har diagnosen DLD, samt å se på hvordan vanskene deres arter seg i hverdagslivet. Basert på testresultater og intervju fant jeg flere klare likheter i testresultatene til mor og sønn, og i intervjuet fortalte mor flere historier som belyste hvordan det kan være å leve med utviklingsmessig språkforstyrrelse. Resultatene kan være av verdifull karakter for andre med samme vanske, for de som skal jobbe med vansken, eller til inspirasjon for personer som ønsker å lære mer om utviklingsmessig språkforstyrrelse. Implikasjoner fra denne studien er at utviklingsmessig språkforstyrrelse bør tas på alvor og ha en felles definisjon, og følgelig må en oppdage vansken tidlig slik at opplæringa kan tilpasses barnet og det tidligst mulig kan settes i gang tiltak som bidrar til mest mulig positive prognoser for barn med DLD-diagnose.

Ut i fra denne studiens resultater, oppfordrer jeg andre til å ta tak i ulike problemstillinger som kan være med på å gi ennå mer kunnskap om utviklingsmessig språkforstyrrelse. Mer kompetanse og synliggjøring innenfor dette området er viktig slik at barnehager, skoler og hjelpeapparater rundt barn, har mulighet til å kjenne igjen utviklingsmessig språkforstyrrelse, samt vite hva som inngår i vansken.

## 6.0 Referanseliste

- Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 43, 973-987.
- American Psychiatric Publishing (2013). *Desk Referance to the Diagnostic Criteria from DSM-5*. Washington, DC. American Psychiatric Assosiation.
- Archibald, L.M.D., & Gathercole, S.E. (2006). Short-term memory and working memory in spesific language impairment. I: Alloway, T.P., & Gathercole, S.E. (red.). *Working Memory and Neurodevelopmantal Disorders*. Hove and New York: Psychology Press.
- Baddeley, A. (2003). *Working memory and language: an overview*. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189-208.
- Been, P.H., & Swarts, F. (2004). Language Disorder Across Modalities: The Case of Developmental Dyslexia. I L. Verhoeven & Balkom, H. (red.). *Classification of Develompental Language Disorders. Theoretical Issues and Clinical Implications*. Mshwah: Lawrens Erlbaum Associates, Publishers.
- 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. (2014). *Ten questions about terminology for children with unexplained language problems*. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49(4), 381-415).
- Bishop, D.V.M. (2014). Problems with tense marking in children with specific language impairment: not how but when. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, Vol. 369, issue 1634, 10.1098/rstb.2012.0401.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. & Snowling, M .J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psycho- logical Bulletin*, 130, 858-888.
- Bishop, D.V.M., Edmundson, A. (1987). Language-impaired four-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Jornal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T., & The CATALISE consortium (2017). *Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology*.

- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T., & The CATALISE consortium (2016). *CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairment in children*. PLoS ONE, 11, e0158753.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: London: Wiley.
- Bye, P., Trosterud, T. & Vangsnes, Ø (2003). *Språk og språkvitenskap. Ei innføring i lingvistikk*. Oslo: Samlaget.
- Conti-Ramsden GM, Botting NF, Faragher B. (2001) Psycholinguistic markers for specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42( 6), 741-8.
- Crotty, M. (2010). *The Foundations of Social Research - Meaning and Perspective in the research process*. London: Sage Publications. Kapittel 1. Introduction.: The research Process.
- Dalland, O. (2010). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 4. Utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ellis, E. M., & Thal, D.J. (2008). Early language delay and risk for language impairment. *Perspectives on Language Learning and Education*, 15, 93-100.
- Espenakk, U., Klem, M., Rygvold, A.L., Ottem, E., & Saltveit, V. (2007). *Språkveilederen*. Bredtvet kompetansesenter
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the Definition of Dyslexia. *Dyslexia*, pp. 192-214.
- Gadamer, H. G. (1976) *Philosophical Hermeneutics*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London
- Gathercole, S.E., & Baddeley, A.D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children, is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29, 336-360.
- Greene, J., C. (2005). The generative potential of mixed methods inquiry, *International Journal of Research & Method in Education*, 28:2, 207-211
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*, kapittel 7: «Hermeneutikk: forståelse og mening». Oslo: Universitetsforlaget. Ss. 142 – 174.
- Giæver, K. (2014). *Inkluderende språkfelleskap i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.



- Harris, J.C. (2013). New terminology for mental retardation in DSM-5 and ICD-11. *Current Opinion in Psychiatry*, 26, 260-262.
- Hugdahl, K., Gundersen, H., Brække, C., Thomsen, T., Rimol, L. M., Ersland, L. (2004). fMRI brain activation in a finnish family with spesific language impairment compared with a normal control group. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 162-172.
- Hulme, C. & Snowling, M. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. 3.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kambanaros, M., & Grohmann, K.K. (2015). More general allpurpose verbs in children with spesific language impairment? Evidence from Greek for not fully lexical verbs in language development. *Applied Psycholinguistics*, 36, 1029-1057.
- Karasinski, C., & Weismer, S.E. (2010). Comperhension of inferences in discourse processing by adolescents with and without Language Impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Reasearch*, 53, 1268-1279.
- Kibsgaard, Sonja (2008) *Snakk om begrep!*. I: Kibsgaard, Sonja (red.) *Grunnleggende læring i et stimulerende miljø i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlag. S. 46-61.
- Kristoffersen, K.E. (2005). Hva er språk I: Kristoffersen, K.E., Simonsen, H.G., & Sveens (red.). *Språk. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St. 18, 2010-2011). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. Utg. Oslo: Gyldendal akademisk
- Leech, N.L. & Onwuegbuzie, A.J. (2009). A typology of mixed methods research design. In; *Qual Auant*. 43: 265-275.
- Lyster, S-A, H. (2012) *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Latvia: Cappelen Dam Akademisk.
- Melby-Lervåg, M. (2010). Nonordrepetisjon og setningsminne hos barn med spesifikke språk- vansker: Hva karakteriserer deres ferdigheter og hvordan kan det tolkes? *Norsk tidsskrift for logopedi*, 1 (56), 5-12.

- Messer, D., & Dockrell, J.E. (2006). Children's naming and word-finding difficulties: Descriptions and explanations. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 49, 309-324.
- Morton, J., & Frith, U. (1995). Causal modeling: A structural approach to developmental psychopathology. I: D.J.C. Dante Cicchetti (red.). *Developmental psychopathology, Vol.1: Theory and methods. Wiley series on personality processes*. New York, NY, US: John Wiley & Sons.
- Nash, H. M., Hulme, C., Gooch, D. and Snowling, M. J. (2013), Preschool language profiles of children at family risk of dyslexia: continuities with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54: 958-968.
- Nilsen, V., & Monsrud, M-B. (2010). Lærevansker relatert til språk. I: Haugen, R. (red). Barn og unges læringsmiljø 4 – med vekt på lærevansker. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Nyeng, F. (2012) *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ottem, E. & Lian, A. (2008). *Spesifikke språkvansker*. I: Bele, I. V. (red). Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Ottem, E. (2009). *Begrepslæring for barn og unge med språkvansker, effekten av en strukturert undervisningsmodell*. *Skolepsykologi*, 5, 5-16.
- Ottem, E., & Frost, J. (2010). *Språk 5-6 : manual til screeningtest*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Reilly, S., Wake, M., Ukoumunne, O.C., Bavin, E., Prior, M., Cini, E., & Bretherton, L. (2010). Predicting language outcomes at 4 years of age: Findings from early language in Victoria study. *Pediatrics*, 126, e1530-e1537.
- Rudolph, J. M., & Leonard, L.B. (2016). Early language milestones and Specific Language Impairment. *Journal of Early Intervention*, 38, 41-58.
- Rygvold, A-L. & Ogden, T (red) (2017). *Innføring i spesialpedagogikk*. 5.utg. Oslo: Gyldendal akademisk
- Pedlex Norsk skoleinformasjon (2014) *Spesialundervisning og*
- Semel, E., Wiig, E. H., & Secord, W. A. (2013). *CELF-4. Clinical Evaluation of Language Fundamentals - Fourth editions. Manual Norsk versjon*. NCS Pearson, Inc.
- Snowling, M. J. (2006). Nonword repetition and language learning disorders: A

- developmental contingency- framework. *Applied Psycholinguistics* 27, 588–91.
- Snowling, M.J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142, 498-545.
- Statped. (2017). *Etter- og videreutdanning av pedagogisk-psykologisk tjeneste (SEVU-PPT) – for ledere og rådgivere i PPT*. Hentet fra: <http://www.statped.no/temaer/sevu-ppt/>
- Stothard, S.E., Snowling, M.J., Bishop, D.V.M., Chipchase, B.B., & Kaplan, C.A. (1998). Language-impaired preschoolers a follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 407-418.
- Sørhaug, Tian (1996). *Tykke og tynne beskrivelser. I: Sørhaug Tian: Fornuftens fantasier. Antropologiske essays om moderne livsformer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tallal, P. (1984). Temporal or phonetic processing deficit in dyslexia? That is the question. *Applied Psycholinguistics*, 5, 167-169.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. 4.utg Bergen: Fagbokforlag.
- Thompson, P.A., Hulme, C., Nash, H.M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E., & Snowling, M.J. (2015). Developmental dyslexia: Predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56, 976-987.
- Tomblin, J.B. (2009). Genetics in Child Language Disorder. I: Schwartz, R.G (red.). *Handbook of Language Disorders*. New Yourk and Hove: Psychology Press.
- Tomblin, J.B., Harrison, M., Ambrose, S.E., Walker, E.A., Oleson, J.J., & Moller, M.P. (2015). *Language outcomes in young children with mild to severe hearing loss*. *Ear and Hearing*, 36, 76S-91S.
- Universitetet i Tromsø. (2010). *Dysleksistudien i Tromsø/ The Tromsø Longitudinal study of Dyslexia (TLD)*. Hentet fra: [https://uit.no/prosjekter/prosjektsub?p\\_document\\_id=363957&sub\\_id=318498](https://uit.no/prosjekter/prosjektsub?p_document_id=363957&sub_id=318498)
- Zubrick, S.R., Taylor, C.L., & Christensen, D. (2015). Patterns and predictors of language and literacy abilities 4-10 years in the Longitudinal Study of Australian Children. *PLoS ONE*, e0135612.
- Wechsler, D. (1999). *Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence*. Manual. The Psychological Corporation.
- Wexler, K. (1994). *Optional Infinitives, head movement, and economy of derivations*. Cambridge: Cambridge University Press.

- World Health Organization (WHO). (2011). *ICD-10. Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research. Design and Methods*. (2. ed.). Thousand Oaks: Sage publications.

## 7.0 Vedlegg

### 7.1 Vedlegg 1. Informasjon om deltakelse i masterprosjekt

#### **Informasjon om deltagelse på intervju i forbindelse med masteroppgave**

Mitt navn er Cathrine Figenschau og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved universitetet i Tromsø. Jeg er nå i gang med å skrive masteroppgave og temaet for oppgaven er utviklingsmessig språkforstyrrelse.

Gjennom masteroppgaven ønsker jeg å belyse hva utviklingsmessig språkforstyrrelse er, hvordan det kan oppleves å leve med vansken, og familielikheter ved vansken. Jeg ønsker at oppgaven min kan bidra til forbedringer og inspirasjon til fagfeltet.

Det er frivillig å være med på masterprosjektet, og deltakeren har mulighet til å trekke seg når som helst i prosessen uten å måtte begrunne dette. Datamateriale knyttet til den som trekker seg vil bli slettet.

Studien er meldt inn til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Alle opplysningene som kommer frem i datainnsamling vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres. Enkelt personer vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdigstilte oppgaven. Det er kun student og veiledere som vil ha innsyn i datamaterialet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01. november 2018. Datamateriale og opptak knyttet til oppgaven vil bli slettet når oppgaven er ferdig.

Hvis det er noen spørsmål knyttet til prosjektet mitt kan jeg kontaktes på telefonnummer: 93616122 eller per e-post på: [cathrine-figenschau@hotmail.com](mailto:cathrine-figenschau@hotmail.com). Min veileder Bent-Cato Hustad kan også kontaktes på telefonnummer 77646484 eller per e-post: [bent.cato.hustad@uit.no](mailto:bent.cato.hustad@uit.no). Min biveileder Trude Nergård-Nilssen kan også kontaktes på telefonnummer 77646324 eller per e-post: [trude.nergard.nilssen@uit.no](mailto:trude.nergard.nilssen@uit.no)

Med Vennlig Hilsen  
Cathrine Figenschau

## 7.2 Vedlegg 2. Samtykke til deltakelse i masterprosjekt

### SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I MASTERPROSJEKT

Jeg har mottatt informasjon om masterprosjektet og er villig til å delta.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg godkjenner lydopptak under intervjuet (sett kryss hvis du godkjenner lydopptak)

## 7.3 Vedlegg 3. Intervjuguide

### **Intervjuguide**

#### Før intervjuet starter:

- Takke for at informanten er villig til å delta på intervjuet.
- Forklare hensikt med intervjuet og hva det er jeg ønsker å vite.
- Forsikre informanten om konfidensialitet ved oppgaven.
  - Alle opplysningene som kommer frem i datainnsamling vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres. Enkelt personer vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdigstilte oppgaven.
  - Opptak vil bli slettet når oppgaven leveres, og det er kun jeg og veiledere som vil ha tilgang til opptaket.
  - Studien er meldt inn til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.
  - I tråd med etiske retningslinjer fra NSD er jeg forpliktet til å informere om at det er frivillig å være med i studien, og du som informant har mulighet til å trekke deg fra studien når som helst i prosessen uten å måtte begrunne dette. Datamaterialet knyttet til deg vil da bli slettet og ikke brukt i oppgaven.

#### **1-Mors historie**

- Hvor gammel var du når du fikk diagnostisert språkvansker?
- Kan du beskrive språkvansken din, og hva du mener du sliter med?
- Fortell hvordan språkvansken påvirket deg i oppveksten.
- På hvilke måter merker du språkvansken din i dag?
- Kan du forklare meg hva du mener du har vansker med?
  - Hvordan preger dette situasjoner med kommunikasjon?
  - Er det noen situasjoner du sliter mer i enn andre?
- Hvordan mener du selv at ordforrådet ditt er?
- Hvordan mener du selv at grammatikken din er?
- Hvordan mener du selv at du greier å formulere setninger?

- Oppfølgingsspørsmål (om nødvendig):

→ Opplever du vansker med å hente fram ord, hvis ja kan du beskrive dette nærmere?

→ Skjer det i noen spesielle situasjoner?

For å kunne bruke kriteriemodellen jeg har laget, forklares og blir det spurt om følgende kriterier:

- Har du andre diagnoser enn utviklingsmessig språkforstyrrelse?
- (Har du en biomedisinsk diagnose? For eksempel: hjerneskade, CP, Downs syndrom, epilepsianfall i barndommen eller autismespekterforstyrrelse)
- Har du noen andre utviklingsforstyrrelser? For eksempel: ADHD, motoriske vansker, talespråkvansker, dysleksi, atferdsmessige og emosjonelt betinget forstyrrelser)

## **2- Barnets historie**

- Kan du fortelle meg om når du/dere begynte å mistenke at barnet hadde språkvansker?  
→ Hvor gammel var barnet, og hva var det som gjorde at du/dere reagerte?
- Kan du huske hvordan barnets språk var rundt 2 års alderen?  
-Oppfølgingsspørsmål:  
→ Husker du om barnet kunne kombinere ord ved 2 års alderen?
- Kan du beskrive ditt barns språkvansker?
- Kan du forklare for meg hva du mener barnet har vansker med ?  
→ Beskriv barnets ordforråd?  
→ Beskriv barnets grammatikk?  
→ Beskriv hvordan barnets setningsoppbygging er?  
→ Opplever du at barnet sliter med å hente fram ord
- Hvordan opplever du at vansken er for barnet?
- Ser du noen likheter i dine og barnets vansker?
- Hvordan er en samtale med deg og barnet?  
→ Er det noen situasjoner barnets vansken kommer tydeligere frem i en andre?  
→ Kan du beskrive hvordan barnet oppfatter muntlige beskjeder?
- Kan du beskrive hvordan barnet er i kommunikasjon og samspill med andre barn?

For å kunne bruke modellen jeg har laget forklares og blir det spurt om følgende kriterier:

- Har barnet andre diagnoser enn utviklingsmessig språkforstyrrelse?



- (Har barnet en biomedisinsk diagnose? For eksempel: hjerneskade, CP, Downs syndrom, epilepsianfall i barndommen eller autismespekterforstyrrelse.
- Har barnet noen andre utviklingsforstyrrelser? For eksempel: ADHD, motoriske vansker, talespråkvansker, dysleksi, atferdsmessige og emosjonelt betinget forstyrrelser)

### **3- Samarbeid med skole**

- Er det noe barnet sliter med på skolen?
  - Hva er vanskeligst for barnet på skolen?
  - Er det noe du synes barnet sliter spesielt med?
- Hvordan er samarbeid med skolen?
- Kan du beskrive hvordan samarbeidet med skolen er?
  - Oppfølgingsspørsmål: Opplever du noen vanskeligheter med kommunikasjonen med tanke på dine språkvansker, hvis ja kan du beskrive dette nærmere?
- Hvem er barnet sammen med på skolen, og hva gjør/leker de?
- Havner barnet i konflikter på skolen?

### **4 – Etter intervjuet**

- oppfølgingsspørsmål (dersom informanten kommer inn på noen av temaene kan disse oppfølgingsspørsmålene stilles).
  - Hvordan opplever du å følge opp barnet med tanke på din historikk med en språkvanske?
  - Basert på dine erfaringer med språkvansker, hva mener du skolen bør vektlegge i arbeidet med ditt barn?
  - Hva tenker du er det viktigste pedagoger og andre som skal jobbe med barn bør vite om språkvansker?
- Er det noe du vil tilføye til det du har sagt, eller er det noe jeg ikke har spurt deg om som du synes er viktig.
- Takk for deltakelse!