



UiT

THE ARCTIC  
UNIVERSITY  
OF NORWAY

Fakultet for Humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## «Usynlige» språkvansker i skolen

*En kvantitativ undersøkelse om språkvansker i skolen*

—

Helene Myrvoll Ballovarre

Masteroppgave i logopedi LOG-3900 – November 2014







## Innhold

Forord .....	7
Oversikt over tabeller og figurer .....	8
1 Innledning .....	9
<b>1.1 Bakgrunn for valg av tema</b> .....	10
<b>1.2 Problemstilling og formål</b> .....	10
<b>1.3 Avgrensing og begrepsavklaring</b> .....	11
<b>1.4 organisering av oppgaven</b> .....	11
2. Teoretisk bakgrunn .....	12
<b>2.1 Hva er språk?</b> .....	12
<b>2.2 Hva er spesifikke språkvansker?</b> .....	14
2.2.1 Begrepsavklaring .....	14
2.2.2 Definisjon .....	14
2.2.3 Eksklusjons- og inklusjonskriterier .....	15
2.2.4 Nonverbal IQ og SSV .....	16
2.2.5 Forekomst .....	16
2.2.6 Undergrupper .....	17
2.2.7 Mulige årsaksforklaringer .....	17
<b>2.3 Hvordan kommer språkvanskene til uttrykk</b> .....	18
2.3.1 Språkforståelses- og språkproduksjonsvansker .....	19
2.3.2 Semantiske vansker .....	19
2.3.3 Grammatiske vansker .....	20
2.3.4 Fonologiske vansker .....	20
2.3.5 Språkvansker knyttet til samhandlingssituasjoner .....	21
2.3.6 Lese- og skrivevansker .....	21
<b>2.4 Kartleggingsverktøy</b> .....	22
3 Forskningsmetode .....	24
<b>3.1 Kvantitativ metode</b> .....	24
<b>3.1.1 Datainnsamlingsmetode</b> .....	25
3.1.2 Operasjonalisering av teoretiske begrep .....	26
3.1.3 Utforming av spørreskjema .....	27
<b>3.2 Populasjonen og utvalg</b> .....	29
<b>3.3 Dataanalyse</b> .....	30
<b>3.4 Svarprosent og frafall</b> .....	31
<b>3.5 Validitet og reliabilitet</b> .....	31

3.5.1	<i>Begrepsvaliditet</i> .....	32
3.5.2	<i>Ytre validitet</i> .....	33
3.5.3	<i>Reliabilitet</i> .....	33
<b>3.6</b>	<b>Forskningsetiske hensyn</b> .....	34
4	Resultater .....	36
<b>4.1</b>	<b>Bakgrunnsvariabler</b> .....	36
<b>4.2</b>	<b>Språkvansker og kartlegging ved mistanke om språkvansker</b> .....	38
<b>4.3</b>	<b>Observasjoner knyttet til språkproduksjonen</b> .....	40
<b>4.4</b>	<b>Observasjoner knyttet til språkforståelse</b> .....	41
<b>4.4</b>	<b>Språk i samhandlingssituasjoner</b> .....	42
<b>4.5</b>	<b>Skriftspråklige ferdigheter</b> .....	43
<b>4.6</b>	<b>Krysstabeller</b> .....	43
4.6.1	<i>Språkvansker knyttet til språkproduksjon</i> .....	44
4.6.3	<i>Språkvansker knyttet til språkforståelse</i> .....	44
4.6.4	<i>Observasjoner knyttet til samhandling</i> .....	45
5	Drøfting .....	47
<b>5.1</b>	<b>Bakgrunnsvariabler</b> .....	47
<b>5.2</b>	<b>Mistanke om språkvansker, generelle observasjoner og kartlegging</b> .....	47
5.2.1	<i>Generelle observasjoner</i> .....	47
5.2.2	<i>Kartlegging</i> .....	49
<b>5.3</b>	<b>Språkproduksjon og språkforståelse</b> .....	51
5.3.1	<i>Språkproduksjonsvansker</i> .....	51
5.3.2	<i>Språkforståelsevansker</i> .....	53
<b>5.4</b>	<b>Språk i samhandlingssituasjoner</b> .....	55
<b>5.5</b>	<b>Skriftspråk</b> .....	56
<b>5.6</b>	<b>Metodologiske begrensninger</b> .....	57
6	Avslutning og oppsummering .....	58
	<b>Spørreskjema for lærere</b> .....	65

# **Sammendrag**

## **Bakgrunn for valg av tema**

Tema for denne oppgaven er spesifikke språkvansker hos barn i skolealder.

Spesifikke språkvansker beskrives som et skjult handicap i litteraturen. Det er ikke lett å se eller høre at et barn har språkvansker og det er heller ikke lett å forstå eller diagnostisere vanskene (Lian & Ottem, 2007). Vansker med språket kan ofte være mer «synlig» i førskolealder enn i skolealder. Når barn med språkvansker kommer i skolealder kan de ha utviklet et tilsynelatende godt hverdagsspråk, men den underliggende svikten vil fortsatt være til stede (Bishop, 2014).

## **Problemstilling og formål**

*Hva er det med elevens språk som «vekker» bekymring hos lærere i små- og mellomtrinnet i skolen?*

Problemstillingen inneholder to sentrale aspekter. Hvilke språkområder kan språkvansker komme til syne på? Og hvilke observasjoner er det som gjør at lærere får mistanke om språkvansker? I ordet «vekker» ligger det implisitt hva lærerne legger merke til eller er bevisste på.

Problemstillingen er rettet mot lærernes oppmerksomhet mot språkvansker uten kjent årsak, ikke mot barn diagnostisert med spesifikke språkvansker. Formålet er å undersøke hvilke observasjoner det er som gjør at lærer får mistanke om språkvansker

## **Metode**

Det ble gjennomført en spørreundersøkelse blant lærere i små- og mellomtrinnet i skolen. Datamaterialet er samlet inn ved hjelp av databehandlertjenesten Questback.

## **Dataanalyse**

Dataen er behandlet og analysert i Questback. I analysen benyttes frekvenstabeller og krysstabeller.

## **Resultater**

Resultatene viste at en stor andel av respondentene har fokus på vansker med det semantiske og det skriftspråklige aspektet av språket. Dette var områder som ble knyttet til mistanke om språkvansker. En forholdsvis stor andel knyttet også utydelig uttale av ord til mistanke om språkvansker. Resultatene indikerer imidlertid at det er større fokus på vansker med å forstå ord og begrep enn på utydelig uttale av ord. Det var en mindre andel som knyttet vansker på det grammatiske og det pragmatiske området til en mulig språkvanske.

## **Forord**

Arbeidet med masteroppgaven har vært en interessant, utfordrende og ikke minst en lærerik prosess. Egen interesse for språk og for hvilke konsekvenser vansker med språk kan få for et barn, var styrende for valg av tema.

Det er mange som fortjener en takk. For det første rettes en stor takk til lærerne som deltok i undersøkelsen og som dermed muliggjorde dette prosjektet. En stor takk rettes også til min veileder, Jorunn Høier ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø, for tro på prosjektet mitt og konstruktiv veiledning gjennom hele prosessen.

Jeg vil også takke mine medstudenter for gode samtaler og nyttige innspill og råd underveis i prosessen. Jeg vil også takke min familie og mine gode venninner for støtte, oppmuntrende ord og nødvendige avbrekk i en ellers hektisk skrivehverdag. Til slutt vil jeg takke mine fine nevøer, som tålmodig har ventet på at vi kan gjøre hyggelige ting sammen igjen.

Tromsø, høsten 2014

Helene Myrvoll Ballovarre

## Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1: Type utdanning.....	s.35
Tabell 2: Spesialpedagogisk videreutdanning, var språkvansker et tema i videreutdanningen.....	s.36
Tabell 3: Nåværende stilling.....	s.36
Tabell 4: Antall år i skolen.....	s.36
Tabell 5: Hvilket trinn jobber du på.....	s.37
Tabell 6: Har barn med definerte språkvansker i klassen, Har/har hatt mistanke om språkvansker.....	s.37
Tabell 7: Har henvist eleven til PPT.....	s.38
Tabell 8: Hvem foretar kartleggingen.....	s.39
Tabell 9: Variabler som gir informasjon om observasjon av språkvansker knyttet til språkproduksjon.....	s.40
Tabell 10: Variabler som gir informasjon om observasjon av språkvansker knyttet til språkforståelse.....	s.41
Tabell 11: Variabler som gir informasjon om observasjoner knyttet til samhandling.....	s.41
Tabell 12: Variabler som gir informasjon om observasjoner knyttet til skriftspråklige ferdigheter.....	s.42
Tabell 13: Sammenhengen mellom trinn og vansker med å skille språklyder .....	s.43
Tabell 14: Sammenhengen mellom trinn og vansker med å oppfatte mening i komplekse setninger.....	s.44
Tabell 15: Sammenhengen mellom trinn og problemer med å forstå humoristiske utsagn.....	s.44
Figur 1: Hvilke observasjoner ligger bak mistanke om språkvansker.....	s.38
Figur 2:Hvilke kartleggingsverktøy tas i bruk ved mistanke om språkvansker.....	s.39



## 1 Innledning

Språket utgjør en grunnleggende funksjon i menneskers liv (Bele, 2008). Gjennom språket får vi en forståelse av verden, økt innsikt i oss selv, og får ta del i et fellesskap og i samfunnets kultur. Gjennom språket får vi identitet og tilhørighet, og språket er avgjørende for den intellektuelle, emosjonelle og sosiale utviklingen til et menneske (Høigård, 2013). I skolen er språket et middel til og selve grunnlaget for læring. Jo høyere opp en kommer i klassetrinnene, jo høyere krav stilles til bruk av språket som middel for læring. Tema for denne oppgaven er spesifikke språkvansker hos barn i skolealder. Lian & Ottem (2007) beskriver spesifikke språkvansker som et skjult handicap. Det er ikke lett å se eller høre at et barn har språkvansker og det er heller ikke lett å forstå eller diagnostisere vanskene (ibid.). Overskriften på en artikkel i Aftenpostens nettavis 12. oktober 2011 var; *Lite kompetanse i skolen*. Her vises det til en undersøkelse av Hollund-Møllerhaug som omtales som den første norske kartleggingen av språkvansker blant barn. Undersøkelsen viste at ett av ti barn i første til fjerde klasse har spesifikke språkvansker. Det refereres til tidligere leder av Foreldreforeningen for barn med språkvansker, Guro Bergseth, som uttrykker at det ikke er gode nok kunnskaper på dette området i skolen. Videre utdypes det at foreldre ofte opplever at skolen ikke tar dem på alvor, og at mange erfarer at språkproblemene først blir tatt tak i når vanskene gir utslag i lese- og skrivevansker (Aftenposten, 2011). I januar 2013 omtalte Aftenbladet en rapport som beskriver skjebnen til 17 barn med spesifikke språkvansker. Rapporten hadde tittelen «*Omsorgssvikten som ingen snakker om*, og inneholder flere eksempler på elever med språkvansker som blir skoletapere, sosialt isolert og mobbet, og er blitt tildelt gal diagnose, som Aspergers syndrom, utviklingshemming eller ADHD (Aftenbladet, 2013). Bele (2008) hevder også at det kan se ut til at utdanningsinstitusjonene har for lite kunnskap om spesifikke språkvansker. Vansker med språket kan ofte være mer «synlig» i førskolealder enn i skolealder. Når barn med språkvansker kommer i skolealder kan de ha utviklet et tilsynelatende godt hverdagsspråk, men den underliggende svikten vil fortsatt være til stede (Bishop, 2014). Det overnevnte viser at det er behov for mer kunnskap om og bevissthet rundt fenomenet spesifikke språkvansker, både i utdanningsinstitusjonene og blant myndighetene.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

På bakgrunn av det overnevnte ønsker jeg å gjennomføre en spørreundersøkelse blant lærere i små- og mellomtrinnet i skolen om fenomenet spesifikke språkvansker. Jeg har valgt lærere som informanter fordi de har ansvar for opplærings situasjonen til elevene. Lærerne presenterer lærestoffet, organiserer og tilpasser til den enkelte elev og dette har avgjørende betydning for elever med spesifikke språkvansker. For at de skal kunne fange opp elever med språkvansker må de vite hvilke «knagger» de kan «henge» observasjonene på. Det er ikke forventet at lærere skal kunne *avdekke* spesifikke språkvansker, men at de har kunnskap nok til å kunne registrere språklige mangler og avvik og forstår betydningen av tidlig hjelp. Lærere vil også være en relevant og viktig samarbeidspartner for meg når jeg en dag skal ut i jobb. Det vil derfor være av interesse for meg å få et bilde av hvilken kompetanse lærere har om språkvansker og et eventuelt veiledningsbehov. Av den grunn ønsker jeg å tilegne meg økt og dypere kunnskap om dette tema.

## 1.2 Problemstilling og formål

Med utgangspunkt i det overnevnte har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

*Hva er det med elevens språk som «vekker» bekymring hos lærere i små- og mellomtrinnet i skolen?*

Problemstillingen inneholder to sentrale aspekter. Hvilke språkområder kan språkvansker komme til syne på? Og hvilke observasjoner er det som gjør at lærere får mistanke om språkvansker? I ordet «vekker» ligger det implisitt hva lærerne legger merke til eller er bevisste på.

Problemstillingen er rettet mot lærernes oppmerksomhet mot språkvansker uten kjent årsak, ikke mot barn diagnostisert med spesifikke språkvansker. Formålet er å undersøke hvilke observasjoner det er som gjør at lærer får mistanke om språkvansker.

### **1.3 Avgrensning og begrepsavklaring**

Termen spesifikke språkvansker (SSV) brukes i de tilfeller der språkutvikling ligger betydelig under forventet aldersnivå og uten at foreligger noen åpenbar årsak til språkvanskene (Bishop, 2014; Ottem og Lian, 2008). Det er denne betegnelsen jeg velger å bruke i oppgaven. Begrepet spesifikke språkvansker er et relativt ukjent begrep for mange, men fenomenet språkvansker uten kjent årsak har mange lærere erfaring med. Leonard fremhever at: «Specific language impairment might be the most prevalent disorder that the person on the street has never heard of» (2014, s. vii). I spørreskjemaet brukes termen «språkvansker» synonymt med «spesifikke språkvansker». Dette gjøres fordi bruk av «spesifikke språkvansker» ville forutsette at enhver lærer kjenner kriteriene som ligger til grunn for begrepet. Jeg ønsket ikke å forvirre dem ved å bruke begrep de kanskje ikke var helt kjente med. Barn som har språk-, tale- eller kommunikasjonsvansker som følge av andre årsaksfaktorer er valgt bort i denne sammenheng. Fokus i denne oppgaven er på enspråklige barn. Generelle språkvansker og tospråklighet er altså ikke omtalt i denne oppgaven. Videre er skolebarn den aldersgruppen det er tatt utgangspunkt. Undersøkelsen adresserer heller ikke tiltakstenkning i skolen, hvordan tilpasse undervisningen eller utforming av tiltak for barn med språkvansker i skolen.

### **1.4 Organisering av oppgaven**

I kapittel 1 redegjøres det for valg av og bakgrunn for tema. Undersøkelsen avgrenses og problemstillingen presenteres. I kapittel 2 belyses undersøkelsens teoretiske referanseramme, med utgangspunkt i teori om språk, begrepet spesifikke språkvansker og hvilke språklige områder spesifikke språkvansker kan komme til uttrykk på. I kapittel 3 blir redegjort for forskningsmetoden, populasjon og utvalg, utforming av spørreskjema, begrepene validitet og reliabilitet og forskningsetiske hensyn. Undersøkelsens resultater presenteres i kapittel 4, og i kapittel 5 drøftes undersøkelsens resultater opp mot teori og problemstilling. I kapittel 6 følger en oppsummerende avslutning.

## 2. Teoretisk bakgrunn

### 2.1 Hva er språk?

Ifølge Bloom og Lahey (1978:4) er språk: « (...) a code whereby ideas about the world are represented through a conventional system of arbitrary signals for communication».

Språket kan altså betraktes som et system av tilfeldige tegn som representerer en mening som muliggjør kommunikasjon. Bloom og Lahey (1978) deler språket inn i hoveddelene *innhold, form og bruk*. Det er viktig å være oppmerksom på at delene overlapper hverandre, men for oversiktens skyld beskrives de hver for seg. Språkets *form* omhandler fonologi, morfologi og syntaks. *Fonologi* omhandler språklydsystemet, hvordan språklyder signaliserer meningsforskjeller i ord (Hulme og Snowling, 2009). Fonemet er den minste meningsskillende enheten i språket, i ordene "lus" og "mus" er det f. eks. fonemet /l/ og /m/ som viser at ordene har ulik mening (Rygvdold, 2008). *Morfologi* beskriver ordenes struktur, oppbygning og bøyning. Morfemet er den minste meningsbærende enhet i språket (f.eks. *hus, mus*). Bøyningsmorfemer utgjør en grammatisk betydning, de uttrykker tid, antall osv. (Hulme og Snowling, 2009). *Syntaks* beskriver hvordan ord kan settes sammen og organiseres for å danne ulike typer meningsfulle setninger (Sæverud mfl., 2013).

Språkets innhold viser til *semantikken*. Semantikken dreier seg om betydningen til ord, fraser og setninger, og hva de refererer til i omverden (Sveen, 2005 i Rygvold, 2008). Det er en sterk sammenheng mellom grammatikk (morfologi og syntaks) og semantikk. Den grammatiske strukturen i en setning er nært knyttet opp til meningen den formidler, ulike grammatiske former tar f. eks. bestemte semantiske roller i setninger (substantiv spesifiserer agens eller objekter osv., verb spesifiserer handlinger) (Hulme og Snowling, 2009).

Språkets bruk beskrives av *pragmatikken*. Pragmatikken omhandler hvordan man bruker og tolker språket i ulike sosiale situasjoner. For at vi skal kunne tilpasse hvordan vi bruker og forstår språk i ulike situasjoner sammen med ulike samtalepartnere, kreves ferdigheter som å ta initiativ og få oppmerksomhet, turtaking, være sammen om et emne for samtalen, samt registrere når den bryter sammen og kunne reparere dette (Rygvdold, 2008).

Law (2000) bruker en tre-metafor for å illustrere språkets ulike deler og forutsetninger for språklig og kommunikativ utvikling. Røttene på treet representerer underliggende faktorer og ferdigheter. Her inngår forhold som motivasjon, hørsel,

kognitive ferdigheter, minnefunksjoner, oppmerksomhets- og lytteferdigheter og symbolforståelse (Law, 2000). Stammen på treet representerer pragmatikk og språkforståelsen. Pragmatikk viser til språk i bruk og inkluderer de språklige delene i ulik grad. Språkforståelsen er en svært viktig del av språkevnen og er avgjørende for den videre språkutviklingen (Bruce, 2008). For å forstå meningen i språket må man kjenne ordenes betydning, men også forstå de morfologiske reglene i språket: hvordan ord settes sammen og bøyes, ordenes relasjon til hverandre og ordrekkefølgens betydning for meningen (Sæverud mfl., 2013; Bishop, 2014).

Treets grener viser barnets evne til å uttrykke seg (ekspressivt språk) (Law, 2000). Det som særlig karakteriserer skolebarns ekspressive ferdigheter er evne til å fortelle om handlinger og gjenfortelle historier. Gode ferdigheter i å fortelle og formidle tanker og meninger er avhengig av et godt vokabular og mestring av språkets bøyingsmønster og setningsstruktur (Sæverud mfl., 2013)

Bladene på treet symboliserer talen, som omfatter fonologi og artikulasjon (Law, 2000). Et viktig skille her er mellom begrepene fonetikk og fonologi. Fonetikken viser til de akustiske og artikulatoriske karakteristikene ved språklyder (Hulme og Snowling, 2009). Fonologi omhandler som nevnt språklydsystemet.

Bladene på treet symboliserer også lesing og skriving. Barn mestrer etter hvert koblingen mellom språklydene og bokstavsymbolene, og får slik bokstavkunnskap som kan brukes til å lære å lese og skrive (Espenakk mfl., 2007). Lesing er primært en språklig prosess og kan derfor beskrives ut fra de samme grunnleggende områder som man ofte beskriver språket med: innhold, form og bruk (Lyster & Frost, 2012; Bloom og Lahey, 1978). Overført til lesning dreier seg da om følgende områder: 1. Meningsskaping, som omhandler språkets innhold. 2. Symbolbearbeiding, som omhandler språkets form. 3. Hensikt, som omhandler å lære å bruke lesingen til forskjellige formål (Lyster & Frost, 2012). Skriftspråket kan imidlertid være mer utilgjengelig enn talespråket. Det benyttes ofte setningsstrukturer som ikke er like hyppige i talespråket, og skrevne tekster inneholder langt flere ord, særlige abstrakte ord, enn hva vi finner i dagligtalen (ibid.).

På lik linje med Bloom og Lahey's inndeling av språket, symboliserer Laws modell språkets ulike deler og at delene er avhengige av hverandre. Treets røtter, stamme, grener og blader er ulike deler av en helhet. På samme måte er språklige forutsetninger, språkforståelse, språkproduksjon, tale og skrift ulike deler av en kommunikativ helhet (Law, 2000; Espenakk mfl., 2007). Kommunikasjon er ikke en statisk tilstand. Språkets ulike delferdigheter er nært knyttet sammen og utvikles og brukes i et dynamisk samspill

(Law, 2000; Espenakk mfl., 2007.) Et godt integrert språk er avhengig av en gjensidig og positiv påvirkning mellom språkets komponenter (Sæverud mfl., 2013).

## **2.2 Hva er spesifikke språkvansker?**

### **2.2.1 Begrepsavklaring**

Gjennom tidene har det blitt brukt flere ulike termer for å referere til fenomenet «spesifikke språkvansker». Noen av termene som har blitt bruk er «developmental aphasia» (utviklingsmessig afasi), «delayed language» (forsinket språkutvikling) og «specific developmental language disorder» (utviklingsmessig språkvansker) (Bishop, 2014). Bishop (2014) påpeker at selv om disse termene viser til tilfeller der språkutviklingen ikke forløper normalt, impliserer de ulike årsaksforhold som ligger til grunn for vanskene. Betegnelsen «Aphasia» refererer til språkvansker som skyldes en skade i hjernen, mens «delayed language» impliserer at avviket ligger i at språkutviklingen er forsinket og at barnets språkutvikling forløper normalt, bare i en lavere hastighet (ibid.). Problemet med denne sistenevnte termen er, ifølge Bishop, at vi ikke vet om dette er en adekvat beskrivelse av vanskene. Den mest brukte og mest nøytrale termen i litteraturen i dag er «specific language impairment» (SLI), eller «spesifikke språkvansker» (SSV) som er den norske betegnelsen (Bishop, 2014; Lian og Ottem, 2007; Helland, 2012). Betegnelsen «specific» viser til at språkvanskene ses i sammenheng med at barnet har en ellers normal utvikling. «Impairment» betyr svekkelse av styrke, verdi, kvalitet eller kvantitet (Bishop, 2014).

### **2.2.2 Definisjon**

Ifølge Bishop anvendes termen spesifikke språkvansker på et barn: «(...) whose language development is substantially below age level, for no apparent cause» (2014, s. 25). Språkutviklingen ligger altså under gjennomsnittet for alderen og det foreligger ingen åpenbar årsak til vanskene. I ICD-10 (International Classification of Diseases 10th Revision), som er Verdens helseorganisasjons diagnosemanual, er termen *Spesifikke utviklingsforstyrrelser av tale og språk* (kode F80) brukt som betegnelse på barn med spesifikke språkvansker (Helsedirektoratet, 2014). Her defineres språkvanskene som:



Forstyrrelser der det normale mønsteret for språktilegnelse er forstyrret fra de tidligste utviklingsstadier. 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 (kode F80, Helsedirektoratet, 2014).

Språkvanskene kan altså observeres hos barna fra tidlig alder og en rekke mulige årsaksforklaringer utelukkes. Vanskene kan også få konsekvenser langt utover problemer med språket. Hovedproblem er knyttet til vansker med å tilegne seg språket, språkvanskene er primærvansken (Espenakk mfl., 2007). Fordi årsakene til SSV ikke er kjent, har man brukt ulike eksklusjons- og inklusjonskriterier for å identifisere denne gruppen barn (Espenakk, mfl., 2007, Lian og Ottem, 2007). Vi skal nå se på hva disse kriteriene innebærer.

### **2.2.3 Eksklusjons- og inklusjonskriterier**

Inklusjonskriteriene viser til faktorer som må være tilstede for å kunne diagnostisere SSV. Avvikende språkferdigheter betraktes som et inklusjonskriterium (Ottem og Lian, 2008). Dette innebærer at språklige ferdigheter på standardiserte språktester må ligge under gjennomsnittet for alderen for at diagnosen SSV kan stilles. Inntil nylig var lave skår på standardiserte språktester det primære kriteriet lagt til grunn for SSV. Dersom barnet hadde testskårer på 1.25 eller 2 standardavvik under gjennomsnittet kunne diagnosen SSV stilles (Leonard, 2014). Ifølge Leonard (2014) kan standardiserte tester nå kun brukes som et kriterium, dersom uavhengige mål støtter testens diagnostisk nøyaktig, som f. eks klinikers vurderinger av barnets språklige status.

Eksklusjonskriteriene viser til faktorer som kan forklare språkvanskene (Lian og Ottem, 2007). Dette innebærer at språkvanskene ikke kan tilskrives lav nonverbal IQ, nedsatt hørsel, ingen nylige tilfeller med mellomørebetennelse, nedsatt funksjon i taleapparatet, munnmotoriske problemer, ulike typer nevrologiske dysfunksjoner (f.eks. hjerneblødning, cerebral parese), eller fysisk og sosial interaksjon (Leonard, 2014). Forskere har tatt i bruk eksklusjonskriteriene for å sikre «rene» grupper i forskningssammenheng (Ottem og Lian, 2008; Lian og Ottem, 2007). I kliniske sammenhenger vil imidlertid ukritisk bruk av disse være problematisk (Bishop, 2014; Ottem og Lian, 2008). Lian og Ottem (2007) understreker at ingen av disse eksklusjonskriteriene er uproblematiske, men siden kravet om normal nonverbal er ansett som særlig kontroversielt, kommentere jeg dette nærmere nedenfor.

#### **2.2.4 Nonverbal IQ og SSV**

Definisjoner av SSV nedfelt i de tradisjonelle diagnosemanualene ICD-10 og DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) refereres til som diskrepansdefinisjoner (Bishop og Snowling, 2004). I disse diagnosemanualene er det et krav at det skal være et avvik (diskrepans) mellom språklige ferdigheter og nonverbal IQ (Bishop, 2014). Barnet må skåre normalt for alderen på tester som måler ikke-språklige ferdigheter, dette innebærer vanligvis en nonverbal IQ på 85 eller høyere (Leonard, 2014). Kriteriet er omstridt, fordi man ikke vet nok om sammenhengen mellom IQ og språkvansker (Lian og Ottem, 2007). En studie av Fey, Long & Cleave (1994) viste at barn med lav nonverbal IQ og gjennomsnittlig nonverbal IQ hadde sammenlignbare språkvansker, og begge gruppene hadde like stor nytte av behandling for sine språkvansker.

Ottem (2002) poengterer at standardiserte ikke-språklige intelligenstester ikke er lagd med tanke på barn med språkvansker. Dermed kan andre forhold enn det testene er ment å måle innvirke på resultatene. En følge av dette kan være at noen typer ikke-språklige tester blir særlig utfordrende, og at standardiserte tester dermed underestimerer barnas intelligens (Ottem, 2002; Lian og Ottem, 2007.) Bishop (2014) argumenterer for at strenge forskningsbaserte kriterier ikke bør legges til grunn for hvem som skal få behandling for sine språkvansker. Slike avgjørelser bør baseres på om behandling har effekt. Forskning så langt har vist at IQ har overraskende liten innvirkning på effekten av behandling (Bishop, 2014).

#### **2.2.5 Forekomst**

Forekomst av spesifikke språkvansker hos barn vil variere med de diagnostiske kriteriene, hvor nøyaktige kriteriene er, hvilke tester som benyttes og barnets alder (Lian og Ottem, 2007; Hulme og Snowling, 2009; Bishop, 2006). I litteraturen rapporteres en forekomst på 3-15 % (Helland, 2012). En norsk undersøkelse fant at 10,1 % av barna hadde en eller annen form for språkvanske, og gruppene med strukturelle vansker utgjorde til sammen 7,5 % av utvalget (Hollund-Møllerhaug, 2010). Ifølge Hollund-Møllerhaug (2010) tilsvarer dette forekomsten som er rapportert i internasjonale studier. Bishop viser til en forekomst på 7 % (Tomblin mfl., 1997 i Bishop, 2006). Også Leonard (2014) anslår at forekomsten av SSV er på rundt 7 %, og at flere gutter enn jenter rammes. Hollund-Møllerhaug (2010) fant i sin undersøkelse at forekomsten for jenter var 5,1 %, mens for gutter 9,7 %.

### **2.2.6 Undergrupper**

Det er stor variasjon i språkvanskene til barn med SSV, og flere forskere har derfor forsøkt å klassifisere barn med SSV inn i undergrupper (Bishop, 2014; Hulme og Snowling, 2009).

Et vanlig skille som har blitt gjort er mellom vansker med språkforståelsen (reseptive språkvansker) og vansker med språkproduksjonen (ekspressive språkvansker). I den første benevnelsen er både språkforståelsen og språkproduksjonen svekket, i den siste er det bare språkproduksjonen som er svekket (Bishop, 2014). Et eksempel på et slikt skille finner vi i ICD-10. Her deles overbegrepet *Spesifikke utviklingsforstyrrelser av tale og språk* inn i blant annet tre hovedkategorier av språkvansker: *Spesifikk artikulasjonsforstyrrelse*, *Ekspressiv språkforstyrrelse* og *Impressiv språkforstyrrelse* (Helsedirektoratet, 2014). Ottem og Lian (2008) viser i likhet med ICD-10 til en tredje gruppe barn, dette er barn med såkalte *spesifikke fonologiske lærevansker*. Denne gruppen går vanligvis ikke inn under spesifikke språkvansker, med mindre barna også har tydelige vansker med språkforståelsen og/eller språkproduksjonen.

Ifølge Bishop (2014) er skillet mellom vansker med språkforståelsen og språkproduksjonen av begrenset verdi. Hun argumenterer for at de fleste barn med SSV vil ha forståelsesvansker dersom en bruker alderstilpassede tester som er sensitive nok. Videre mener hun at det heller dreier seg om grad av vanske, enn et skarpt skille mellom undertyper. Alder også er en faktor det må tas hensyn til, klassifikasjon av barn med språkforståelsesvansker eller språkproduksjonsvansker kan endre seg med alderen (ibid.).

### **2.2.7 Mulige årsaksforklaringer**

Ifølge Leonard (2014) har man nå et godt forskningsmessig belegg for antagelsen om at genetiske faktorer utgjør viktig rolle i SSV. Familiestudier har f. eks. vist en opphopning av språkvansker i enkelte familier (ibid.). Videre har studier av eneggede og toeggede tvillinger rapportert en konkordans rate på 80 til 86 % for eneggede tvillinger og på 38 til 48 % for toeggede tvillinger (Tomblin og Buckwalter, 1998 i Lian og Ottem, 2007). Genetiske studier har også knyttet SSV til bestemte kromosom og andre genetiske avvik (Leonard, 2014; Lian & Ottem, 2007).

Innen kognitiv psykologisk forskning finner man ulike teorier om kognitive faktorer som kan være underliggende årsaker til SSV. En mulig årsaks-hypotese er begrensninger i generell prosesseringskapasitet og lagring av informasjon (Leonard, 2014; Hulme og Snowling, 2009). Språket betraktes her som en dynamisk prosess som virker sammen med en rekke andre kognitive funksjoner (Hulme og Snowling, 2009). Man antar at språkvanskene oppstår som en følge av en generell begrensning i evnen til

informasjonsbearbeidelse (Ottem, 2004). En studie av Miller (mfl., 2001 i Leonard 2014) fant at reaksjonstiden til barn med spesifikke språkvansker var 14 % lavere enn reaksjonstiden til den jevngamle kontrollgruppen. Resultatene var sammenfallende med hypotesen om begrensning i prosesseringskapasitet for barn med SSV som gruppe, men stemte ikke for alle barna med SSV. En tredjedel av barna viste ikke begrensninger i generell prosesseringskapasitet (ibid.).

En annen mulig forklaring er teorien om at SSV har sitt utspring i et begrenset fonologisk arbeidsminne (Lian og Ottem, 2008). Baddeley, Gathercole og Papagno (1998) lanserte teorien om den «fonologiske løkken» som en «mekanisme» for språklæring, dette gjelder særlig læring av nye ord og ytringer. En svikt i den fonologiske løkken kan gjøre det vanskelig å lære nye ord, og kan vanskeliggjøre språklæring gjennom hele livet, også læring av nye språk(ibid.).

En tredje årsakshypotese er Tallals teori om auditive prosesseringsvansker. Ifølge Tallals teori strever barn med SSV med auditiv prosessering av rask og kort presentert auditiv stimuli. Dette kan føre til vansker med å oppfatte tale, og dermed vansker med læring av ord og med den videre språkutvikling (Hulme og Snowling, 2009; Ottem og Lian, 2008).

Som vi har sett er det flere mulige hypoteser om hva som kan være årsaker til SSV. Utviklingen av språket er en følge av et komplekst samspill mellom biologiske, kognitive og sosiokulturelle faktorer (Lian, 2007; Lian og Ottem, 2007). Forskere mener at en trolig ikke bare vil finne én årsak til SSV, men at årsakene kan være sammensatte og at flere miljømessige og genetiske risikofaktorer virker sammen (Leonard, 2014; Bishop, 2006; Lian, 2007; Lian og Ottem, 2007). I de neste avsnittene skal jeg se på hvordan språkvanskene kan komme til uttrykk.

### **2.3 Hvordan kommer språkvanskene til uttrykk**

Ifølge Bele (2008) blir spesifikke språkvansker ofte omtalt som «the hidden problem» fordi vanskene ofte avdekkes og kartlegges sent. Språkvanskene kan være subtile og usynlige, det er derfor ikke lett å forstå eller gjenkjenne vanskene. Etter hvert som barn kommer høyere opp i trinnene på skolen øker læringstrykket, og dermed kravene til kognitive funksjoner som oppmerksomhet, hukommelse, resonnering og språk. Med økte krav til kognitive funksjoner kan barn med SSV sine vansker bli særlig uttalte (ibid.).

Språkvanskene kan komme til syne på ett eller flere språklige områder innen språkforståelse og språkproduksjon (Espenakk mfl., 2007).

### **2.3.1 Språkforståelses- og språkproduksjonsvansker**

En forutsetning for å utvikle en god språkforståelse er et godt minne. Har barnet vansker med å huske ord og setninger, har det sannsynligvis også vansker med å forstå hva andre sier (Espenakk, mfl., 2007). Språkforståelsesvansker innebærer vansker med å oppfatte språk, med å forstå hva ord og setninger betyr (American Psychiatric Association i Espenakk, 2008). I skolen kan forståelsesvanskene bli mer fremtredende med økt tekstmengde, tidspress, komplekst språk med tyngre grammatiske konstruksjoner og mer abstrakte ord (Bruce, 2008). Barna kan ha vansker med å velge ut og forstå informasjon som blir gitt i klassen. Ofte kan kun deler av informasjonen bli oppfattet, dermed blir responsen feil eller mangelfull (Espenakk mfl., 2007).

Språkproduksjonsvansker (ekspressive vansker) omhandler vansker med å uttrykke seg. I det ekspressive språket er grammatiske vansker et særlig utpreget trekk hos barn med SSV. De kan også ha et begrenset ekspressivt vokabular, problemer med å gjenkalle ord når de skal uttrykke seg og med å fortelle historier (Nelson, 1993 i Espenakk mfl., 2007)

Ifølge Rygvold (2008) vil et barn med språkvansker i ulik grad ha problemer med å forstå og/eller bruke språket. Jeg skal nå beskrive hvordan vanskene kan komme til uttrykk på de ulike lingvistiske områdene. Selv om disse områdene beskrives adskilt, er det viktig å være oppmerksom på at denne inndelingen er kunstig og at det i praksis ikke er klare grenser mellom de ulike språkområdene (ibid.).

### **2.3.2 Semantiske vansker**

Semantiske vansker innebærer problemer med språkets mening, og spesielt med begrepsoppbygging og ordforråd (Rygvold, 2008). Vanskene kan komme til syne på ulike måter og få konsekvenser både for språkforståelsen og språkproduksjonen (Espenakk mfl., 2007). Rygvold (2012) peker på at ordlæringen tar lengre tid og er mindre stabil hos barn med spesifikke språkvansker enn hos jevnaldrende. Barna kan ha vansker med å tilegne seg innholdet i begrep og lagre dem i leksikon, fordi mange ikke klarer å huske og bearbeide lydsekvenser på mer enn to-tre lyder (Espenakk mfl., 2007). Ord som er lite konkrete kan være særlig utfordrende. I skolealderen kan derfor tilegnelsen av akademiske ord, lavfrekvente ord, overført betydning og ironi være problematisk (Bruce, 2008; Rygvold, 2012; Lyster, 2008). Den sene ordtilegnelsen virker inn på muligheten for å uttrykke tanker og ideer om ting, hendelser og relasjoner (Rygvold, 2012). Ifølge Leonard

(2013) er særlig ordletingsvansker et vanlig problem. Ordletingsvansker kan ha sammenheng med en upresis lagring av ordets lydmessige form i hjernen, noe som kan skyldes at barnet ikke oppfatter lyden presist nok (Espenakk mfl., 2007). En delvis og upresis lagring av ordformer kan være nok til at barnet gjenkjenner ordet, men ikke til at det klarer å hente det frem fra ordlagret (ibid.). Ordletingsvansker kan i praksis vise seg ved at barn bruker lang tid på språklig respons, hyppig bruk av nonspesifikke ord som *dings*, *greie* og hyppige omskrivninger av ord og setninger (eks. vindustøy for gardiner) (Leonard 2014; Espenakk mfl, 2007).

### **2.3.3 Grammatiske vansker**

Barn med spesifikke språkvansker viser ofte svakheter på det grammatiske området (Leonard, 2014). Grammatiske vansker innebærer at barnet har vansker med tilegnelsen av morfologi og syntaks (Espenakk mfl., 2007). Morfologiske vansker kan vise seg ved at barna er lite oppmerksomme på ords bøyingsmønstre og at tilegnelsen av disse tar lang tid (Rygvold, 2008). Rygvold (2008) påpeker at det ikke er slik at barna ikke bøyer ordene, men at det ser ut til at de har vansker med å registrere underliggende språklige strukturer som bøyingsmønstre. Uregelmessige bøyninger av flertall og tid er ofte spesielt vanskelig (*huser for hus* og *sittet for satt*) (Leonard, 2014; Rygvold, 2012). Verbbøyninger og komparativbøyninger (stor-større-størst) ser ut til å være mer problematisk enn bøyning av substantiv (Rygvold, 2012).

Eldre barn med spesifikke språkvansker kan ha vansker med å oppfatte mening i komplekse setninger og i setninger som inneholder mye informasjon (Leonard, 2014; Bishop, 2014). De kan særlig ha vansker med passive setninger, setningen «hesten jages av hunden» kan tolkes som «hesten jager hunden». Dermed får ikke setningen riktig betydning (Bruce, 2008). Ofte brukes grunnmønstret subjekt-verbal-objekt i setninger med et annet setningsmønster, som f. eks. i spørresetninger (*hvem hun leker med*) (Espenakk mfl., 2007; Rygvold, 2012). Problemer med ordrekkefølgen, ytringer med korte setninger, og utelatelse av funksjonsord som «og, men, eller» i setninger er også typiske tegn (Espenakk mfl., 2007; Rygvold, 2012).

### **2.3.4 Fonologiske vansker**

Fonologiske vansker innebærer problemer med å etablere språklydsystemet og ikke klare å bruke dette på en aldersadekvat måte (Espenakk mfl., 2007). Ifølge Leonard (2014) er det fonologiske området ett av områdene som kan være særlig svakt hos barn med spesifikke språkvansker. Det å artikulere en språklyd er ofte ikke problemet, men problemet handler



om å oppfatte at språklyder bidrar til å formidle en bestemt mening (kuer i motsetning til duer), språklyden blir ikke brukt på en riktig måte i kommunikasjon (Rygvoid, 2012). Det er særlig evnen til å identifisere det samme fonemet i ulike kontekster som er utfordrende for disse barna (Lyster, 2008; Bishop, 2014).

### ***2.3.5 Språkvansker knyttet til samhandlingssituasjoner***

Ifølge Bishop (2014) er en vanlig oppfatning at spesifikke språkvanske innebærer et isolert problem med språktilegnelsen, og som oppstår i konteksten av ellers normal utvikling. Det blir dermed antatt at vanskene er begrenset til fonologi, grammatikk og/eller vokabular, og at det er ingen grunnleggende problemer med det sosiale aspektet av kommunikasjon. Men de ulike språklige delene er ikke uavhengig av hverandre, de brukes og utvikles i et dynamisk samspill (Law, 2000; Espenakk mfl., 2007). For at barn skal kunne delta og bidra i kommunikasjon og dialog med andre, må de mestre bla. dialogveksling og initiativtaking (Rygvoid, 2012). Pragmatiske vansker er knyttet til problemer med å tilpasse språket til den aktuelle språksituasjonen. Et barn kan imidlertid ha pragmatiske vansker uten å ha språkvansker. I litteraturen vises det til en egen gruppe barn med pragmatiske vansker (pragmatic language impairment) (Leonard, 2014; Bishop, 2014). Det antas at deres hovedproblem er knyttet til det pragmatiske aspektet av språket (Leonard, 2014). Spesifikke språkvansker kan få pragmatiske konsekvenser i samhandlingssituasjoner. Dette kan innebære vansker med å ta språklig initiativ, svare på språklige henvendelser, de kan plutselig ta opp nye, uventete samtaleemner, og ha vansker med å reparere samtalen ved å stille spørsmål. Pragmatiske vansker kan også innebære problemer med å forstå ufullstendige, tvetydige og humoristiske utsagn (Rygvoid, 2012).

### ***2.3.6 Lese- og skrivevansker***

Ett av områdene som særlig forbindes med konsekvenser av språkvansker er lese- og skrivevansker (Ottem og Lian, 2008). Ifølge Leonard (2014) får barn med spesifikke språkvansker ofte lesevansker når de begynner på skolen. Lesing og skriving er språkrelaterte aktiviteter, og studier har vist en nær sammenheng mellom språkvansker og lese- og skrivevansker (Rygvoid, 2012). Bele viser til en studie av Tallal og medarbeidere som estimerte at over 80 % av barn med SSV får vansker med lesing (1996 i Bele, 2008). Vanskene med skriftspråket kan vise som forsinket lesedebut, problemer med å oppnå leseflyt og forstå og anvende det en leser, uvanlig mange stavefeil eller vansker med å forstå og finne svar på skriftlige spørsmål (Espenakk mfl., 2007; Bruce, 2008). De skriftspråklige vanskene kan også vise seg som problemer med å konstruere og skape

mening i tekst (Bruce, 2008). På lengre sikt kan det vise seg at barna ikke har utviklet funksjonell lese- og skriveferdighet, det vil si vansker med leseforståelse og med å formulere seg sammenhengende og logisk muntlig og skriftlig (Rygvold, 2001 i Bruce, 2008). Ifølge Bruce (2008) kan de funksjonelle sidene ved skriftspråket være vanskeligere å oppdage enn problemer med avkodning og staving.

## **2.4 Kartleggingsverktøy**

Ifølge Ottem og Lian (2008) er det ikke tilstrekkelig bare å lytte til et barns språk for å avdekke en eventuell språkvanske. Kartlegging er utgangspunktet for å danne hypoteser, avdekke eventuelle språkproblemer og identifisere utviklingspotensialer, og ligger til grunn for tiltakstenkning (Espenakk mfl., 2007). Ved mistanke om språkvansker er det viktig at flere kilder legges til grunn for å kunne danne et mest mulig helhetlig bilde av barns språkkompetanse (ibid.). Sentrale kartleggingsmetoder er observasjon, samtaler og tester og prøver (ibid.). I denne undersøkelsen er det imidlertid kun kartleggingstester- og prøver som omtales. Det er flere ulike kartleggingsverktøy tilgjengelig i skolen for kartlegging av språk og lesing. De kartleggingsverktøyene som er vektlagt i dette prosjektet er Språk 6-16, 20 spørsmål, Arbeidsprøven, Carlsten, STAS (Standardisert test i avkodning og staving) og LUS (Leseutviklingsskjema). Språk 6-16 er en screeningtest for barn og unge mellom 6-16 år som kartlegger elevens språkferdigheter. Språk 6-16 undersøker fonologisk korttidsminne, evne til å organisere og fastholde informasjon i en setning og det semantiske aspektet ved språket. Testen har også supplerende tester som undersøker grammatikk, fonologisk bevissthet og lesing (Statped, 2013). 20 spørsmål er et observasjonsskjema med spørsmål om språk- og kommunikasjonsferdigheter. Hensikten er å gi lærere og fagfolk et klarer bilde av språk- og kommunikasjonsvanskene hos elever i aldersgruppen 5 til 16 år. Skjemaet bygger på 20 utsagn om semantisk evne, formidle budskap og motta budskap (Ottem, 2009). Arbeidsprøven er en prøve som undersøker lesingen og det språklige grunnlaget til eleven. Carlsten er en leseprøve og diktat for alle klassetrinn, LUS er et leseutviklingsskjema, og STAS er en standardisert test for avkodning og staving.

I dette kapitlet har jeg redegjort for begrepet språk og språkets ulike deler, det ble deretter redegjort for begrepet spesifikke språkvansker; dets definisjon, forekomst, ulike undergrupper og mulige årsaksforklaringer. Videre så jeg på hvordan språkvansker kan komme til syne på de ulike språklige områdene: semantikk, grammatikk, pragmatikk og

skriftspråket. Til slutt omtalte jeg kartlegging og ulike kartleggingsverktøy. I neste kapittel presenteres forskningsmetoden.

### 3 Forskningsmetode

I dette kapitlet presenteres forskningsmetode og hvordan jeg har gjennomført undersøkelsen. Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan man går frem for å innhente informasjon om den sosiale virkelighet, hvordan man skal analysere denne informasjonen og hva den forteller om samfunnsmessig forhold og prosesser (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2010). I den samfunnsvitenskapelige metodelitteraturen skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ metode (ibid.). Problemstillingen er styrende for hvilke metode som benyttes (ibid.). Problemstillingen i denne oppgaven var:

*«Hva er det med elevenes språk som «vekker» bekymring hos lærere?»*

Både kvalitativ og kvantitativ metode kunne ha vært benyttet. Ifølge Jacobsen (2005) egner kvalitative metoder seg særlig når vi ønsker å avklare nærmere hva som ligger i et begrep eller fenomen, og til å få frem nyanserte beskrivelser av temaet. Kvantitative metoder egner seg best når vi ønsker å beskrive *hyppigheten* eller *omfanget* av et fenomen (Jacobsen, 2005). Dersom jeg hadde valgt kvalitativ metode kunne jeg gått dypere inn i temaet og fått et innblikk i hva lærerne legger i begrepet språkvansker og hvorfor de blir bekymret over en elevs språk. Jeg valgte kvantitativ metode som forskningstilnærming. Hovedgrunnen var at jeg ønsket å få mer breddekunnskap enn dybdekunnskap. Jeg ønsket informasjon om hvilke observasjoner som «vekker» mistanke om språkvansker hos gruppen lærere samlet.

#### 3.1 Kvantitativ metode

Kvantitative undersøkelser eller ekstensive undersøkelser går i bredden og undersøker mange enheter. Dette øker sannsynligheten for at de resultater man får kan generaliseres fra utvalg til populasjon (Jacobsen, 2005). Kvantitativ metode er basert på data i form av tall, det vil si at den beskriver virkeligheten ved hjelp av tall og tabeller (Ringdal 2013). Den informasjonen man samler inn kan dermed måles og sammenlignes. Hensikten er å samle inn lett systemiserbar informasjon som kan overføres til datamaskiner i standardisert form. På den måten kan man analysere mange enheter samlet (ibid.). Ved å bruke kvantitative forskningstilnærming kan jeg innhente sammenlignbare opplysninger om et større antall lærere, uttrykke disse i form av tall og så foreta en analyse av mønstret i tallmaterialet (Hellevik, 2002).

Forskningsdesignet er deskriptivt (beskrivende). Hensikten med deskriptive design

er ikke å forklare eller endre på noe, men å *beskrive* et fenomen eller en tilstand. Den type deskriptiv design som er valgt er tverrsnittsdesign. Jacobsen (2005) fremhever at ordet *tverrsnitt* vil si at vi studerer virkeligheten på et gitt tidspunkt. Det vil si at de resultater som kommer frem i denne undersøkelsen kun vil noe om hvilke observasjoner som «vekker» mistanke om språkvansker hos lærere på ett gitt tidspunkt.

### **3.1.1 Datainnsamlingsmetode**

Den formen for kvantitativ metode brukt i denne oppgaven er survey. Ifølge Gall, Gall & Borg er survey en forskningsmetode der man bruker spørreskjema eller intervju for å samle inn «(...) data about the characteristics, experiences, knowledge, or opinions of a sample or a population» (2003, s.638). Det er her valgt spørreskjema som metode. Spørsmålene i et spørreskjema kan være åpne eller lukkede (Larsen, 2008). Åpne spørsmål innebærer at respondentene skriver ned svarene på egen hånd. Lukkede spørsmål innebærer at svaralternativene er gitt på forhånd (Larsen, 2008; Johannessen mfl., 2010). I denne undersøkelsen benyttes spørreskjema med på forhånd gitte svaralternativer (faste svaralternativer) (Johannessen mfl., 2010).

Det er flere fordeler ved å benytte spørreskjema med faste svaralternativer (Johannessen mfl., 2010). En åpenbar fordel er informasjonen blir standardisert. Man kan sammenligne svarene og se på likheter og variasjoner i måten respondentene svarer (ibid.). Det blir også lettere å behandle dataen ved bruk av datamaskiner, samt at det blir lettere og går raskere for respondentene å fylle ut skjemaet (ibid.). Skjemaet ville sendes ut ved oppstart av nytt skoleår, og lærere kan da ha særlig hektiske dager. Denne fordelene ble derfor avgjørende for valget av et spørreskjema med faste svaralternativer.

En ulempe er at informasjonen blir overfladisk (Jacobsen, 2005). Man forsøker å nå mange enheter, og det blir vanskelig å gå i dybden. Jeg vil ikke få frem alle de individuelle variasjoner som eksisterer i gruppen med lærere. Standardiseringen av informasjonsinnsamlingen kan også være problematisk. Man kan ikke behandle hver enhet på en unik måte, men må tvinge dem inn i forhåndsdefinerte båser og kategorier (Ringdal, 2013; Johannesen, mfl., 2010). Johannessen (mfl., 2010) påpeker at faste svaralternativer kan oppleves som en «tvangstrøye» for respondentene ved at de må tilpasse svarene sine til de oppgitte svaralternativene. Forskeren definerer på forhånd hva som er relevant å svare på (Jacobsen, 2005). Det blir ikke mulig å fange opp informasjon utover de formulerte spørsmål og svaralternativ (Ringdal, 2013). Informasjonen blir dermed styrt av det jeg har valgt å ta med i spørreskjemaet.

Spørreskjema kan sendes ut via brev eller elektronisk. I denne undersøkelsen ble spørreskjemaet gjennomført elektronisk gjennom det nettbaserte spørre- og rapporteringsverktøyet Questback. Det er flere praktiske fordeler ved å benytte Questback. Man kan nå et stort antall respondenter på forholdsvis kort tid, og samtidig få inn dataen relativt fort. Dataen foreligger allerede i elektronisk form, dermed slipper man å kode og punche den inn i dataprogrammer (Smyth og Pearson, 2011). Det er lett å sende ut automatiske påminnelser, noe som har vist seg å øke svarprosenten. En studie av Olsen, Call & Wygant (2005 i Smyth og Pearson, 2011) viste at i de tilfeller man sendte ut fire påminnelser økte svarprosenten med 37 % i forhold til de tilfeller der det ikke ble sendt ut noen påminnelser.

Hovedproblemet med e-post og internett-baserte skjemaer er lav svarprosenten (Jacobsen, 2005). Ifølge Jacobsen (2005) kan man ved postutsendte spørreundersøkelser maks forvente en svarsrespons på 60-70 prosent, men det er også vanlig med en svarsrespons på 30-40 prosent (Johannessen, mfl, 2010). Lozar Manfreda (mfl., 2005 i Smyth og Pearson, 2011) hevder at man generelt kan forvente at svarsresponsen er mellom 6-15 prosentpoeng lavere ved internett-baserte undersøkelser enn ved andre surveymetoder. Dette kan skyldes flere faktorer. Skrivefeil i e-postadressen eller at e-posten havner i søppelposten kan gjøre at respondenten ikke mottar den (Smyth og Pearson, 2011). E-poster er også et redskap for internettsvindel. Trusselen om virus kan gjøre internettbrukere mistenksomme til e-postinvitasjoner, særlig overfor de som inneholder linker til andre nettsteder (Jacobsen, 2005). En lav svarprosent kan også skyldes at noen er respondentene ikke er komfortabel med bruk av internett (Smyth og Pearson, 2011).

### ***3.1.2 Operasjonalisering av teoretiske begrep***

Ifølge Hellevik (2002) består en problemstilling av tre hovedbegreper: enheter, variabler og verdier. Enhetene er hvem eller hva som studeres i undersøkelsen. Lærerne utgjør enhetene i denne undersøkelsen. Variablene betegner egenskaper disse enhetene kan ha. Variablene her omhandler bakgrunnsvariablene og hvilke observasjoner som fører til mistanke om språkvansker. Observasjonene kan variere fra enhet til enhet. Variasjonen i disse observasjonene utgjør verdiene i problemstillingen.

I pedagogisk forskning ønsker man ofte å studere begreper som ikke er direkte observerbare (Kleven, 2011a). Det sentrale begrep i denne undersøkelsen er spesifikke språkvansker. Dette er et abstrakt og teoretisk begrep som ikke er mulig å observere



direkte. For å kunne studere et teoretisk begrep empirisk må man finne observerbare indikatorer som stemmer med den teoretiske definisjonen man har gitt av begrepet (ibid.). Avgjørelsen om hvilke indikatorer som skal representere begrepet kalles å definere begrepet operasjonelt (ibid.). Dette innebærer at man må omformulere det teoretiske begrepet til noe konkret og observerbart, gjennom spesifikke spørsmål (Jacobsen, 2005). Med utgangspunkt i litteratur om spesifikke språkvansker ble det foretatt en vurdering av hvilke indikatorer som best kunne representere begrepet spesifikke språkvansker.

Begrepet språk kan inndeles i ulike områder og språkvansker kan komme til uttrykk på ett eller flere av disse områdene. Spørsmålene ble utformet med utgangspunkt i fire språklige områder der språkvanskene kan komme til uttrykk: språkproduksjon, språkforståelse, pragmatikk og skriftspråk. Det ble så formulert spørsmål om observasjoner av språkvansker knyttet til semantikk, pragmatikk, grammatikk, fonologi og skriftspråk.

### **3.1.3 Utforming av spørreskjema**

Spørsmålene er utformet med utgangspunkt i prinsipper for utarbeidelse av spørreskjema beskrevet av Johannessen (2009; Johannessen, mfl., 2010). Jeg har lagt vekt på å formulere spørsmål som er relevante, enkelt formulert og entydige (Johannessen, mfl., 2010; Befring, 2007). For at spørsmålene skulle være mest mulig konkrete og oppfattes som relevant for respondentene ble spørsmålene om språkvansker formulert med utgangspunkt i kjennetegn på spesifikke språkvansker. Jeg har forsøkt å unngå akademiske formuleringer og setningsoppbygninger. Det ble lagt vekt på å bruke begrep som er kjente for lærere. Betegnelser som språkforståelse og språkproduksjon ble f. eks. brukt i stedet for reseptivt- og ekspressivt språk. I de tilfeller hvor jeg var usikker eller der spørsmålsformuleringen var lange, har jeg tatt med eksempler på eller utdypelser av begrepet i parentes.

Ved utforming av svaralternativer er det viktig at de er gjensidig utelukkende og uttømmende (Johannessen, mfl., 2010). For å sikre at svaralternativene var uttømmende benyttet jeg en *annet*-kategori der dette var naturlig. Der det var hensiktsmessig ble det også brukt flere svaralternativer for å gi tilstrekkelig valgmuligheter. Det ble brukt gjensidig utelukkende svaralternativer som «0-5 år, 6-10 år, mer enn 10 år». Under spørsmål knyttet til språklige observasjoner ble det benyttet faste kategorisvar som «ja», «nei» og «usikker». Jeg valgte å bruke faste kategorisvar fordi spørsmålene ble utformet med utgangspunkt i kjennetegn på spesifikke språkvansker. Dette var spørsmål det kunne være vanskelig å vurdere/nyansere etter skalaer som stor grad, liten grad osv.

Spørsmålene som er tatt med er nøye vurdert med tanke på omfang. Spørreskjemaet

består av 30 spørsmål inndelt i seks hoveddeler. Del én omhandler bakgrunnsvariabler og består av spørsmålene 1-6. Disse spørsmålene er utformet for å få informasjon om type lærerutdanning, om respondentene hadde spesialpedagogisk videreutdanning, om språkvansker var et tema i videreutdanningen, hvor lenge respondentene hadde jobbet i skolen, nåværende stiling og hvilket trinn de jobbet på.

Andre del omhandler temaet språkvansker og kartlegging, og består av spørsmålene 7-12. Spørsmål 7 gir informasjon om lærerne har noen elever med definerte språkvansker i sin klasse, og i spørsmål 8 blir det spurt om respondentene har eller har hatt mistanker om at en elev har språkvansker. Disse spørsmålene ble stilt for å få et inntrykk av hvor aktuelt temaet var for respondentene. Spørsmål 9, 10 11 og 12 viser tilbake til spørsmål 8. I spørsmål 9 blir det spurt om eleven er henvist til PPT. Spørsmål 10 ble utformet med tanke på å få informasjon om observasjoner som ligger bak mistanke om språkvansker. Spørsmål 11 ble utformet for å få informasjon om hvilke kartleggingsverktøy som tas i bruk. Spørsmål 12 ble formulert for å få informasjon om hvem som foretar kartleggingen.

I de tre siste delene ble spørsmålene utformet med utgangspunkt i hva litteraturen hevder er kjennetegn på spesifikke språkvansker. Del tre og fire består av spørsmålene 13-21 og omhandler observasjoner knyttet til språkproduksjon og språkforståelse. Del fem består av spørsmålene 22-24 og gir informasjon om observasjoner knyttet til pragmatikk. Den siste delen består av spørsmålene 25-30 og omhandler observasjoner knyttet til skriftspråket.

De kjennetegn på spesifikke språkvansker brukt i spørreskjemaet er på ingen måte uttømmende. De representerer et utvalg indikatorer jeg vurderte som hensiktsmessig spørreundersøkelsen. Til sist i skjemaet ble det inkludert et felt der det var mulig å skrive inn eventuelle kommentarer. Dette ble inkludert for at respondentene skulle ha mulighet til å utdype enkelte svar eller komme med generelle kommentarer dersom de ønsket det.

Utforming av spørreskjemaet og valg av spørsmål ble diskutert med veileder og andre fagpersoner med tanke på hvilke spørsmål som ville være relevant for problemstillingen og som samtidig var relevant for respondentene. Spørsmålene som til slutt ble benyttet har forankring i faglitteraturen. Etter utarbeidelsen av spørreskjemaet ble det utprøvd på en lærer, to medstudenter og en spesialpedagog. Dette resulterte noen endringer. For å utelukke flerspråklighet fra begrepet språkvansker var begrepet spesifisert i spørreskjemaet ved å skrive «språkvansker ut fra et spesialpedagogisk perspektiv». Jeg fikk tilbakemelding om at formuleringen ble misoppfattet og tolket som at det var nødvendig med spesialpedagogisk utdanning for å besvare spørsmålet. Dette var en effekt

jeg ikke ønsket, og resulterte i endring av formuleringen. Andre tilbakemeldinger jeg fikk gikk ut spørsmålene ble oppfattet som relevante og lett forståelig.

### 3.2 Populasjonen og utvalg

Populasjonen for en undersøkelse er den gruppen av personer, institusjoner eller andre fenomen som vi ønsker å få kunnskap om (Befring, 2007). De enhetene vi er interessert i å vite noe om kalles for den *teoretiske populasjonen* (Jacobsen, 2005). Dette innebærer at de enhetene vi undersøker skal være lik hele populasjonen (ibid.). Den teoretiske populasjonen for denne undersøkelsen er lærere. Det var ikke mulig å ta med alle lærerne i hele Norge, derfor måtte det gjøres et *utvalg* av populasjonen (Jacobsen, 2005; Johannessen, mfl., 2010). Utvalget er den delen av populasjonen som faktisk undersøkes (Befring, 2007).

Populasjonen ble avgrenset ut fra et geografisk kriterium (Jacobsen, 2005). Det ble først gjort en avgrensning av lærere i Norge til lærere i en kommune i Norge, videre er det gjort en ytterligere avgrensning fra lærere i én kommune til lærere i byskolene i kommunen. En slik avgrensning ble valgt fordi jeg hadde en begrenset tid til rådighet. Avgrensning ut fra et geografisk kriterium ville gjøre det mulig å møte opp på de aktuelle skolene å presentere prosjektet for rektorene/enhetslederne. En tanke var at personlig oppmøte kunne påvirke muligheten for at skolene ønsket å delta i undersøkelsen. Det viste seg imidlertid å bli utfordrende å møte opp personlig ettersom flere av rektorene var vanskelig å få tak i.

Andre avgrensninger som er gjort er at populasjonen lærere er avgrenset til å gjelde lærere som arbeider på små- og mellomtrinnet i skolen. Grunnen til at jeg valgte nettopp disse trinnene er at de utgjør en stor og viktig del av barns utdanningsforløp. Lærer som jobber i ungdomskolen og i den videregående opplæringen ble valgt bort i denne sammenhengen. Rektorer/enhetsledere og assistenter ble også valgt bort, fordi det var lærere som jobber direkte med elevene og som har ansvar for opplæringssituasjonen deres jeg ønsket informasjon fra. De avgrensninger som her er gjort vil få konsekvenser for undersøkelsens gyldighet. Dette poengteres av Jacobsen (2005) som sier at når vi begrenser hvem som skal undersøkes, begrenser vi samtidig gyldighetsområdet for undersøkelsen.

Hvilken utvalgsprosedyre man velger er avgjørende for om resultatene fra en undersøkelse kan generaliseres til populasjonen (Jacobsen, 2005; Befring 2007).

Spørsmålet om generalisering står sentralt innen kvantitativ forskning. Jeg ønsket i utgangspunktet å gjøre et sannsynlighetsutvalg. Jeg trakk et tilfeldig utvalg basert på loddtrekningsprinsippet ut fra en liste over kommunale sentrumsskoler på den valgte kommunens hjemmesider. Jeg tok så kontakt med rektorene/enhetslederne ved disse skolene, og forespurte om de kunne tenke seg å delta i undersøkelsen. Dette resulterte imidlertid i få svar. På grunn av begrenset tid på oppgaven sendte jeg ut forespørsel til hele den definerte populasjonen -alle sentrumsskolene- i håp om at dette ville resultere i flere svar. Dette førte til at jeg fikk noen flere skoler som var villig i delta i undersøkelsen.

Spørreskjemaet ble distribuert til totalt 184 respondenter fordelt på totalt ti ulike skoler. Skolene lå jevnt fordelt ut over ulike geografiske områder i byen. De rektorene som sa nei til deltakelse oppga flere begrunnelser. En begrunnelse var tidsaspektet, oppstarten av et nytt skoleår var en travel tid for lærerne, og rektorene ønsket ikke å utsette dem for økt arbeidsbelastning. En annen begrunnelse gikk ut på at lærerne ved skolen allerede var involvert i andre forskningsprosjekt. Det var totalt tre skoler jeg ikke svar hos, og etter påminnelser per e-post og forsøk på å få tak i dem per telefon valgte jeg ikke å mase mer.

Disse endringene i utvalgsprosedyren beskrevet her innebar at jeg gikk fra sannsynlighetsutvelgelse til ikke-sannsynlighetsutvelgelse eller strategisk utvelgelse (Johannessen mfl, 2010). En slik utvelgelse innebærer at forskeren tenker igjennom hvilken målgruppe som må delta for å innhente nødvendig informasjon, deretter velges det ut personer fra denne målgruppen til å delta. Ifølge Befring (2007) kalles dette for et formålstjenlig utvalg. Ulempen med denne utvalgsprosedyren er at det er mulighet for utvalget er systematisk skjevt, og dermed begrenses muligheten for generalisering når utvalget er trukket på denne måten (Jacobsen, 2005).

### **3.3 Dataanalyse**

Jeg har som nevnt valgt å bruke Questback for innhenting av data. Questback er et nettbasert verktøy for å gjennomføre spørreundersøkelser og kan brukes til blant annet å samle inn og analysere informasjon. I selve verktøyet kan du lage ulike tabeller og grafer, samt gjennomføre enkle analyser. Variablenes målenivå angir hvilke statistiske analyser det er meningsfylt å foreta (Johannessen mfl., 2010). Variablene i denne undersøkelsen er på nominalnivå. Det vil si at spørsmålene kun kan brukes til å beskrive hvilke svaralternativ flest respondenter har krysset av for, og til å beskrive likheter og forskjeller i svarene til respondentene (Jacobsen, 2005). Det benyttes univariat- og bivariat analyse i

denne oppgaven. Univariat analyse beskriver hvordan enhetene fordeler seg på verdiene på én variabel. Bivariate analyser undersøker hvordan enhetene fordeler seg på verdiene på to variabler samtidig. Ved hjelp av bivariat analyse kan man undersøke hvorvidt det er samvariasjon mellom to variabler. Samvariasjon viser hvordan noe varierer når noe annet også varierer (Johannessen mfl., 2010).

### **3.4 Svarprosent og frafall**

Tidsrammen for oppgaven gjorde det nødvendig å avslutte spørreundersøkelsen til tross for at jeg ønsket svar fra flere respondenter. Jeg hadde da sendt ut fire purrerunder. Det må påpekes at ikke alle respondentene fikk like mange påminnelser ettersom noen ble lagt til utvalget senere. Av 184 respondenter var det 44 respondenter som svarte. Fire av svarene måtte trekkes ut fordi svarene var gitt ut fra en annen målgruppe enn det som var målgruppen i denne undersøkelsen. Respondentene hadde knyttet noen av spørsmålene om observasjoner av språkvansker til flerspråklighetsproblematikk. Svarprosenten var på ca. 24 %, og kan regnes som en lav svarprosent. En lav svarprosent kan være problematisk fordi det kan innebære at det er systematiske forskjeller mellom de som har svart og de som ikke har svart (Johannessen mfl., 2010). Ulike forklaringer kan ligge til grunn for den lave svarprosenten. For det første kan det se ut til at praksisfeltet er mettet, noe som kan være tilfelle med tanke på tilbakemeldinger fra enkelte rektorer. For det andre ble spørreskjemaet sendt ut kort tid etter skoleoppstart. Lærere kan ha særlig hektiske dager da og prioriterte dermed ikke spørreundersøkelsen. En tredje grunn kan være at spørreundersøkelsen ble sendt ut via internett, noe som kan føre til en lavere svarprosent (se avsnitt 3.1.1).

### **3.5 Validitet og reliabilitet**

Et troverdig og relevant informasjonsgrunnlag er en forutsetning for verdien til den empiriske forskningen. Forskningen må ha reliable og valide data (Befring, 2007). Validitet dreier seg om hvor gyldig måleresultatet er (ibid.). Det skilles mellom tre former for validitet: begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet (Jacobsen, 2005). Indre validitet omtales ikke her fordi det primære fokus er å gi en beskrivelse av resultater, og ikke på å forklare årsakssammenhenger. Reliabilitet dreier seg om nøyaktighet av

undersøkelsens data (Johannessen mfl., 2010). Jeg skal kommentere disse begrepene nærmere i de neste avsnittene, med særlig vekt på begrepsvaliditet.

### **3.5.1 Begrepsvaliditet**

Begrepsvaliditet er samsvaret mellom det teoretiske begrepet vi har definert og det begrepet vi har operasjonalisert (Kleven, 2011b). Det dreier seg om vi faktisk måler det vi tror vi måler (Jacobsen (2005). Ifølge Kleven (2011b) er det ikke mulig å måle et teoretisk begrep på en helt adekvat måte. Trusler mot begrepsvaliditet kan deles inn i to hovedgrupper: tilfeldige målefeil og systematiske målefeil. Tilfeldige målefeil vil si at feilene oppfører seg tilfeldig og jevner seg ut i det lange løp (Kleven, 2011b). Systematiske målefeil vil si feil som har en tendens til å påvirke i samme retning for samme person ved gjentatte målinger, disse jevner seg ikke ut (ibid.). Ved operasjonalisering av et begrep vil man bare få med en del av det begrepet man ønsker å måle. Man vil ikke finne observerbare tegn som *fullt ut* dekker det teoretiske begrepet. Operasjonaliseringen innebærer også at man får med noe som **ikke** er relevant. Begrepet vil være «smittet» av andre begrep. Systematiske målefeil innebærer altså at man får et skjevt bilde av begrepet man ønsker å måle fordi man ikke klarer å dekke hele meningsfylden i det, og at man får med noe som ikke hører til i begrepet (Kleven 2011b).

Spørsmålet for denne undersøkelse dreier seg om de formulerte spørsmålene faktisk måler det teoretiske fenomenet jeg ønsker å undersøke. Noe som kan ha påvirket begrepsvaliditeten er at jeg har ikke fått med alle aspektene ved spesifikke språkvansker (f.eks. ulike former for følgevansker). Spørsmålene dekker heller ikke alle de ulike kjennetegnene på spesifikke språkvansker elever i denne aldersgruppen kan vise, og som kan føre til bekymring over en elevs språk.

En annen faktor som kan ha påvirket begrepsvaliditeten er at lærere kan ha varierende kjennskap til begrepet språkvansker. Jeg kan dermed ikke utelukke at lærerne legger noe annet i begrepet enn det som var forutsetningen da spørreskjemaet ble utformet. I skjemaet benyttes termen «språkvansker» synonymt med termen «spesifikke språkvansker». Det kan tenkes at jeg ikke bare har fått informasjon om observasjoner knyttet til spesifikke språkvansker, men også knyttet til språkvansker der andre mer åpenbare årsaksforklaringer ligger til grunn (f.eks. flerspråklighet, generelle lærevansker). Andre faktorer som kan ha svekket begrepsvaliditeten er at lærerne ble påvirket av måten spørsmålene er formulert på, spørsmålene kan ha blitt misforstått, og svaralternativene kan være utilstrekkelige (Jacobsen, 2005; Johannessen mfl., 2010). Slike faktorer kan medføre

at svarene blir mer en følge av undersøkelsen enn en måling av hva personene faktisk mener (Jacobsen, 2005).

For å kontrollere den begrepsmessige validiteten i undersøkelsen ble spørreskjemaet diskuteres med veileder og relevante fagpersoner. Det ble også foretatt en prestudie, der spørreskjemaet ble prøvd ut på en lærer og andre bekjente med relevant utdanning. For å forsøke å sikre begrepsvaliditeten brukte jeg begrep som det kan være rimelig å anta at lærere kjenner til. Jeg valgte f. eks. å bruke språk i samhandlingssituasjoner i stedet for pragmatikk, og lese- og skriveferdigheter i stedet for skriftspråklige ferdigheter.

### **3.5.2 Ytre validitet**

Ytre validitet dreier seg om resultatene fra et avgrenset område vil være valide i også andre sammenhenger (Jacobsen, 2005). Det er her spørsmål om resultatenes gyldighetsområde (Kleven, 2011c). For å kunne generalisere et resultat må det vi har undersøkt være representativt for det vi ønsker å overføre det til (Jacobsen, 2005). Hvordan utvelgelsen har foregått er styrende for om et utvalg kan regnes som representativt. Statistisk generalisering av forskningsresultater er bare mulig i de tilfeller det er gjort et sannsynlighetsutvalg (Kleven, 2011c). Utvalget i denne undersøkelsen er ikke representativt ettersom det ikke er foretatt et sannsynlighetsutvalg, dermed kan ikke de resultater som fremkommer her generaliseres til lærere i andre norske kommuner.

### **3.5.3 Reliabilitet**

Reliabilitet viser til dataens pålitelighet og troverdighet (Jacobsen, 2005; Johannessen mfl., 2010). Det dreier seg om nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, måten den er innsamlet på og hvordan dataen bearbeides (Johannessen m.fl., 2010). Noe som kan ha påvirket denne undersøkelsens reliabilitet kan være uklare formuleringer og uklar bruk av begrep i spørreskjemaet. Uklare formuleringer og bruk av begrep kan skape rom for tolkning, noe som kan medføre ulike svar fra gang til gang (ibid.). En annen faktor som kan ha påvirket undersøkelsens reliabilitet er at utvalget ble endret fra et sannsynlighetsutvalg til ikke-sannsynlighetsutvalg, noe som innebærer at utvalget kan ha blitt skjevt.

For å teste reliabilitet i en undersøkelse kan man gjenta den samme undersøkelsen på samme gruppe etter to-tre uker for å se om man får de samme resultater (Johannessen mfl., 2010). Det var imidlertid ikke mulig for denne undersøkelsen på grunn av dens begrensede tidsaspekt.

### 3.6 Forskningsetiske hensyn

Jacobsen (2005) påpeker at når man forsker på mennesker gjør man et «innbrudd» i deres liv. Dette medfører at forskeren har et ansvar for at forskningen er etisk forsvarlig. Det er i Norge tre grunnleggende krav knyttet til forskningsetikk; *informert samtykke*, *krav på privatliv* og *krav på å bli gjengitt korrekt* (ibid.). Ifølge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora skal som hovedregel forskningsprosjekter som omhandler personer: «settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke» (NESH, 2006:12). Informert og fritt samtykke innebærer at forskeren formidler informasjonen på nøytral måte for å unngå press, og at det blir informert om at deltakelsen er frivillig. Videre innebærer det at det informeres om sentrale forhold ved prosjektet, som formål, metoder som skal benyttes, og praktiske og andre følger av deltakelse (NESH, 2006). Informasjonen må gis på en måte som er forståelig for informanten (ibid.).

Det ble i denne studien sendt ut e-post til rektorer/enhetsledere ved de aktuelle skolene med informasjon om prosjektet og forespørsel om å sende ut invitasjon om deltakelse til lærerne ved skolen. Ved utsendelse av invitasjonen til lærerne ble det gitt informasjon om at forespørselen gjaldt deltakelse i en spørreundersøkelse, hvem som var målgruppen for undersøkelsen, tema og formål for undersøkelsen. Videre ble det gitt informasjon om at deltakelse var frivillig og at deltakerne kunne trekke seg til enhver tid uten å oppgi noen begrunnelse, samt at anonymitet skulle ivaretas (se vedlegg 1). Det ble også oppgitt telefonnummer slik at den som ønsket hadde mulighet til å ta kontakt for mer utfyllende informasjon.

Etter henvendelse til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) ble behandling av personopplysninger vurdert som meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Spørreskjemaet ble distribuert ved hjelp av databehandlingstjenesten Questback. Dette innebar at jeg samlet inn e-postadresser som ble ført inn i Questback, dermed ble det samlet inn personidentifiserende opplysninger. Anonymiteten ble ivaretatt ved at opplysningene ble lagret anonymisert hos Questback, som også er underlagt taushetsplikt. Ingen andre hadde tilgang til opplysningene. Epostene ble ikke lagret sammen med svarene i Questback, slik at alle svar var anonyme.

På grunn av den måten informasjon samles inn på ved bruk av nett-baserte spørreskjemaer innebærer dette noen etiske dilemmaer som er spesifikke for denne innsamlingsmetoden (Singer & Couper, 2011). Dette er særlig knyttet til hvordan



informasjonen lagres (ibid.). Questback har gode rutiner for beskyttelse og sikker lagring av informasjon. Eksempler på slike rutiner er kryptering av kommunikasjonen mellom servere og at brukerne får tilgang til Questback ved hjelp av Secure Socket Layer (SSL). Det er vanlig å bruke SSL-teknologien i nettbaserte tjenester der man ønsker å beskytte informasjon på Internett. Den private datamaskinen som ble benyttet var også utstyrt med brukernavn for å komme inn på den, samt brukernavn og passord for å logge seg inn i Questback.

## 4 Resultater

I dette kapitlet presenteres funn fra undersøkelsen i den rekkefølgen de er presentert i spørreundersøkelsen. Data fra spørreundersøkelsen er bearbeidet i Questback. Det er utarbeidet frekvenstabeller og krysstabeller. Resultatene blir fremstilt gjennom tekst, tabeller og diagrammer.

Utvalget består av 40 respondenter. Dette må sies å være et lite utvalg, og gjør at enkelte fordelinger har få enheter. Ifølge Johannessen (mfl., 2010) bør man bruke antall i stedet for prosent hvis det er få respondenter som har svart. Det finnes ikke noen absolutt grense for når det er formålstjenlig å prosentueres, men vanligvis prosentueres ikke fordelinger med færre enn 20 enheter. Både prosent og antall presenteres likevel i tabellene av hensyn til leser, men også for å kunne si noe om hva andelen av respondentene har svart. Prosentene presenteres uten desimaler ut fra vanlige avrundingsregler. På flere av spørsmålene er det noen respondenter som har unnlatt å svare. Dette fører til manglende informasjon i datamaterialet (missing values). Ifølge Ringdal (2013) er imidlertid de manglende svarene (verdiene) dette medfører uproblematisk hvis disse er få og tilfeldige. Det er dette som er tilfellet her, derfor anser jeg ikke de manglende svarene som problematiske.

### 4.1 Bakgrunnsvariabler

Denne delen består av innledende spørsmål, og omhandler type lærerutdanning, videreutdanning, nåværende stilling, arbeidserfaring og hvilket trinn respondentene jobber på.

*Spørsmål 1 kartlegger hvilken type lærerutdanning lærerne har.*

**Tabell 1** Type utdanning. Fordelingen presenteres i prosent og antall.

Variabel	Fireårig allmennlærerutdanning	Utdanning før fireårig allmennlærerutdanning	Annet	Antall
1 Hvilken type lærerutdanning har du?	24 63 %	5 13 %	9 24 %	38*

\* 2 ubesvarte

Størst andel av respondentene har fireårig allmennlærerutdanning, 63 % har fireårig allmennlærerutdanning, 13 % har utdanning før fireårig allmennlærerutdanning, og 24 % har svart «annet». «Annen»-utdanning var hovedsakelig førskolelærerutdanning med og

uten videreutdanning, treårig lærerutdanning med videreutdanning i enkelte fag, faglærerutdanning i pedagogisk arbeid på småskoletrinnet og 2. avdeling spesialpedagogikk og adjunkt med opprykk.

*Spørsmål 2 og 3 kartlegger om respondentene har spesialpedagogisk videreutdanning på minimum 30 poeng og om språkvansker var et tema i videreutdanningen.*

**Tabell 2 Spesialpedagogisk videreutdanning. Var språkvansker et tema i videreutdanningen? Fordeling angitt i prosent og antall**

Variabel	Ja	Nei	Usikker	Antall
2. Spesialpedagogisk videreutdanning på min. 30 sp.	31 % (12)	69 % (27)	0	39
3. Var språkvansker et tema i videreutdanningen	74 % (14)	16 % (3)	10 % (2)	19

31 % av respondentene har spesialpedagogisk videreutdanning, mens 69 % har ikke det. På spørsmålet om språkvansker var et tema i videreutdanningen svarer 74 % «ja», 16 % svarer «nei», og 10 % er «usikker».

*Spørsmål 4 kartlegger nåværende stilling.*

**Tabell 3 Nåværende stilling. Fordelingen presenteres i prosent og antall.**

Variabel	Lærer/kontaktlærer	Faglærer	Spesialpedagog i minst 50 % stilling	Antall
4. Hva er din nåværende stilling?	84 % (32)	10 % (4)	5 % (2)	38*

\*2 ubesvarte

Det er størst andel av lærer/kontaktlærere som har besvart spørreskjemaet. 84 % har stilling som lærer/kontaktlærer, 10 % har stilling som faglærer, og 5 % jobber i minst 50 % stilling som spesialpedagog.

*Spørsmål 5 undersøker hvor lenge lærerne har jobbet i skolen.*

**Tabell 4 Antall år i skolen. Fordelingen presenteres i prosent og antall.**

Variabel	0-5 år	6-10 år	Mer enn 10 år	Antall
5. Hvor lenge har du jobbet?	24 % (9)	8 % (3)	68 % (26)	38*

\*2 ubesvarte

24 % har jobbet fra 0-5 år i skolen, 8 % har jobbet 6-10 år, og 68 % har jobbet mer enn ti år i skolen. Det er altså en størst andel av respondenter som har jobbet mer enn 10 år i skolen.

*Spørsmål 6* kartlegger hvilket trinn lærerne jobber på.

Tabell 5 Hvilket trinn jobber du på? Fordelingen angitt i prosent og antall.

Variabel	Småtrinnet	Mellomtrinnet	Begge trinn	Antall
6. Hvilket trinn jobber du på?	46 % (18)	44 % (17)	10 % (4)	39*

\*1 ubesvart

46 % jobber på småtrinnet, 44 % på mellomtrinnet, og 10 % jobber på begge trinn. Det er altså likt fordelt mellom lærere som jobber på småtrinnet og på mellomtrinnet, mens et fåtall jobber på begge trinn.

## 4.2 Språkvansker og kartlegging ved mistanke om språkvansker

Denne delen omhandler spørsmål om språkvansker og kartlegging av språkvansker.

*Spørsmål 7 og 8* undersøker om respondentene har noen med definerte språkvansker i klassen og om respondenter har/har hatt mistanke om at en elev har hatt språkvansker.

Tabell 6. Har barn med definerte språkvansker i klassen. Har/har hatt mistanke om språkvansker. Fordeling angitt i prosent og antall.

Variabel	Ja	Nei	Antall
7. Har barn med definerte språkvansker i klassen	67 % (27)	32 % (13)	40
8. Har/har hatt mistanke om språkvansker	85 % (33)	15 % (6)	39*

\*1 ubesvart

67 % svarer at de har elever med definerte språkvansker i sin klasse, 32 % har ikke det. Størst andel av respondentene har elever med definerte språkvansker i sin klasse. En stor andel av respondentene svarer at de har hatt mistanke. 85 % har svart ja, mens 15 % har svart nei.

Spørsmål 9, 10, 11 og 12 viser tilbake på spørsmål 8, og skulle kun besvares hvis respondenten hadde krysset av for ja på spørsmål 8. På to av disse spørsmålene er det en respondent som har svart selv om respondenten svarte nei på spørsmål 8. Dette antallet er imidlertid så lavt at det er uproblematisk.

### Spørsmål 9 undersøker om eleven er henvist til PPT.

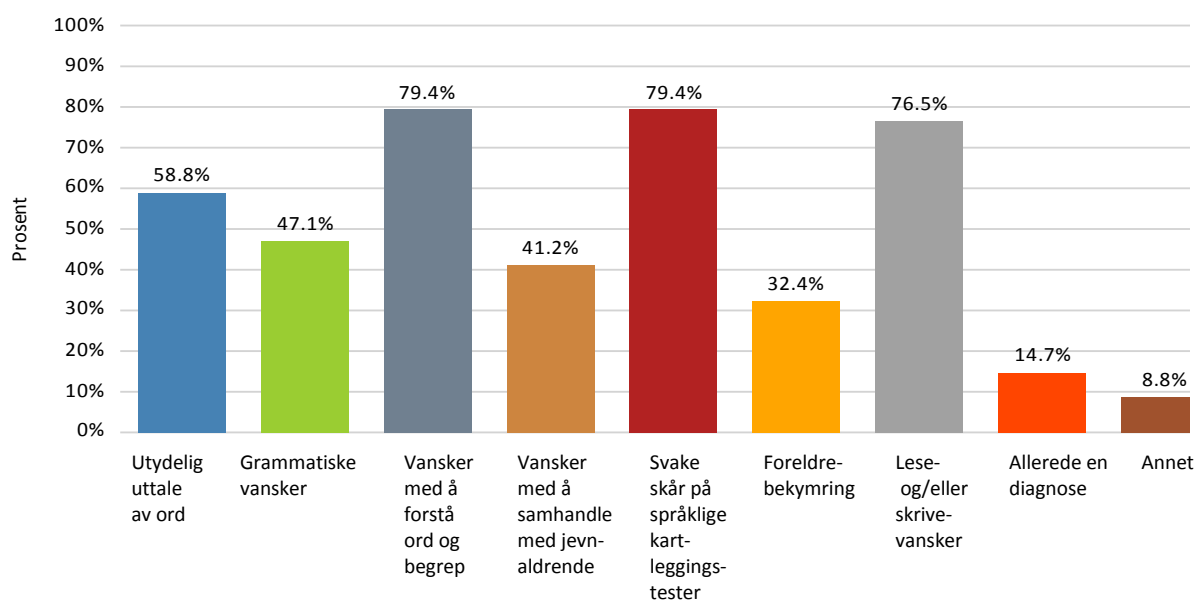
Tabell 7 Har henvist eleven til PPT. Fordeling angitt i prosent og antall

Variabel	Ja	Nei	Antall
9. Har henvist eleven til PPT	91 % (31)	9 % (3)	34

91 % oppgir at eleven er henvist til PPT, 9 % oppgir at eleven ikke er det.

**Spørsmål 10** kartlegger hvilke observasjoner ligger bak mistanke om språkvansker. Her var det mulig å velge flere svaralternativer. Jeg har valgt å presentere fordelingen ved hjelp av grafer fordi det var mange svaralternativer, og en visuell fremstilling ble mest oversiktlig.

Figur 1. Hvilke observasjoner ligger bak mistanke om språkvansker? Fordeling angitt i prosent

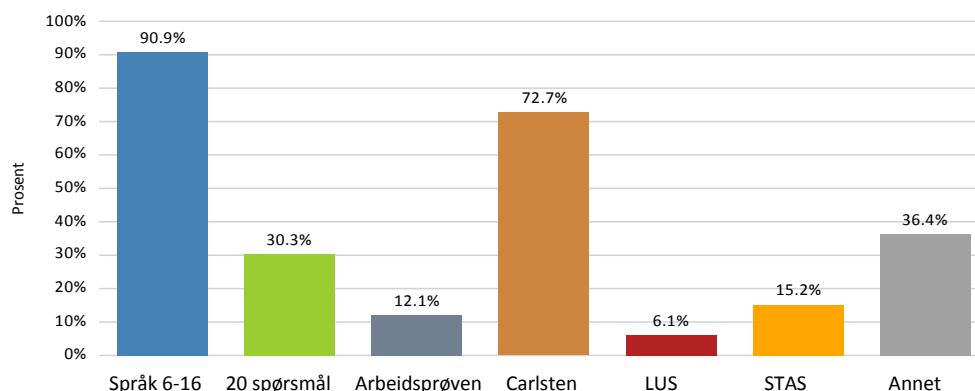


34 respondenter besvarte spørsmålet. De tre observasjonene «vansker med å forstå ord og begrep», «svake skår på språklige kartleggingstester» og «lese- og/eller skrivevansker» skiller seg klart ut ved at det er størst andel som har krysset av på disse. Felles for disse er at de er språkbaserte observasjoner. De to observasjonene med lavest andel svar, er «foreldrebekymring» og «eleven har allerede en diagnose», dette er ikke språklige observasjoner. Det er også en relativt lav andel som har svart «vansker med å samhandle med jevnaldrende».

**Spørsmål 11** kartlegger hvilke kartleggingsprøver lærerne tar i bruk ved mistanke om språkvansker. Det var mulig å krysse av for flere svaralternativer. Også her har jeg valgt å

presentere fordelingen ved hjelp av grafer, fordi det var mange svaralternativer på spørsmålet.

**Figur 2** Hvilke kartleggingstester tas i bruk ved mistanke om språkvansker? Fordeling angitt i prosent.



33 respondenter besvarte spørsmålet. Språk 6-16 og Carlsten skiller seg klart ut ved at størst andel bruker dem. En langt mindre andel av respondentene bruker 20 spørsmål. 36 % har krysset av for «annet»-kategorien. Det kartleggingsverktøyet som lavest andel bruker er LUS.

*Spørsmål 12 undersøker hvem som foretar kartleggingen.*

**Tabell 8.** Hvem foretar kartleggingen? Fordelingen presenteres i prosent og antall.

Variabel	Kontaktlærer	Spesialpedagogisk team	Andre	Antall
12 Hvem foretar kartleggingen?	32 % (11)	50 % (17)	18 % (6)	34

Det er størst andel som svarer at det spesialpedagogiske teamet foretar kartleggingen. Likevel ser vi at 1/3 av kartleggingen foretas av kontaktlærer. Dette er en interessant observasjon ettersom det ikke er gitt at de har spesialpedagogisk kompetanse.

### 4.3 Observasjoner knyttet til språkproduksjonen

I spørsmål 10 så jeg på generelle kjennetegn på språkvansker. I denne delen er det formulert spørsmål med utgangspunkt i konkrete kjennetegn på språkvansker knyttet til språkproduksjon.

*Spørsmål 13- 17 kartlegger om lærerne har observert kjennetegn på språkvansker knyttet til språkproduksjon.*

**Tabell 9. Variabler som gir informasjon om observasjon av språkvansker knyttet til språkproduksjon. Fordeling angitt i prosent og antall.**

Variabel	Ja	Nei	Usikker	Antall
13 Vansker med å skille språklyder fra hverandre (Bil-Pil)	59 % (23)	28 % (11)	13 % (5)	39*
14 Vansker med bøyning av verb, substantiv og/eller adjektiv	74 % (28)	21 % (8)	5 % (2)	38**
15 Hyppig bruk av nonspesifikke ord som dings, greie	72 % (28)	13 % (5)	15 % (6)	39*
16 Omskrivninger av ord i talen (vindustøy for gardiner, kjøresykkel for motorsykkel)	11 % (4)	73 % (27)	16 % (6)	37***
17 Påfallende korte setninger	74 % (29)	15 % (6)	10 % (4)	39*

\*1 ubesvart \*\* 2 ubesvart \*\*\* 3 ubesvart

Størst andel har observert vansker knyttet til det grammatiske området. Tabellen viser at 74 % har observert «vansker med bøyning av ord» og «bruk av påfallende korte setninger». Det er lite spredning på disse variablene. Her skiller variabel 13 «vansker med å skille språklyder fra hverandre» seg ut ved at det er en relativ stor spredning på dette spørsmålet. Variabel 17 «omskrivninger av ord i talen», skiller seg ut ved at det viser motsatt mønster av de andre observasjonene, 73 % har svart nei.

#### **4.4 Observasjoner knyttet til språkforståelse**

Det er her formulert spørsmål med utgangspunkt i konkrete kjennetegn på språkvansker knyttet til språkforståelse.

*Spørsmålene 18-21 kartlegger om lærerne har observert kjennetegn på språkvansker knyttet til det reseptive språket*

**Tabell 10 Variabler som gir informasjon om observasjon av språkvansker knyttet til språkforståelse. Fordelingen angitt i prosent og antall.**

Variabel	Ja	Nei	Usikker	Antall
18 Vansker med forståelse av abstrakte ord (kalender, termometer)	75 % (30)	15 % (6)	10 % (4)	40
19 Misforstår ofte budskap i beskjeder	70 % (28)	17 % (7)	12 % (5)	40
20 Vansker med å oppfatte mening i komplekse setninger	44 % (17)	28 % (11)	28 % (11)	39*
21 Vansker med forståelse av ironi, dobbel betydning og språklige bilder	68 % (25)	16 % (6)	16 % (6)	37**

\*1 ubesvart \*\* 2 ubesvart

Størst andel av respondenten har observert «vansker med forståelse av abstrakte ord» og det er minst spredning på denne variabelen. Det er størst spredning på variabelen «vansker med å oppfatte mening i komplekse setninger».

#### 4.4 Språk i samhandlingssituasjoner

Spesifikke språkvansker kan føre til vansker med å bruke språk i samhandlingssituasjoner. I denne delen er det formulert spørsmål med utgangspunkt i konkrete kjennetegn knyttet til vansker med å bruke språk i samhandlingssituasjoner.

*Spørsmålene 22-24 omhandler språkobservasjoner knyttet til vansker med pragmatikk.*

**Tabell 11 Variabler som gir informasjon om observasjoner knyttet til samhandling. Fordelingen angitt i prosent og antall.**

Variabel	Ja	Nei	Usikker	Antall
22 Problemer med dialogveksling i samtale	68 % (25)	22 % (8)	11 % (4)	37*
23 Påfallende lite språklig initiativ	70 % (28)	15 % (6)	15 % (6)	40
24 Problemer med å forstå humoristiske utsagn (gåter, vitser)	57 % (21)	32 % (12)	11 % (4)	37*

\* 1 ubesvart



En relativ stor andel har observert elever som tar «lite språklig initiativ» og har «problemer med dialogveksling i samtale». Det er størst spredning på variabelen «problemer med å forstå humoristiske utsagn».

## 4.5 Skriftspråklige ferdigheter

I denne delen er det utformet spørsmål med utgangspunkt i kjennetegn på lese- og skrivevansker.

*Spørsmålene 25-30 omhandler observasjoner knyttet til skriftspråklige ferdigheter.*

**Tabell 12** Variablene som gir informasjon om observasjoner knyttet til skriftspråklige ferdigheter. Fordeling angitt i prosent og antall.

Variabel	Ja	Nei	Usikker	Antall
25 Problemer med å avkode ord riktig	90 % (35)	8 % (3)	3 % (1)	39*
26 Vansker med å oppnå leseflyt	95 (37)	5 % (2)	0	39*
27 Stavefeil ved skriving av ord	84 % (31)	16 % (6)	0	37**
28 Vansker med å skrive sammenhengende tekst	92 % (35)	3 % (1)	5 (2)	38***
29 Problemer med å forstå tekst	79 % (31)	10 % (4)	10 % (4)	39*
30 Problemer med å jobbe selvstendig i forhold til tekst	90 % (36)	2 % (1)	7 % (3)	40

\*1 ubesvart \*\* 3 ubesvart \*\*\* 2 ubesvarte

Ut fra tabellen ser vi at det er liten spredning på fordelingene. På variablene «problemer med å avkode ord riktig» «vansker med å oppnå leseflyt» og «problemer med å jobbe selvstendig i forhold til tekst» er det rundt 90 % som har svart ja. Den variabelen som lavest andel har svart er «problemer med å forstå tekst».

## 4.6 Krysstabeller

I denne delen presenteres krysstabeller. Ifølge Johannessen (mfl., 2010) er det ikke hensiktsmessig å gjøre en bivariat analyse i form av krysstabell hvis det er mindre enn 20 respondenter i en eller flere kolonner. Fordi det er et lavt svargrunnlag i denne

undersøkelsen vil det være mindre enn 20 enheter i kolonnene. Det vil derfor ikke være mulig å trekke noen konklusjoner, men jeg valgte likevel å utarbeide noen krysstabeller for om mulig kunne se noen tendenser. På grunn av at det er få enheter i kolonnene presenteres og kommenteres resultatene her i antall. Khikvadratet beregnes ikke fordi utvalget ikke er representativt.

#### 4.6.1 *Språkvansker knyttet til språkproduksjon*

Spørsmålet «vansker med å skille språklyder fra hverandre» skilte seg ut blant variablene knyttet til vansker med språkproduksjonen ved at det var forholdsvis stor spredning på disse. Jeg valgte derfor å krysse variabelen «vansker med å skille språklyder fra hverandre» med «hvilket trinn jobber du på» for å se om det kunne være mulige sammenhenger her. Kolonnen med «begge trinn» kommenteres ikke fordi det er så få enheter her at det ikke vil være hensiktsmessig.

**Tabell 13. Hvilket trinn jobber du på? Har du observert vansker med å skille språklyder fra hverandre? Fordeling presentert i antall.**

		Hvilket trinn jobber du på?			
		Antall			
		Total	Småtrinnet	Mellomtrinnet	Begge trinn
<b>Har du observert at noen av dine elever har vansker med å skille språklyder fra hverandre (eks. mellom b-p i bil-pil)?</b>	JA	23	13	8	2
	NEI	11	2	8	1
	USIKKER	5*	2	1	1
	ANTALL	39	17	17	4

\*1 ubesvart på raden

Sammenligner vi gruppene ser vi noen forskjeller. Det er flere respondenter på småtrinnet som har observert vansker knyttet til fonologi. De største forskjellene er mellom kategoriene «ja» og «nei». Fem respondenter utgjør forskjellen mellom gruppene som har svart «ja», og seks respondenter utgjør forskjellen mellom gruppene som har svart «nei».

#### 4.6.3 *Språkvansker knyttet til språkforståelse*

Variabelen «vansker med å oppfatte mening i komplekse setninger» skilte seg ut blant språkvansker knyttet til språkforståelse ved at det var stor spredning på denne. Det ble utarbeidet en krysstabell mellom denne variabelen og «hvilket trinn jobber du på». Kolonnen «begge trinn» kommenteres ikke.

**Tabell 14. Hvilket trinn jobber du på? Har du observert vansker med å oppfatte mening i komplekse setninger? Fordeling presenteres i antall.**

		Hvilket trinn jobber du på?			
		Antall			
		Total	Småtrinnet	Mellomtrinnet	Begge trinn
Har du observert at noen av dine elever har vansker med å oppfatte meningen i komplekse setninger (i passivsetninger kan «hesten jages av hunden» tolkes som «hesten jager hunden»)?	JA	17	10	6	1
	NEI	11*	2	7	1
	USIKKER	11	6	3	2
	ANTALL	39	18	16	4

\*1 ubesvart på raden

Vi ser at det er en noe større spredning på denne krysstabellen, det er flere som har svart «usikker» hos begge gruppene. Men resultatene peker i samme retning som i tabell 10, det er flest respondenter som jobber på småtrinnet som har observert «vansker med komplekse setninger».

#### 4.6.4 Observasjoner knyttet til samhandling

Variabelen «problemer med å forstå humoristiske utsagn» skilte seg ut blant variablene knyttet til det pragmatiske området. For å se om det var noen samvariasjon mellom denne variabelen og «hvilket trinn jobber du på» ble det utarbeidet en krysstabell. Heller ikke her kommenteres kolonnen med «begge trinn».

**Tabell 15. Hvilket trinn jobber du på og problemer med å forstå humoristiske utsagn. Fordeling angitt i antall.**

		Hvilket trinn jobber du på?			
		Antall			
		Total	Småtrinnet	Mellomtrinnet	Begge trinn
Har du observert at noen av dine elever har problemer med å forstå humoristiske utsagn (eks. vitser, gåter og lignende)?	JA	21	12	8	1
	NEI	12*	2	7	2
	USIKKER	4	3	0	1
	ANTALL	37	17	15	4

\*1 ubesvart på raden

Resultatet peker i samme retning som tabell 10 og 11. Det er flest respondenter som jobber på småtrinnet som har svart «ja». Det er også større spredning blant gruppen på småtrinnet enn blant gruppen på mellomtrinnet. Svarene hos gruppen på mellomtrinnet deler seg på midten.

Sammenligner vi de tre krysstabellen, ser vi det samme mønster for alle tre tabellene. Det er flest som jobber på småtrinnet som har svart «ja» og «usikker» på alle tre tabellene. Og flest av de som jobber på mellomtrinnet som har svart «nei» på alle tre tabellene.

## 5 Drøfting

Problemstillingen i mitt prosjekt omhandler «*Hva er det med elevens språk som vekker bekymring hos lærere?*»

Som nevnt innledningsvis er det to vesentlige spørsmål det er relevant å svare på for å belyse problemstillingen: På hvilke områder kan språkvansker komme til syne? Og hvilke observasjoner er det som gjør at lærere får mistanke om språkvansker?

### 5.1 Bakgrunnsvariabler

Tabell 1 viste at over 60 % av respondentene i denne undersøkelsen har fireårig allmennlærerutdanning. Det er størst andel som jobber i stilling som kontaktlærere (se tabell 3), og nærmere 70 % av respondentene har jobbet mer enn ti år i skolen (se tabell 4). Rundt 30 % av respondentene har spesialpedagogisk videreutdanning, og over 70 % svarer at språkvansker var et tema i videreutdanningen (se tabell 2). Halvparten av respondenten jobber i småtrinnet og halvparten i mellomtrinnet (se tabell 5).

### 5.2 Mistanke om språkvansker, generelle observasjoner og kartlegging

Jeg vil først se de ulike generelle observasjonene knyttet til mistanke om språkvansker opp mot hverandre. Jeg vil så trekke inn disse observasjonene når jeg skal drøfte resultatene på observasjoner av vansker knyttet til språkets ulike områder.

67 % av respondentene svarer at de har barn med definerte språkvansker i sin klasse (se tabell 6). Det er interessant at over 80 % av respondentene i denne undersøkelsen har eller har hatt mistanke om språkvansker hos en elev (se tabell 6). Det sentrale spørsmålet blir da: Hvilke observasjoner ligger bak denne mistanken?

#### 5.2.1 Generelle observasjoner

Figur 1 «Hvilke observasjoner ligger bak mistanke om språkvansker», viser at det var særlig språklig-baserte observasjoner som lå bak mistanke om språkvansker hos en stor andel av respondentene. 79 % av respondentene knyttet «vansker med å forstå ord og begrep» til mulig mistanke om språkvansker (se figur 1). Ordlæring, begrepsoppbygging og ordforråd betraktes som en del av det semantiske aspektet ved språket (Rygvoid, 2012). 76 % knyttet «lese- og/eller skrivevansker til mistanke om språkvanske (se figur 1). Det bør bemerkes at det var mulig å velge flere svaralternativer på dette spørsmålet. Den

enkelte respondent kan f.eks. ha svart «utydelig uttale av ord», «foreldrebekymring» og «grammatiske vansker». Slike nyanser fanges ikke opp her. For å fange opp slike sammenhenger ville det ha vært nødvendig med en nærmere analyse av hvert enkelt skjema. Dette kunne ha vært interessant, men hensikten her er imidlertid å kunne si noe om hvilke observasjoner som *andelen* av respondentene legger merke til. Resultatene indikerer at respondentene har fokus på vansker knyttet til det semantiske aspektet ved språket og på vansker knyttet til det skriftspråklige.

En forholdsvis stor andel svarte også at «utydelig uttale av ord» lå bak mistanke om språkvansker (se figur 1). Det er positivt at resultatene viser tendenser til at det er større fokus på vansker med å «forstå ord og begrep» enn på «utydelig uttale» av ord. Det var rundt 20 prosentpoeng flere respondenter som hadde fokus på ord og begrep enn på uttale av ord (se figur 1). Utydelige uttale er mer «synlig» for omgivelsene ved at det høres godt. Vansker med uttale kan deles inn i vansker med artikulasjonen og vansker med fonologi. Hva respondentene legger i «utydelig uttale» er uklart ettersom denne observasjonen ikke er formulert spesifikt nok. Hensikten var imidlertid å få informasjon om det er språkvansker som «høres» godt, som særlig blir lagt merke til av lærerne. Ut fra resultatene ser det ut til at en større andel har fokus på forståelsen av ord og begrep enn på uttale av ord.

Grammatiske vansker kan være et utpreget trekk ved det ekspressive språket hos barn med spesifikke språkvansker (Leonard, 2014). Grammatikk omhandler både morfologi og syntaks, og grammatiske vansker kan innebære vansker på morfologiske og/eller det syntaktiske området (Espenakk mfl., 2007). Under 50 % har svart at grammatiske vansker ligger bak mistanke om språkvansker (se figur 1). Hva respondentene har lagt i «grammatiske vansker» er imidlertid uklart ettersom grammatiske vansker ikke spesifiseres i formuleringen. Men ut fra resultatene ser vi tendenser til at det er mindre fokus på grammatiske vansker enn på vansker knyttet til uttale, forståelse av ord og begrep, og skriftspråk.

På svaralternativet «vansker med å samhandle med jevnaldrende» var det 42 % som knyttet denne observasjonen til mistanke om språkvansker (se figur 1). Ettersom utvalget er lite, utgjør hver respondent en ganske stor prosentandel. Derfor kan ikke 42 % betraktes som lavt i denne sammenhengen, men sett i forhold til «utydelig uttale», «vansker med å forstå ord og begrep» og «lese- og/eller skrivevansker» ser det ut til å være mindre fokus på vansker med samhandling. Observasjonen «vansker med å samhandle med jevnaldrende» er generelt formulert. Også her er det uklart hva respondentene legger i

«vansker med samhandling». Flere andre faktorer enn språklige kan ligge til grunn for at en elev har vansker med å samhandle med andre. Men formuleringen av svaralternativet og resultatet er interessant i den forstand at det gir noen indikasjoner på hvilke observasjoner respondentene knytter til språkvansker. I forhold til mitt prosjekt er det pragmatiske vansker som følge av språkvansker som er fokusert.

De to observasjonene som lavest andel av respondentene har svart er ikke-språklige observasjoner. Bare 15 % har svart at observasjonen «eleven har allerede en diagnose» ligger bak mistanke om språkvansker (eks. gitt på diagnose var ADHD og generelle lærevansker)(se figur 1). Resultatet er interessant ved at det gir noen antydninger på hvilke observasjoner som knyttes til vansker med språk, og at respondentene ikke nødvendigvis knytter språkvansker opp mot vansker på andre områder enn det rent språklige.

32 % av respondentene knyttet «foreldrebekymring» til mistanke om språkvansker (se figur 1). Ifølge tidligere leder av foreningen for barn med språkvansker, Guro Bergseth, opplever foreldre at de ikke blir tatt på alvor av skolen når de uttrykker bekymring for barnets språk (Aftenposten, 2011). Hva som er grunnen til at bare 32 % har svart «foreldrebekymring» er det ingen grunnlag for å si noe om i denne undersøkelsen. Men resultatet var interessant og noe overraskende. Foreldre er viktige samarbeidspartnere for lærere og andre fagfolk. Ut fra et logopedisk perspektiv er det helt sentralt å etterspørre foreldrenes observasjoner.

79 % av respondentene svarte at svake skår på språklige kartleggingstester lå bak mistanke om språkvansker (se figur 1). Dette er et positivt resultat som indikerer at respondentene bruker *språklige* kartleggingstester ved mistanke om språkvansker, og ikke baserer seg kun på tilfeldige observasjoner.

### **5.2.2 Kartlegging**

Det er viktig å innhente systematisk observasjon for kartlegge et barns språkvansker. Det er ikke tilstrekkelig å basere seg på tilfeldige observasjoner. Kartlegging er utgangspunktet for å danne hypoteser, avdekke eventuelle språkproblemer og identifisere utviklingspotensialer, og legge dette til grunn for tiltakstenkning (Espenakk mfl., 2007). Hvilke kartleggingsverktøy som benyttes er styrende for de «resultater» man får. Et interessant spørsmål er om kartleggingsverktøyene som benyttes av respondentene gir informasjon om de språklige områdene som førte til mistanken om språkvansker? De kartleggingsverktøyene som er utviklet med tanke på å kartlegge språkferdigheter hos barn i skolealder er Språk 6-16 og 20 spørsmål. Arbeidsprøven undersøker både lesingen og det

språklige grunnlaget til elever. Verktøyene som kartlegger leseferdigheter er Carlsten, LUS, og STAS. Et positivt resultat var at Språk 6-16 benyttes i 90 % av tilfellene (se figur 2). Språk 6-16 undersøker fonologisk korttidsminne, evne til å organisere og fastholde informasjon i en setning og undersøker det semantiske aspektet. Språk 6-16 har også supplerende tester som undersøker grammatikk, fonologisk bevissthet og lesing (Statped, 2013). Sett opp mot de observasjoner størst andel av respondentene knyttet til mistanke om språkvansker, ser vi at Språk 6-16 undersøker disse språklige områder: semantikk, og fonologi og lesing. Et overraskende resultat er bare 30 % av respondentene brukte 20 spørsmål (se figur 2). Skjemaet bygger på 20 utsagn om semantisk evne, formidle budskap og motta budskap (Ottem, 2009). Noen av utsagnene omhandler mer pragmatiske ferdigheter som f.eks. «mestrer ikke dialog med jevnaldrende» (ibid.). I figur 1 så vi at under 50 % av respondentene knyttet samhandlingsvansker til mistanke om språkvansker. Bruk av 20 spørsmål kan bidra til at lærerne får et tydeligere bilde av hvordan språkvanskene kan komme til uttrykk på ulike måter som f.eks. vansker med å samhandle med jevnaldrende.

STAS, LUS og Arbeidsprøven ble lite brukt, mens over 70 % brukte Carlsten leseprøve (se figur 2). En mulig tolkning på den høye andelen som brukte Språk 6-16 og Carlsten kan være at PPT i enkelte kommuner krever disse ved henvisning av språk- og leserelaterte vansker. Det var relativt mange som svarte at de brukte «annet» kartleggingsverktøy (se figur 2). Det som var interessant var at kartleggingsverktøyene som ble spesifisert av respondentene, i hovedsak kartlegger leseferdigheter. Fire respondenter brukte LOGOS (diagnosisk PC-basert test som har basis i nyere tids leseforskning). Andre kartleggingsverktøy var leseklar og nasjonale kartleggingsprøver. Enkelte kommentarer som ble spesifisert gir inntrykk av at fokus særlig er på det skriftspråklige området. Noen respondenter kommenterte: «*observasjon når eleven arbeider med lesing/skriving (...)*» og «*Egne beskrivelser og observasjoner da 6-16 oppleves lite god, samt Carlstens leseprøve. Har bla støttet meg til LUS skjema (...)*». Det var få som spesifiserte språklige kartleggingsverktøy, men en respondent skrev at Aston Index ble brukt (diagnostisk hjelpemiddel for observasjon og vurdering av lese-, skrive- og språkvansker hos barn).

Det må påpekes at det var mulig å krysse av på flere svaralternativer, derfor kan flere av de respondentene som har svart «annet» kategorien, også ha svart på noen av de andre svaralternativene. Det er trolig respondentene med spesialpedagogisk videreutdanning som spesifiserer at de bruker LOGOS ettersom denne krever sertifisering.



Respondentene kan også ha svart andre alternativer som Språk 6-16 og 20 spørsmål. Er dette tilfellet indikerer det at fokus ikke kun er på skriftspråket, men at LOGOS brukes som et viktig supplement.

### **5.3 Språkproduksjon og språkforståelse**

Språkforståelsen er en svært viktig del av språkevnen og er avgjørende for den videre språkutviklingen (Bruce, 2008). For å forstå meningen i språket må man kjenne ordenes betydning, men man må også forstå hvordan ord bøyes, ordenes relasjon til hverandre og ordrekkefølgens betydning for meningen (Sæverud mfl., 2013; Bishop, 2014). Det som særlig karakteriserer skolebarns ekspressive ferdigheter er evne til å fortelle om handlinger og gjenfortelle historier. Gode ferdigheter i å fortelle og formidle tanker og meninger er avhengig av et godt vokabular og mestring av språkets bøyingsmønster og setningsstruktur (Sæverud mfl., 2013). Som vi ser er det vanskelig å skille mellom språkproduksjon og språkforståelse, disse to sidene ved språkutviklingen er avhengig av hverandre og påvirker hverandre gjensidig (Espenakk mfl., 2007). Har et barn f.eks. vansker med det semantiske aspektet ved språket vil det få konsekvenser for både språkforståelsen og for språkproduksjonen (Espenakk mfl., 2007). Hos barn i skolealder kan vansker med språkforståelse blant annet komme til uttrykk som vansker med forståelse av abstrakt språk. I det ekspressive språket kan de semantiske vanskene komme til syne som ordletingsvansker.

#### **5.3.1 Språkproduksjonsvansker**

Vansker med språkproduksjonen omhandler vansker med å uttrykke seg. Barn med spesifikke språkvansker kan ha et begrenset aktivt ordforråd, fonologiske vansker og grammatiske vansker.

Det fonologiske området er ett av de språklige områdene som kan være særlig svakt hos barn med spesifikke språkvansker (Leonard, 2014). Fonologiske vansker innebærer problemer med å etablere språklydsystemet og ikke klare å bruke dette på en aldersadekvat måte (Espenakk mfl., 2007). Det å artikulere en språklyd er ofte ikke problemet. Problemet handler om å oppfatte at språklydene bidrar til å formidle en meningsforskjell i ord (kuer i motsetning til duer), språklyden blir altså ikke brukt på en riktig måte i kommunikasjon (Rygvoid, 2012). Spørsmålet «vansker med å skille språklyder fra hverandre» ga informasjon om respondentene hadde observert vansker knyttet til det fonologiske området. 59 % av respondentene hadde gjort denne observasjonen (se tabell 9). Det var en

forholdsvis stor spredning på spørsmålet «vansker med å skille språklyder fra hverandre», 28 % svarte nei og 13 % svarte usikker. Samlet utgjør disse kategoriene 41 % av respondentene (se tabell 9). Hvordan kan man tolke spredningen? Barn på småtrinnet er kommet kortere i sin språklige utvikling enn barn på mellomtrinnet. Vansker med å skille språklyder fra hverandre kan tenkes å være mer vanlig hos barn på småtrinnet. Har forskjellen i svarene sammenheng med hvilket trinn respondentene jobber på? Krysstabellen viste at det var noen flere av de som jobbet på småtrinnet enn på mellomtrinnet, som hadde observert vansker knyttet til det fonologiske området (se tabell 13). En faktor som kan ha påvirket resultatet er dermed at spørsmålet kan ha blitt oppfattet mer relevant for respondentene som jobber på småtrinnet. Man kan stille spørsmål ved om det hadde blitt en enda høyere andel som hadde svart «ja», dersom spørsmålet kun var rettet mot de som jobbet på småtrinnet? Fonologi utgjør et karakteristisk trekk ved det ekspressive språket, og vansker på dette området kan dermed bli svært tydelig for omgivelsene. En antagelse var derfor at dette var et område som en stor andel respondenter ville være oppmerksom på. Figur 1 viste at 59 % knyttet «utydelig uttale av ord» til mistanke om språkvansker, og 59 % av respondentene har observert vansker på det fonologiske området. En sammenligning av disse to observasjonene viser at fordelingen av svar er lik. Utvalget er lite, så ingen konklusjoner kan trekkes, men resultatene viser tendenser til en relativ stor oppmerksomhet rettet mot vansker knyttet til det fonologiske området.

Grammatiske vansker kan komme til syne både på det morfologiske og det syntaktiske området. Typiske vansker på det morfologiske området kan være at barn med SSV er lite oppmerksomme på ords bøyningmønstre og tilegnelsen tar lang tid (Rygvoid, 2008). Uregelmessige bøyninger av flertall og tid er ofte spesielt vanskelig (Leonard, 2014; Rygvold, 2012). Spørsmålet «vansker med bøyning av verb, substantiv og/eller adjektiv» ga informasjon om respondentene hadde observert vansker knyttet til det morfologiske området. En stor andel, over 70 %, hadde observert vansker med bøyning av ord (se tabell 9). Syntaktiske vansker som kan komme til syne i det ekspressive språket er ofte formulering av ytringer med korte eller mer ufullstendige setninger enn andre barn. Dette kan ha sammenheng med et begrenset ordforråd som ikke strekker til for å lage lengre ytring (Rygvoid, 2012). Spørsmålet «påfallende bruk av korte setninger» ga informasjon om respondentene hadde observert vansker på det syntaktiske området. Også her var det over 70 % som svarte «ja» (se tabell 9). I figur 1 så vi at under 50 % av respondentene knyttet grammatiske vansker til en mulig språkvanske. Ser vi dette resultatet opp mot

observasjonene knyttet til morfologi og syntaks i tabell 9, ser vi at det er en forskjell på over 20 prosentpoeng. Resultatet antyder at selv om respondentene har observert vansker knyttet til det grammatiske området, er det ikke nødvendigvis slik at vansken knyttes til språkvansker.

Ifølge Leonard (2014) er særlig ordletingsvansker et vanlig problem blant skolebarn med SSV. Ordletingsvansker er et aspekt ved den semantiske delen av språket og kan ha sammenheng med at barna har vansker med å lagre eller hente frem den lydpakken som identifisere ordene (Lyster, 2008). Spørsmålene «hyppig bruk av nonspesifikke ord som dings, greie» og «omskrivninger av ord i talen» ga informasjon om observasjoner knyttet til ordletingsvansker. En relativ stor andel av respondentene, over 70 %, hadde observert «hyppig bruk av nonspesifikke ord» (se tabell 9). Bruk av nonspesifikke ord er et generelt fenomen som mange bruker i dagligtalen. Det er imidlertid mengden av bruken som indikerer språkvansker. Resultatet på spørsmålet «omskrivninger av ord i talen» viste et motsatt mønster, over 70 % hadde ikke observert dette (se tabell 9). Sammenlignet med resultatene på de andre spørsmålene innen det ekspressive området er resultatet på dette spørsmålet interessant. Kan det tenkes at «omskrivninger av ord» ikke legges merke til uten spesifikk kunnskap om kjennetegn på spesifikke språkvansker? Selv om «omskrivninger av ord» er tydelig i talen og noe som er «hørbart», er det ikke sikkert respondentene legger merke til det eller knytter det til mulig tegn på en språkvanske. Den kunnskap eller kjennskap man har om et forhold eller et fenomen er gjerne styrende for hva man legger merke til.

### ***5.3.2 Språkforståelsevansker***

En forutsetning for å utvikle en god språkforståelse er et godt minne. Har barnet vansker med å huske ord og setninger, har det sannsynligvis også vansker med å forstå hva andre sier (Espenakk mfl., 2007). Språkforståelsevansker innebærer vansker med å forstå hva ord og setninger betyr (American Psychiatric Association i Espenakk, 2008).

Barn med spesifikke språkvansker kan ha vansker med å tilegne seg innholdet i ord og begrep og lagre dem i leksikon, fordi mange ikke klarer å huske og bearbeide lydsekvenser på mer enn to-tre lyder (Espenakk mfl., 2007). Ord som er lite konkrete kan være særlig vanskelig, og for barn i skolealder kan derfor tilegnelsen av abstrakte ord være utfordrende (Rygvold 2012). Barna kan også få problemer med forståelse av abstrakt språk som ironi, dobbel betydning og metaforer. En relativ stor andel av respondentene, rundt 70 %, hadde observert «vansker med forståelse av abstrakte ord» og «vansker med forståelse

av ironi, dobbel betydning og språklige bilder» (se tabell 10). Språkforståelsen til barn med spesifikke språkvansker kan bli mer tydelig i skolen med tidspress, komplekst språk med tyngre grammatiske konstruksjoner og mer abstrakte ord. Barna kan få vansker med å velge ut og forstå informasjon som blir gitt i klassen, ofte kan kun deler av informasjonen blir oppfattet, noe som kan føre til at beskjeder misforstås. En relativ stor andel av respondentene, 68 %, hadde observert «misforstår ofte budskap i beskjeder» (se tabell 10). I figur 1 så vi at hele 79 % av respondentene knyttet vansker med forståelse av ord og begrep til en mulig språkvanske. Ser vi dette resultatet opp mot resultatene på de tre spørsmålene «vansker med forståelse av abstrakte ord», «vansker med forståelse av ironi, dobbel betydning og språklige bilder» og «misforstår ofte budskap i beskjeder» ser vi tendenser til at det er bevissthet på vansker knyttet til det semantiske aspektet blant respondentene i undersøkelsen.

Det var imidlertid stor spredning på spørsmålet «vansker med å oppfatte mening i komplekse setninger» (se tabell 10). Barn med spesifikke språkvansker i skolealder har ofte vansker med å oppfatte meningen i komplekse setninger og i setninger som inneholder mye informasjon (Leonard, 2014; Bishop, 2014). Passivsetninger som «hesten jages av hunden» kan tolkes som «hesten jager hunden», dermed får ikke setningen riktig betydning (Bruce, 2008). Det er vanlig at barn med SSV bruker grunnmønstrer subjekt-verbal-objekt i setninger med et annet setningsmønster (Espenakk mfl., 2007; Rygvold, 2012). Det interessante her er at bare 44 % svarte «ja» på spørsmålet om komplekse setninger, mens 70 % svarte «ja» på variabelen «misforstår ofte budskap i beskjeder» (se tabell 10). Vansker med å oppfatte mening i komplekse setninger fører til at eleven ofte kan misforstå budskap i beskjeder. Det kan stilles spørsmål ved hvordan respondentene tolket spørsmålet. Er det et spørsmål om barnets alder eller dreier det seg om kompetanse? Yngre barn har generelt større vansker med å oppfatte mening i komplekse setninger enn eldre barn. Krysstabellen mellom «hvilket trinn respondentene jobbet på» og «vansker med å forstå komplekse setninger» viste at flere av respondentene på småtrinnet enn på mellomtrinnet hadde observert vansker med å oppfatte mening i komplekse setninger (se tabell 14). En mulig tolkning av spredningen kan dermed være at spørsmålet ble tolket ut fra et aldersperspektiv. En annen mulig tolkning kan være at problemer med å oppfatte mening i komplekse setninger er vanskelig å observere. Spørsmålet blir da om dette er en vanske som ikke legges merke til uten spesifikk kunnskap? Det må påpekes at det bør ha blitt gitt ett eksempel på en kompleks setning til respondentene på småtrinnet og ett eksempel til respondentene på mellomtrinnet. Dette er en faktor som kan ha påvirket resultatet. Både

spørsmålsformuleringen og det faktum at det er få enheter gjør det vanskelig å vurdere om det er barnets alder som ligger til grunn for variasjonen i svarene, eller om det dreier seg om kompetanse.

## 5.4 Språk i samhandlings situasjoner

Pragmatikken handler om hvordan vi bruker språket i ulike sosiale situasjoner (Rygvold, 2008). Det blir ofte antatt at vanskene til barn med spesifikke språkvansker er begrenset til fonologi, grammatikk og/eller vokabular, og at det er ingen grunnleggende problemer med det sosiale aspektet av kommunikasjon (Bishop, 2014). Spesifikke språkvansker kan imidlertid få pragmatiske konsekvenser. Barnet kan få vansker med å bruke språket i samhandlings situasjoner. Dette kan innebære vansker med å ta språklig initiativ, svare på språklige henvendelser, de kan plutselig ta opp nye, uventete samtaleemner, og ha vansker med å reparere samtalen ved å stille spørsmål. Barna kan også ha problemer med å forstå ufullstendige, tvetydige og humoristiske utsagn (Rygvold, 2012). Som vi så tidligere har barn med spesifikke språkvansker ofte vansker med å forstå abstrakt språk. Dette kan føre til vansker med å forstå humoristiske utsagn. For å forstå tvetydige og humoristiske utsagn kreves det god forståelse og bruk av abstrakt språk.

En forholdsvis stor andel av respondentene i denne undersøkelsen har observert elever som har «problemer med dialogveksling i samtale» og tar «påfallende lite språklig initiativ». 68 % har observert vansker med dialogveksling, og 70 % har observert elever som tar lite språklig initiativ (se tabell 11). Det var en større spredning på spørsmålet «Problemer med å forstå humoristiske utsagn» (se tabell 11). Et sentralt spørsmål er hvordan man skal tolke denne spredningen? Kan den lavere andelen som har observert «problemer med å forstå humoristiske utsagn» skyldes at yngre barn generelt har vanskeligere enn eldre barn med å forstå humoristiske utsagn? Krysstabuleringen viste at det var flere respondenter på småtrinnet enn på mellomtrinnet som hadde observert problemer med å forstå humoristiske utsagn (se tabell 15). En mulig tolkning er at spørsmålet knyttes til barnets alder og at det dermed er flest respondenter på småtrinnet som har svart ja på denne observasjonen. En annen mulig tolkning kan også her være at «problemer med å forstå humoristiske utsagn» er en vanske som ikke legges merke til uten spesifikk kunnskap?

Figur 1 viste at 41 % av respondentene knyttet «vansker med samhandling» til mistanke om språkvansker. Det er altså en større andel som har observert vansker med

språk i samhandlingssituasjoner, enn som knytter vansker med samhandling til en mulig språkvanske. Utvalget er lite, så ingen konklusjoner kan trekkes, men resultatet antyder at vansker med samhandling ikke en nødvendigvis knyttes til mulig språkvanske.

## 5.5 Skriftspråk

Lesing og skriving er språkrelaterte aktiviteter. Barn med spesifikke språkvansker får ofte lesevansker når de begynner på den formelle opplæringen i skolen (Leonard, 2014).

Vanskene med skriftspråket kan vise seg som forsinket lesedebut, problemer med å oppnå leseflyt og forstå og anvende det en leser, uvanlig mange stavefeil eller vansker med spørsmål som krever skriftlige svar (Espenakk mfl., 2007; Bruce, 2008). De skriftspråklige vanskene kan også vise seg som problemer med å konstruere og skape mening i tekst (ibid.). På lengre sikt kan det vise seg at barna ikke har utviklet funksjonell lese- og skriveferdighet (Rygvoid, 2001 i Bruce, 2008).

Resultatene var relativt entydig på observasjoner knyttet til skriftspråkvansker. På de fire spørsmålene «problemer med å avkode ord riktig», «vansker med å oppnå leseflyt», «vansker med å skrive sammenhengende tekst» og «problemer med å jobbe selvstendig i forhold til tekst» var det over 90 % av respondentene som hadde svart «ja» (se tabell12). Dette er ikke et overraskende resultat. Både i skolen og i samfunnet generelt er det mer fokus og kompetanse på lese- og skrivevansker. Vansker i møte med skriftspråket er også mer «synlig», og blir dermed mer tydelig for omgivelsene enn vansker med forståelse og bruk av språket. Figur 1 viste at over 70 % av respondentene knyttet lese- og skrivevansker til mistanke om språkvansker. Sammenligner vi resultatet med observasjonene knyttet til skriftspråket ser vi tendenser til at vansker med skriftspråket er en sentral observasjon som utløser bekymring hos lærere.

Innledningsvis viste jeg til en artikkel i aftenposten med tittelen *Lite kompetanse i skolen*. I artikkelen refereres det til tidligere leder av foreldreforeningen for barn med språkvansker, Guro Bergseth, som uttrykte at mange foreldre opplever at språkvanskene til barna ikke blir tatt på alvor før vanskene gir utslag i lese- og skrivevansker.

## 5.6 Metodologiske begrensninger

Undersøkelsen inneholder en del begrensninger som bør påpekes. Den første og mest åpenbare er at utvalget er lite, noe som vanskeliggjør analysemulighetene og begrenser tolkning av resultater. Den andre er at utvalgsstrategien måtte endres underveis på grunn av få svar fra respondenter. Dette fikk konsekvenser for muligheten til å generalisere resultatene og kan ha ført til at jeg fikk et systematisk skjevt utvalg. De resultatene som fremkommer her kan ikke generaliseres til populasjonen. For det tredje inneholder utformingen av spørreskjemaet også noen begrensninger. Jeg forsøkte å lage spørsmål som skulle oppfattes som relevant og bruke begrep var kjente for respondentene. Likevel antar jeg at enkelte formuleringer og begrep som ble benyttet ikke var dekkende eller tydelige nok. Begrepet «spesifikke språkvansker» ble bruk i informasjonsskrivet. Men i spørreskjemaet valgte jeg å bruke begrepet «språkvansker», fordi bruk av «spesifikke språkvansker» ville forutsette at enhver lærer kjenner kriteriene som ligger til grunn for begrepet. Det stilles ikke spørsmål rundt kompetansen på førstespråk kontra andrespråk noen steder i undersøkelsen. Det stilles heller ikke spørsmål om diagnoser som signaliserer interesse for språkkompetanse knyttet til generelle spesialpedagogiske diagnoser. Jeg finner det likevel nødvendig å gjøre oppmerksom på at noen respondenter kan ha svart ut fra andre forutsetninger enn det som var intensjonen. På enkelte av spørsmålene kunne det med fordel blitt gitt to eksempler, ett til småtrinnet og ett til mellomtrinnet. De begrensninger jeg her har nevnt, er faktorer som trolig har virket inn på resultatene. Resultatene må derfor tolkes med forsiktighet.

## 6 Avslutning og oppsummering

Tema for denne undersøkelsen var spesifikke språkvansker hos barn i skolealder. Spesifikke språkvansker beskrives i litteraturen som en skjult vanske (Lian og Ottem, 2007). Det er ikke lett å se eller høre at et barn har språkvansker og det er heller ikke lett å forstå eller diagnostisere vanskene (ibid.). I denne undersøkelsen ble det gjennomført en spørreundersøkelse blant lærere i små- og mellomtrinnet i skolen. Spørreundersøkelsen omhandlet språkvansker og hvilke språklige observasjoner som blir lagt merke til av lærere. Nærmere 70 % av respondentene hadde barn med definerte språkvansker i sin klasse. Over 80 % av respondentene har eller har hatt mistanke om språkvansker hos en elev. Dette viser at språkvansker er et høyst aktuelt tema blant lærerne i denne undersøkelsen. Det sentrale spørsmålet var «hvilke observasjoner ligger bak mistanken om språkvansker? Barn med spesifikke språkvansker kan ha vansker med forståelse av ord og setninger, et begrenset aktivt ordforråd, fonologiske vansker og grammatiske vansker, og disse vanskene kan få pragmatiske konsekvenser.

Resultatene viste at respondentene var bevisste på vansker med det semantiske og det skriftspråklige aspektet av språket. Dette var områder en stor andel av respondentene også knyttet til mistanke om språkvansker. Resultatet viste også at en forholdsvis stor andel av respondentene hadde observert vansker på det grammatiske og det pragmatiske aspektet av språket. Det var imidlertid en mindre andel som knyttet disse vanskene til en mulig språkvanske. En forholdsvis stor andel knyttet også utydelig uttale av ord til mistanke om språkvansker. Resultatene indikerer imidlertid at det er større fokus på vansker med å forstå ord og begrep enn på utydelig uttale av ord.

De observasjonene lavest andel av respondentene knyttet til mistanke om språkvansker var foreldrebekymring og om eleven allerede hadde en diagnose. Dette var ikke språklige observasjoner.

Nærmere 80 % av respondentene svarte at svake skår på språklige kartleggingstester lå bak mistanke om språkvansker. Dette er et positivt resultat som indikerer at respondentene bruker språklige kartleggingstester ved mistanke om språkvansker, og ikke baserer seg kun på tilfeldige observasjoner. Det er viktig å innhente systematisk observasjon for å kartlegge et barns språkvansker. Et positivt resultat er at 90 % av respondentene bruker Språk 6-16 ved mistanke om språkvansker. Et overraskende resultat var at bare 30 % av respondentene benyttet 20 spørsmål. Utvalget i undersøkelsen



var lite, så resultatene må tolkes med forsiktighet.

Det var positivt at resultatene indikerer at det er fokus på forståelse av ord og begrep blant respondentene. En interessant implikasjon som kunne ha vært interessant å følge opp ved en annen anledning er om det drives en systematisk begrepsopplæring i skolen.

## Litteraturliste

- Baddeley, A.D., Gathercole, S., & Papagano, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105, s. 158-173.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. 2. utgave. Oslo. Det norske Samlaget
- Bele, I., V. (2008). Tilnærming til språkvansker og læring – språk og makt. I Bele, I., V. (red.). *Språkvansker, teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo. Cappelen Akademiske Forlag.
- Bishop, D., V., M. (2014). *Uncommon Understanding: Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. London. Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (2006). What Causes Specific Language Impairment in Children? *Current Directions in Psychological science* 15(5), s. 217-221.
- Bishop, D. V. M. & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130, 858-888.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.
- Bruce, B. (2008). Språkvansker hos skolebarn. I Bjar, L. (red.). *Det er språket som bestemmer. Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Oversatt av Hilde Strømsnes. Bergen. Fagbokforlaget.
- Espenakk m.fl. (2007). *Språkveilederen*. Oslo. Bredtvet kompetansesenter
- Espenakk, U. (2008). Barn med språkvansker. I *TRAS-håndbok*. 9. opplag. Bergen. **TRAS** gruppen Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Fey, M. E., Long, S. H. & Cleave, P.L. (1994) Reconsideration of IQ criteria in the definition of specific language impairment. I R. V. Watkins & M. L. Rice (red.), *Specific language impairments in children* (s. 161-178). Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- Gall M. D., Gall J. P., & Borg, W. (2003). *Educational Research. An introduction*. Seventh edition. Boston: Mass.: Allyn and Bacon.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. 7. utgave. Oslo. Universitetsforlaget.
- Hollund-Møllerhaug, L. (2010). Forekomst av språkvansker hos norske barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, 2010, nr 47, s.608-610.
- Hulme, C. & Snowling, M. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Oxford. Wiley- Blackwell.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. (3. utg.) Oslo. Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utgave. Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Inntroduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A. (2009). *Inntroduksjon til SPSS*. 4. utgave. Oslo. Abstrakt Forlag.
- Kleven, T., A. (2011a). Data og datainnsamlingsmetoder. I Kleven, T., A. (red.). *Inntføring*

- i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering. 2. utgave. Unipub.*
- Kleven, T. A. (2011b). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode, en hjelp til kritisk tolking og vurdering. 2 utgave.* Kleven (red). Unipub.
- Kleven, T., A. (2011c). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I Kleven, T., A. (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering. 2. utgave.* Unipub.
- Larsen A., K. (2008). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. 2. opplag.* Bergen. Fagbokforlaget.
- Law, J. (2000). Children's communication: development and difficulties. I J. Law, R. Tammhe, & A. Parkinson (Red.), *Communication difficulties in childhood – a practical guide.* Oxon: Radcliffe Medical Press
- Leonard, L. B. (2014). *Children with Specific Language Impairment.* Second Edition. MIT Press. Cambridge. Massachusetts.
- Lian, A., Ottem, E. (2008). Spesifikke språkvansker II: Teori og empiri i kognitiv psykologisk forskning. I Bele, I., V. (red.). *Språkvansker, teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer.* Oslo. Cappelen Akademiske Forlag.
- Lian., A. (2007). Kan vi finne årsaker til spesifikke språkvansker? Erfaringer fra kognitiv psykologisk forskning. I *Logopeden* 3/2007.
- Lian, A. & Ottem, E. (2007). Spesifikke språkvansker hos barn og unge. *Skolepsykologi. Nr. 4, 2007, s. 3-12.*
- Lyster, S., A., H. & Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklige grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I Befring, E., Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk. 5. utgave.* Cappelen Damm Akademisk.
- Lyster, S., A., H. (2008). Barns språkvansker – generelle og spesifikke tiltak. I Bele, I., V. (red.). *Språkvansker, teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer.* Oslo. Cappelen Akademiske Forlag.
- Ottem, E. (2009). 20 spørsmål om språkferdigheter – en analyse av sammenhengen mellom observasjonsdata og testdata. *Skolepsykologi nr. 1.*
- Ottem, E. & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker I. I Bele, I., V. (red.). *Språkvansker, teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer.* Oslo. Cappelen Akademiske Forlag.
- Ottem, E. (2002). Do the Wechsler Scales underestimate the difference between verbal and performance abilities in children with language related disorders? *Scandinavian Journal of Psychology. 43, s. 291-298.*
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. 3. utgave.* Bergen. Fagbokforlaget.
- Rygvold, A., L. (2012). Språkvansker hos barn. I Befring, E., Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk. 5. utgave.* Cappelen Damm Akademisk.
- Rygvold A., L. (2008). Språk- og talevansker. I Ogden, T. (red.). *Innføring i spesialpedagogikk. 4. utg.* Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Singer, E., & Couper, M., P. (2011). Ethical Considerations in Internet Surveys. I Das, M.,

- Ester, P., & Kaczmirek (eds.). *Social and Behavioral Research and the Internet. Advances in Applied Methods and Research Strategies*. New York. Routledge.
- Smyth, J. D., & Pearson, J. E. (2011). Internet Survey Methods: A Review of Strengths, Weaknesses, and Innovations. I Das, M., Ester, P., & Kaczmirek (eds.). *Social and Behavioral Research and the Internet. Advances in Applied Methods and Research Strategies*. New York. Routledge.
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E., Platou, F. (2013). *En veileder om begrepslæring en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. 4. opplag. Oslo. Bredtvet kompetansesenter.

Aftenbladet (2013). *Forsømmer barn med språkvansker*. Tilgjengelig fra:

<http://www.aftenbladet.no/nyheter/lokalt/stavanger/--Forsommer-barn-med-sprakvansker-3111263.html> [Lastet ned 31.10.2014]

Aftenposten (2011). *Lite kompetanse i skolen*. Tilgjengelig fra:

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/--Lite-kompetanse-i-skolen-5335468.html> [Lastet ned 14.06. 2014]

Helsedirektoratet (2014). *ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. Tilgjengelig fra:

<http://helsedirektoratet.no/publikasjoner/icd-10-den-internasjonale-2014/Publikasjoner/icd-10-2014.pdf> [Lastet ned 22.09.14]

NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Tilgjengelig fra:

[https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf) [Lastet ned 02.09.2014]

Statped (2013). Språk 6-16 screeningtest av språkvansker for barn. Tilgjengelig fra:

<http://www.statped.no/Tema/Sprak/Publikasjoner/Sprak-6-16-screeningtest-av-sprakvansker-for-barn/> [Lastet ned 26.11.14]

## Vedlegg 1

Hei,

Jeg studerer master i logopedi ved Universitetet i Tromsø og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Tema for oppgaven er spesifikke språkvansker hos skolebarn. Jeg ønsker å undersøke hvilken kunnskap det er blant lærere i skolen om dette temaet. Spesifikke språkvansker beskrives som en skjult vanske og kan være vanskelig å oppdage. Med tanke på at 3-7 % av alle barn har denne vansken er det stor sannsynlighet for at de fleste lærere vil ha møtt barn med spesifikke språkvansker i sitt arbeid i skolen. Formålet er å rette søkelyset mot språkvansker hos skolebarn.

Jeg ønsker derfor å gjennomføre en spørreundersøkelse blant lærere som jobber på små- og mellomtrinnet i skolen. Jeg har vært i kontakt med rektor ved din skole. Rektor stilte seg positiv til at jeg kunne sende ut denne forespørselen.

Det vil ta ca. 10 min å svare på spørreskjemaet.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene vil bli lagret anonymisert hos databehandlertjenesten QuestBack, som også er underlagt taushetsplikt. Ingen andre vil få tilgang til opplysningene. Epostene lagres ikke sammen med svarene i QuestBack, slik at alle svar vil være anonyme. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.11.2014 og da vil all innsamlet data være anonymisert.

Deltakelsen i prosjektet er frivillig og du som deltar kan trekke deg og ditt svar når som helst uten å måtte oppgi noen begrunnelse. Dersom du trekker deg, vil all innsamlet data om deg bli anonymisert.

Dersom det er ønskelig vil jeg lage et sammendrag av oppgaven som hver enkelt skole kan få tildelt ved prosjektets slutt. Nedenfor denne meldingsteksten er linken til spørreskjemaet plassert. Trykk på linken for å komme til spørreskjemaet.

Svarfrist på spørreskjemaet er 01.10.2014.

Ta gjerne kontakt om du har noen spørsmål:

Helene Ballovarre, mobil: 95849279, Epost: [heleneballovarre@hotmail.com](mailto:heleneballovarre@hotmail.com).

Min veileder: Jorun Høier, tlf.: 776 60415, Epost : [jorun.hoier@uit.no](mailto:jorun.hoier@uit.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Helene Ballovarre

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning  
Uit Norges arktiske universitet  
9037 Tromsø

<https://web.questback.com/isa/qbv.dll/SQ?q=>

## Vedlegg 2

# Spørreskjema for lærere

### UTDANNING

1) Hvilken type lærerutdanning har du?

- Fireårig allmennlærerutdanning
- Utdanning før fireårig allmennlærerutdanning
- Annet, spesifiser:

2) Har du spesialpedagogisk videreutdanning på minimum 30 poeng?

- JA
- NEI

Hvis JA,

3) Var språkvanser et tema i videreutdanningen?

- JA
- NEI
- USIKKER

### Arbeid

4) Hva er din nåværende stilling?

- Lærer/kontaktlærer
- Faglærer
- Spesialpedagog i minst 50 % stilling

5) Hvor lenge har du jobbet i skolen?

- 0-5 år
- 6-10 år
- Mer enn 10 år

6) Hvilket trinn jobber du på?

- Småtrinnet
- Mellomtrinnet

- Begge deler

## Språkvansker

7) Har du noen elever med definerte språkvansker i din klasse?

- JA
- NEI

## Ved mistanke om språkvansker

8) Har du eller har du hatt mistanke om at en elev har språkvansker?

- JA
- NEI (hvis nei, gå videre til spørsmål 14)

Hvis JA,

9) Er eleven henvist til PPT?

- JA
- NEI

10) Hva slags observasjoner ligger bak mistanke om språkvansker hos en elev? Flere svaralternativer mulig

- Eleven har utydelig uttalelse av ord
- Grammatiske vansker
- Vansker med å samhandle med jevnaldrende
- Vansker med forståelse av ord og begrep
- Foreldrebekymring
- Svake skår på språklige kartleggingstester
- Lese- og/eller skrivevansker
- Eleven har allerede en diagnose (ADHD, generelle lærevansker)
- Annet, spesifiser

11) Hvilke kartleggingsverktøy tar du i bruk ved mistanke om språkvansker? Flere svaralternativer mulig

- Språk 6-16
- 20 spørsmål
- Arbeidsprøven
- Carlsten
- LUS
- STAS
- Annet, spesifiser



**12) Hvem foretar kartleggingen**

- Kontaktlærer
- Spesialpedagogisk team
- Andre, spesifiser

**Observasjoner knyttet til språkproduksjon**

**13) Har du observert at noen av dine elever har vansker med å skille språklyder fra hverandre (*bil-pil*)?**

- JA
- NEI
- USIKKER

**14) Har du observert at noen av dine elever har vansker med bøyning av verb (*gådde for gikk*), substantiv (*huser for hus*) og/eller adjektiv (*størrere for større*)?**

- JA
- NEI
- USIKKER

**15) Har du observert at noen av dine elever har hyppig bruk av nonspesifikke ord som *dings* eller *greie* i stedet for et mer dekkende ord?**

- JA
- NEI
- USIKKER

**16) Har du observert at noen av dine elever har påfallende omskrivninger av ord i talen (eks. *vindustøy* for *gardiner*, *kjøresykkel* for *motorsykkel*)?**

- JA
- NEI
- USIKKER

**17) Har du observert at noen av dine elever svarer med påfallende korte setninger når hun/han svarer på spørsmål?**

- JA
- NEI
- USIKKER

**Observasjoner knyttet til språkforståelse**

**18) Har du observert at noen av dine elever har vansker med forståelse av abstrakte ord ut over den kompetansen som er forventet på alderstrinnet (eks. *kalender*, *termometer*)?**

- JA
- NEI
- USIKKER

19) Har du observert at noen av dine elever ofte misforstår budskap i beskjeder?

- JA  
 NEI  
 USIKKER

20) Har du observert at noen av dine elever har vansker med å oppfatte meningen i komplekse setninger (eks. i passivsetninger kan "hesten jages av hunden" tolkes som "hesten jager hunden"??)

- JA  
 NEI  
 USIKKER

21) Har du observert at noen av dine elever har vansker med forståelse av ironi, dobbel betydning og språklige bilder ut fra det som er forventet på alderstrinnet?

- JA  
 NEI  
 USIKKER

### Observasjoner knyttet til samhandlingssituasjoner i klasserommet/grupper

22) Har du observert at noen av dine elever har problemer med dialogveksling i samtale?

- JA  
 NEI  
 USIKKER

23) Har du observert at noen av dine elever tar påfallende lite språklig initiativ?

- JA  
 NEI  
 USIKKER

24) Har du observert at noen av dine elever har problemer med å forstå humoristiske utsagn (eks. vitser, gåter og lignende)?

- JA  
 NEI  
 USIKKER

### Observasjoner knyttet til lese- og skriveferdigheter

25) Har du observert at noen av dine elever har problemer med å avkode ord riktig utover den kompetansen som er forventet på alderstrinnet?

- JA  
 NEI

USIKKER

26) Har du observert at noen av dine elever har vansker å oppnå leseflyt utover den kompetansen som er forventet på alderstrinnet?

- JA  
 NEI  
 USIKKER

27) Har du observert at noen av dine elever har påfallende mange stavefeil ved skriving av ord?

- JA  
 NEI  
 USIKKER

28) Har du observert at noen av dine elever har vansker med å skrive en sammenhengende tekst utover den kompetansen som er forventet på alderstrinnet?

- JA  
 NEI  
 USIKKER

29) Har du observert at noen av dine elever har problemer med å forstå tekst utover den kompetansen som er forventet på alderstrinnet?

- JA  
 NEI  
 USIKKER

30) Har du observert at noen av dine elever har problemer med å jobbe selvstendig i forhold til tekst utover den kompetansen som er forventet på alderstrinnet?

- JA  
 NEI  
 USIKKER

Eventuelle kommentarer: