



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Tidlig identifisering av språkvansker i skolen -
en multimetodisk studie

Early identification of Language Disorder in
school - a multi method study

Eva Solvang

Master i spesialpedagogikk

Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Liv Inger Engevik

28. mai 2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Sammendrag

Bakgrunn og hensikt: Forskning viser en forekomst av språkvansker ved skolestart på om lag 7 prosent. Barn med språkvansker har betydelige vansker med språkforståelse og/eller bruk av språket i kommunikasjon. Dette begrenser deres muligheter for utvikling av vennskap og læring i skolen. Tidlige tiltak har vist seg å ha effekt. Det er derfor avgjørende at språkvansker avdekkes så tidlig som mulig. I skolen kartlegges lesing og skriving gjennom Udirs kartleggingsprøver på 1.-3. trinn. Muntlig språk kartlegges ikke på samme måte, og selv om kartlegging av lesing også gir informasjon om språk, kan det være vanskelig å vite sikkert når det er grunn til bekymring. Studiens hensikt var å undersøke eksisterende skolepraksiser med hensyn til hvordan lærere kartlegger elevers språk og identifiserer elever i risiko for språkvansker, samt undersøke hvordan lærere vurderer sin egen og skolens kompetanse på området.

Problemstilling: «Hvordan avdekker lærere språkvansker hos elever på småskoletrinnet?»

Metode: Et multimetodisk design ble benyttet. Kvalitative data ble hentet inn gjennom forskningsintervju med et strategisk utvalg bestående av fem lærere og spesialpedagoger. En semistrukturert intervjuguide ble brukt som ramme for samtalene. Det ble foretatt en tematisk analyse av datamaterialet. Intervjutekstene ble kodet i NVivo, og det ble utviklet kategorier og tema som kunne bidra til å svare på problemstillingen. Kvantitative data ble hentet inn gjennom en elektronisk spørreskjemaundersøkelse der 43 respondenter skåret 30 utsagn på en firedelt skala. Datamaterialet ble analysert ved hjelp av deskriptiv statistikk. Resultater fra de to undersøkelsene presenteres atskilt, men drøftes samlet.

Funn: Studien viser at språkkartleggingen i hovedsak foregår gjennom observasjon og dynamisk kartlegging, noe som ifølge tidligere forskning kan gi upålitelige resultater ved at barn med språkvansker ikke blir identifisert. I noen tilfeller brukes normert screening, men kun på enkeltelever ved bekymring. Kartleggingen inngår i en dynamisk prosess med utprøving av tiltak. Skolene har rutiner for å hente inn kompetanse i tverrfaglig samarbeid, men dette kan ikke erstatte den sentrale rollen læreren har i å kunne se tidlige tegn på språkvansker. Funn tyder på at lærernes og skolenes generelle kompetanse om språkutvikling og språkvansker er relativt god, men mange lærere og spesialpedagoger gir uttrykk for at de ikke har tilfredsstillende kompetanse til presis identifisering av elever med potensielle språkvansker. Funn tyder på at skolene har svake føringer for språkkartlegging, noe som gjør at vurderinger om kartlegging ofte må tas av den enkelte lærer. Hvorvidt språkvansker avdekkes avhenger slik i stor grad av at den enkelte lærer har eksplisitt

kompetanse om språkvansker og språkkartlegging. Studien gir slik implikasjoner for praksis ved å synliggjøre behovet for et tydeligere fokus på språk i skolen.

Abstract

Background and purpose: Research show a prevalence of Language Disorder at school entry of approximately 7 percent. Children with Language Disorder have significant difficulties with language comprehension and/or production in communication. This limits their possibilities of evolving friendship and learning in school. Early interventions have shown to be efficient. It is therefore crucial to uncover language difficulties at an early age. In school reading and writing are mapped through Udir's mapping tests in 1st-3rd grade. Oral language is not mapped, and even though reading assessment provides information about language, it can be difficult to know for sure when to be concerned. The aim of this study was to examine existing school practices considering how teachers assess language and identify pupils at risk for Language Disorder, and to examine how teachers evaluate the competence of their own and the school, within this area.

Research question: "How do teachers uncover Language Disorder in pupils in Primary school?"

Method: A multi method design was used. Qualitative data were collected through research interviews with a strategic selection of five teachers and special needs teachers. A semi-structured guide was used. The data were analysed using thematic analysis. The transcriptions were coded in NVivo and evolved into categories and themes which could contribute to answer the research question. Quantitative data were collected through an electronic survey. 43 respondents scored 30 statements on a four-point scale. Descriptive statistics were used to analyse the data. The results from the two studies are presented separately and discussed together.

Findings: The study shows that language assessment mainly occurs through observation and dynamic assessment, which according to earlier research can give unreliable results with children with Language Disorder not being identified. Normed screening is occasionally used when concerns regarding language arise. The assessment is part of a dynamic process including interventions. The schools have routines to bring in competence in multidisciplinary collaborations, but this cannot substitute the central role of the teacher being able to see early signs of Language Disorder. Findings indicate that the basic competence of teachers and schools regarding language development and language difficulties is relatively good, but many teachers and special needs teachers express a lack of sufficient competence for accurate identification of pupils at risk for Language Disorder. Findings also indicate that schools have vague guidelines for language mapping, leading to teachers individually having to evaluate the need for assessment. Discovering latent Language Disorder highly depend on the explicit competency of Language Disorder and language assessment of the individual

teacher. Hence the study has implications for practice by highlighting the need for a clearer focus on language in school.

Forord

Språk, lesing og skriving har alltid fanget min interesse, og jeg har arbeidet mye med dette i skolen. Da jeg høsten 2018 fulgte Kari-Anne Bottegaard Næss sine forelesninger om språkutvikling og språkvansker ved HVL, Sogndal, skjønte jeg at dette ville bli mitt fokus i masterprosjektet. Jeg er takknemlig for at jeg gjennom masterstudiet i spesialpedagogikk har fått mulighet til å fordype meg i emnet.

Jeg vil gjerne få takke lærere og spesialpedagoger som har deltatt i intervjuundersøkelsen. Takk for at dere så åpent delte av deres kunnskap og erfaring om språkvansker og språkkartlegging på småskoletrinnet! Takk til lærere og spesialpedagoger som satte av tid til å svare på spørreskjemaundersøkelsen i en travel skolehverdag! Uten deres innsats hadde ikke dette prosjektet blitt noe av. Jeg vil også takke min dyktige veileder, Liv Inger Engevik. Det har vært trygt å ha deg til å guide meg gjennom denne prosessen. Takk for gode faglige samtaler og konstruktive innspill! Det har betydd utrolig mye for meg!

Så gjenstår å takke min nærmeste familie for god støtte gjennom hele masterstudiet. Takk for at dere har heiet meg frem og hatt tro på at jeg skulle klare å gjennomføre dette!

Røyneberg mai 2021

Eva Solvang

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	II
Abstract	IV
Forord	VI
Innholdsfortegnelse	VII
1. Innledning.....	1
1.1 Oppgavens tema	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema	2
1.3 Problemstilling	3
1.4 Oppgavens oppbygning.....	3
2. Teori	4
2.1 Kontekst	4
2.1.1 Nasjonale føringer for kartlegging av barns språk.....	4
2.1.2 Debatt om kartlegging av barns språk.....	4
2.2 Sentrale teoretiske begreper og perspektiver	6
2.2.1 Språk, tale og kommunikasjon	6
2.2.2 Språkutvikling.....	8
2.2.3 Språkvanser	10
2.2.4 Kartlegging av språk	16
2.2.5 Tiltaksarbeid.....	19
2.3 Eksisterende forskning	21
2.3.1 Kriterier og terminologi.....	21
2.3.2 Tidlig identifisering og kartlegging	22
2.3.3 Kvalitet og kompetanse.....	24
2.4 Oppsummering og utgangspunkt for egen studie	25
3. Metode	26
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	26
3.2 Forskningsdesign	26
3.3 Utvalg	28
3.3.1 Utvalg i intervjuundersøkelsen	28
3.3.2 Utvalg i spørreskjemaundersøkelsen	29
3.4 Metoder for datainnsamling	29
3.4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	29
3.4.2 Kvantitativ spørreskjemaundersøkelse	31

3.5 Metoder for analyse	32
3.5.1 Tematisk analyse av intervjudata	32
3.5.2 Deskriptiv analyse av spørreskjemaundersøkelsen	34
3.6 Etske perspektiver	35
4. Resultater	37
4.1 Resultater fra intervjuundersøkelsen	37
4.1.1 Kartlegging av alle elever	37
4.1.2 Bekymring ved svake språkferdigheter	39
4.1.3 Samarbeid om elevene.....	42
4.2 Resultater fra spørreskjemaundersøkelsen	45
4.2.1 Bakgrunnsopplysninger.....	45
4.2.2 Kartlegging	46
4.2.3 Rutiner	46
4.2.4 Kompetanse	48
5. Diskusjon	50
5.1 Sentrale resultater	50
5.2 «Hvordan kartlegger lærere og spesialpedagoger elevenes språkferdigheter?»	51
5.2.1 Observasjon og dynamisk kartlegging – er vurderingene valide?	51
5.2.2 Normert screening – et sikkerhetsnett	52
5.2.3 Språk og lesing – to sider av samme sak?.....	54
5.2.4 Kriteriebasert kartlegging – en vei å gå?	55
5.2.5 Andre forhold ved språkkartleggingen	55
5.3 «Hvilke rutiner har skolen for å identifisere og følge opp elever med språkvansker?»	56
5.3.1 Kartlegging og tiltaksarbeid – varierende grad av systematikk	56
5.3.2 «Laget rundt eleven»	57
5.4 «Hvordan beskriver lærerne sin egen og skolens generelle kompetanse på området?»	58
5.5 «Hvordan avdekker lærere språkvansker hos elever på småskoletrinnet?»	59
5.5.1 Implikasjoner for praksis	61
6. Avsluttende refleksjoner	62
6.1 Begrensninger ved studien – reliabilitet og validitet	62
6.2 Behov for mer kunnskap	64
Litteratur	65
Vedlegg	69
Vedlegg 1: Intervjuguide	69
Vedlegg 2: Informasjonsskriv om intervjuundersøkelsen	71
Vedlegg 3: Spørreskjemaundersøkelsen	74

Vedlegg 4: Informasjonsskriv om spørreskjemaundersøkelsen	77
Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD	78
Vedlegg 6: Utsagn i spørreskjemaundersøkelsen satt opp tematisk.....	81

Figurliste

Figur 2.1 Språkets tre komponenter	7
Figur 2.2 Venn-diagram som viser sammenhengen mellom ulike diagnostiske termer	12
Figur 2.3 Organisering av tiltak	20
Figur 4.1 Fordeling av svar på enkeltvariabler (utsagn) knyttet til kartlegging	46
Figur 4.2 Fordeling av svar på enkeltvariabler (utsagn) knyttet til rutiner	47
Figur 4.3 Fordeling av svar på enkeltvariabler (utsagn) knyttet til kompetanse	48

Tabelliste

Tabell 2.1 Et utvalg kartleggingsverktøy for språk til bruk på småskoletrinnet.....	19
Tabell 3.1 Eksempel på tekstutsnitt med tilhørende kode.....	33
Tabell 3.2 Tema og kategorier fra analysen av intervjudataene	34
Tabell 3.3 Kodebok	35
Tabell 4.1 Sammenligning av kompetanse mellom spesialpedagoger og lærere.....	49

1. Innledning

I innledningen presenteres oppgavens tema, og det gjøres rede for bakgrunnen for valg av tema. Videre følger presentasjon av overordnet problemstilling og forskningsspørsmål, samt en oversikt over oppgavens ulike deler.

1.1 Oppgavens tema

Tema for denne oppgaven er tidlig identifisering av språkvansker i skolen. Nyere forskning viser en forekomst av språkvansker hos barn ved skolestart på om lag 7 prosent (Norbury et al., 2016). Det vil si at vi relativt ofte vil møte barn med svake språkferdigheter. Språkvansker kan opptre forskjellig og med ulik alvorlighetsgrad. De kjennetegnes generelt ved at barnets språk avviker sterkt fra det man kan forvente ut fra barnets alder (Hulme & Snowling, 2009). Barnet kan ha vansker med å uttrykke seg eller forstå språket, ha vansker knyttet til språkets lydsystem, eller en kombinasjon av disse vanskene (Hulme & Snowling, 2009). Felles for barn med språkvansker er at evnen til å kommunisere er betydelig redusert slik at vanskene får stor innvirkning på deres hverdagsliv (Bishop et al., 2017). Barn med språkvansker står derfor i fare for å utvikle tilleggsvansker knyttet til skolefaglig fungering samt sosiale og emosjonelle vansker (Durkin & Conti-Ramsden, 2010; Hulme & Snowling, 2009; Mok et al., 2014). De har økt risiko for å utvikle lese- og skrivevansker, noe som ofte fører til vansker knyttet til skolefag generelt. Mange strever med å utvikle og bevare gode vennerelasjoner, og kan falle utenfor det sosiale fellesskapet. Dette påvirker deres selvbilde, og gjør at de, særlig i tenårene, er ekstra utsatt for å utvikle emosjonelle vansker som depresjon og angst. For unge og voksne med vedvarende språkvansker medfører vanskene i mange tilfeller begrensninger med hensyn til yrkesvalg og karriere (Conti-Ramsden et al., 2018).

Et stimulerende språkmiljø er viktig for alle barn både i barnehage og skole. For de fleste barn foregår språkutviklingen uten spesielle vansker, men for noen vil det være nødvendig med mer intensiverte tiltak for å få en god språkutvikling. Longitudinelle studier viser sterk sammenheng mellom barns tidlige og seinere språkferdigheter (Hjetland et al., 2017). Stabiliteten synes å være tydelig fra om lag fireårs alder slik at de som har svake språkferdigheter sammenlignet med sine jevnaldrende, også vil ha dette seinere (Klem et al., 2016; Norbury et al., 2017). Dette utelukker imidlertid ikke vekst i språkferdigheter da tidlige målrettede tiltak har vist seg å ha effekt, særlig dersom de går over en viss tid (Hagen et al., 2014; Klem & Hagtvat, 2018). Språk er grunnleggende for all kommunikasjon og læring, og en styrking av barns språkferdigheter i tidlig alder vil kunne gi dem et bedre utgangspunkt. Sett på bakgrunn av dette er det viktig at språkvansker avdekkes tidlig slik at tiltak kan settes inn. Det finnes imidlertid motstridende syn på tidlig kartlegging av barns

språk, og den pågående debatten fremstår som polarisert. Mens noen mener kartlegging i barnehagen er unødvendig og virker stigmatiserende, hevder andre at den er helt nødvendig for å fange opp barn med behov for tettere oppfølging (Klem & Hagtvatn, 2018). Et sentralt tema i debatten er også hvilke verktøy som skal brukes i språkkartlegging, og hvor godt egnet verktøyene er til å identifisere språkvansker med nøyaktighet.

Forskning har vist at det er korrelasjon mellom ulike vansker knyttet til lesing og språk (Bishop & Snowling, 2004; Pennington & Bishop, 2009). I skolen har det generelt vært rettet mye oppmerksomhet mot lese- og skriveferdigheter og vansker knyttet til disse. Lese- og skriveferdigheter kartlegges gjennom obligatoriske kartleggingsprøver på 1.-3. trinn. Det gjennomføres ikke tilsvarende kartlegging av muntlige språkferdigheter, og det kan derfor være vanskelig å vite sikkert når det er grunn til bekymring. Når vi vet at språkvansker har stor innvirkning på barns sosiale og skolefaglige fungering, er det helt avgjørende at det i skolen finnes kompetanse til å avdekke slike vansker på et tidlig tidspunkt.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har de seinere årene arbeidet med spesialundervisning i grunnskolen, både som lærer og som spesialpedagogisk koordinator. Her har jeg møtt mange elever som av ulike grunner strever med språket. Vanskene kan være knyttet til å lese og/eller skrive, til språkforståelse, språkproduksjon, eller bruk av språket i kommunikasjon. En av mine arbeidsoppgaver har vært å kartlegge elevers språk. Jeg har erfart dette som interessant og meningsfullt da kartlegging er en forutsetning for å kunne sette i gang gode, målrettede tiltak for den enkelte elev. Kartlegging gjennomført i skolen danner også grunnlag for å vurdere behovet for en grundigere utredning hos PP-tjenesten.

Jeg har lenge kjent på behovet for å fordype meg i språkvanskeproblematikken og lære mer. Det er også bakgrunnen for at jeg startet på masterstudie i spesialpedagogikk. Som et ledd i studiet hadde jeg praksisopphold ved et PP-kontor der jeg fulgte spesialpedagoger og logopeder i deres arbeid. Det var veldig lærerikt og inspirerende. Jeg har etter hvert blitt mer og mer opptatt av hvordan vi i skolen jobber med vansker knyttet til språk, hvilken kompetanse som finnes og hvilke rutiner vi har for språkkartlegging. Jeg mener det er viktig at språkvansker kommer på dagsorden i skolen. I barnehagen gjøres det en stor innsats for å stimulere barns språkutvikling, og mange barn med språkvansker identifiseres før skolestart. Vi kan imidlertid ikke tenke at hele jobben skal gjøres der da det vil være barn med språkvansker som av ulike grunner ikke er identifisert ved skolestart. Lærere må derfor ha kunnskap slik at de kan avdekke vansker, kartlegge ved behov, samt

tilrettelegge for elever som strever, slik at de får en best mulig språkutvikling.

1.3 Problemstilling

I masterprosjektet har jeg fokus på tidlig identifisering av språkvansker i skolen. Kartlegging av språkferdigheter står her sentralt. Overordnet problemstilling er:

«Hvordan avdekker lærere språkvansker hos elever på småskoletrinnet?»

Jeg ønsker å få svar på følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan kartlegger lærere og spesialpedagoger elevenes språkferdigheter?
2. Hvilke rutiner har skolen for å identifisere og følge opp elever med språkvansker?
3. Hvordan opplever lærerne sin egen og skolens generelle kompetanse på området?

1.4 Oppgavens oppbygning

I innledningen er bakgrunn og problemstilling beskrevet. I neste kapittel gjøres rede for kontekst, det teoretiske rammeverket oppgaven bygger på, samt forskning som er relevant for problemstillingen. Kapittel tre tar for seg det vitenskapsteoretiske grunnlaget og metodologiske vurderinger knyttet til datainnsamling og analyse. Kapittelet avsluttes med refleksjoner vedrørende etiske perspektiver i forskningen. I kapittel fire presenteres resultater fra studiens to undersøkelser, en intervjuundersøkelse og en spørreskjemaundersøkelse. Resultatene drøftes i kapittel fem i lys av teori og forskning gjengitt i kapittel to. Det gjøres forsøk på å besvare studiens overordnede problemstilling, og mulige implikasjoner for praksis løftes frem. Oppgaven avsluttes i kapittel seks med en drøfting av reliabilitet, validitet og mulige begrensinger ved studien.

2. Teori

I dette kapittelet beskrives først konteksten for oppgavens tema. Deretter følger en gjennomgang av det teoretiske rammeverket oppgaven bygger på. Nyere forskning relevant for oppgavens problemstilling refereres før det avslutningsvis gis en kort beskrivelse av eget forskningsprosjekt.

2.1 Kontekst

2.1.1 Nasjonale føringer for kartlegging av barns språk

Betydningen av å sikre gode språkferdigheter for alle barn gjenspeiles i offentlige dokumenter for barnehage og skole. Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24) slår fast at personalet skal «følge med på barnas kommunikasjon og språk og fange opp og støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklig aktive, eller som har sen språkutvikling». Utdanningsdirektoratet (2017) gir i sitt støttmateriell til rammeplanen råd om gjennomføring av arbeidet. Her omtales tilfeldig observasjon sammen med målrettet og systematisk observasjon og kartlegging. Det legges vekt på at kartleggingen skal danne basis for målrettede tidlige innsatser for barn med behov for dette. I Meld. St. 6 (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» fremheves bl.a. betydningen av gode overganger i utdanningsløpet. For å sikre at alle barn får en god start i skolen, ønsker regjeringen å innføre obligatorisk kartlegging av alle 6-åringers norskkunnskaper før skolestart. Forslaget er under debatt.

I skolen har det i lengre tid vært fokus på kartlegging av språklige ferdigheter gjennom obligatoriske kartleggingsprøver på 1.-3. trinn og nasjonale prøver på 5., 8. og 9. trinn. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) er hensikten med kartleggingsprøvene å fange opp elever som trenger tettere oppfølging. Læreplanverket for grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2020) legger vekt på at elevene skal utvikle grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning, muntlig og digitalt. Pr. i dag er det imidlertid ingen obligatoriske kartleggingsprøver som måler elevers muntlige språkferdigheter. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019b) skal de nasjonale prøvene brukes fremoverrettet som et redskap i vurdering for læring.

2.1.2 Debatt om kartlegging av barns språk

Det er ikke til å legge skjul på at det finnes ulike syn på dagens kartleggingspraksis. I fagmiljøene rundt barnehage og skole er det en pågående debatt om kartlegging. Særlig har kartlegging av barns språk i barnehagen vært gjenstand for intens debatt de seinere årene med sterke argumenter for og mot. Klem og Hagtvet (2018) gjengir ulike synspunkt i debatten i en litteraturstudie om tidlig

kartlegging av barns språk. De mener polariseringen i debatten er uheldig og minner om at fokuset må være barnets beste. I og med at det er store variasjoner i normal språkutvikling, kan man særlig i kartlegging av barn i førskolealder, stå i fare for å skape unødvendig bekymring hos foresatte. Mange barn med en forsinket språkutvikling vil overvinne vanskene før skolestart uten at det iverksettes spesielle tiltak. Dette brukes av noen som et argument mot systematisk kartlegging. En del er opptatt av at kartlegging tar mye av barnehagelæreres tid, og at denne tiden heller bør brukes på språkstimulerende tiltak. De mener videre at barnehagelærere har den kompetansen som kreves for å identifisere barn med en forsinket eller avvikende språkutvikling, og at observasjoner av barns språk i naturlige settinger dermed er nok. Etske aspekter ved kartlegging, som fokus på barns vansker, samt innhenting og oppbevaring av sensitive opplysninger, trekkes også frem som argumenter mot systematisk kartlegging. I en del tilfeller kartlegges barn med verktøy bestemt av kommune eller annen barnehageeier uten at det nødvendigvis ligger gode pedagogiske vurderinger til grunn for dette (Pettersvold & Østrem, 2012). Siden det er mangel på utdannede barnehagelærere, gjennomføres kartleggingen i en del tilfeller også av ufaglært personale, noe som er svært uheldig. Pettersvold og Østrem (2012) mener dagens kartleggingspraksis fører til at normalitetsbegrepet blir smalere. De hevder at det ikke bare ligger faglige, men også kommersielle interesser bak ulike kartleggingsverktøy. Greve (2015) er opptatt av at man i stedet for å bruke ferdige skjemaer og kartleggingsverktøy, kan observere barnets språk og med det skape nærhet til barnet. På den måten kan man ta hensyn til at barn er forskjellige og slik unngå at kartlegging blir krenkende (Greve, 2015).

En del av kritikken mot kartlegging av språk i barnehagen kan ha bakgrunn i frykten for at barnehagen skal overta skolens praksis med bruk av tester. Det er imidlertid mulig å legge til rette for at både systematisk observasjon og styrkingstiltak inngår som en naturlig del av barnehagehverdagen ved at man vurderer barns mestring i denne konteksten (Stangeland, 2017). Et sterkt argument for systematisk observasjon og kartlegging av barns språk, er at man kan fange opp barn med svake språkferdigheter som ellers kanskje ikke vil bli identifisert på et tidlig tidspunkt, og at dette gjør det mulig å sette i gang tiltak før vanskene har blitt for omfattende (Klem & Hagtvatn, 2018). Det synes å være stor enighet om at dersom dette skal ha en hensikt, må det finnes tilstrekkelig kompetanse og ressurser slik at man kan følge opp barn med en forsinket eller avvikende språkutvikling. Melby-Lervåg (2020) peker på mangelen på gode kartleggingsverktøy som en utfordring. Dersom man skal kartlegge barns språk, er det viktig at verktøyene man bruker, er valide slik at de avdekker vansker med stor grad av nøyaktighet. Hun viser også til at det gjennomføres språkkartlegging i forbindelse med fireårs-kontrollen på helsestasjonen, og at man ut

fra et kost/nytte-perspektiv bør vurdere hvordan man på en god og effektiv måte kan innhente nødvendig informasjon om barns språkutvikling.

I skolen er det særlig de nasjonale prøvene som har vært gjenstand for debatt, og mange har stilt spørsmål ved nytteverdien for den enkelte elev og skole. Blant annet har Utdanningsforbundet vært kritiske til at de nasjonale prøvene brukes til å sammenligne kommuner og skoler (Handal, 2020). Utdanningsdirektoratet (2019a) har i seinere tid lagt til rette for at lærere kan bruke elevenes prøveresultater i videre læringsarbeid gjennom tilgang på nettressurser.

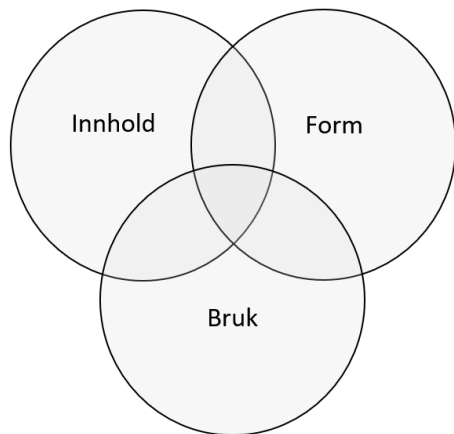
2.2 Sentrale teoretiske begreper og perspektiver

2.2.1 Språk, tale og kommunikasjon

Begrepene språk, tale og kommunikasjon er sentrale i forbindelse med språkvansker og må derfor avklares. American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 1983, referert i Kamhi & Catts, 2014, s. 1) har en relativt vid definisjon av språk:

Language is a complex and dynamic system of conventional symbols that is used in various modes for thought and communication. Contemporary views of human language hold that: (a) language evolves within specific historical, social, and cultural contexts; (b) language, as rule-governed behavior, is described by at least five parameters—phonologic, morphologic, syntactic, semantic, and pragmatic; (c) language learning and use are determined by the interaction of biological, cognitive, psychosocial, and environmental factors; and (d) effective use of language for communication requires a broad understanding of human interaction including such associated factors as nonverbal cues, motivation, and sociocultural roles.

Ifølge definisjonen er språket et komplekst symbolsystem som vi bruker i ulike modaliteter i tenkning eller kommunikasjon med andre. Språket kan beskrives ved hjelp av flere komponenter. Det utvikles i en bestemt kontekst, og samspillet mellom individuelle og miljømessige faktorer virker inn på språklæring og bruk av språket i kommunikasjon. Også Bloom og Lahey (1978, referert i Næss, 2015) omtaler språket som et codesystem. De deler språket inn i tre hovedkomponenter; innhold, form og bruk (Næss, 2015; Paul et al., 2018). Figur 2.1 (s. 7) viser språkets hovedkomponenter og hvordan disse griper inn i hverandre.



Figur 2.1 Språkets tre komponenter, illustrasjon fritt etter Lahey (1988) i Paul et al. (2018, s. 6)

Innholdskomponenten refererer til det semantiske aspektet og handler om å forstå språket på ord- og setningsnivå. Språkets formkomponent består av fonologi, morfologi og syntaks og omfatter slik både lydsystem og grammatikk. Den siste komponenten, bruk, refererer til pragmatikk, eller det å bruke språket tilpasset kommunikasjonssituasjonen. For å mestre språket godt, må man mestre de ulike komponentene i språket.

I dagligtale brukes begrepene språk og tale gjerne noe om hverandre. I faglig sammenheng vil det imidlertid være nødvendig å skille mellom disse. Store norske leksikon (2020) har følgende definisjon av tale: «Tale er det enkelte individs bruk av språket. Uttrykket brukes i sammenhengene *tale/språk*, og står i motsetning til språk (fransk *langue*), som refererer til språket som system eller struktur.» Det vil si at mens språket er ord og setninger vi bruker for å uttrykke oss, er tale en av modalitetene vi kan gjøre dette gjennom. Tale er her ensbetydende med muntlig språk.

Begrepet kommunikasjon er allerede nevnt i forbindelse med ASHA sin definisjon av språk (referert i Kamhi & Catts, 2014, s. 1). En mye brukt definisjon av kommunikasjon er «å gjøre felles» (Røkenes & Hanssen, 2012). Ut fra en intensjonell og relasjonell forståelse er kommunikasjon en samhandling mellom kommunikasjonspartnere som vekselvis responderer på hverandres initiativer (Næss, 2015; Røkenes & Hanssen, 2012). Kommunikasjon ses her som en sirkulær og dialogisk prosess. Den kan foregå ved hjelp av verbale eller nonverbale uttrykk, som en kombinasjon av disse, eller ved bruk av ulike kommunikasjonshjelpemidler og symbolsystemer omtalt som alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) (Næss, 2015).

2.2.2 Språkutvikling

For å kunne avdekke språkvansker hos barn må man kjenne til hvordan normal språkutvikling forløper. Det har blitt fremmet ulike teorier om hvordan barn utvikler språk. En forklaring er at barn har en medfødt språkevne som gjør at de raskt mestrer språkets grammatikk, en annen at språklæring er en gradvis prosess hvor barnet selv finner mønstre i språket det hører (Hulme & Snowling, 2009; Pennington et al., 2019). Barnet har biologiske og kognitive forutsetninger for å lære språk, men er avhengig av å være i et språkstimulerende miljø med omsorgspersoner som kommuniserer med dem, tolker barnets uttrykk og guider det i prosessen med å tilegne seg språk (Espenakk et al., 2007).

Barns språkutvikling kan forklares gjennom sammenligning med et tre (Law, 2000, referert i Espenakk et al., 2007). Sammenligningen kan gi oss en utvidet forståelse av hva språk er og hva som ligger til grunn for kommunikasjons- og språkutvikling. Treet er en metafor for språket, og treetts ulike deler symboliserer ulike komponenter i språket. Komponentene henger sammen og påvirker hverandre slik at utvikling på ett språkområde har betydning for de andre, og for språkutviklingen som helhet. Treetts røtter er en metafor for barnets individuelle forutsetninger for språklæring. Her inngår biologiske forutsetninger som syn, hørsel og motorikk, og kognitive faktorer som oppmerksomhet, minnefunksjoner og evne til samspill. Stammen på treet refererer til utviklingen av barnets språkforståelse, og er en forutsetning for å kunne ta språket i bruk. Videre på treet følger greinene som symboliserer barnets språkproduksjon. Utvikling av språkforståelse og språkproduksjon (impressivt og ekspressivt språk) handler om at barnet lærer ord og setningsstrukturer og kan bruke disse i kommunikasjon med andre. Barnet må også lære hvordan språket brukes i ulike sammenhenger (pragmatikk). Bladene på treet refererer til barnets tale og andre språkferdigheter barnet utvikler på sikt, som språklig bevissthet, lesing og skriving.

Helt fra spedbarnsalderen av foregår det et viktig samspill mellom barn og foreldre. Spedbarnet uttrykker seg gjennom bevelgelser, ansiktsuttrykk, gråt og vokalisering. Foreldrene tolker barnets uttrykk og responderer (Næss, 2015). Ut fra en intensjonell forståelse av kommunikasjon, regnes ikke dette tidlige samspillet som kommunikasjon (Næss, 2015). Det er likevel av stor betydning for kommunikasjonsutviklingen siden spedbarnet allerede her gjør erfaringer med blikkontakt, turtaking og det å ha en kommunikasjonspartner (Pennington et al., 2019). Ved fire måneders alder begynner barnet å følge den voksnes blikkretning, men stanser opp ved det som fanger oppmerksomheten. Barnet kan peke på objekter rundt seg, men handlingen er ennå ikke intensjonell (Næss, 2015).

Spedbarn foretrekker språk fremfor andre lyder, og fremfor alt morens stemme (Pennington et al., 2019). Barnet gjengir tidlig tonefallsmønstre i vokalisering, og ved seks måneders alder bruker det enkeltstavelser i babing (Hulme & Snowling, 2009; Pennington et al., 2019). Bablingen blir gradvis mer lik språket barnet vokser opp med (Høigård, 2019; Pennington et al., 2019). Når barnet nærmer seg ett år, begynner det å kommunisere ved hjelp av gester (Næss & Zambrana, 2019). Gjennom handlinger som å peke på, eller strekke seg etter en gjenstand, leder barnet oppmerksomheten mot denne (Høigård, 2019). Pekingene kombineres med vokale lyder, etter hvert også med ord (Næss & Zambrana, 2019). Handlingen har blitt intensjonell, og barnet gjør erfaringer med felles oppmerksomhet (Næss, 2015). Røkenes og Hanssen (2012) omtaler dette som det intersubjektive opplevelsesfellesskapet, eller «vår» verden. Denne erfaringen er svært viktig for barnets videre kommunikasjons- og språkutvikling.

Fra ettårsalderen er det et gjensidig forhold mellom utviklingen av fonologi (språklyder) og vokabular (ordforråd) (Pennington et al., 2019). Blant de første ordene barnet sier, er sosiale ord (Rygvoid et al., 2019). De begynner med leppelyder, som i «mamma» og «pappa», da disse er enklest å uttale (Høigård, 2019). Etter hvert følger andre ord relatert til barnets hverdagsliv og erfaringer. Når barnet har lært om lag 50 ord, går utviklingen raskt, og barn lærer i snitt ti ord pr. dag resten av førskolealderen (Hulme & Snowling, 2009). De første ordene er i hovedsak substantiv og verb. Ved toårsalder er det vanlig at barnet begynner å kombinere disse i to-ordsytringer, som «se ball» (Hulme & Snowling, 2009; Rygvoid et al., 2019). Selv om barnet kan si ordene, uttales de ikke alltid riktig, da det fortsatt kan være vanskelig å artikulere noen språklyder (Rygvoid et al., 2019). I denne alderen er det vanlig at barnet forenkler ord eller ersatter lyder i ord (Hulme & Snowling, 2009). Selv om barnet uttrykker seg språklig, er nonverbal kommunikasjon og kontekst fortsatt viktig for barnets språkforståelse (Espenakk et al., 2007; Høigård, 2019).

Ved treårsalder er de fleste språklydene på plass, selv om noen fortsatt kan være vanskelige å artikulere, som rulle-r og s (Rygvoid et al., 2019). Barnet har nå utvidet sitt ordforråd til å omfatte flere ordklasser og bruker gradvis lengre og mer komplekse setninger (Høigård, 2019). De mestrer i økt grad ordbøying, selv om det fortsatt kan forekomme noen feil. Barnet er ikke lenger så avhengig av nonverbal kommunikasjon i sin språkforståelse og kan samtale om ting ut over her-og-nå-situasjonen. I fire-femårsalderen mestrer barnet å delta i samtaler om de fleste hverdagslige tema (Espenakk et al., 2007). Barnets ordforråd og begrepsforståelse videreutvikles, og barnet blir bedre på å fortelle (Høigård, 2019). Ved seksårsalder mestrer de fleste barn både språklyder og grammatikk (Rygvoid et al., 2019).

Mens noen barn leser og skriver før skolestart, er dette ferdigheter de fleste lærer i skolen. For å lære å lese, må barnet ha høy fonembevissthet og funksjonell bokstavkunnskap (Hagtvet et al., 2014). Fonembevissthet går ut på at barnet kan skille ut enkeltlyder i ord, f. eks. s i «sol». Funksjonell bokstavkunnskap vil si at barnet både vet hva bokstaven heter og hvilken lyd som går sammen med denne (Hagtvet et al., 2014). Når barnet kjenner grafem-fonem-kombinasjonen, er det i stand til både å avkode og stave ord. Lesing og skriving er prosesser som utvikles parallelt, og i den tidlige alfabetiske perioden, er det skrivingen som mest aktivt driver utviklingen av skriftspråket ved at barnet «skriver seg inn i lesingen» (Frith, 1985, referert i Hagtvet et al., 2014, s. 72). Barnets språkforståelse danner grunnlag for leseforståelsen (Hulme & Snowling, 2009). I skolealder utvider barnet sitt ordforråd til å omfatte akademiske ord (Rygvoid et al., 2019).

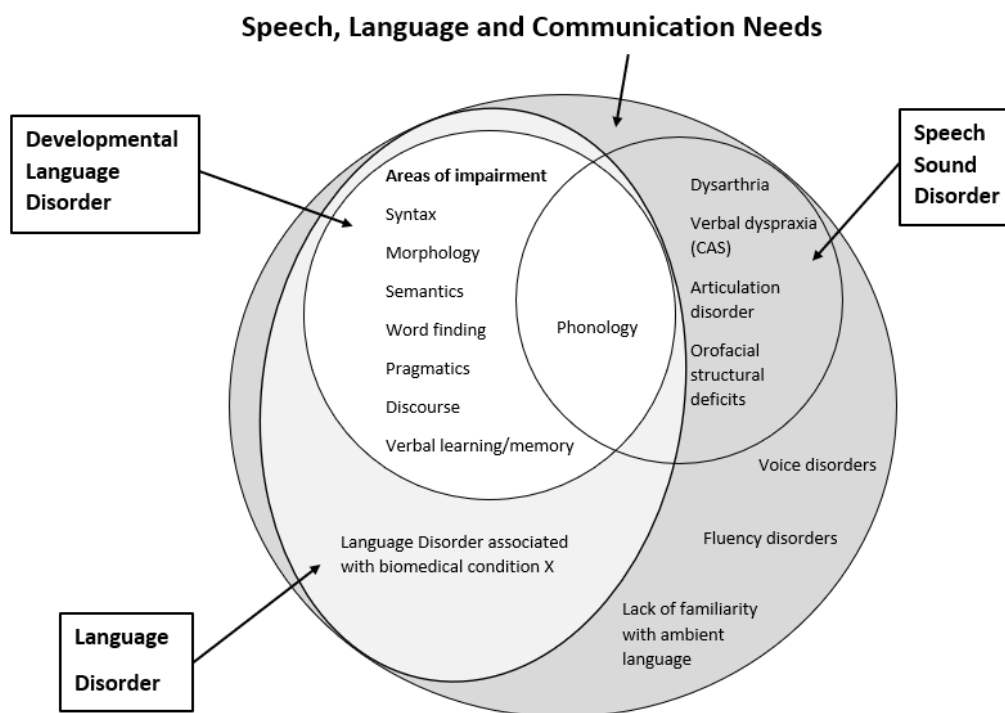
2.2.3 Språkvansker

Barn med språkvansker er en heterogen gruppe (Hulme & Snowling, 2009). Mens språkvansken for noen er en primær vanske, er den for andre del av mer omfattende vansker (Bishop et al., 2017). Språkvanskene kan være knyttet til barnets språkforståelse, språkproduksjon, eller behandling av språklyder, og til ulike komponenter i språket (Hulme & Snowling, 2009; Rygvoid et al., 2019). De kan være milde, moderate, eller alvorlige (Hulme & Snowling, 2009). Felles for barn med språkvansker er imidlertid at vanskene synes å være vedvarende etter fem års alder, og at de har stor innvirkning på barnets evne til kommunikasjon knyttet til sosial fungering og læring (Bishop et al., 2017). I diagnosesystemet DSM-5 beskrives språkvansker som en kommunikasjonsvanske (Næss & Zambrana, 2019).

Det er funnet noe varierende forekomst av språkvansker i ulike studier, noe som kan ha sammenheng med hvordan språkvansker defineres (Pennington et al., 2019; Rygvoid et al., 2019). Tomblin et al. (1997) fant i en befolkningsstudie en forekomst av Specific Language Impairment (SLI) på 7,4 prosent hos barn i førskolealder. Norbury et al. (2016) undersøkte forekomsten av Language Disorder hos barn ved skolestart i en populasjonsstudie og fant en samlet forekomst av språkvansker på nærmere 10 prosent. Det ble her estimert en forekomst av språkvansker uten kjent årsak på 7,58 prosent og en forekomst av språkvansker knyttet til biomedisinske forhold på 2,34 prosent. Ifølge Norbury et al. (2016) kan vi anta at det finnes to elever med språkvansker i en elevgruppe på 30. I begge studiene var forekomsten noe høyere hos gutter enn jenter. Tomblin et al. (1997) oppgir forholdstall 1.33 : 1, Norbury et al. (2016) 1.22 : 1. Hollund-Møllerhaug (2010) undersøkte forekomsten av språkvansker hos barn i alderen 7-10 år i Norge og fant en forekomst på 10 prosent. Også her var gutter overrepresentert.

Tradisjonelt har man operert med et skille mellom generelle og spesifikke språkvansker. Dette har medført at barn med generelle språkvansker i mange tilfeller ikke har blitt diagnostisert (Bishop et al., 2017). De har dermed heller ikke fått tilrettelegging og hjelp i barnehage og skole på lik linje med barn med spesifikke vansker (Rygvoid et al., 2019). Specific Language Impairment (SLI), eller spesifikke språkvansker (SSV), har blitt brukt som betegnelse for språkvansker hos barn uten kjent årsak. For å få diagnosen har det blitt stilt krav om diskrepans mellom verbalt og nonverbalt evnenivå, og diagnosen har blitt utelukket dersom barnet har hatt vansker med munnmotorikk, hørsel eller taleapparat, eller hatt en annen diagnose (Hulme & Snowling, 2009). I nyere faglitteratur har man gått bort fra dette skillet. Forskning har vist at barn med språkvansker ofte har et noe lavere nonverbalt evnenivå enn barn uten språkvansker (Bishop et al., 2017; Norbury et al., 2016). Dessuten er språkvanskene ofte ikke så spesifikke da mange barn med språkvansker har andre vansker også. Vanlige komorbide vansker er bl.a. språklydsvansker, lese- og skrivevansker, oppmerksomhetsvansker, motoriske og emosjonelle vansker (Bishop et al., 2017; Pennington et al., 2019). Årsakssammenhengen ved sameksisterende vansker er uklar (Statped, 2021). For barn med en annen utviklingsforstyrrelse, som Downs syndrom eller autismspekterforstyrrelser (ASD), er språkvansken en følgevanske (Bishop et al., 2017). Uavhengig av om språkvanskene er primære, eller sekundære til andre vansker, påvirker de barnets hverdagsliv og fungering på en slik måte at de har behov for hjelp (Bishop et al., 2017; Norbury et al., 2016).

Bishop et al. (2017) har utarbeidet et Venn-diagram (figur 2.2, s. 12) som illustrerer forholdet mellom ulike diagnostiske termer knyttet til vansker med tale, språk og kommunikasjon.



Figur 2.2 Venn-diagram som viser sammenhengen mellom ulike diagnostiske termer, illustrasjon fritt etter Bishop et al. (2017, s. 1076)

Venn-diagrammet viser forskjeller, men også fellestrekk ved språkvansker, og kan være nyttig for å skaffe oversikt over de ulike behovene som finnes i tilknytning til tale, språk og kommunikasjon. I området til høyre finner vi ulike vansker knyttet til tale, språk og kommunikasjon som ikke går under betegnelsen språkvansker. Her inngår bl.a. lite eksponering for gjeldende språk, noe som ofte vil være tilfelle for flerspråklige barn (Statped, 2021). Language Disorder brukes som en samlebetegnelse på språkvansker. For språkvansker hos barn med en annen utviklingsforstyrrelse, brukes internasjonalt termen Language Disorder associated with biomedical condition. På norsk blir tilsvarende begrep språkforstyrrelser eller språkvansker i tilknytning til en biomedisinsk tilstand (Rygvoid et al., 2019; Statped, 2021). Developmental Language Disorder (DLD) brukes om språkvansker uten kjent årsak (Bishop et al., 2017). Tilsvarende begrep på norsk er utviklingsmessige språkvansker eller utviklingsmessige språkforstyrrelser (Neumann, 2018; Næss & Zambrana, 2019; Statped, 2021). Disse begrepene samsvarer med diagnosemanualen ICD-11 som nå er tatt i bruk i Norge (Statped, 2021). Venn-diagrammet gir også et bilde av hvilke områder som er berørt av vansker innenfor de ulike diagnostiske termene. Barnet kan ha vansker på ett eller flere av områdene (Bishop et al., 2017; Hulme & Snowling, 2009).

Tradisjonelt har man delt språkvansker inn i tre kategorier; impressive, ekspressive og fonologiske språkvansker (Hulme & Snowling, 2009). Impressive språkvansker omtales også som reseptive og er knyttet til vansker med språkforståelse (Hulme & Snowling, 2009). I dette ligger at barnets evne til å oppfatte, bearbeide og tolke språk er påvirket. Det gjør det vanskelig å bygge vennskap og delta i lek med jevnaldrende, og det påvirker barnets læring i skolen (Espenakk et al., 2007). Ekspressive språkvansker er knyttet til vansker med språkproduksjon (Hulme & Snowling, 2009). Barnet har da vansker med å uttrykke seg forståelig og på en aldersadekvat måte. Fonologiske språkvansker er knyttet til språklydene ved at barnet har vansker med å oppfatte og behandle disse (Hulme & Snowling, 2009). De er mer alvorlige enn fonetiske vansker som er språklydsvansker knyttet til artikulasjon. Fonetiske vansker løser seg ofte når barnet får logopedhjelp, men ved fonemiske vansker fortsetter talen å være avvikende fra jevnaldrendes (Næss & Zambrana, 2019). Barn kan ha vansker på ett eller flere områder, og det er ikke uvanlig med en kombinasjon (Hulme & Snowling, 2009). Generelt er det enklere å avdekke ekspressive språkvansker enn impressive. Vi kan høre barnets tale, men det kan være vanskelig å vite sikkert hva barnet forstår. Noen barn støtter sin språkforståelse på kroppsspråk og kontekst, mens andre har vansker med å tolke nonverbale uttrykk (Hulme & Snowling, 2009).

Språkvansker kan også beskrives ut fra hvordan de påvirker mestringen av komponenter i språket med utgangspunkt i Bloom og Lahey sin modell (Paul et al., 2018). Denne tilnærmingen er nyttig med tanke på kartlegging og iverksetting av tiltak (Bishop et al., 2017; Paul et al., 2018). Vansker med innholdskomponenten omtales som semantiske vansker. Semantikk refererer til språket på ord og setningsnivå, og det er derfor en sterk forbindelse mellom semantikk og grammatikk (Hulme & Snowling, 2009). På et leksikalt (ord) nivå viser semantiske vansker seg som vansker med å lære nye ord og meningsinnholdet i disse (Høigård, 2019; Paul et al., 2018). Barn med semantiske vansker strever med dybdeforståelse av begreper og med å forstå at et ord kan ha flere betydninger (Paul et al., 2018). De har vansker med å tilegne seg nye ord i naturlige sammenhenger og behøver mange eksponeringer (Paul et al., 2018; Rygvold et al., 2019). Tilegnelsen av verb er særlig utfordrende (Hulme & Snowling, 2009; Paul et al., 2018). Ordlæringen går generelt saktere og er mindre stabil enn hos barn uten språkvansker (Hulme & Snowling, 2009; Paul et al., 2018). Barn med semantiske vansker har ofte ordletingsvansker. Det medfører bruk av upresise begreper, pauser og omformuleringer (Paul et al., 2018). Ordletingsvanskene kan ha sammenheng med problemer med å huske og bearbeide lydsekvenser slik at lagringen i eget leksikon blir upresis (Espenakk et al., 2007). Vokabularet blir slik begrenset (Rygvold et al., 2019).

Språkvansker som påvirker mestring av formkomponenten, omfatter vansker med fonologi og grammatikk. Fonologiske vansker skyldes vansker med fonologisk prosessering og viser seg som vansker med å skille mellom språklyder, produsere disse, samt huske og manipulere språklyder i ord (Paul et al., 2018). Vanskene påvirker barnets evne til å vurdere hvilke språklyder som er viktige for meningen i et ord (Paul et al., 2018). Fonologiske vansker er av kognitiv art og må ikke forveksles med vansker med å artikulere enkelte språklyder i småbarnsalder (Næss & Zambrana, 2019). Barn med fonologiske vansker fortsetter å forenkle uttalen ved å erstatte, utelate eller legge til språklyder (Espenakk et al., 2007). Fonologiske prosesseringsvansker får betydning for utviklingen av vokabular og grammatikk (Paul et al., 2018). De medfører også økt risiko for lese- og skrivevansker (Hulme & Snowling, 2009; Næss & Zambrana, 2019).

Grammatiske vansker er knyttet til morfologi og syntaks. Morfologi refererer til hvordan ord er bygget opp av mindre meningsbærende enheter, og syntaks handler om ordrekkefølgen i en setning (Hulme & Snowling, 2009). Det ser ikke ut til at barn med grammatiske vansker mangler kunnskap om grammatikk, men bruken av grammatiske regler er ikke konsekvent (Paul et al., 2018). Morforlogiske vansker kommer til syne som vansker med ordbøying (Rygvoid et al., 2019). Barn med morforlogiske vansker strever ofte med uregelrett bøying av substantiv, med verbtid, samt gradbøying av adjektiv. Det er ikke uvanlig at barn gjør noen morfologiske feil, men barn med grammatiske vansker gjør flere feil enn sine jevnaldrende og mestrer heller ikke å følge de grammatiske reglene med økt alder (Hulme & Snowling, 2009). Syntaktiske vansker viser seg som vansker med å bygge grammatisk korrekte setninger (Rygvoid et al., 2019). Det vanlige setningsmønsteret med subjekt, verbal og objekt brukes gjerne også i spørresetninger og nektende setninger.

Pragmatikk handler om hvordan språket brukes i kontekst (Hulme & Snowling, 2009). Pragmatiske språkvansker kan gi ulike utslag, men viser seg generelt ved svake samtaleferdigheter som vansker med å starte, opprettholde og avslutte en samtale (Rygvoid et al., 2019). Barn med pragmatiske språkvansker strever med å se ting fra samtalepartnerens synspunkt og har derfor vansker med å vurdere mengden informasjon samtalepartneren trenger og hvordan budskapet kan formidles på en naturlig måte i kommunikasjonssituasjonen (Hulme & Snowling, 2009).

Det har vist seg vanskelig å finne subgrupper av språkvansker som er stabile over tid da det ser ut til at vanskene endrer seg noe med barnets alder (Bishop et al., 2017; Hulme & Snowling, 2009). Barn som har fonologiske vansker i førskolealder, står i fare for å utvikle vansker med ordavkoding når de

kommer i skolealder, mens barn som strever med språkforståelse, kan oppleve vansker knyttet til leseforståelse på et seinere tidspunkt (Hulme & Snowling, 2009). Noen barn vokser vanskene av seg, men når det gjelder små barn, er det vanskelig å si noe sikkert om prognose (Bishop et al., 2017). Generelt er det slik at barn med lette og avgrensede språkvansker oftere overviner vanskene enn barn som har mer omfattende vansker (Hulme & Snowling, 2009; Rygvold et al., 2019). Prognosene er gode for barn som overviner vanskene før skolestart (Hulme & Snowling, 2009). Så mange som 50-90 prosent av alle barn som har språkvansker ved skolestart, ser ut til å ha slike vansker gjennom skoleårene (Hulme & Snowling, 2009). Det finnes en del bevis for at de som har vedvarende språkvansker som voksne, har en nedadgående mestringskurve på lesing, språk og sosiale ferdigheter, og at også evnenivået er påvirket (Hulme & Snowling, 2009; Pennington et al., 2019). Pennington et al. (2019) forklarer dette med språkets betydning for utvikling og læring.

Språkvansker kjennetegnes generelt ved avvik fra ordinær språkutvikling (Hulme & Snowling, 2009). Derfor bør man ta utgangspunkt i denne når man vurderer eventuelle språkvansker. Man må ta høyde for at barn utvikler språk i ulik takt, og at et barn som er sein til å snakke ikke nødvendigvis vil utvikle en språkvanske. Det er likevel viktig å være oppmerksom på tidlige tegn på språkvansker slik at man kan støtte barnets utvikling best mulig. Man bør være oppmerksom på forsinkelser og avvik fra ordinær utvikling av førspråklige ferdigheter som felles oppmerksomhet og turtaking (Næss, 2015). Forsinkelser i spedbarnets babling er også sett i sammenheng med språkvansker og språkrelaterte vansker (Pennington et al., 2019). Barn med språkvansker er generelt seinere til å snakke enn barn med typisk språkutvikling (Pennington & Bishop, 2009). De sier gjerne sitt første ord ved toårsalder og kominerer ord til ytringer mye seinere (Espenakk et al., 2007). «Late talkers» er betegnelse på en gruppe barn som ved toårsalder snakker lite, men har normal språkforståelse (Bishop et al., 2016; Hulme & Snowling, 2009). De fleste av disse barna tar igjen utviklingen, men et mindretall utvikler språkvansker (Hulme & Snowling, 2009). Det er grunn til bekymring om barnet ikke har begynt å kombinere ord til ytringer ved treårsalder og har vansker med å uttrykke seg forståelig ved fireårsalder (Espenakk et al., 2007). Om barnets språk avviker sterkt fra jevnaldrendes ved femårsalder, bør man kartlegge barnets språk med tanke på språkvansker (Bishop et al., 2016). Generelt gir det grunn til bekymring også tidligere dersom barnet strever med sosialt samspill, har vansker med å oppfatte det andre sier og viser liten interesse for bøker, eller det å bli lest for (Espenakk et al., 2007).

2.2.4 Kartlegging av språk

Det finnes ulike metoder og verktøy man kan benytte for å skaffe informasjon om barns språk. For noen av disse kreves formell testkompetanse eller sertifisering. Det gjelder bl.a. kognitive tester og noen mer omfattende språktester. Slike tester tas gjerne som ledd i en utredning hos PP-tjenesten. Uavhengig av krav til formell kompetanse, må det understrekes at kartleggers kompetanse er viktig også ved kartlegging i skolen. Det gjelder selve gjennomføringen av kartlegging, men også valg av verktøy, tolkning og videreformidling av testresultater (Klem & Hagtvvet, 2019; Paul et al., 2018; Thomas et al., 2019). I det følgende fokuseres på kartlegging i skolen. Avslutningsvis følger en oversikt over et utvalg kartleggingsverktøy som kan brukes på småskoletrinnet (tabell 2.1, s. 19).

Ofte vil voksne som er sammen med et barn melde bekymring dersom barnet har en forsinket eller avvikende språkutvikling. Dersom vanskene er knyttet til artikulasjon eller ekspressivt språk, er de vanligvis ganske observerbare. Andre ganger er de ikke like enkle å oppdage, som når barnet strever med språkforståelse. På bakgrunn av dette kan screening være nyttig for å identifisere barn som står i fare for å utvikle språkvansker. Screening er en undersøkelse av barns språkferdigheter der man får en pekepinn på om det er grunn til bekymring eller ikke (Klem & Hagtvvet, 2019).

Utdanningsdirektoratet (2021) sine kartleggingsprøver i lesing på 1.-3. trinn er eksempel på screening av hele klasser i skolen, men screening er også velegnet på mindre grupper og enkeltelever. Det er vesentlig at screeningverktøyet har gode målemessige kvaliteter slik at risiko for vansker avdekkes med stor grad av nøyaktighet (Klem & Hagtvvet, 2019; Paul et al., 2018). Ved screening er det en viss fare for at man i tillegg til å identifisere barn i risiko for språkvansker, identifiserer barn som ikke vil utvikle vansker (falske positive) samt at man ikke fanger opp enkelte barn som er i risiko (falske negative) (Paul et al., 2018). Dette kan særlig skje i screening av yngre barn siden språkutviklingen er såpass varierende (Bishop et al., 2016). Når man etter screening vurderer behovet for videre kartlegging, er det hensiktsmessig å se resultatene i sammenheng med annen informasjon om barnets språk (Klem & Hagtvvet, 2019).

Kartlegging er grundigere undersøkelser av barns språk. Det synes å være bred enighet om verdien av å bruke forskjellige redskaper i kartleggingen, og man snakker gjerne om en multimetodisk tilnærming (Bishop et al., 2016; Klem & Hagtvvet, 2019; Paul et al., 2018). Når man skal kartlegge barn, er det viktig å ha en tett dialog med foresatte. De må tas med i prosessen og samtykke til kartleggingen. I samtale med foresatte kan man få verdifull informasjon om barnets utvikling og mestring på ulike områder, slik som forhold rundt barnets tidlige språkutvikling, hvordan barnet kommuniserer med andre i hverdagen, ev. språk-, lese- og skrivevansker i nær familie, ev. andre

vansker, barnets interesser og sterke sider m.m. (Paul et al., 2018). I prosessen med å innhente informasjon er det også mulig å gjøre bruk av ferdige sjekklister der foresatte vurderer barnets språk ut fra gitte påstander (Klem & Hagtvvet, 2019).

I den innledende fasen kan det være hensiktsmessig å gjennomføre uformell kartlegging (Paul et al., 2018). Gjennom å snakke med barnet og gjøre observasjoner av barnets språk i naturlige situasjoner, kan man få et inntrykk av barnets ekspressive språk, uttale, språkforståelse og pragmatiske språkferdigheter (Paul et al., 2018). En fordel med observasjon er at man kan se hvordan barnet fungerer i lek og samhandling med andre. I tillegg til å få informasjon om barnets språk, kan man få et innblikk i samtaleferdigheter som det å ha blikkontakt, innlede en samtale, turtaking osv. I denne fasen vil det også være nyttig å hente informasjon fra andre som jobber tett på barnet. Samlet gir informasjonen fra denne innledende fasen et grunnlag for å planlegge mer formell kartlegging (Paul et al., 2018).

Standardiserte tester er blant de mest brukte formelle kartleggingsredskapene (Ebert & Scott, 2014). At en test er standardisert, vil si at det foreligger en fast prosedyre for gjennomføring og skåring av resultatene (Klem & Hagtvvet, 2019). Standardiseringen sikrer at testen administreres på samme måte uavhengig av hvem som utfører kartleggingen. Standardiserte tester er også ofte normerte. Det vil si at de er prøvd ut på et større utvalg, og at man ut fra resultatene har satt opp normer som forteller hva man kan forvente ut fra barnets alder. Når resultatene oppgis i standardsskårer, som standardiserte skårer eller staniner, eller som persentiler, kan man med enkelhet sammenligne barnets resultater med resultatene til andre på samme alder (Klem & Hagtvvet, 2019; Paul et al., 2018). Slik kan man se om barnet skårer signifikant avvikende for sin alder (Paul et al., 2018). Normerte tester har ofte oppgavetyper som dekker et vidt spekter av språkferdigheter slik at man får et bredt bilde av barnets språk (Ebert & Scott, 2014). Noen er også konstruert slik at man får en profil som viser mestring på ulike språkområder. Testene stiller imidlertid krav til barnet med hensyn til å forstå instruksjoner og holde fokus på oppgaven (Ebert & Scott, 2014). Det er viktig å være oppmerksom på dette da vansker på disse områdene vil kunne påvirke barnets mestring. Resultater av tester bør alltid ses i sammenheng med annen kartlegging (Klem & Hagtvvet, 2019).

En muntlig språkprøve i form av narrativ kan også gi nyttig informasjon. Den kan innhentes ved at man ber barnet fortelle eller gjenfortelle en historie, gjerne ut fra ett eller flere bilder. På grunnlag av barnets fortelling vurderer man så barnets språk ut fra visse kriterier (Ebert & Scott, 2014). En muntlig språkprøve fungerer da som en kriteriebasert test. Den som kartlegger barnet, kan selv

velge hvilke kriterier som skal undersøkes ut fra behovet for informasjon, f. eks. vokabular, setningslengde eller syntaks (Paul et al., 2018).

Dynamisk kartlegging er nyttig når man skal planlegge tiltak for barn med svake språkferdigheter. Man undersøker da hva barnet mestrer alene og med støtte, og finner det potensielle mestringsnivået (Hagtvvet et al., 2014; Klem & Hagtvvet, 2019). Vygotskij (1978, referert i Klem & Hagtvvet, 2019) omtaler dette som barnets nærmeste utviklingszone. I tillegg til å avdekke grad av støtte kan man finne hvilken støtte barnet profiterer på. Dynamisk kartlegging kan også brukes underveis i tiltaksperioden for å overvåke barnets læring.

Når man avdekker vansker, er det viktig å undersøke hvilke deler av språket som er berørt (Bishop et al., 2017). Kartleggingen bør derfor omfatte undersøkelser av barnets mestring av språkets tre hovedkomponenter; innhold, form og bruk. På samme måte må man undersøke både språkforståelse og språkproduksjon. Dette stiller krav til kompetanse når det kommer til å velge passende metoder og verktøy (Klem & Hagtvvet, 2019). Mye av kartleggingen som gjennomføres ved mistanke om språkvansker, vil være knyttet til muntlig språk, men når det gjelder barn i skolealder, er det vesentlig at man også kartlegger lese- og skriveferdigheter. Lesing defineres ut fra «The Simple View of Reading» som produktet av avkodning og språkforståelse (Gough & Tunmer, 1986, referert i Kamhi & Catts, 2014). Lesekartlegging bør dermed omfatte kartlegging av både ordavkodningsferdigheter, fonologiske ferdigheter og leseforståelse (Lyster et al., 2019). I kartlegging av leseferdighet bruker man ofte standardiserte tester, men det kan være nyttig å kombinere disse med dynamisk kartlegging for å få utdypet informasjon om barnets mestringsnivå (Hagtvvet et al., 2014). Kartlegging av skriveferdighet kan gjennomføres ved hjelp av diktat av regelrette og uregelrette ord. Det kan også være nyttig å vurdere barnets kompetanse mht. rettskriving og syntaks gjennom en analyse av tekst (Lyster et al., 2019).

Når kartleggingen er gjennomført, gjenstår arbeidet med å tolke resultatene, se dem i sammenheng og vurdere barnets vansker (Klem & Hagtvvet, 2019). Her spiller kartleggers fagkunnskaper en viktig rolle. Det vil være hensiktsmessig å samle resultatene i en rapport. Videre må foresatte informeres. Kartlegger må være oppmerksom på at testresultatene ikke nødvendigvis gir et helt korrekt bilde av barnets språkferdigheter (Klem & Hagtvvet, 2019). Det er derfor naturlig å drøfte resultatene med foresatte og finne ut hvorvidt de kjenner igjen den vanskeprofilen som er avdekket. Det vil også være en del av prosessen å vurdere ev. tiltak og om barnet bør henvises til PP-tjenesten for en grundigere utredning. En åpen dialog med foresatte og respekt for deres meninger er viktige etiske

perspektiver i denne delen av kartleggingsprosessen. Her spiller kartleggers kommunikative kompetanse inn (Klem & Hagtvvet, 2019). I skolen er det også vanlig å drøfte resultatene i spesialpedagogisk team (ressursteam). Dette er en form for kvalitetssikring av arbeidet.

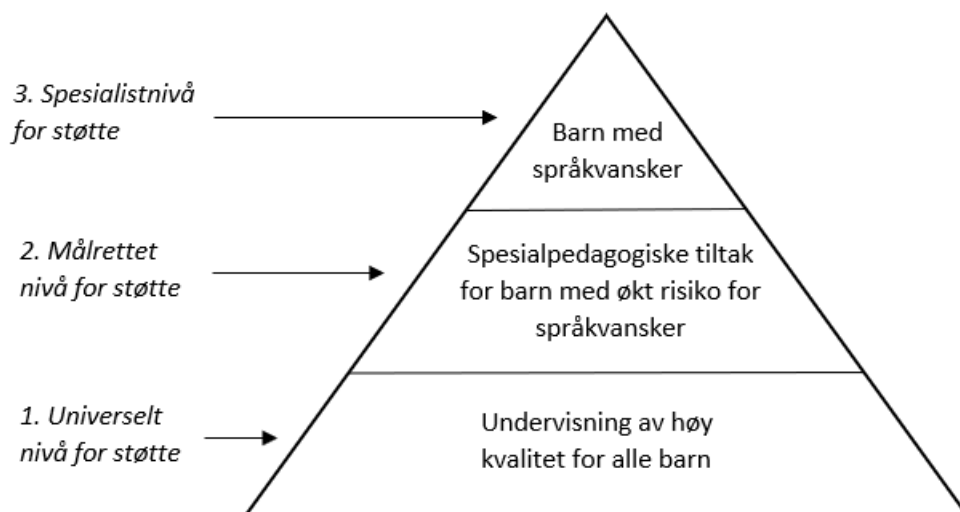
Ulike kartleggingsverktøy og metoder har ulike styrker og svakheter (Klem & Hagtvvet, 2019). Når man kombinerer ulike verktøy i kartleggingen, bidrar dette til at man med større nøyaktighet kan beskrive hva barnet mestrer og hva det strever med. Kartleggingsverktøyene er imidlertid ikke bare ulike mht. hva de måler, men graden av psykometriske kvaliteter er også forskjellig. I dette ligger at de har ulike målemessige kvaliteter, ofte beskrevet som reliabilitet og validitet. Reliabilitet handler om hvorvidt en test gir et resultat vi kan stole på, mens validitet handler om hvorvidt testen måler det den skal måle (Klem & Hagtvvet, 2019). En del tester er undersøkt og viser seg å ha gode eller akseptable målemessige kvaliteter, men det er en stor utfordring at de målemessige kvalitetene i mange av testene som brukes i norsk skole i dag, er ukjent slik at vi ikke vet sikkert hvor gode de er (Arnesen et al., 2019). Dette stiller ekstra store krav til den som kartlegger når det kommer til å vurdere bruk av verktøy samt tolkning av testresultater (Klem & Hagtvvet, 2019).

Tabell 2.1 Et utvalg kartleggingsverktøy for språk til bruk på småskoletrinnet

Navn på verktøy	Tilleggsopplysninger
20 spørsmål om barns språkferdigheter	Observasjonsskjema for kartlegging av språk
Arbeidsprøven	Dynamisk kartlegging
Begrepstest	Kartlegger begreper innen kategorier, standardisert
KTI (Kontrollert tegneiaktakelse)	Kartlegger sentrale begreper og forståelse av instruksjon
Logos (deltester)	Lytteforståelse (3.-4. trinn) og Begrepsforståelse (2.-4. trinn), normert, krever sertifisering
Minimale par	Brukes sammen med Norsk fonemtest
Norsk fonemtest	Systematisk kartlegging av språklyder
Ringeriksmaterialet	Kartlegging av språklig bevissthet (5-7 år)
Språk 5-6	Screeningtest for språkvansker, normert
Språk 6-16	Screeningtest for språkvansker, normert

2.2.5 Tiltaksarbeid

Tiltaksarbeid må også nevnes selv om hovedfokuset i denne oppgaven er kartlegging av språkferdigheter med tanke på å identifisere vansker. Kartlegging av barns språk har ingen hensikt uten påfølgende tiltak. Tiltak kan imidlertid settes inn på ulike nivåer. Gascoigne (2006, referert i Rygvold et al., 2019) har utarbeidet en modell (figur 2.3, s. 20) som viser tiltak på tre nivåer.



Figur 2.3 Organisering av tiltak, illustrasjon fritt etter Gascoigne (2006) i Rygvold et al. (2019, s. 230)

Nivå 1 er et universelt nivå for støtte. Det omfatter forebyggende tiltak rettet mot alle barn. Eksempler på slike tiltak er språkstimulerende tiltak som arbeid med begreper, fonologisk bevissthetstrening, lek med rim og regler, høytlesing av bøker med påfølgende samtale om innhold etc. Screening kan inngå på dette nivået. Det samme gjelder kurs for ansatte og veiledning av foreldre. Nivå 2 er et målrettet nivå for støtte. Det omfatter mer systematiske og intensiverte tiltak rettet mot barn som er i risiko for å utvikle språkvansker. Man bør her gjøre bruk av systematisk observasjon og kartleggingsverktøy for å avdekke barnets vanskeområder. Tiltakene bør organiseres fleksibelt ut fra barnets behov. Nivå 3 omtales som spesialistnivå for støtte og dreier seg om tiltak rettet mot barn med språkvansker som har rett til spesialpedagogisk tilrettelegging. Tiltakene utføres av logoped eller spesialpedagog, eller av andre under veiledning av disse. Tiltak på dette nivået krever godt samarbeid med barnets foresatte og andre voksne som arbeider med barnet. I planlegging av tiltak må man ta utgangspunkt i barnets fungering på ulike områder; språklig, kognitivt, motorisk osv. Tiltakene vil være rettet mot å øke barnets mestring innen ulike språkområder og modaliteter, men vil også kunne innebære opplæring i bruk av kommunikasjons hjelpemidler (ASK) dersom barnet har behov for dette.

Generelt bør tiltak iverksettes tidlig slik at barnets vansker ikke har blitt for omfattende. Barnet vil da kunne oppleve mestring, noe som også påvirker miljøet rundt barnet positivt (Hagtvatn & Klem, 2019). Tiltakene må ha en viss intensitet og varighet om de skal ha effekt, og brede intervensjoner der barnet arbeider med flere språklige komponenter anbefales (Rygvold et al., 2019). Det er vesentlig at barnet får arbeide med språkområdene i kommunikasjon med andre (Paul et al., 2018).

Effekten av tiltak varierer med hensyn til hvilke vanskeområder de er rettet mot. Intervensjoner rettet mot fonologi og utvikling av vokabular har vist seg å ha større effekt enn intervensjoner rettet mot syntaks eller språkforståelse (Hulme & Snowling, 2009; Rygvold et al., 2019).

2.3 Eksisterende forskning

I denne delen av oppgaven refereres et utvalg nyere forskning¹ som er relevant for studiens problemstilling. Studiene omhandler ulike sider ved identifisering og kartlegging av språkvansker hos barn i førskolealder og tidlig skolealder. De berører kriterier for diagnostisering, terminologi, bruk av screening og andre verktøy, erfaringer med språkkartlegging, kartlegging av ulike språkområder og modaliteter, samt forhold knyttet til kvalitet og kompetanse.

2.3.1 Kriterier og terminologi

Catalise er en større online Delphistudie om språkvansker som har fått stor betydning for fagfeltet. I studiens første fase (Bishop et al., 2016) var målsettingen å bli enige om kriterier for å identifisere barn med språkvansker. Et ekspertpanel bestående av 59 personer fra ulike fagprofesjoner i engelskspråklige land kom til enighet om å anbefale at man alltid henviser barn for en grundig vurdering ved bekymring for barnets tale, språk eller kommunikasjon. Barnets språk bør kartlegges ved store avvik fra normal språkutvikling under fem år, og ved vedvarende vansker med forståelse eller bruk av språket fra femårsalder. Barnets språk bør også undersøkes ved atferdsvansker eller psykiske vansker. Dersom barnet er under to år og en såkalt «late talker», bør man foreta en ny vurdering seinere. I kartlegging av tale, språk og kommunikasjon anbefales en bred tilnærming. Ekspertgruppen peker på det faktum at språkvansker som oftest forekommer sammen med andre vansker, og at det er viktig å anerkjenne språkvanskene uavhengig av barnets nonverbale evnenivå. Ved komorbide vansker må disse tas hensyn til når tiltak settes inn.

I andre fase av Catalise (Bishop et al., 2017) var hensikten å komme til enighet om en felles terminologi for språkvansker. Ulik terminologi hadde lenge vært en utfordring i klinisk arbeid og forskning. Det ble enighet om å anbefale Language Disorder om språkvansker som synes å vedvare etter 5 års-alder, og som har sterk innvirkning på barnets hverdagsliv med hensyn til kommunikasjon og læring. Developmental Language Disorder (DLD) anbefales brukt om språkvansker uten kjent årsak og Language Disorder associated with biomedical condition om språkvansker hos barn med en annen utviklingsforstyrrelse. Ekspertpanelet er tydelige på at barn med språkvansker er en

¹ Denne forskningsgjennomgangen er en bearbeidet utgave av en litteraturstudie som var del av tidligere eksamensarbeid i masterstudiet (Solvang, 2020)

heterogen gruppe, men fant ikke subgrupper som er stabile over tid. De understreker at man bør kartlegge hvilke områder som er berørt når man avdekker språkvansker, og peker på fonologi, syntaks, pragmatikk, diskurs, verbal læring og minnefunksjoner som områder man bør undersøke.

2.3.2 Tidlig identifisering og kartlegging

Videre følger tre studier som involverer screening av barns språk. Antoniazzi et al. (2010) undersøkte i en studie i Victoria, Australia læreres vurderinger av elevers muntlige språkferdigheter. De ønsket å se om lærernes vurderinger var nøyaktige med hensyn til å identifisere elever i risiko for Language Impairment. 15 lærere fikk i oppgave å vurdere de muntlige språkferdighetene til 149 elever på 1. trinn ved å fylle ut en sjekklister for muntlig språk². Deres vurderinger ble sammenlignet med resultatene av en standardisert språkscreening³. Antoniazzi et al. (2010) fant at lærernes vurderinger ikke var pålitelige sammenlignet med screeningen da de både over- og underrapporterte vansker.

Adlof et al. (2017) undersøkte i en studie i South Carolina om klasseromsscreening er egnet til å identifisere barn i risiko for Language Impairment eller dysleksi, og om foresatte er oppmerksomme på barnas vansker. I studien deltok elever på 2. trinn og deres foresatte. Lærerne gjennomførte to normerte screeningstester⁴ som målte ordlesingsferdigheter og setningsforståelse. Av de 1496 elevene som deltok, ble 381 kartlagt individuelt med normerte språktester⁵. Foresatte fylte ut spørreskjema om barnets språk. Resultatene viste at gruppescreeningene medvirket til identifisering av barn i risiko for språkvansker og dysleksi. Mange foreldre var ikke oppmerksomme på vanskene, særlig hvis ordlesingsferdighetene var gode. Hendricks et al. (2019) fulgte opp med en ny undersøkelse i South Carolina som del av et større forskningsprosjekt. Utvalget ble utvidet til å inkludere elever på 1. og 2. trinn og deres foresatte. Målsettingen var igjen todelt; å finne ut om foreldre til barn med DLD er oppmerksomme på barnas vansker, samt undersøke om en enkel klasseromsscreening med pålitelighet kan fange opp elever med risiko for DLD, inkludert barn med gode og svake ordlesingsferdigheter. I spørreskjemaet til foresatte ble det stilt spørsmål om spesifikke sider ved barnets språk⁶ og oppmerksomhet. Lærerne brukte deler av en normert språktest som screeninginstrument⁷. Av de 690 elevene som deltok, ble 97 kartlagt individuelt⁸. Resultatene bekreftet funn i Adlof et al. (2017) sin studie. Screening av hele klasser kan være

² CCC-2 (Bishop, 2003)

³ CELF-4 Screening Test (Semel et al., 2003)

⁴ TOSWRF (Mather et al., 2004), GRADE LC (Williams, 2001)

⁵ CELF-4 (Semel et al. 2004), WRMT-3 (Woodcock, 2011)

⁶ Reseptivt og ekspressivt språk, uttale og lesing

⁷ TROG-2 (Bishop, 2003)

⁸ WRMT-3 (Woodcock, 2011), TONI-4 (Brown et al., 2010) m.fl.

effektivt for å identifisere barn med behov for en grundigere kartlegging av språkvansker uten at foresatte eller lærere melder bekymring. Identifiseringen var mindre nøyaktig for barn med DLD og gode ordlesingsferdigheter. Også her fant man at mange foreldre ikke er oppmerksomme på vansker knyttet til muntlig språk.

Det er bred enighet om betydningen av tidlig identifisering av språkvansker og tidlige intervensjoner. Dette ble det også gitt uttrykk for i en studie av Thomas et al. (2019) som undersøkte logopeders erfaringer med kartlegging av barn med DLD. 19 logopeder fra ulike deler av Storbritannia deltok. De var bekymret for barrierer for tidlig henvisning og pekte på mulige årsaker; at foreldre ikke er oppmerksomme på barnas vansker, at det er lite kunnskap om språkvansker i befolkningen, og at foreldre ikke vet hvor de kan søke hjelp. Logopedene uttrykte bekymring for fremtidsutsiktene til barn med DLD med hensyn til sosiale relasjoner, utdanning og arbeid. De anbefaler at man av hensyn til heterogeniteten innen DLD, kombinerer ulike verktøy i kartlegging. De hadde selv god erfaring med å kombinere uformelle og standardiserte tester med observasjon av barnets språk. Slik kunne de også skille mellom språkvansker og vansker knyttet til autismspekteret.

Kombinasjon av verktøy er også tema i en studie av Ebert og Scott (2014). De undersøkte forholdet mellom narrative språkprøver og normerte testskårer i språkkartlegging av barn i skolealder. Studien var en retrospektiv analyse av kliniske protokoller for 73 barn som hadde vært henvist og utredet for Language Disorder i en storby i USA. Elevene ble delt i to grupper etter alder; 6-8 år og 9-12 år. Alle hadde gjennomført kartlegging i form av en narrativ språkprøve og minst én normert test. Muntlige narrativer ble vurdert i forhold til ulike mikrostrukturelle mål⁹. Resultatene ble kategorisert og sammenlignet med normerte testskårer. Korrelasjonene var sterkest for den yngste gruppen. Ebert og Scott (2014) konkluderer med å anbefale bruk av narrativer i språkkartlegging i kombinasjon med normerte tester.

Colozzo et al. (2011) gjennomførte to studier der målet var å beskrive styrkeforholdet mellom innhold og form i narrativer fortalt av barn med Specific Language Impairment (SLI). I den første studien deltok 66 barn. Halvparten hadde SLI, de andre var kontrollgruppe. De ble kartlagt med deler av en språkprøve¹⁰. Barnas narrativer ble vurdert og gitt en skåre for innhold og en for grammatikk. I den andre studien ble mønstre i funn fra den første studien validert ved å undersøke elementer i narrativene, grammatiske feil og syntaktisk kompleksitet. Studien bekreftet i stor grad funnene i den

⁹ Setningslengde, totalt antall ord, antall ulike ord, grammatiske feil og uttalefeil

¹⁰ TNL (Gillam & Pearson, 2004)

første. Colozzo et al. (2011) fant at barn med SLI har en ujevn språkprofil. De fleste presterte relativt bra på innhold eller grammatikk, og svakt på det andre området. Kun et fåtall fikk jevnere profiler, og skårte da svakt på både innhold og form. Barna i kontrollgruppen fikk jevne profiler sammenlignet med de som hadde SLI.

Setningsrepetisjon inngår ofte i språkkartlegging fordi den har vist seg å være nyttig for å avdekke språkvansker hos barn. Klem et al. (2015) gjennomførte en studie om setningsrepetisjon som en del av en større longitudinell undersøkelse om språkferdigheter hos barn i Norge. Hensikten var å undersøke hvilke underliggende ferdigheter som måles, og om setningsrepetisjon er en longitudinell prediktor på variasjoner i språkferdigheter. Barna ble kartlagt tre ganger fra de var 4 -6 år gamle. De ble testet på setningsrepetisjon¹¹, vokabular¹² og grammatikk¹³. Klem et al. (2015) fant ikke longitudinelle forbindelser mellom tidligere setningsrepetisjon og seinere språkferdigheter, men at setningsrepetisjon korrelerte med mål på andre språkferdigheter. De mener setningsrepetisjon best kan forstås som et mål på barns språkferdigheter og ikke som et mål på arbeidsminne. De begrunner dette med at setningsrepetisjon er en krevende språklig oppgave som berører mange forskjellige prosesser; å skape forståelse over det som er sagt, aktivere ordkunnskap, grammatisk koding samt prosesser knyttet til taleproduksjon.

2.3.3 Kvalitet og kompetanse

Arnesen et al. (2019) undersøkte kvaliteten på verktøy som brukes i norske skoler for å kartlegge sosiale ferdigheter og leseferdigheter. En del av verktøyene brukt for å måle leseferdighet, inneholder også deltester som måler andre språklige ferdigheter. Studien er dermed interessant med tanke på identifisering av språkvansker. Et tilfeldig utvalg barneskoler ble spurt om hvilke instrumenter de brukte. Ut fra svarene ble det laget en oversikt. Her inngikk både uformelle og standardiserte tester. Videre ble kvaliteten på verktøyene undersøkt med hensyn til presentasjon av verktøy, testinstruksjon, kvalitet på testmateriell, rapporter, normer, reliabilitet og validitet. Den systematiske reviewen viste at den psykometriske kvaliteten ofte var svak eller udokumentert, med noen unntak¹⁴. For en del tester fant forskerne ingen dokumentasjon vedrørende kvalitet. De antyder at skolene gjerne bruker materiell som er kjent og tilgjengelig, og ikke alltid undersøker kvaliteten. At kvaliteten er ukjent, betyr ikke nødvendigvis at den er svak, men det vil være en

¹¹ Språk 6-16 (Ottem & Frost, 2005), WPSSI-R (Wechsler, 1990)

¹² BPPV-2 (Dunn et al., 1997)

¹³ ITPA (Kirk et al., 1968)

¹⁴ Språk 6-16 (Ottem & Frost, 2005), Lesesenterets staveprøve (Skaathun, 2013), Logos (Høien, 2014) og enkelte andre tester

potensiell fare for at vansker ikke avdekkes med nøyaktighet, noe som kan få store konsekvenser.

Det har ikke lyktes å finne studier som berører læreres vurdering av egen kompetanse om språkvansker og språkkartlegging med unntak av enkelte masteroppgaver. I mangel på andre studier velger jeg å trekke inn et mastergradsarbeid i logopedi av Holmen (2017) da dette er svært relevant for problemstillingen i egen studie. Gjennom dybdeintervju avdekket Holmen (2017) at lærerne opplevde egen kompetanse om spesifikke språkvansker som mangelfull, og at det ble i liten grad lagt til rette for kompetanseutvikling i skolen. Studien peker på et tydelig behov for økt kompetanse slik at lærere kan kjenne igjen og avdekke språkvansker.

2.4 Oppsummering og utgangspunkt for egen studie

I dette kapitlet er studiens kontekst beskrevet. Det er gjort rede for teoretisk rammeverk samt forskning knyttet til ulike sider ved språkvansker og språkkartlegging. Det ble funnet få norske studier om språkkartlegging i skolen, noe som tyder på behov for mer forskning. Studiene som er referert, danner utgangspunkt for egen studie med fokus på tidlig identifisering av språkvansker i skolen. Hensikten med studien er å hente data som kan belyse praksisfeltet med hensyn til språkkartlegging, rutiner og kompetanse, med mål om å kunne svare på den overordnede problemstillingen: «Hvordan avdekker lærere språkvansker hos elever på småskoletrinnet?»

3. Metode

Denne delen av oppgaven tar for seg studiens fremgangsmåte og valg knyttet til denne. Her beskrives vitenskapsteoretisk tilnærming, forskningsdesign, utvalg, metoder for datainnsamling og analyse. Videre omtales noen etiske problemstillinger knyttet til prosjektet.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Det finnes ulike vitenskapsteoretiske tilnærminger til forskning. Tradisjonelt har det vært et relativt skarpt skille mellom positivistiske og fortolkende tilnærminger (Jacobsen, 2015). Skillet handler i stor grad om ulike syn på hvordan man sikrer validitet i forskningen og utvikler sann kunnskap (Gall et al., 2007; Jacobsen, 2015). I naturvitenskapen og den positivistiske tradisjonen er sann kunnskap objektiv kunnskap. Den finnes, og kan observeres direkte (Jacobsen, 2015). I fortolkende tilnærminger ser man kunnskap som konstruert, og gjerne som en sosial konstruksjon (Gall et al., 2007; Jacobsen, 2015). I seinere tid har det blitt mer vanlig med en pragmatisk tilnærming til forskning der man vurderer hva som er hensiktsmessig i den aktuelle studien (Jacobsen, 2015). I denne studien ble det valgt å gjøre bruk av både kvalitative og kvantitative metoder og data. En slik tilnærming kan være hensiktsmessig av flere grunner. Kvalitative og kvantitative data kan belyse fenomener på ulike måter og slik komplementere hverandre (Grønmo, 2016). Det kan igjen medvirke til dypere innsikt og en mer utvidet forståelse (Gall et al., 2007; Grønmo, 2016). Ved sammenfallende og bekreftende resultater kan også validiteten styrkes (Greene et al., 1989, referert i Schoonenboom & Johnson, 2017).

3.2 Forskningsdesign

Et forskningsdesign beskriver hovedlinjene i de fremgangsmåtene man benytter i en bestemt studie (Befring, 2007). I denne studien ble det valgt et multimetodisk design. Slike kombinasjonsløsninger omtales i internasjonal litteratur ofte som som mixed methods research (Gall et al., 2007; Schoonenboom & Johnson, 2017). Johnson og Onwuegbuzie (referert i Gall et al., 2007, s. 33) beskriver det som «the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study». Det finnes flere måter å kombinere metoder på (Grønmo, 2016; Schoonenboom & Johnson, 2017). De kan tillegges lik eller ulik vekt. Innsamling av data kan foregå simultant eller etter hverandre. Presentasjon av resultater og analyse kan gjennomføres hver for seg eller samlet. Denne studien består av to selvstendige undersøkelser med parallell datainnsamling. Data presenteres og analyseres hver for seg. I diskusjonsdelen ses resultatene opp mot hverandre, og sammenfall og

forskjeller drøftes før det til slutt gjøres forsøk på å besvare problemstillingen.

I tillegg til å være multimetodisk, er designet deskriptivt. Gall et al. (2007, s. 638) forklarer deskriptive kvalitative undersøkelser som «a type of investigation that involves providing a detailed portrayal of one or more cases», mens deskriptive kvantitative undersøkelser er «a type of investigation that measures the characteristics of a sample or population on prespecified variables». Designet er ikke-eksperimentelt. Det vil si at fenomenet undersøkes uten at man forsøker å endre noe ved det, slik man for eksempel gjør i intervensjonsstudier (Kleven, 2002). Hensikten med studien er å beskrive hvordan lærere arbeider for å avdekke språkvansker og gjennom det tegne et bilde av praksisfeltet.

Metode kan ifølge Grønmo (2016, s. 41) beskrives som «en planmessig framgangsmåte for å nå et bestemt mål». Metoden skal sikre faglig kvalitet i forskningen (Grønmo, 2016). Den kan også bidra til forskningens troverdighet ved at forskeren beskriver sin framgangsmåte slik at forskningen blir transparent (Jacobsen, 2015). Med utgangspunkt i sin forståelse av metodene og utnyttelsen av dem, må forskeren velge den eller de metodene som synes å være best egnet til å belyse tema og problemstilling. Forskeren tar slik stilling til viktige metodologiske spørsmål (Grønmo, 2016).

Med hensyn til studiens problemstilling, «Hvordan avdekker lærere språkvansker hos elever på småskoletrinnet?», ble både kvalitative og kvantitative metoder ansett å være egnet. Kvalitative metoder brukes for å undersøke sosiale fenomener, og hjelper oss med å oppnå innsikt i det vi studerer (Thagaard, 2018). Kvalitative data kan uttrykkes i tekst, og inneholder gjerne rike beskrivelser som gir rom for tolkning idet vi søker forståelse. Kvantitative metoder gjør det mulig å foreta nøyaktige målinger hos et større utvalg i populasjonen (Grønmo, 2016). Kvantitative data uttrykt i form av tallverdier kan fremstilles grafisk og i tabeller. De hjelper oss med å skaffe oversikt og muliggjør sammenligninger (Grønmo, 2016). I denne studien ble det kvalitative forskningsintervjuet vurdert egnet for å innhente rike beskrivelser fra et strategisk utvalg læreres praksis og erfaringer. En kvantitativ spørreskjemaundersøkelse ble vurdert egnet for å skaffe en videre oversikt over eksisterende kompetanse og skolepraksiser. Siden forskningsspørsmålene utgjør en operasjonalisering av problemstillingen, er valg av design også gjort med henblikk på disse. I intervjuene er fokus i hovedsak rettet mot lærernes kartleggingspraksis og skolens rutiner. Ut fra etiske hensyn ble det vurdert som lite hensiktsmessig å stille direkte spørsmål om lærernes kompetanse i intervjuene. Temaet ble behandlet implisitt gjennom samtaler om utdanning og erfaring. I tillegg var det åpenhet for at intervjudeltakerne selv kunne komme til å bringe temaet på

bane. Spørreskjemaundersøkelsen omhandler tema knyttet til alle de tre forskningsspørsmålene og inkluderer dermed også spørsmål knyttet til lærernes kompetanse.

3.3 Utvalg

Alle enheter som inngår i målgruppen for en bestemt studie, utgjør studiens populasjon (Grønmo, 2016). I denne studien er populasjonen alle lærere som arbeider på 1.-4. trinn.

3.3.1 Utvalg i intervjuundersøkelsen

Det ble foretatt en strategisk utvelgelse for intervjuundersøkelsen. I det ligger at man henvender seg til personer man mener har noe å tilføre forskningen (Dalland, 2017). Thagaard (2018, s. 54) sier at vi velger «personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen». I utgangspunktet var inklusjonskriteriene at man var lærer eller spesialpedagog på 1.-4. trinn med et definert ansvar for språk- og leseutvikling. Bakgrunnen for dette var vurderingen av at utvalget da ville ha kompetanse og erfaring som var hensiktsmessig for prosjektet. Underveis i prosessen ble det imidlertid vurdert som nyttig med en åpnere tilnærming, og kontaktlærere ble inkludert. Selv om kontaktlærerne ikke har et eksplisitt ansvar for språk- og leseutvikling, er de tett på elevene og arbeider med språk og lesing daglig. Å inkludere deres beskrivelser av praksis ville dermed kunne bidra til bedre innsikt i hvordan språkvansker avdekkes. Kontakten med intervjudeltakerne ble etablert ved at fagpersoner i eget kontaktnett ble bedt om å foreslå personer eller skoler som kunne være aktuelle. I noen tilfeller forhørte de seg også med aktuelle deltakere og formidlet kontaktinformasjon dersom de ville delta. I kvalitative studier kan vurderinger om utvalgets størrelse gjøres underveis (Grønmo, 2016). Det oppstår et metningspunkt når en utvidelse av utvalget ikke medfører særlig ny informasjon og utvidet forståelse (Grønmo, 2016; Thagaard, 2018). Utvalget i intervjuundersøkelsen består av fem lærere. En er spesialpedagog med et faglig og administrativt ansvar for spesialundervisningen ved sin skole. En har ansvar for tidlig innsats på 1.-4. trinn. Tre er kontaktlærere, hvorav en i tillegg har funksjon som ressurslærer i lesing. To av lærerne har grunnutdanning som førskolelærer, to som grunnskolelærer, og en har en høyere grad i pedagogikk. Flere har tatt videreutdanning. De har arbeidet i skolen fra om lag seks til godt over 20 år. Flere har også annen arbeidserfaring, bl.a. fra barnehage, skoleadministrasjon og PP-tjeneste. Av intervjupersonene er fire kvinner og en mann. De arbeider ved fire forskjellige skoler fordelt på tre kommuner på Vestlandet. Alle har erfaring fra hele småskoletrinnet, men de arbeider inneværende skoleår i hovedsak på 1. og 2. trinn.

3.3.2 Utvalg i spørreskjemaundersøkelsen

Utvelgelsen av respondenter til spørreskjemaundersøkelsen ble gjort ved selvseleksjon. I det ligger at informasjon om undersøkelsen gis til målgruppen, og de velger så selv om de vil delta. Ifølge Grønmo (2016) er utvelgelse ved selvseleksjon en vanlig fremgangsmåte i enkle spørreskjemaundersøkelser. Det var et mål å skaffe mange respondenter for å få en bred beskrivelse av praksisfeltet. Forespørsel om deltakelse ble sammen med informasjonsskriv sendt via e-post til rektorer ved 67 skoler i åtte by- og distriktskommuner på Vestlandet. Rektorene ble bedt om å videresende undersøkelsen til lærerne på 1.-4. trinn på et seinere tidspunkt. En del rektorer reserverte seg fordi de ikke ønsket å pålegge lærerne ekstra arbeidsoppgaver. Flere beklaget at de ikke kunne delta og ønsket lykke til med prosjektet. Noen skoler var allerede involvert i andre prosjekter. Rektorene ved 14 skoler fordelt på fire kommuner svarte ja. Informasjonsskriv med lenke til spørreundersøkelsen ble sendt via rektorene til i alt 170 lærere. Rektorene bekreftet utsending pr. mail og oppga samtidig hvor mange lærere som hadde fått tilgang til denne. Spørreskjemaundersøkelsen var tilgjengelig i 6 uker. Da to uker gjenstod, ble det sendt påminnelse pr. mail til rektorene om fortsatt mulighet for deltakelse samt informasjon om når undersøkelsen ville bli avsluttet. Da undersøkelsen ble stengt, var det registrert 43 respondenter. Av disse hadde 41 fullført undersøkelsen, mens to respondenter hadde svart på deler av denne. Svarprosenten er om lag 25 prosent og vil bli diskutert i kapittel 6.

3.4 Metoder for datainnsamling

3.4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet ble valgt som ramme for den kvalitative undersøkelsen. Forskningsintervjuet gir rom for nærhet til intervjudeltakerne (Thagaard, 2018). Dette ble vurdert som viktig med tanke på å få ta del i lærernes erfaringer, tanker og refleksjoner rundt egen praksis. Kvale og Brinkmann (2015) legger vekt på samspeillet mellom forsker og intervjudeltaker. De hevder at kunnskapen produseres i interaksjonen mellom de to. Det er selvsagt av betydning at intervjudeltakeren har kunnskaper og erfaringer om temaet, men det er også viktig at den som leder samtalen, har gode fagkunnskaper og relasjonskompetanse (Kvale & Brinkmann, 2015; Røkenes & Hanssen, 2012). Forskningsintervju kan ha ulik grad av struktur (Thagaard, 2018). I denne studien ble det lagt opp til delvis strukturerte intervju med en semistrukturert intervjuguide som ramme for samtalen. (Se vedlegg 1.) En semistrukturert intervjuguide sikrer at forskeren tar opp de samme temaene med alle intervjudeltakerne, men gir samtidig rom for variasjon. Det er mulig å stille spørsmål i den rekkefølge som synes naturlig i hvert enkelt intervju, og man kan følge opp innspill fra intervjudeltakerne (Thagaard, 2018). Intervjuguiden ble utformet med hovedspørsmål og

oppfølgingsspørsmål. Det var et mål å innhente rike beskrivelser av lærernes praksis. Det ble derfor lagt vekt på å stille åpne spørsmål for å invitere intervjudeltakerne til å fortelle fritt, samt oppfølgingsspørsmål som kunne bidra til utdypet informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015; Røkenes & Hanssen, 2012; Thagaard, 2018).

Intervjuguiden ble pilotert gjennom prøveintervju og justert noe i etterkant. Det ble skrevet inn overganger mellom noen av hovedpunktene og lagt til spørsmål knyttet til språkutvikling og språkvanskeproblematikk som tema i lærernes utdanning. Det ble avdekket at enkelte oppfølgingsspørsmål knyttet til bruk av spesifikke tester kanskje ikke ville være relevante å stille i enkelte intervju pga. ulik praksis. De ble likevel vurdert relevante for problemstillingen og ble derfor beholdt i intervjuguiden. Det ble foretatt en justering av rekkefølgen på enkelte oppfølgingsspørsmål. I forbindelse med intervjuundersøkelsen ble det utarbeidet et informasjonsskriv. (Se vedlegg 2.) I det opprinnelige skrivet var tidsrammen for intervjuet satt til om lag 90 minutter. Etter gjennomført prøveintervju ble dette justert til 60 minutter. Prøveintervjuet viste seg å være nyttig på flere måter. Det ble en øvelse i å lede samtalen ved hjelp av intervjuguiden uten å være bundet av denne på en slik måte at man gikk glipp av verdifulle data. Dessuten ble det en øvelse i å vurdere hvorvidt man skal kommentere den andres utsagn eller la det være. I etterkant av prøveintervjuet ble det i en samtale reflektert over dette, og det ble gitt nyttige innspill med tanke på kommende intervju. Videre var det i prosessen med pilotering av intervjuguide og prøveintervju at den tidligere nevnte justeringen av inklusjonskriterier fant sted da det ble tydelig at temaet er av relevans for alle lærere i småskolen.

Intervjudeltakerne fikk tilsendt informasjonsskriv om undersøkelsen og returnerte signert samtykke til deltakelse i forkant av intervjuet. Tidspunkt ble avtalt med hver enkelt, og lenke med invitasjon til intervju i Zoom ble sendt via e-post. To intervju ble i sin helhet gjennomført via Zoom. Tre av intervjudeltakerne fikk problemer med internett-tilkoblingen, og vi ble enige om å gjennomføre intervjuene pr. telefon. Dette fungerte greit. Selv om man i et masterprosjekt går inn i en forskerrolle, opplevdes forskningsintervjuene på mange måter som fagsamtaler mellom kolleger. Det var et mål å ha en mest mulig åpen samtale med den semistrukturerte intervjuguiden som utgangspunkt og ramme. Det ble vurdert som viktig å innta en lyttende holdning for ikke å miste noe vesentlig som intervjudeltakerne brakte frem i dialogen. Opptak av intervjuene ble gjort i Zoom og på diktafon og overført til ekstern harddisk like etter. Intervjudeltakerne hadde samtykket til opptak i forkant. Opptakene var viktige som grunnlag for transkripsjon selv om det også ble tatt notater underveis.

3.4.2 Kvantitativ spørreskjemaundersøkelse

En kvantitativ spørreskjemaundersøkelse ble valgt for å samle kvantitative data som kunne belyse studiens problemstilling. Spørreskjemaundersøkelsen ble utformet i tråd med Grønmo (2016) sin beskrivelse av strukturert utspørring. (Se vedlegg 3.) Slike undersøkelser kjennetegnes bl.a. ved ferdig formulerte spørsmål om et avgrenset tema. Spørsmålene kommer i en bestemt rekkefølge, og det er oftest faste svaralternativer. Grønmo (2016) understreker betydningen av presis språkbruk, både med hensyn til formuleringer og bruk av begreper, slik at det er tydelig hva vi spør om. Arbeidet med å utforme spørreskjemaundersøkelsen foregikk over en lengre periode. Teori og forskning om språkvansker og språkkartlegging dannet sammen med egne praksiserfaringer utgangspunkt for utforming av en rekke påstander om kartleggingspraksis, bruk av tester, opplevelse av egen kompetanse og rutiner for kartlegging. Lærerne ble bedt om å ta stilling til utsagnene ved å markere hvorvidt de var enige på en firedelt skala; stemmer ikke, stemmer i liten grad, stemmer til en viss grad og stemmer. Det ble samlet inn bakgrunnsopplysninger om lærernes utdanning og nåværende funksjon/rolle i skolen. Undersøkelsen ble pilotert og deretter videreutviklet. Det ble bl.a. lagt inn en begrepsavklaring om språkvansker. Det ble foretatt enkelte språklige justeringer, utsagn som opplevdes overflødige, ble fjernet, og et nytt ble lagt inn. Informasjonsskrivet som var utarbeidet tidligere, ble også oppdatert. (Se vedlegg 4.) Her ble det gjort rede for undersøkelsens formål, at det var frivillig å delta, og det ble gitt opplysninger knyttet til personvern.

Spørreskjemaverktøyet SurveyXact ble valgt som instrument for datainnsamlingen. Før utsending ble undersøkelsen, som opprinnelig var utarbeidet som Word-dokument, lagt inn i SurveyXact. Informasjonsskrivet ble lagt først i undersøkelsen. Slik kunne respondentene informeres om at de ved å gå videre i undersøkelsen samtykket til deltakelse. Videre fulgte bakgrunnsopplysninger og deretter selve undersøkelsen i form av utsagn. Undersøkelsen ble utformet slik at respondentene skulle svare ved å markere i boksen for valgt svaralternativ. Bruken av SurveyXact som verktøy for spørreundersøkelsen ble også testet ut før utsending. SurveyXact har funksjoner som gjør at man kan velge om en undersøkelse skal gjennomføres anonymt eller ikke. Det ble i dette tilfellet valgt en helt anonym undersøkelse. Dette ble vurdert som viktig særlig med tanke på spørsmål vedrørende lærernes kompetanse. Undersøkelsen ble distribuert via rektorene til lærere på 1.-4. trinn ved at rektorene videresendte kort informasjonsskriv med lenke til undersøkelsen. Rektorene bekreftet utsendingen og oppga antall potensielle deltakere i studien. Hver enkelt respondent genererte sin undersøkelse gjennom selvoppretting, og deres svar ble fortløpende registrert i SurveyXact.

3.5 Metoder for analyse

Det å ta stilling til hvilken analysemetode man skal benytte i en studie, er et viktig metodologisk valg. Det handler om hvordan forskeren skal gå frem for å skape mening i datamaterialet og om hvordan analysen kan bidra til utvikling av ny kunnskap (Grønmo, 2016). Valg av analysemåte må derfor ses i sammenheng med studiens problemstilling.

3.5.1 Tematisk analyse av intervjudata

Det ble gjennomført en tematisk analyse av intervjudata. Denne analytiske tilnærmingen innebærer at man sammenligner data om tema på tvers av intervjudeltakerne for å få en utdypet forståelse (Thagaard, 2018). Analyseprosessen beskrives i det følgende som lineær. I virkeligheten er det imidlertid mer tale om en stadig tilbakevendende prosess mellom ulike trinn (Braun & Clarke, 2006; Thagaard, 2018).

Det ble først skrevet korte refleksjonsnotat fra intervjusamtalene for å samle og ta vare på inntrykk, tanker og ideer som kunne komme til nytte i en seinere fase. I notatene ble det bl.a. skrevet ned tanker vedrørende aktuelle koblinger mellom empiri og tidligere forskning. Intervjuene, som forelå som lydfiler, ble transkribert kort tid etter gjennomføring av intervju. Siden det var et mål med nøyaktig gjengivelse, ble transkripsjonen kontrollert ved gjentatt avspilling av lydfiler og gjennomlesing av tekst. Intervjudeltakerne ble spurt om de ville lese transkripsjon av intervjuet de hadde deltatt i. To ønsket ikke dette. De andre fikk intervjuet sendt til gjennomlesing og meldte tilbake at de ikke hadde invendinger til transkripsjonen. En intervjudeltaker kom med tilleggsplysninger om bruk av kartleggingsverktøy, og disse ble tatt med. I forbindelse med gjentatt gjennomlesing av intervjuene ble det sett etter foreløpige tema, og disse ble notert i marginen på utskriftene. Arbeidet i denne fasen bidro til å bli kjent med datamaterialet og få en foreløpig forståelse av innholdet (Braun & Clarke, 2006; Thagaard, 2018).

Transkripsjonene, som forelå som word-dokumenter, ble overført til det digitale analyseverktøyet NVivo, og den systematiske analyseprosessen med koding, kategorisering og kondensering begynte. Tekstene ble gjennomgått i sin helhet, intervju for intervju. Hele datamaterialet ble behandlet på samme måte, og det ble utviklet koder for å gjengi meningsinnholdet i en mer konsentrert form. Saldaña (2016) gir i sin kodemanual uttrykk for at det er mange måter å kode på, og at man bør vurdere hva som er hensiktsmessig koding i hvert enkelt forskningsprosjekt. Målet med kodingen er å oppsummere og fange essensen i materialet (Saldaña, 2016). Selve prosessen med koding innebærer at vi «deler opp teksten og betegner utsnitt av teksten med kodeord» (Thagaard, 2018, s.

153). Kodeordene refererer til tekstutsnitt, og koding i NVivo gjør det enkelt å se sammenhengen mellom disse. Innen «grounded theory» og Tjoras SDI-modell vektlegges utvikling av ny teori med utgangspunkt i systematisk analyse av forskerens datamateriale (Gall et al., 2007; Thagaard, 2018; Tjora, 2018). Selv om det i dette prosjektet ikke var et mål å utvikle teori, var tilnærmingen til kunnskapsutvikling om lærernes kartleggingspraksis inspirert av en slik induktiv tankegang. For å få med variasjon, bredden av informasjon og det unike i materialet, ble det i stor grad benyttet empirinære og åpne koder, uten mye tolkning i første omgang. Det ble tidlig klart at antallet koder kunne bli omfattende. Utfordringen ble beskrevet i memo underveis som et stadig valg mellom å ha få, generelle koder som kan bidra til oversikt, versus mange og mer spesifikke koder for å bevare det unike fra hver enkelt deltaker. Siden målet var å kondensere materialet, ble det gjort forsøk på å bruke koder om igjen, og en del koder ble slått sammen.

Tabell 3.1 Eksempel på tekstutsnitt med tilhørende kode

Tekstutsnitt	Kode
Så er vi jo på de elevene vi vet strever. Vi er tidlig på der og prøver å informere hjem at dette er viktig å følge litt med på, spesielt inn mot leksearbeid og sånn. Og så vil jeg jo mene at kontakten [mellom skole og] hjem er god med tanke på elever som har utfordringer faglig eller språklig eller sosialt.	tett kontakt med foreldrene inn mot leksearbeid

I det videre arbeidet ble det gjort forsøk på å skape kategorier. Grønmo (2016, s. 268) forklarer kategorier som «en samling eller klasse av fenomener med bestemte felles egenskaper». Denne prosessen var mer strukturert enn den første kodingen, og fokus var rettet mot å avdekke mønstre i materialet. Koder fra NVivo, såkalte «nodes», ble skrevet ut på papir, og table top-teknikken (en arbeidsmåte der man legger papirstimler med kodeord ut over et bord) ble benyttet for å sortere koder og vurdere hensiktsmessige kategorier. Det ble skrevet flere memo med beskrivelser av innhold og nytteverdi av mulige kategorier. I den siste delen av prosessen med å utvikle kategorier ble det også arbeidet med strukturerte tankekart. Ut fra kategoriene ble det så dannet tema. I en temaanalytisk tilnærming har forskeren en aktiv rolle når det kommer til å bestemme hvilke tema som skal belyses (Braun & Clarke, 2006). Tema og kategorier må fremfor alt være hensiktsmessige med tanke på problemstilling og forskningsspørsmål. Da arbeidet med koding ble avsluttet, var det dannet tre tema med kategorier innenfor hvert av disse. Inndelingen i tema og kategorier ble brukt som utgangspunkt for presentasjon av resultater fra intervjuundersøkelsen. I prosessen med å skrive en komprimert oppsummering av resultatene, ble det vurdert hensiktsmessig å forholde seg til både kategorier og koder for å sikre tett kobling til empirien. Det ble skrevet flere utkast i forsøk på å kondensere og fortette meningsinnholdet. I den ferdige rapporten ble det lagt inn utvalgte sitat som

illustrerer vesentlige poeng.

Tabell 3.2 Tema og kategorier fra analysen av intervjudataene

Tema	Kartlegging av alle elever	Bekymring ved svake språkferdigheter	Samarbeid om elevene
Kategorier	Formell kartlegging av leseferdigheter Uformell kartlegging av språk og lesing	Lærernes beskrivelser av elever med svake språkferdigheter Videre kartlegging ved bekymring Tiltak i form av tilpasset opplæring og tidlig innsats	Informasjon fra barnehagen ved skolestart Tett foreldresamarbeid Faglige og støttende samtaler med kolleger Dialog med PP-tjenesten gjennom skolens ressursteam

3.5.2 Deskriptiv analyse av spørreskjemaundersøkelsen

Deskriptiv statistikk ble benyttet for å analysere data fra spørreskjemaundersøkelsen. Det er et sett teknikker som brukes for å organisere, beskrive og tolke mønster i kvantitative data (Befring, 2007; Gall et al., 2007; Grønmo, 2016). Hvilke teknikker man benytter, avhenger både av datamaterialet og hensikten med analysen (Grønmo, 2016). I denne undersøkelsen var det et mål å skaffe oversikt over lærernes kartleggingspraksis samt deres vurderinger av sin egen og skolens generelle kompetanse. Det ble gjennomført en univariat analyse av datamaterialet. I det ligger at man ser på fordelingen av respondentsvar på enkeltvariabler (Grønmo, 2016). Resultatene ble fremstilt grafisk, i tabell og tekst. Resultater fra undersøkelsen er på grunn av utvalgets størrelse bare gyldige for dette utvalget.

Komplett datasett med resultater fra spørreskjemaundersøkelsen ble overført fra SurveyXact til Excel for bearbeiding og analyse. Det var samlet inn bakgrunnsopplysninger om respondentenes utdanning og funksjon i skolen. Disse ble fremstilt i tekst i resultatkapittelet. Siden antallet respondenter var lavt (43), ble det i utgangspunktet ikke vurdert hensiktsmessig å sammenligne resultater mellom ulike grupper. Et unntak fra dette er sammenligning mellom lærere med og uten formell utdanning i spesialpedagogikk i forbindelse med deres vurdering av egen kompetanse. I fremstilling av data for den samlede lærergruppen ble det valgt å benytte stablede søylediagram. Bakgrunnen for dette er at de ble vurdert egnet for å skape oversikt. Undersøkelsen var utarbeidet med svaralternativer i form av verdier på ordinalnivå. For å kunne sammenligne de to gruppene med

ulikt antall (n), ble det vurdert hensiktsmessig å kode om variablene til variabler på intervallnivå. Det ble utarbeidet kodebok for dette formålet, og data ble plottet i Excel manuelt. Tabell 3.3 viser omkodingen av variabler fra ordinal- til intervallnivå.

Tabell 3.3 Kodebok

Opprinnelig verdinavn	Kodet som
Stemmer ikke	1
Stemmer i liten grad	2
Stemmer til en viss grad	3
Stemmer	4

Det ble nå mulig å gjøre bruk av enkle statistiske beregninger. Aritmetisk gjennomsnitt, oftest omtalt som gjennomsnitt eller middelerdi (M), ble valgt som mål for sentraltendens. Det gir uttrykk for gjennomsnittsverdien av alle respondentsvar på en variabel (Krokan, 1998). Standardavvik (SD) ble valgt som mål for spredning. Det gjenspeiler det gjennomsnittlige avviket fra gjennomsnittsverdien (Grønmo, 2016). Disse målene er egnet for å se på likheter og forskjeller mellom grupper på en variabel (Krokan, 1998). Alle utregninger ble gjort i Excel. Siden utvalget var lite, ble det ved utregning av standardavvik dividert med n i stedet for $n - 1$ (Grønmo, 2016).

3.6 Etske perspektiver

Gjennom de ulike fasene i et forskningsprosjekt vil det være etiske problemstillinger man som forsker må ta stilling til. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) har laget retningslinjer for dette formålet. De er basert på forskningsetiske normer og omhandler bl.a. forhold knyttet til forskerens praksis og hensynet til deltakerne i en studie. Disse forholdene er forsøkt ivaretatt gjennom de ulike fasene av prosjektet. Det ble søkt om og mottatt godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata) før studien ble igangsatt. (Se vedlegg 5.)

Det har gjennom hele forskningsprosessen vært et mål å utøve vitenskapelig redelighet. Befring (2007) skriver i denne forbindelse om å fremstå ærlig og etterstrebe kvalitet. I vurdering av kvalitet står forskningens validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) sentralt (Thagaard, 2018). For å ivareta dette er det i prosjektet bl.a. lagt vekt på å beskrive forskningsprosessen detaljert og slik skape transparens og etterprøvbarehet, samt gjengi kilder i tråd med regler for god kildekritikk. Det er videre lagt vekt på å ivareta hensynet til deltakerne i studien. Det ble innhentet informert samtykke til deltakelse i begge undersøkelsene. Et informert samtykke bygger på tilstrekkelig informasjon og fritt valg (Thagaard, 2018). Deltakerne i intervjuundersøkelsen ga skriftlig samtykke i forkant av intervjuene. Respondentene i spørreskjemaundersøkelsen leste informasjonsskriv som fulgte

undersøkelsen, og samtykket til deltakelse ved å gå videre. Intervjudeltakerne ga også muntlig samtykke til lydopptak. Lydfiler ble i etterkant lagret på ekstern passordbeskyttet harddisk, og personopplysninger ble lagret atskilt fra lydfilene. Spørreskjemaundersøkelsen ble gjennomført anonymt og bød derfor ikke på utfordringer knyttet til personvern. I prosessen med å skrive resultater fra intervjuundersøkelsen ble det gjort grundige vurderinger med hensyn til å få frem intervjudeltakernes stemmer og samtidig bevare deres anonymitet. Generelt var det gjennom hele prosessen viktig å legge til side egen førforståelse og gjengi resultater og funn på en ryddig måte.

Gjennom intervjusamtalene ble det reflektert over forskerrollen med hensyn til nærhet versus avstand til intervjudeltakerne. I et forskningsintervju vil det på grunn av samtalens egenart og rollene man går inn i, være en viss asymmetri i maktforholdet (Kvale & Brinkmann, 2015). Thomsen (2014, s. 91) skriver om et tilsvarende spenningsforhold i dialogen mellom veileder og veisøker; en balanse mellom «taktfull uoppmerksomhet» og «konsentrert oppmerksomhet». Som profesjonell er veileder ansvarlig for intimiteten i dialogen med veisøker (Thomsen, 2014). Intervjudeltakerne beskrev egen praksis, og kom ved enkelte anledninger også inn på forhold de opplevde krevende. Det ble her forsøkt å ha en åpen og støttende tilnærming uten å gå ut av forskerrollen.

4. Resultater

I dette kapittelet presenteres resultater fra studiens to undersøkelser. Resultater fra intervjuundersøkelsen presenteres først. Deretter følger resultater fra spørreskjemaundersøkelsen.

4.1 Resultater fra intervjuundersøkelsen

I presentasjon av resultater fra intervjuundersøkelsen, omtales intervjudeltakerne som lærere (L 1 – L 5). Resultatene som fremstilles, innbefatter deres samlede oppfatning. Tre tema med tilhørende kategorier ble utviklet i den tematiske analysen. De danner utgangspunkt for presentasjonen av resultater. Temaene er «Kartlegging av alle elever», «Bekymring ved svake språkferdigheter» og «Samarbeid om elevene».

4.1.1 Kartlegging av alle elever

Lærerne fortalte at språkkartleggingen av den samlede elevgruppen foregår over tid og med ulike verktøy og metoder. De var alle opptatt av den nære forbindelsen mellom språk- og leserelaterte ferdigheter og mente at mye av kartleggingen som gjennomføres i forbindelse med den tidlige lese- og skriveopplæringen, er språkrelatert. Videre omtales derfor kartlegging av både språk og lesing. Lærerne meldte om noe formell kartlegging av hele elevgruppen, men bare av leseferdighet. I kartlegging av hele elevgruppen vektla lærerne observasjoner av dialog og samspill, samt uformell og dynamisk (pedagogisk) kartlegging i naturlige settinger gjennom skolehverdagen. Alle mente det var mer systematikk i kartlegging av lesing enn språk.

Formell kartlegging av leseferdigheter

Formell kartlegging av leseferdigheter ble gjennomført på alle elever. Udir sin obligatoriske kartleggingsprøve i lesing på 1.-3. trinn fremstod som sentral. Prøven tas på våren. Siden den er normert, kan lærerne sammenligne elevenes resultater med resultatene til andre elever på samme alder. Kartleggingsprøven fungerer slik som en screeningtest, og er ofte utgangspunkt for videre arbeid med elever som strever. Lærerne fortalte også om bruk av enkelte andre normerte kartleggingsverktøy. Flere skoler hadde tatt i bruk «På sporet», et opplegg utarbeidet ved Lesesenteret i Stavanger. I tillegg til å være et verktøy i undervisningen inneholder «På sporet» en app for kartlegging, kalt «Skolestart». Kartlegging knyttet til «Aski raski», et treningsprogram i lesing, hadde ved en skole blitt brukt som screeningverktøy på samtlige elever på 2. trinn i forkant av lesekurs. «Ringeriksmaterialet», et verktøy som måler språklig bevissthet hos barn i alderen 5-7 år, var også i bruk ved enkelte skoler. Ingen av lærerne hadde erfaring med formell kartlegging av språkferdigheter i form av screening- eller språktester på hele klasser.

Uformell kartlegging av språk og lesing

Alle lærerne var tydelige på at det meste av den ordinære språk- og lesekartleggingen foregår uformelt og dynamisk. De så på kartleggingsformene som gode, men flere understreket betydningen av den enkelte lærers kompetanse. Lærerne opplevde å få god informasjon om elevenes språklige fungering gjennom observasjoner av dialog og samspill mellom elev-lærer og elev-elev.

Observasjoner gjøres i undervisningssituasjoner, i arbeid med lesing og skriving, og i friere lekprega læringsaktiviteter. En lærer la særlig vekt på dialogen mellom lærer og elev:

L 4: Noe sånn testsystem har vi ikke, så det handler jo om å avdekke i kommunikasjon med barnet. [] Og det føler jeg jo mange ganger jeg kan avdekke nesten på besøksdagen. Den første kommunikasjonen med barnet, så skjønner du om det går på artikulasjon, går det på ordforråd, går det på grammatikk, går det på formidlingsevne, går det på strukturering av setninger? Du merker det veldig raskt hvis du får eleven i samtale.

Observasjon av elev-elev-interaksjoner i lekprega læringsaktiviteter ble også trukket frem som nyttig for å skaffe informasjon om elevenes samtaleferdigheter. Lærerne kunne da få anledning til å se hvordan elevene henvender seg til hverandre og fører en samtale, hvordan de bruker begreper og gjør seg forstått, og hvordan de oppfatter og responderer på andres utsagn. Lærerne opplevde at de i en slik setting kan få informasjon om elevenes språk som de ikke får ellers:

L 5: Du får jo mye informasjon, spesielt i lek da, synes jeg. For når de sitter passivt på stolen i klasserommet, så er det mange som lar være å svare og som ikke har språkvansker, som også kan svare litt enkelt; ja, nei, eller jeg vet ikke, og det er av andre grunner.

Lærerne beskrev hvordan de legger til rette for aktiv bruk av språket gjennom hele skoledagen. De snakker om ord og begreper elevene jobber med, og de samtaler om innhold i tekster de leser. I samtalen går lærerne inn og støtter elevene dersom de strever med å uttrykke seg, leter etter ord når de skal fortelle osv. Lærerne opplevde at det å være flere lærere i klassen samtidig, eller ha mulighet til å ha elevene i mindre grupper innimellom, var gunstig for å undersøke språkferdighetene nærmere. Dette løste de bl.a. ved å legge opp til stasjonsarbeid. I disse arbeidsøktene kunne de så gi elevene oppgaver rettet mot visse ferdigheter som de ønsket å kartlegge, som å kombinere ord til sammensatte ord, sette bilder sammen til en tegneserie osv. Skriving ble også trukket frem som et verktøy i den uformelle og dynamiske språkkartleggingen. I samtaler rundt skrivearbeid kom det gjerne frem at elever strevde med å formulere setninger og

binde disse sammen:

L 2: Det er klart, nå er jo talespråket litt annerledes enn skriftspråket, men det er en god begynnelse. Hvis du ikke har det på plass heller, og så skal skrive. Hvor skal du begynne hen?

Også lesekartleggingen foregikk ifølge lærerne for det meste uformelt og dynamisk på de laveste klassetrinnene. Lærerne laget gjerne oppgaver rettet mot å kartegge bestemte læringsmål. De opplevde dette nyttig, fordi de da fikk undersøkt akkurat det de ville. Noen ganger var kartleggingen mer improvisert, f.eks. hvis de ville sjekke hvilke bokstaver elevene husket. Lærerne opplevde ellers at de gjennom å veilede elevene i lesing får nyttig informasjon. Da får de også kartlagt hva elevene mestrer med og uten støtte. To av lærerne fortalte at de bruker «SOL», systematisk observasjon av lesing, som redskap for å følge elevenes leseutvikling fra 1. trinn av. Lærerne var opptatt av at bruken av «SOL» bidro til sikrere observasjoner ved at de vet hva de skal se etter. De vurderer elevenes lesing ut fra gitte kriterier og ser om de får det til, er på vei til å klare det, eller om de ikke får det til. Lærerne mente vurderingen står i fare for å bli «synsing» om man ikke har kriterier å vurdere ut fra. De opplevde at de ved å bruke dette verktøyet hele tiden visste hvor den enkelte elev er i leseutviklingen.

4.1.2 Bekymring ved svake språkferdigheter

Lærerne beskrev den generelle språk- og lesekartleggingen av hele elevgruppen som et godt grunnlag for å vurdere elevenes språkferdigheter. Ved bekymring setter de i gang nærmere undersøkelser. Resultatene av den individuelle kartleggingen er avgjørende for hvilke tiltak som settes inn.

Lærernes beskrivelser av elever med svake språkferdigheter

Alle lærerne hadde erfaring med elever med svake språkferdigheter. De fortalte hva de legger merke til hos elever med avvikende språkutvikling og mulige språkvansker. De så forskjeller mellom elevene, men hadde erfart at elever på ulike måter kunne streve med uttale, med å uttrykke seg og/eller forstå. De opplevde at elever med uttalevansker kan streve med å artikulere enkelte språklyder, men var tydelige på at slike vansker ikke alltid er språkvansker. Noen strever med å gjøre seg forstått. De greier ikke å gi uttrykk for det de tenker, leter etter ord, eller strever med å fortelle sammenhengende på en måte som gir mening. Lærerne fortalte om vansker knyttet til begrepsinnhold og det å forstå hva andre sier. De erfarte at slike vansker påvirker elevene i læringssituasjoner ved at de ikke får med seg instruksjoner og beskjeder. En lærer påpekte at

vansker med begrepsforståelse noen ganger kan være vanskelig å skille fra svakt evnenivå, og at det derfor kan være verd å utrede. Flere lærere så også en del følelsesmessige reaksjoner hos elever med svake språkferdigheter. Noen kunne trekke seg tilbake, mens andre viste frustrasjon. Det ble påpekt at følelsesmessige utbrudd ikke nødvendigvis skyldes språkvansker, da disse også kan bunne i manglende impuls kontroll. Ut fra lærernes observasjoner så det ut til at elever med språkvansker ofte strevde med det sosiale samspillet med medelever, men at dette ikke alltid er tilfelle. De hadde også erfart at noen barn fungerer godt i lek på tross av språkvanskene. Flere av lærerne var opptatt av at mange flerspråklige elever har utfordringer knyttet til språk. Det kan handle om tilgang på ord og begreper, være knyttet til uttale av lyder, eller vansker med grammatikk og syntaks. Lærerne ga uttrykk for at de syntes det var vanskelig å vite sikkert årsaken til disse vanskene, om de er knyttet til flerspråklighet, eller om det er språkvansker.

Videre kartlegging ved bekymring

Lærerne beskrev hvordan de gjennom observasjon og dynamisk kartlegging av alle elevene får et godt innblikk i deres språklige fungering. De mente de kom langt med denne kartleggingen, men de fleste opplevde behov for normerte verktøy i tillegg. Generelt var det svake føringer ved skolene for hvilke tester som skulle tas, og det ble derfor ofte opp til lærerne selv å avgjøre dette. Formell språkkartlegging ble først gjennomført ved bekymring, og da på enkeltelever. Vel halvparten av lærerne brukte en screeningtest for språkvansker. «Språk 6-16» ble mest brukt. De obligatoriske deltestene; ordspenn, setningsminne og begreper, samt deltestene for fonologisk bevissthet og grammatikk, er normert for alle årsklassene på småskoletrinnet. Lærerne brukte testen på norskspråklige elever, og hadde generelt god erfaring med den. «20 spørsmål om barns språkferdigheter» ble brukt ved en av skolene. Det er et standardisert observasjonsskjema hvor man vurderer elevens språk ut fra gitte påstander. De fleste lærerne brukte også en test for å kartlegge begrepsforståelse. Den standardiserte testen «Begrepsforståelse» ble mest brukt. I testen kartlegges grunnleggende begreper innenfor ulike kategorier. En annen test, «Kontrollert Tegneltakelse» (KTI), ble brukt med samme formål. Testen går ut på at eleven skal tegne etter gitte instruksjoner og kartlegger slik forståelse av en del sentrale begreper, samt forståelse av instruksjon.

Ut over screeningverktøy brukte ikke lærerne normerte språktester. De oppga enten at de ikke kjente til andre normerte språktester, eller at slike tester ble tatt i forbindelse med en eventuell utredning av språkvansker hos PP-tjenesten. Lærerne var opptatt av nytteverdien av testene de brukte. De mente det var viktig at resultatene ble brukt til å følge opp elevene. «Språk 6-16» ble ofte tatt når de vurderte henvisning, mens «Begrepsforståelse» ga informasjon som var nyttig for tilrettelegging av

undervisningen. Lærerne uttalte seg i liten grad om validiteten ved testene, men ulike forhold som kunne påvirke testresultatene, ble omtalt. Elevens alder i relasjon til normering ble nevnt. Det samme ble elevens dagsform og evne til å holde fokus i testsituasjonen:

L 5: Strever de, og er urolige i tillegg, så sier det seg selv at setningsminne der og da kanskje ikke fungerer optimalt. Så du må på en måte ha tid til å ta den [testen] når eleven er klar for å ta den, og ikke når du er klar for å ta den.

Tiltak i form av tilpasset opplæring og tidlig innsats

Alle lærerne var opptatt av å komme raskt i gang med tiltak når vansker ble avdekket. De fortalte at tiltakene noen ganger innebærer mindre tilpasninger av opplegget i klassen. Det kan ha med progresjonen av undervisningen å gjøre, eller at lærer organiserer arbeidet slik at de får mer tid til å støtte elever som strever, i en kortere periode. Andre ganger er det behov for mer omfattende tiltak. Disse tiltakene kommer inn under tidlig innsats på 1.-4. trinn:

L 1: En har jo tidlig innsats-ressurser opp til 4. klasse. De blir jo brukt i forhold til å jobbe systematisk med intensiv opplæring på noen, og små drypp til de som trenger det. [] Og det går jo på lesing, skriving og regning, men jeg tenker jo at språk også vil være sentralt der, for det griper jo inn i alle delene av det.

Lærerne meldte om noe ulik organisering av tidlig innsats fra skole til skole. Tiltak kan f.eks. innebære oppfølging av ekstra lærer i klasserommet, at eleven får være med i en språkgruppe, eller bli tatt ut korte økter for oppfølging av tilpassa lekser etc. Lærerne opplevde at det ikke alltid er like enkelt å organisere tilbud for alle med behov for dette, men fortalte at de så langt de makter, forsøker å følge opp. Noen ganger danner de grupper med elever som av ulike grunner har samme behov. F.eks. kan flerspråklige elever med rett til særskilt norskopplæring (SNO) og norskspråklige elever med svak begrepsforståelse jobbe sammen for å lære sentrale begreper innen et bestemt tema i samfunnsfag. Flere lærere viste til bruk av tiltaksskjema i forbindelse med tidlig innsats. Tiltaksskjemaet kan ifølge lærerne ha ulike funksjoner; være arbeidsdokument for lærerne på trinnet, gi informasjon til foreldre, og fungere som dokumentasjon for gjennomførte tiltak. Skjemaet utformes litt forskjellig, men kan foruten beskrivelse av elevens vansker og mål for tiltak, inneholde opplysninger om omfang av tiltaket, ansvarlig lærer, samt en kort rapport ved tiltaksperiodens slutt. Eleven kan ved behov kartlegges på ny, dynamisk eller med en retest. Utfallet av tiltak og eventuell retest avgjør det videre arbeidet med eleven.

4.1.3 Samarbeid om elevene

Lærerne underviser og kartlegger elevenes språkferdigheter, og har slik en sentral rolle i arbeidet med å avdekke språkvansker. Lærerne var imidlertid også opptatt av samspillet mellom de som er rundt elevene. Ved skolestart får skolene overført informasjon om barnas språkferdigheter fra barnehagene. Lærerne jobber på lag med foreldrene. De har faglige og støttende samtaler med kolleger. Ved behov er de også i dialog med PP-tjenesten. Lærerne var opptatt av at samarbeidet skal gagne elevene.

Informasjon fra barnehagen ved skolestart

Flere lærere snakket om overgangen fra barnehage til skole og om overføring av informasjon ved skolestart. De mente at barnehagene generelt er gode til å jobbe med språk, og at mange barn med språkvansker blir oppdaget i barnehagen. Informasjonen skolene får ved skolestart, er noe varierende. For barn uten spesielle vansker er det vanlig med en ganske kort beskrivelse av språklig fungering, gjerne i form av stikkord. Hvis barnehagen har brukt kartleggingsverktøy som «TRAS» eller «Alle med», kan disse danne utgangspunkt for informasjonen. Dersom barnet har fått påvist språkvansker, eller det er bekymring for dette, får skolen gjerne tilsendt lengre rapporter. Dette gjelder særlig for barn som har mottatt spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

Tett foreldresamarbeid

Alle lærerne ga uttrykk for gode rutiner for skole-hjem-samarbeid. De fortalte om ulike typer formell og uformell kontakt helt fra skolestart av. Oppstartsamtalen på 1. trinn ble nevnt. Utviklingssamtalen hver høst og vår ligger fast. Lærerne opplevde disse møtepunktene som nyttige for å utveksle informasjon, men la særlig vekt på betydningen av å ha en tett dialog med foreldrene på det jevne. De ga uttrykk for at de ikke bare overfører informasjon til foreldrene, men at de jobber sammen med dem ved å involvere dem i samtaler om elevenes læring og utvikling:

L 1: Det er jo et nært samarbeid med foreldrene. Det er det jo alltid. [] Av og til spør jeg: Hvordan gjør dere hjemme? Opplever dere det samme som vi gjør?

Leksesituasjonen ble trukket frem som viktig i samarbeidet. Lærerne ba gjerne foreldrene følge litt spesielt med på leksearbeid dersom eleven strevde, og slik fikk de en nyttig dialog. Når foresatte så hva deres barn jobbet med, kunne de også komme til å dele sine observasjoner og eventuelle bekymringer med lærerne. Lærerne fortalte at foreldre generelt uttrykker lite bekymring for barnets språk med mindre det er uttalevansker, eller at barnehagen har gjort dem oppmerksom på mulige

vansker. De beskrev foreldrenes bekymring som konkret, og gjerne knyttet til vansker med lesing, eller med å lære fag. Lærerne så dette som naturlig. De mente at språkvansker ikke er så kjent som en del andre vansker, og at man derfor ikke kan forvente at foreldre skal melde bekymring for barnets språk:

L 2: Det er jo ikke sånn allment kjent på samme måte som dysleksi og ADHD, som liksom alle har hørt om. Da tenker de: Kan barnet mitt ha det? For det har de hørt om.

Lærerne fortalte om tett dialog med foreldrene dersom de ser behov for kartlegging ut over den de gjennomfører på hele elevgruppen. Uformell og dynamisk kartlegging, der man tar eleven med i en gruppe et par ganger for å undersøke språkferdighetene nærmere, blir ikke alltid rapportert dersom eleven klarer seg bra. Lærerne var imidlertid tydelige på at de snakker med foreldrene dersom de er bekymret, og det er behov for mer formell kartlegging. De opplevde også at foreldrene oftest er med på tanken om at det kan være en språkvanske dersom lærerne tar dette opp. Etter gjennomført kartlegging informeres foreldrene om resultatene. Tilbakemeldingen skjer oftest via kontaktlærer, også om spesialpedagog har gjennomført kartleggingen. Lærerne begrunnet praksisen med at det er godt for foreldrene å snakke med noen de kjenner. De mente også det er viktig at kontaktlærer kjenner kartleggingsresultatene og prosessen som sådan. Lærerne informerer noen ganger pr. telefon, men dersom eleven skårer svakt, er det vanlig å kalle inn til møte for å drøfte resultatene.

Faglige og støttende samtaler med kolleger

Lærerne ga uttrykk for at samarbeid med kollegene er viktig. I samtaler med andre lærere på trinnet deler lærerne sin bekymring for elever med svake språkferdigheter. Slike samtaler skjer ifølge lærerne ofte uformelt ved at de selv tar initiativ, men kan også foregå i trinnmøter. I tilfeller der flere lærere deler ansvar for en klasse, faller samarbeidet svært naturlig:

L 3: Men i klassen, i de tilfellene når vi er tre [lærere] i to klasser, så blir det automatisk sånn; ja, du, den eleven der, hva gjør vi med den? Den får ikke med seg det og det. Så jeg tenker det er en fordel å være tre som ser samme elev, at vi automatisk er nødt til å drøfte.

I samtalene deler lærerne erfaringer med ulike kartleggingsverktøy. Lærere som jobber sammen, avtaler gjerne hvem som skal kartlegge en elev, og med hvilket verktøy. De planlegger også gjennomføring av observasjoner. Lærerne drøfter resultater fra språkkartlegging. De gir og får innspill på mulige tiltak for elever som strever med språk, og de drøfter utbytte av iverksatte tiltak.

Lærerne var tydelige på at disse fagsamtalene betyr mye for dem. Flere sa at de kjenner på et stort ansvar både med hensyn til å kartlegge og følge opp elever med svake språkferdigheter og mulige språkvansker. Noen ganger kan de oppleve å stå litt aleine med ansvaret, særlig dersom det ikke er tydelige føringer på hvordan kartlegging og tiltak skal gjennomføres. Fagsamtaler mellom kolleger kan dermed virke støttende på den enkelte lærer. Flere kom inn på forskjeller i kompetanse mellom spesialpedagoger og lærere på et generelt plan. De var opptatt av at skolene må ha spesialpedagoger som kan kartlegge og følge opp elever, men fremhevet også betydningen av den faglige støtten spesialpedagogene kan bidra med til lærere uten spesialpedagogisk kompetanse. Behovet er ifølge lærerne knyttet til både kartlegging og tiltak. Selv om språkutvikling og språkvansker til en viss grad hadde vært tema i lærernes utdanning, og de hadde erfaring med elever med språkvansker, var de opptatt av å videreutvikle sin egen og skolens kompetanse på området. De fleste hadde lært lite om kartlegging rettet mot å avdekke språkvansker, og var opptatt av hvordan den enkelte lærers kompetanse kunne være avgjørende for kvaliteten på kartleggingen:

L 4: Du må jo på en måte vite at du har lyst til å vite noe om dette. [] Det er jo det som blir litt skummelt. Hvis det skal være det [lærerens kompetanse] som avgjør om vansker blir avdekka eller ikke.

Enkelte lærere fortalte også om formelt samarbeid om språkutfordringer. Ved en skole hadde spesialpedagogene fast kartleggings- og møtetid, noe som ga rom for faglig samarbeid. Ved en annen skole hadde de startet en nettverksgruppe internt på småskoletrinnet knyttet til tidlig innsats der hensikten var å dele og løfte kompetansen knyttet til kartlegging og tiltak.

Dialog med PP-tjenesten gjennom skolens ressursteam

Lærerne var tydelige på at det skal en del til før de kontakter PP-tjenesten. Da skal de først ha kartlagt eleven og prøvd ut tiltak på skolen. Dersom lærerne etter en tiltaksperiode fortsatt er bekymret for elevens språklige utvikling, drøfter de en mulig henvisning til PP-tjenesten med foreldrene. Om de samtykker, kan saken tas opp i skolens ressursteam. I ressursteamet sitter rektor, avdelingsledere og ansvarlige for spesialundervisningen ved skolen. Andre kalles inn ved behov. En eller flere PP-rådgivere møter i ressursteamet, men ikke nødvendigvis hver gang. Lærerne kan melde inn saker og blir kalt inn om deres elever skal drøftes. Samtaler i ressursteamet fører ikke alltid til en henvisning. Noen ganger kan det være aktuelt å be om veiledning. En av lærerne hadde god erfaring med dette:

L 5: Hvis det er en elev vi tenker strever såpass at vi ikke får til å hjelpe han i klasserommet, så er det jo fort at vi tenker; ok, nå trenger vi hjelp. Jeg har brukt PPT litt sånn at jeg søker om veiledning om hvordan jeg kan hjelpe. For det er ikke alltid at de trenger å gi dem timer.

Dersom det er snakk om store avvik fra ordinær spåkutvikling, vil samtalene oftest ende opp med en henvisning for å be om en utredning av vanskene. Lærer fyller da ut pedagogisk rapport med beskrivelser av elevens språklige fungering med hensyn til muntlig språk, lesing og skriving. Tiltaksskjema inngår gjerne i rapporten. Lærer og foresatte fyller så ut sine respektive deler av henvisningsskjemaet. Lærerne var opptatt av å fortsette arbeidet med å styrke elevens språkferdigheter mens de venter på tilbakemelding fra PP-tjenesten.

4.2 Resultater fra spørreskjemaundersøkelsen

I denne delen av resultatkapittelet blir resultater fra spørreskjemaundersøkelsen presentert. Det blir først gjort rede for bakgrunnsopplysninger om respondentene, heretter omtalt som lærere. I forbindelse med gjennomføring av spørreskjemaundersøkelsen i SurveyXact ble utsagnene presentert i en rekkefølge som ble vurdert hensiktsmessig for datainnsamlingen. I presentasjonen av resultater er utsagnene gruppert tematisk under overskriftene «Kartlegging», «Rutiner» og «Kompetanse». Denne inndelingen samsvarer med studiens tre forskningsspørsmål. Resultatene er fremstilt grafisk i form av stablede søylediagram, tabell og tekst. I figurene er utsagnene skrevet i en forkortet form. De er gjengitt i sin helhet i vedlegg 6. I gjennomgangen av resultater blir ikke alt kommentert, men særlig interessante resultater og sentrale tendenser omtales fortløpende. Det kan her være hensiktsmessig å minne om det ble foretatt en omkoding av variabler fra ordinal- til intervallnivå for å kunne sammenligne spesialpedagogers og øvrige læreres vurdering av egen kompetanse. De statistiske målene som brukes i fremstillingen av sammenligning, er regnet ut med bakgrunn i denne omkodingen. I starten av spørreskjemaundersøkelsen ble lærerne bedt om å ta stilling til et utsagn knyttet til debatt om språkkartlegging i skolen. Utsagnet ble lagt inn for å skape en åpning for den videre undersøkelsen. Siden utsagnet ikke bidrar til å svare på forskningsspørsmålene, ble det ikke tatt med i analysen.

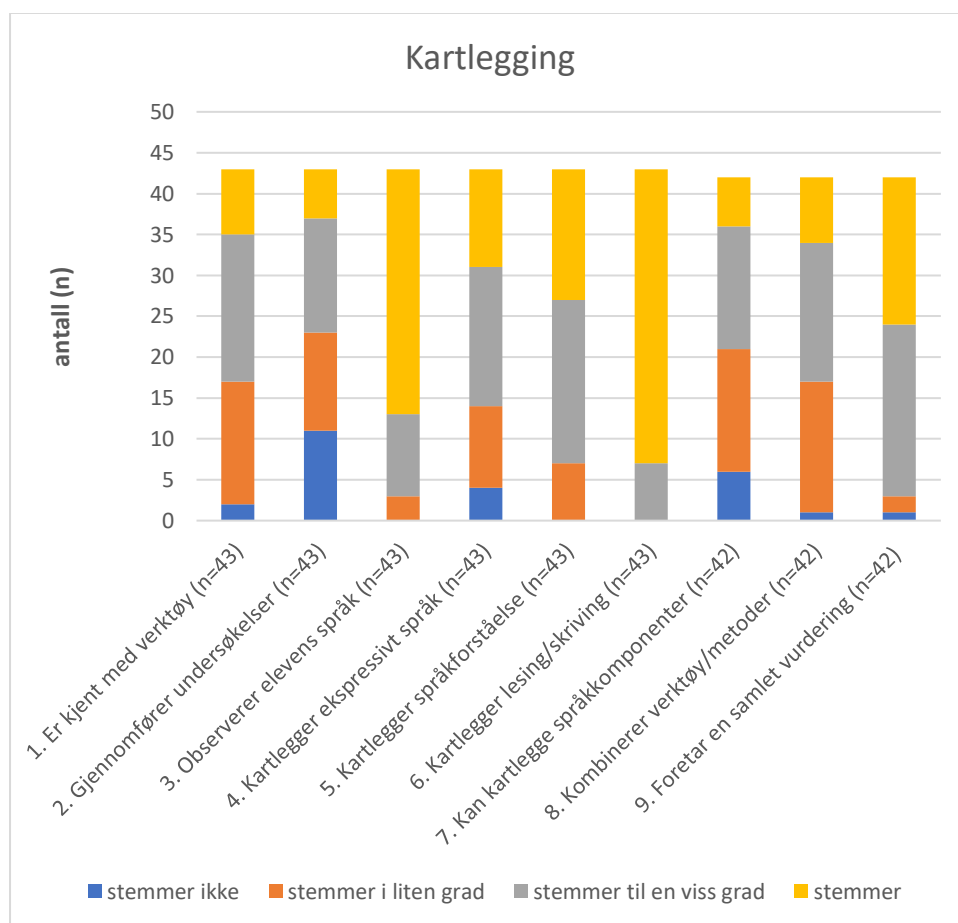
4.2.1 Bakgrunnsopplysninger

Det ble samlet inn opplysninger om lærernes utdanning og rolle i skolen. Av de 43 lærerne som deltok, oppga tre at de var utdannet barnehagelærer eller førskolelærer, mens de resterende hadde utdanning som lærer, adjunkt eller lektor. 15 lærere hadde formell utdanning i spesialpedagogikk, og 28 hadde ikke dette. Med hensyn til rolle, var det flest kontaktlærere, i alt 26. Seks hadde funksjon

som faglærer, sju som spesialpedagog og fire som spesialpedagogisk koordinator.

4.2.2 Kartlegging

I alt ni utsagn belyser temaet kartlegging. Et av disse handler om kjennskap til kartlegging av ulike språkkomponenter og berører dermed i stor grad også lærernes kompetanse. Det ble likevel tatt med under kartlegging da det var et mål å skaffe oversikt over kartleggingsmetoder som var i bruk. Figur 4.1 viser fordelingen av svar på enkeltvariabler (utsagn) knyttet til kartlegging.

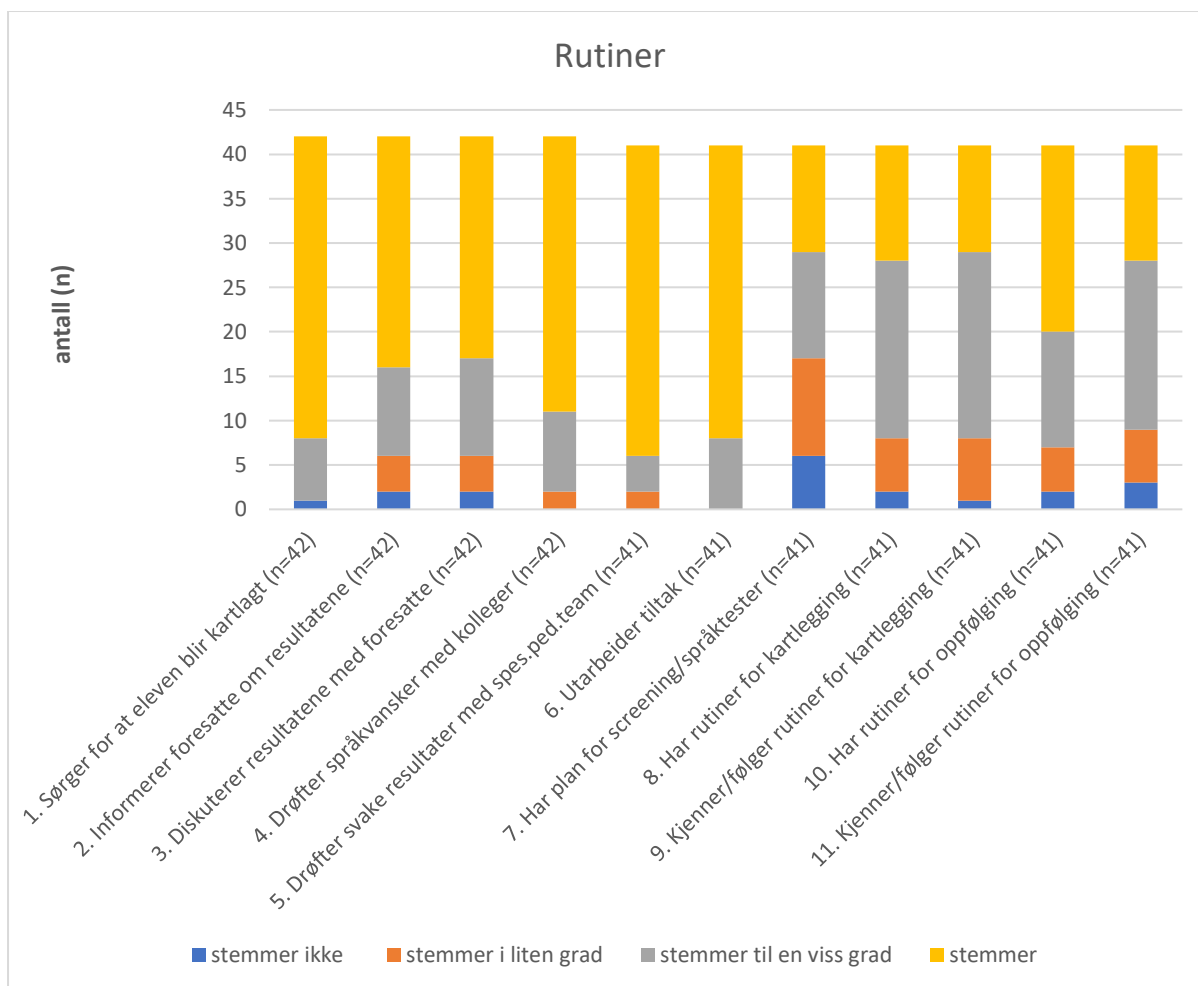


Figur 4.1 Fordeling av svar på enkeltvariabler (utsagn) knyttet til kartlegging

Noen resultater skiller seg særlig ut ved stor grad av enighet hos lærerne. Den store majoriteten av lærere sier at de observerer elevens språk i naturlige situasjoner (utsagn 3), de kartlegger elevens språkforståelse (utsagn 5), og de vurderer elevens språk ut fra informasjon fra flere kilder (utsagn 9). Alle lærerne oppgir at de kartlegger elevens lese- og skriveferdigheter (utsagn 6).

4.2.3 Rutiner

Figur 4.2 (s. 47) viser fordeling av svar på enkeltvariabler (utsagn) knyttet til rutiner.

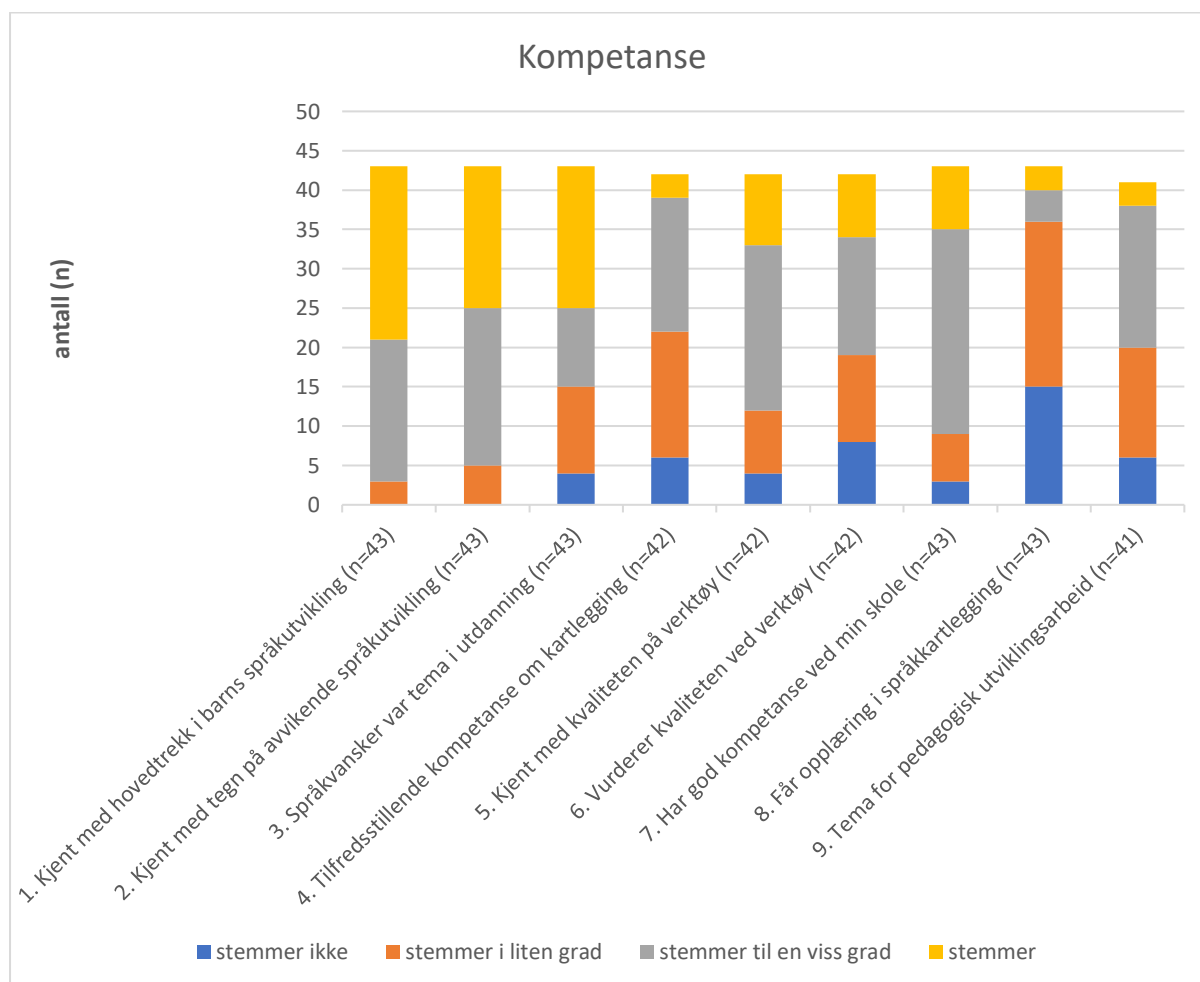


Figur 4.2 Fordeling av svar på enkeltvariabler (utsagn) knyttet til rutiner

Utsagnene omhandler rutiner på ulike nivå. Utsagn 1-6 er i stor grad knyttet til den enkelte lærers praksis. Her er det stor grad av enighet med utsagnene blant lærerne. Så godt som alle lærerne sier de sørger for at eleven blir kartlagt av andre dersom de ikke gjør dette selv (utsagn 1). Majoriteten av lærerne drøfter avvikende språkutvikling og språkvanskeproblematikk med kolleger (utsagn 4). De drøfter også svake resultater med spesialpedagogisk koordinator eller spesialpedagogisk team (utsagn 5). Alle lærerne sier at de bruker resultatene av kartleggingen til å utarbeide tiltak dersom eleven har behov for dette (utsagn 6). De fleste lærerne rapporterer også at de informerer foresatte og diskuterer resultatene av kartleggingen med dem (utsagn 2-3). Utsagn 7-11 er i større grad knyttet opp mot skolens kvalitetssikringssystem og sier noe om rutiner på et mer overordnet plan. Utsagn 7 skiller seg ut med større spredning av svar enn for ørige utsagn. Vel halvparten av lærerne gir uttrykk for at skolen har en plan for språkkartlegging.

4.2.4 Kompetanse

Videre presenteres deskriptiv statistikk av data knyttet til kompetanse. Først presenteres resultater for den samlede lærergruppen. Figur 4.3 viser fordeling av svar på enkeltvariabler (utsagn) knyttet til kompetanse.



Figur 4.3 Fordeling av svar på enkeltvariabler (utsagn) knyttet til kompetanse

Utsagn 1-6 handler om den enkelte lærers opplevelse av egen kompetanse. For noen utsagn er det tydelige svar på tvers av lærere. De aller fleste lærerne opplever å være kjent med hovedtrekk i barns språkutvikling samt tegn på forsinket eller avvikende språkutvikling (utsagn 1-2). Her har majoriteten av lærerne svart «stemmer» eller «stemmer til en viss grad». Det er noe mer variasjon i svar for øvrige utsagn knyttet til den enkeltes kompetanse. Utsagn 4 skiller seg ut med størst spredning i svar. Under halvparten av lærerne opplever at de har tilfredsstillende kompetanse om kartlegging av språk. Svært få lærere er helt enige i dette utsagnet. Utsagn 7-9 gir et bilde av hvordan lærerne vurderer skolens samlede kompetanse om språkutvikling og språkvansker. Majoriteten av lærerne opplever at kompetansen ved deres skole er god (utsagn 7). Bare et fåtall lærere melder at lærere

ved deres skole får opplæring i språkkartlegging i form av kurs (utsagn 8). Analysen viser videre at halvparten av lærerne melder om at språkvansker er tema for pedagogisk utviklingsarbeid i skolen (utsagn 9).

Tabell 4.1 viser en sammenligning av kompetanse mellom spesialpedagoger og lærere ut fra deres egne vurderinger.

Tabell 4.1 Sammenligning av kompetanse mellom spesialpedagoger og lærere

Utsagn	spesialpedagog			lærer		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Jeg er kjent med hovedtrekk i barns språkutvikling.	15	3,6	0,6	28	3,4	0,6
2. Jeg er kjent med tegn på forsinket eller avvikende språkutvikling.	15	3,7	0,6	28	3,1	0,6
3. Språkutvikling og språkvanskeproblematikk var tema i min utdanning.	15	3,7	0,6	28	2,6	1,0
4. Jeg opplever at jeg har tilfredsstillende kompetanse om kartlegging av språk.	14	2,7	0,8	28	2,3	0,8
5. Jeg er kjent med kvaliteten på kartleggingsverktøy som er i bruk ved min skole.	14	3,4	0,6	28	2,6	0,9
6. Jeg vurderer selv kvaliteten ved kartleggingsverktøy når jeg velger disse.	14	3,4	1,1	28	2,5	0,9

Tabellen viser antall (n), middelerdi (M) og standardavvik (SD) for spesialpedagog (med formell utdanning i spesialpedagogikk) og lærer (uten formell utdanning i spesialpedagogikk).

Den univariate analysen viser spesialpedagogers og læreres vurdering av egen kompetanse gjennom middelerdi og standardavvik. Fremstillingen viser en tendens med gjennomgående høyere middelerdier på alle enkeltvariabler (utsagn) for spesialpedagoger sammenlignet med øvrige lærere. Differansene er størst for utsagn knyttet til språkutvikling og språkvansker som tema i utdanning (utsagn 3), kjennskap til kvalitet på kartleggingsverktøy (utsagn 5), og det å selv vurdere kvaliteten på verktøy (utsagn 6). Analysen viser også en tydelig forskjell i middelerdier for utsagn 2 som handler om å være kjent med tegn på forsinket eller avvikende språkutvikling. Resultatene av denne sammenlignende analysen bidrar til å utdype forståelsen av spesialpedagogenes og de øvrige lærernes vurderinger av egen kompetanse.

5. Diskusjon

I denne delen av oppgaven ses sentrale resultater fra de to undersøkelsene opp mot hverandre, og sammenfall og forskjeller drøftes i lys av teori og forskning som er presentert tidligere i oppgaven. Først gis en kort oppsummering av de viktigste resultatene på tvers av undersøkelsene. Deretter diskuteres sentrale resultater i tilknytning til hvert av de tre forskningsspørsmålene. Avslutningsvis ses funnene i sammenheng, og det gjøres forsøk på å besvare studiens overordnede problemstilling, «Hvordan avdekker lærere språkvansker hos elever på småskoletrinnet?».

5.1 Sentrale resultater

Resultater fra de to undersøkelsene viser at lærerne i stor grad gjør bruk av uformell språkkartlegging. Kartleggingen foregår ifølge lærerne gjennom observasjoner av elevens språk og gjennom dynamisk (pedagogisk) kartlegging. Screening av leseferdigheter gjennomføres på alle elever, mens screening av språk tas på enkeltelever og først ved bekymring for språkvansker. Det ble ikke meldt om formell kartlegging av språk ut over screening.

Videre viser resultatene at lærerne er opptatt av å samarbeide med andre som står rundt en elev som strever. Lærerne ga uttrykk for tett foreldresamarbeid. De vektla kollegasamarbeid med hensyn til å få hjelp med kartlegging om de ikke gjennomfører denne selv, drøfte bruk av kartleggingsverktøy og resultater fra kartlegging, samt mulige tiltak. Resultatene viser at det ikke er så tydelige føringer for språkkartlegging ved skolene, men i intervjuundersøkelsen ble det gitt uttrykk for mer systematikk i kartlegging av lesing enn språk.

Resultater vedrørende kompetanse viser at lærerne i stor grad opplever å være kjent med normal og avvikende språkutvikling. Om lag to tredeler har hatt noe undervisning om dette i sin utdanning. Språkkartlegging var imidlertid i liten grad berørt, og det ble derfor gitt uttrykk for usikkerhet knyttet til språkkartlegging med hensyn til bruk av kartleggingsverktøy og metoder, samt å vurdere kvaliteten ved disse. Resultatene viser tydelige forskjeller mellom spesialpedagogers og øvrige læreres vurdering av egen kompetanse. Spesialpedagogene vurderte generelt sin egen kompetanse høyere, særlig med hensyn til kjennskap til kartleggingsverktøy og kvaliteten ved disse. Språkvansker var i ulik grad på dagorden ved skolene, men var generelt lite løftet frem sammenlignet med lesing.

5.2 «Hvordan kartlegger lærere og spesialpedagoger elevenes språkferdigheter?»

5.2.1 Observasjon og dynamisk kartlegging – er vurderingene valide?

Resultater fra intervjuundersøkelsen viser at språkkartleggingen på småskoletrinnet i stor grad foregår uformelt, og at observasjon av barns språk står sentralt. Majoriteten av lærerne i spørreskjemaundersøkelsen bekreftet også observasjon som kartleggingsmetode. Resultatene viser dermed sammenfall. At lærerne bruker observasjon som kartleggingsmetode, er ikke så overraskende. Det kan til en viss grad ha sammenheng med hvordan skolehverdagen er organisert. Mange lærere er alene med sin klasse, i hvert fall store deler av skoledagen. Observasjon som metode er tilgjengelig og krever ikke særskilt planlegging. På sett og vis kan man gjerne si at det ligger i lærerens natur å observere, da lærere hele tiden overvåker elevenes læring og utvikling. At observasjon av språk inngår som metode i språkkartlegging, er derfor naturlig.

Observasjon er i teori om språkkartlegging trukket frem som en egnet kartleggingsmetode. Paul et al. (2018) er særlig opptatt av nytteverdien av observasjon av barnets språk i en innledende kartleggingsfase og mener metoden er hensiktsmessig for å få en foreløpig forståelse av barnets språklige fungering med hensyn til ekspressivt språk, uttale, språkforståelse og pragmatiske språkferdigheter. Gjennom observasjoner av språk kan man også få et inntrykk av alvorlighetsgraden ved eventuelle vansker (Paul et al., 2018). Lærerne i intervjuundersøkelsen ga inntrykk av en bevisst holdning til bruken av observasjon i språkkartlegging. Det gir grunn til å anta at mange lærere utnytter mulighetene som ligger i observasjon, ved at de slik Paul et al. (2018) beskriver, får et inntrykk av ulike sider ved språket. Klem og Hagtvat (2019) fremhever som positivt at man ved å benytte observasjon ser barnet i en naturlig kontekst, men påpeker samtidig begrensninger ved observasjon som metode ved at informasjonen man får, er påvirket av tolkning av sanseintrykk hos den som observerer. Disse forholdene ble også påpekt i intervjuundersøkelsen. Lærerne beskrev fordeler ved å undersøke barnets språk i en naturlig kontekst, men var samtidig opptatt av at om observasjonen skal ha nytteverdi, man vite hva man skal se etter, og at det fordrer at lærer har nødvendig kompetanse. Klem og Hagtvat (2019) skiller mellom tilfeldig og systematisk observasjon. Skillet handler om hvorvidt man har et bestemt fokus, samt grad av systematikk. Lærerne brukte ikke disse begrepene i sine beskrivelser, men det var tydelig at enkelte lærere i tillegg til tilfeldige observasjoner, planla og la til rette for systematiske observasjoner for å undersøke spesifikke ferdigheter. Flere ønsket seg imidlertid gode verktøy som de kunne bruke i kombinasjon med observasjon slik at ikke alt skulle stå og falle på deres subjektive vurdering. Observasjon ble i Delphi-studien Catalise (Bishop et al., 2016) anbefalt som et supplement til språktester for å skaffe en bred

oversikt over barnets språkkompetanse. Kombinasjon av metoder er anbefalt (Klem & Hagtvvet, 2019; Paul et al., 2018).

Resultatene viser at lærerne opplevde å få mye informasjon ut av observasjoner. I tillegg til å få et bilde av elevens språkferdigheter, observerte de i en del tilfeller også problematferd som de relaterte til vansker med språk. Observasjon kan slik bidra til en utdypet forståelse av eleven. Dette funnet er interessant sett i sammenheng med at man i den første Catalise-studien (Bishop et al., 2016) kom til enighet om å anbefale kartlegging av språk i forbindelse med atferdsvansker og psykiske vansker hos barn. Lærerne var ellers opptatt av at observasjon av elevens språk i naturlige situasjoner, gir mulighet for å se hvordan eleven bruker språket i lek og kommunikasjon med andre. De opplevde at observasjoner ga informasjon om samtaleferdigheter som de ikke kunne skaffe på annen måte. Thomas et al. (2019) fant i sin studie at logopedier anså observasjon som nyttig for å skille mellom språkvansker og vansker knyttet til autismespekteret. De omtaler her observasjon av pragmatiske språkferdigheter og atferd slik også lærerne i intervjuundersøkelsen gjorde.

Resultater fra intervjuundersøkelsen viser også utstrakt bruk av dynamisk kartlegging. Det ble ikke samlet inn data om dette i spørreskjemaundersøkelsen. Lærerne fortalte om dynamisk kartlegging i ulike faser av kartleggingsforløpet. Den dynamiske kartleggingen ble brukt sammen med observasjon for å støtte elevenes læring. Dynamisk kartlegging innebærer at man undersøker graden av støtte eleven trenger for å komme videre i læringsprosessen (Hagtvvet et al., 2014; Hagtvvet & Klem, 2019). Bishop et al. (2016) fremhever at dynamisk kartlegging kan brukes for å skille mellom språkvansker og vansker pga. for lite eksponering. Både observasjon og dynamisk kartlegging er anerkjente kartleggingsmetoder. Det kan imidlertid være grunn til å stille spørsmål ved om disse metodene alene er gode nok for å kartlegge elevenes språkferdigheter. Utfallet av observasjoner er sterkt knyttet til den som observerer. Også den dynamiske kartleggingen vil være preget av lærerens subjektive vurderinger. Dette gjør at lærerens kompetanse blir helt avgjørende for kvaliteten av språkkartleggingen, et forhold som vil bli utdypet seinere i diskusjonen.

5.2.2 Normert screening – et sikkerhetsnett

I kontrast til observasjon og dynamisk kartlegging står normert screening og formelle språktester. Resultater fra intervjuundersøkelsen viser at screening av leseferdighet ble gjennomført på alle elever, mens screening av språkvansker ble gjort på enkeltelever ved bekymring. Bare noen av lærerne gjennomførte screening av språk. Det ble ikke tatt andre normerte språktester. I spørreskjemaundersøkelsen bekreftet godt over halvparten av lærerne at de er kjent med screening-

og kartleggingsverktøy som kan brukes for å kartlegge språkferdigheter, mens noe under halvparten selv gjennomførte undersøkelser av elevens språk ved mistanke om språkvansker. Samlet tyder resultatene på at det ikke er samsvar mellom å kjenne til screening- og språktester og det å bruke disse i kartlegging. At screening av lesing gjennomføres på alle elever, kan forklares ut fra nasjonale føringer for lesekartlegging på 1.-3. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2021). Når det kommer til screening av språk, er det ikke slike føringer og dermed mindre grad av systematikk. Dette gir grunn til bekymring da screening av språk er ment å være et sikkerhetsnett for å fange opp barn som kan stå i fare for å utvikle språkvansker, og som derfor vil ha behov for en grundigere kartlegging (Bishop et al., 2016; Klem & Hagtvvet, 2019). Screening er av særlig betydning for barn med forståelsesvansker da slike vansker ofte er mer skjulte enn ekspressive vansker og uttalevansker (Paul et al., 2018).

I og med at det ble meldt om såpass lite bruk av screening av språk, er det grunn til å spørre hvor sikre lærernes vurderinger er med hensyn til å avdekke mulige språkvansker. I intervjuundersøkelsen kom det frem at lærerne noen ganger fant det vanskelig å skaffe sikker informasjon om elevens språkferdigheter, særlig i hel klasse. De ba da gjerne kolleger om hjelp. Antoniazzi et al. (2010) sammenlignet i en studie læreres vurderinger av elevens språk med resultater av normerte språkscreeninger og fant at lærere både over- og underrapporterte vansker knyttet til muntlig språk. Deres vurderinger av risiko for å utvikle LI (Language Impairment) var dermed unøyaktige. Antoniazzi et al. (2010) antyder som en mulig forklaring på dette, at lærerne kanskje ikke får anledning til å observere den enkelte elev godt nok til å kunne trekke sikre slutninger om risiko for språkvansker.

Lærerne fortalte om screening av språkvansker på enkeltelever. Ingen hadde erfaring med screening av hele klasser. Det er i denne sammenheng interessant å se på studier som har undersøkt nytteverdien av screening av hele klasser i tidlig skolealder. Adlof et al. (2017) fant i en studie at klasseromsscreening av elever på 2. trinn var godt egnet til å identifisere elever som stod i fare for å utvikle DLD eller dysleksi. I en seinere studie fant Hendricks et al. (2019) at screening av hele klasser på 1. og 2. trinn førte til identifisering av elever i risiko for DLD. Selv om screening alene ikke er egnet til å avdekke vansker med sikkerhet, gir resultater fra screening informasjon om risiko for å utvikle vansker, noe som er av stor betydning for videre oppfølging (Klem & Hagtvvet, 2019). Sett på bakgrunn av disse funnene er det betenkelig at screening av språk ikke vektlegges mer i skolen. Lærerne i intervjuundersøkelsen ga uttrykk for at foreldrenes bekymring ikke var rettet mot språk, men mot lesing og læring i fag. Dette er interessant sett opp mot Adlof et al. (2017) og Hendricks et al. (2019) sine funn. I begge disse studiene konkluderte man med at screening av hele klasser kan

identifisere elever i risiko for språkvansker uten at de voksne som er tett på barnet, fanger opp vanskene. Foreldrene var i liten grad oppmerksomme på barnas vansker dersom de hadde gode ordlesingferdigheter. Mulige forklaringer på dette kan være at språkvansker ikke er så kjent for foreldrene, noe lærerne i intervjuundersøkelsen antydte og som også Thomas et al. (2019) trekker frem i sin studie. Det kan også ha sammenheng med et tydeligere fokus på lesing enn på språk i skolen og samfunnet generelt.

Resultater fra intervjuundersøkelsen viser at Språk 6-16 er den mest brukte screeningtesten for språkvansker. Testen inneholder bl.a. oppgaver i setningsrepetisjon. Klem et al. (2015) undersøkte i en longitudinell studie av norske barn hvilke underliggende ferdigheter som måles gjennom opppgaver i setningsrepetisjon. De fant at setningsrepetisjon ikke gir et mål på minnefunksjoner, men sier noe om barnets generelle språkevne og slik er godt egnet til å avdekke vansker. Språk 6-16 er undersøkt med hensyn til validitet og reliabilitet i en studie av Arnesen et al. (2019) og er funnet å ha gode psykometriske (målemessige) kvaliteter. Testen er relativt enkel å administrere. Sett på bakgrunn av dette kunne man gjerne anta at flere lærere brukte den.

5.2.3 Språk og lesing – to sider av samme sak?

Resultater fra de to undersøkelsene viser at lesing er et prioritert område også når det kommer til kartlegging. Gjennom intervjuundersøkelsen ble det avdekket at lærerne i tillegg til de obligatoriske kartleggingsprøvene fra Udir, støttet seg på ulike verktøy og metoder, men at de i hovedsak gjennomførte uformell lesekartlegging. I spørreskjemaundersøkelsen bekreftet alle lærerne kartlegging av lese- og skriveferdigheter, men det ble ikke samlet inn data om hvordan kartleggingen gjennomføres. Resultatene er ikke uventet i og med det tydelige fokuset på lesing i skolen seinere år. I intervjuundersøkelsen kom det også frem at lærerne var opptatt av den nære koblingen mellom språk og lesing. Flere ga uttrykk for at de gjennom kartlegging av delferdigheter i leseprosessen får nyttig informasjon om elevers språk generelt. Lesing innebærer å mestre både ordavkodning og leseforståelse (Kamhi & Catts, 2014). Leseforståelse bygger på språkforståelse på ord-, setnings- og diskursnivå (Hulme & Snowling, 2009). Resultater fra intervjuundersøkelsen viser at lærerne kartlegger begrepsforståelse gjennom uformelle tester og samtaler med elevene. I spørreskjemaundersøkelsen bekreftet majoriteten av lærerne at de kartlegger elevens språkforståelse. Det er ikke kjent hvordan kartleggingen foregår. Resultatene tyder på at språkforståelse (semantikk) er et prioritert område. Fokuset på begrepsforståelse kan til en viss grad også ha sammenheng med den høye andelen flerspråklige elever i skolen. Lærerne i intervjuundersøkelsen var oppmerksomme på at flerspråklige elever kunne streve med ord og

begreper, og var opptatt å gi denne elevgruppen god oppfølging.

I intervjuundersøkelsen kom lærerne inn på samtidige språk- og lesevansker. Den høye graden av komorbiditet mellom lesevansker og språkvansker er bekreftet gjennom flere studier (Bishop & Snowling, 2004; Pennington & Bishop, 2009). Vansker knyttet til språk- og lytteforståelse fører ofte til vansker med leseforståelse i skolealder (Hulme & Snowling, 2009). Bishop et al. (2016) anbefaler derfor kartlegging av språk for barn som strever med leseforståelse.

5.2.4 Kriteriebasert kartlegging – en vei å gå?

Kartlegging av språkområder ble omtalt implisitt av lærerne i intervjuundersøkelsen gjennom samtaler om observasjon. Resultater fra spørreskjemaundersøkelsen viser at halvparten av lærerne er kjent med hvordan de kan kartlegge ulike språkområder (innhold, form og bruk). Det ble ikke samlet inn data om hvorvidt lærerne gjennomfører slik kartlegging. Kartlegging av språkområder inngår ofte i normerte tester (Ebert & Scott, 2014), men kan også brukes i uformell kriteriebasert kartlegging (Paul et al., 2018). Ebert og Scott (2014) fant i en studie at man ved å samle inn narrative språkprøver kan få et godt supplement til normerte tester. Paul et al. (2018) anser metoden som svært nyttig og beskriver hvordan man gjennom slik kartlegging kan velge ut områder man vil undersøke, som vokabular, setningslengde eller syntaks. Kriteriebasert kartlegging er interessant også med hensyn til å avdekke barnets vanskeprofil. Colozzo et al. (2011) fant i sin studie av narrativer fortalt av barn i tidlig skolealder, at barn med DLD ofte har en ujevn vanskeprofil sammenlignet med barn uten språkvansker. Studien viste at de fleste barn med DLD var sterke enten på grammatikk eller udypping av innhold, mens noen få hadde en jevnere vanskeprofil med svake prestasjoner på begge områder. Med hensyn til lærernes utstrakte bruk av uformell kartlegging, kan det være hensiktsmessig å spørre om kriteriebasert kartlegging bør vurderes. Kriteriebasert kartlegging vil kunne gi en tydeligere retning i den uformelle kartleggingen ved at man på forhånd velger ut områder man vil undersøke. Den kriteriebaserte kartleggingen vil slik ha enkelte likhetstrekk med strukturert observasjon, men vil kunne gi mer utdypet informasjon om barnets fungering på utvalgte språkområder. Kartleggers kompetanse vil imidlertid også her være avgjørende for utfallet av kartleggingen.

5.2.5 Andre forhold ved språkkartleggingen

Resultater fra spørreskjemaundersøkelsen viser at tilnærmet alle lærerne foretar en samlet vurdering av elevens språk ut fra informasjon fra flere kilder. Lærerne i intervjuundersøkelsen ga uttrykk for at de diskuterte kartleggingsresultater med foresatte og kolleger. Det er imidlertid

vanskelig å trekke sikre slutninger om hvorvidt lærerne baserte sine vurderinger på et bredt kartleggingsgrunnlag med hensyn til verktøy og metoder da mye av kartleggingen foregikk uformelt og dynamisk. I teori om språkkartlegging er det bred enighet om at bruk av flere kartleggingsverktøy og metoder bidrar til et mer nyansert bilde av barnets språk og sikrere identifisering av vansker (Bishop et al., 2016; Klem & Hagtvvet, 2019; Paul et al., 2018). Ulike verktøy og metoder har ulike styrker og svakheter, og ved å kombinere dem i kartlegging, styrkes validiteten av resultatene (Klem & Hagtvvet, 2019). Lærerne i intervjuundersøkelsen kom inn på ulike forhold ved testsituasjonen som kunne påvirke resultatene, som manglende evne til å holde fokus, eller vansker med å forstå instruksjoner. Dette er forhold man må være oppmerksom på når man vurderer resultatene (Ebert & Scott, 2014).

5.3 «Hvilke rutiner har skolen for å identifisere og følge opp elever med språkvansker?»

5.3.1 Kartlegging og tiltaksarbeid – varierende grad av systematikk

Resultater fra intervjuundersøkelsen viser at det ikke er så sterke føringer for kartlegging av språk. Flere lærere ga uttrykk for at det er litt opp til den enkelte hvordan man går frem. Lærerne hadde kjennskap til noen verktøy og brukte disse i eget kartleggingsarbeid, men flere ønsket tydeligere føringer for språkkartlegging. Resultater fra spørreskjemaundersøkelsen viser at om lag halvparten av lærerne var enige eller delvis enige i at det er en plan for screening- og språktester som skal tas ved deres skole. Et noe lavere antall lærere mente de hadde rutiner for kartlegging av elever med potensielle språkvansker. Lærernes tilbakemeldinger tyder på at rutinene ikke er tilfredsstillende da vurderinger knyttet til språkkartlegging i stor grad blir overlatt til den enkelte lærer. Om lærer ikke har nødvendig kompetanse om språkvansker, kjennskap til kartleggingsverktøy og kunnskap om språkkartlegging, vil dette i verste fall føre til at språkvansker ikke blir avdekket, noe som gir grunn til bekymring.

I intervjuundersøkelsen ga lærerne uttrykk for mer systematikk i kartlegging av lesing enn språk. Ved en av skolene var det utarbeidet plan for lesekartlegging. Det ble ikke meldt om slike planer ved de andre skolene, men om jevnlig uformell kartlegging. Det fremstår derfor ikke tydelig hva som er årsaken til lærernes opplevelse av mer systematikk i kartlegging av lesing enn i språk. Det er sannsynlig at nasjonale føringer for lesekartlegging (jf. Udirs kartleggingsprøve i lesing) spiller inn. I tillegg kommer at lesing, naturlig nok, er et proritert område i begynneropplæringen. Det har også vært mye fokus på lesing og lesevansker (dysleksi) i skolen seinere år, noe som trolig har bidratt til økt kompetanse på feltet. Det er da naturlig at lesekartlegging følger med. En mulig forklaring på

lærernes opplevelse av systematikk kan også være at de er kjent med verktøy og metoder for lesekartlegging, og at kartleggingen dermed har blitt mer integrert i undervisningen.

Et sentralt resultat i begge undersøkelsene er utarbeiding og igangsetting av tiltak på bakgrunn av kartleggingsresultater. Lærerne i intervjuundersøkelsen fortalte om tilrettelegging i klassen i form av tilpasset opplæring, men også om mer systematiske tiltak i form av tidlig innsats. Dette er interessant sett i sammenheng med teori om språkvansker som fremhever at tiltak bør settes inn så raskt som mulig, før vanskene har blitt for omfattende, og mens eleven ennå har en opplevelse av mestring (Rygvoid et al., 2019). Tiltak som settes inn ved bekymring for vansker, f.eks. etter screening, er på et målrettet nivå for støtte (Gascoigne, 2006, referert i Rygvoid et al., 2019). Tiltakene bør være systematiske og rettet mot å styrke elevens språkferdigheter på flere områder (Næss & Zambrana, 2019; Rygvoid et al., 2019). Den tidlige innsatsen er viktig både for å avhjelpe barnets vansker og for å forebygge følgevansker (Næss & Zambrana, 2019).

Tidlig innsats er fra 2018 tatt inn i opplæringsloven. I § 1-4 kan vi lese: «På 1.-4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd» (Opplæringsloven, 2018). Språk er ikke nevnt eksplisitt, men vil på grunn av den nære koblingen til lesing og skriving i praksis være en del av tiltakene. Den tidlige innsatsen er også omtalt i Meld. St. 6 (2019-2020) hvor det bl.a. legges vekt på at barn skal få en god start i skolen. I meldingen understrekes betydningen av å sette inn tiltak med en gang vansker er avdekket. Videre beskrives behov for fleksibilitet i skolen med hensyn til å finne gode løsninger for den enkelte elev, samt betydningen av kompetanse hos den voksne som skal veilede eleven. Resultatene i de to undersøkelsene viser sammenfall, noe som styrker innrykket av lærernes brennende engasjement for å støtte den enkelte elev i læringsprosessen. I praksis kan det imidlertid være krevende å gi gode tilbud til den enkelte elev, og det er grunn til å anta at knapphet på ressurser og mangelfull kompetanse i en del tilfeller gjør at ikke alle får den støtten de trenger. Dette er forhold som ble omtalt i intervjuundersøkelsen.

5.3.2 «Laget rundt eleven»

Resultater fra de to undersøkelsene tyder på gode rutiner for samarbeid rundt elever som strever. Lærerne i intervjuundersøkelsen så på foreldrene som samarbeidspartnere som de diskuterer elevens læring og utvikling med. De fremhevet betydningen av kollegasamarbeid, og fortalte at de ved behov var i kontakt med PP-tjenesten gjennom skolens ressursteam. Det ble i spørreskjemaundersøkelsen avdekket at majoriteten av lærerne informerer foreldrene etter

gjennomført kartlegging og diskuterer resultatene med dem. Lærerne bekreftet at de drøfter språkvanskeproblematikk med sine kolleger og diskuterer svake resultater med spesialpedagogisk team (ressursteam). De ga uttrykk for godt samarbeid i ulike fora bestående av interne og eksterne samarbeidspartnere. I Meld. St. 6 (2019-2020) brukes uttrykket «laget rundt eleven» for å beskrive dette samarbeidet i skolen. Uttrykket bunner i målsettingen om å gi god tverrfaglig, og tidlig hjelp til elever som strever, uavhengig av hvilke utfordringer de har. Det er et mål at kompetansen skal være nær eleven, og tanken er derfor å bygge et lag rundt eleven bestående av ulike profesjoner som lærere, spesialpedagoger, PP-rådgivere, personell fra skolehelsetjenesten etc. Det er også et mål å styrke skole-hjem-samarbeidet. I et pågående forskningsprosjekt kalt «Et lag rundt eleven» undersøker man «hvordan tverrfaglig samarbeid kan styrke læringsmiljøet og arbeid med tidlig innsats» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 80). For elever med språkvansker vil det være av stor betydning at det er et slikt lag rundt dem da vanskene kan ha stor innvikning på deres sosiale fungering og læring. «Laget rundt eleven» kan sammen bidra til at eleven får god oppfølging.

5.4 «Hvordan beskriver lærerne sin egen og skolens generelle kompetanse på området?»

Lærerne ble ikke spurt direkte om opplevelse av egen kompetanse i intervjuundersøkelsen. Temaet ble likevel i noen grad berørt ved at lærerne selv tok det opp. I spørreskjemaundersøkelsen ble temaet behandlet direkte. Studien viser at de fleste lærerne opplever å ha relativt god kompetanse om normal og avvikende språkutvikling, og de opplever skolens generelle kompetanse som god. Det er imidlertid svært få lærere som opplever å ha tilfredsstillende kompetanse om språkkartlegging. Språkvansker har vært tema i utdanningen til om lag to tredjedeler av lærerne, men det har i liten grad blitt undervist om språkkartlegging. I analyse av data fra spørreskjemaundersøkelsen ble det foretatt en sammenligning av kompetanse hos spesialpedagoger og lærere uten formell utdanning i spesialpedagogikk (tabell 4.1, s. 49). Det ble avdekket tydelige forskjeller mellom de to gruppene. Forskjellene er særlig store med hensyn til tema i utdanning, kjennskap til kartleggingsverktøy og det å kunne vurdere kvaliteten på disse. Resultatene er ikke overraskende og stemmer overens med inntrykk fra intervjuundersøkelsen der enkelte lærerne pekte på behovet for mer kompetanse, samt betydningen av å ha en spesialpedagog å kunne drøfte ulike forhold ved språkvansker og språkkartlegging med. Et funn som overrasker, er imidlertid den svake differansen i middelverdier (2,7 vs. 2,3) mellom spesialpedagoger og lærere vedrørende opplevelse av å ha tilfredsstillende kompetanse om kartlegging av språk. Her var det forventet å finne større forskjeller. Det er vanskelig å si noe sikkert om årsaker til dette, men en mulig forklaring kan være lite fokus på språkkartlegging i lærerutdanningene generelt.

Betydningen av kompetanse er allerede nevnt i drøftingen av hvordan språkkartleggingen gjennomføres og hvilke føringer som ligger til grunn. Kartleggingen foregår i stor grad uformelt slik at lærernes vurderinger blir avgjørende. De svake føringene for språkkartlegging gjør også at lærerne står ganske fritt med hensyn til å velge verktøy og metoder, samt vurdere hvorvidt de skal foreta screening eller annen kartlegging. I teori om språkkartlegging, understrekes betydningen av kompetanse i alle ledd av kartleggingsarbeidet (Klem & Hagtvet, 2019; Paul et al., 2018). Faglig god kartlegging innebærer kunnskap om både språkvansker og språkkartlegging (Klem & Hagtvet, 2019). I valg av verktøy og metoder vil også erfaring spille inn (Thomas et al., 2019). Kompetansen til den som kartlegger, avgjør på sett og vis kvaliteten av kartleggingsarbeidet og påvirker slik validiteten av resultatene (Klem & Hagtvet, 2019; Paul et al., 2018; Thomas et al., 2019).

Studien viser at lærerne i svært liten grad får opplæring i språkkartlegging i skolen. Om lag halvparten av lærerne mente språkvansker (i alle fall til en viss grad) var tema for pedagogisk utviklingsarbeid. Det er mulig at den nasjonale satsingen som har vært med bl.a. språkløypene (<https://sprakloyper.uis.no>) har medvirket til at såpass mange lærere ga uttrykk for dette. Tatt i betraktning den store innvirkningen språkvansker har på elevers læring og utvikling, kunne man likevel ønsket at språkvansker var mer tematisert.

Det har ikke lyktes å finne studier som har undersøkt læreres opplevelse av egen kompetanse om språkvansker med unntak av enkelte masteroppgaver, hvorav én er særlig relevant for denne studiens problemstilling. Holmen (2017) undersøkte i sitt mastergradsarbeid i logopedi læreres opplevelse av egen kompetanse om spesifikke språkvansker gjennom kvalitative forskningsintervju. Det ble også her funnet at lærerne opplevde egen kompetanse som mangelfull. Lærerne støttet seg i hovedsak på sine kolleger når de hadde behov for hjelp i arbeidet med elever med språkvansker, og det ble i liten grad lagt til rette for tiltak som kunne øke lærernes kompetanse. Holmen (2017, s. 27) skriver: «Studien indikerer behovet for mer kompetanse på spesifikke språkvansker, og hvordan lærere lettere kan forstå og oppdage denne vansken.» Funnene viser stor grad av sammenfall med funn i egen studie. Det er tydelig at kompetansen om språkvansker og språkkartlegging i skolen må styrkes. For å lykkes med dette, må det en bred satsing til.

5.5 «Hvordan avdekker lærere språkvansker hos elever på småskoletrinnet?»

Denne studien har hatt som hensikt å undersøke hvordan lærere avdekker språkvansker hos elever på småskoletrinnet og gjennom det gi en beskrivelse av praksisen på feltet. Den overordnede problemstillingen er belyst gjennom drøfting av tre forskningsspørsmål. Disse berører ulike forhold

som ble ansett vesentlige for problemstillingen; kartlegging av språkferdigheter, rutiner for å identifisere og følge opp elever med språkvansker, samt lærernes og skolens generelle kompetanse på området. Studien viser at avdekking av språkvansker på småskoletrinnet skjer gjennom til dels variert praksis og på et noe vekslende kunnskapsgrunnlag. Lærerne kartlegger i hovedsak elevenes språkferdigheter gjennom observasjoner av språk og dynamisk kartlegging. I noen tilfeller benyttes også normert screening, men bare på enkeltelever ved bekymring. Kartleggingen inngår i en dynamisk prosess med utprøving av tiltak. Lærerne har en sentral rolle i arbeidet med å avdekke språkvansker. De står imidlertid ikke alene, men støtter seg på andre i «laget rundt eleven». Funn tyder på at lærernes og skolens generelle kompetanse om språkutvikling og språkvansker er relativt god. Noen lærere og spesialpedagoger opplever å ha tilfredsstillende kompetanse om språkkartlegging og tilgang på gode kartleggingsverktøy. Mange opplever imidlertid å ikke ha tilfredsstillende kompetanse til å gjennomføre en innledende kartlegging av elever med potensielle språkvansker, noe som gir grunn til bekymring. På grunn av svake føringer for språkkartlegging i skolen blir det i stor grad opp til den enkelte lærer å ta beslutninger om kartlegging. Hvorvidt lærerne lykkes med å avdekke tegn på språkvansker, har sammenheng med lærernes kjennskap til og bruk av kartleggingsverktøy og metoder, men handler i særlig grad om hvorvidt den enkelte lærer har eksplisitt kompetanse om språk, språkvansker og språkkartlegging.

At avdekking av språkvansker i så stor grad avhenger av den enkelte lærers kompetanse, skaper grunn til bekymring med tanke på den relativt høye forekomsten av språkvansker hos barn. Mangelfull kompetanse og svake føringer for språkkartlegging, vil kunne føre til at språkvansker i mange tilfeller ikke avdekkes på et tidlig tidspunkt. Konsekvensen av dette blir at barn med uoppdagede språkvansker ikke får nødvendig støtte og hjelp i skolen. Dette er svært uheldig med tanke på språkets betydning for læring og utvikling (Pennington et al., 2019). Barn med språkvansker har betydelig redusert evne til kommunikasjon (Bishop et al., 2017). De står derfor i fare for å utvikle tilleggsvansker knyttet til lesing og læring i fag, samt sosiale og emosjonelle vansker (Durkin & Conti-Ramsden, 2010; Hulme & Snowling, 2009; Mok et al., 2014). Språkvansker påvirker barnets mulighet for å mestre skoleløpet og på lengre sikt skaffe seg utdanning og arbeid. Vansker med kommunikasjon gjør at de strever med å utvikle og bevare gode vennerelasjoner, og de kan dermed falle utenfor det sosiale fellesskapet. Dette kan på sikt føre til emosjonelle vansker som depresjon og angst, vansker som kan feiltolkes som barnets primærvanske. Ikke alle språkvansker er like enkle å avdekke for lærere. Barn med semantiske vansker kan f.eks. kompensere ved å være stille i stedet for å delta i samtale, eller se hvordan medelever responderer dersom de selv ikke oppfatter en beskjed gitt av lærer. Lærere trenger derfor eksplisitt kompetanse for å tolke barnets atferd og

forstå dets utfordringer. Det er viktig å sjekke ut forhold som kan medvirke til større klarhet i barnets vanskeprofil når man ser at barnet strever uavhengig av område. Syn, hørsel og språk bør alltid sjekkes. Man snakker gjerne om ulike grader av impact ved vansker, men for barn med språkvansker er evnen til kommunikasjon redusert i en slik grad at det påvirker deres fungering i hverdagen (Bishop et al., 2017). Sett på bakgrunn av dette er det avgjørende at språkvansker avdekkes så tidlig som mulig slik at tiltak kan settes inn for å bryte en potensiell negativ spiral. Forskning har vist at brede målrettede tiltak i tidlig alder gir god effekt (Hagen et al., 2014; Hagtvvet & Klem, 2019; Klem & Hagtvvet, 2018).

5.5.1 Implikasjoner for praksis

Funn fra studien gir implikasjoner for praksis. Det er et betydelig behov for å sette språkvansker og avdekking av språkvansker gjennom kartlegging på agendaen i skolen. Lærerne sitter på mye god kunnskap, men det er generelt lite eksplisitt kompetanse om språkkartlegging. Det er grunn til å spørre hvorfor det ikke er nasjonale føringer for kartlegging av muntlig språk i skolen på samme måte som for lesing og andre grunnleggende ferdigheter. Sterkere føringer nasjonalt vil kunne bidra til et tydeligere fokus på språk som redskap i all læring. Det er i denne forbindelse interessant å se at behovet for språkkartlegging før skolestart er påpekt i Meld. St. 6 (2019-2020). Foreløpig er det utarbeidet nytt kartleggingmateriell for barn med norsk som andrespråk. Det blir interessant å se om kartlegging før skolestart på sikt gjennomføres på alle barn. Føringer for språkkartlegging kan også komme fra skoleeiere og skoleledelse. Det bør være et mål å gi tilbud om opplæring i form av videreutdanning eller kurs for å styrke lærernes kunnskap om språk, språkvansker og språkkartlegging. Funn fra studien antyder at tematikken også bør gis større rom i lærerutdanningene. I og med at lærerutdanningene nå har blitt omgjort til masterutdanning, er det grunn til å håpe at også spesialpedagogiske emner får større plass. I Meld. St. 6 (2019-2020) vises det til at tema som tilpasset opplæring, tidlig innsats og inkludering er lagt inn i lærernes grunnutdanning. Meldingen gir også tydelige føringer med hensyn til behovet for spesialpedagogikk i lærerutdanningene. Ved den enkelte skole kan skoleledelsen legge til rette for at språkvansker og språkkartlegging løftes opp gjennom pedagogisk utviklingsarbeid, f.eks. gjennom kurs og kompetansedeling i lærernes fellestid. Dette vil også være et viktig bidrag i arbeidet med å sette språk på dagsorden i skolen på samme måte som lesing. Nødvendigheten av et sterkere fokus på språk i skolen illustreres avslutningsvis gjennom et sitat fra en av lærerne i intervjuundersøkelsen:

L5: Vi snakker jo om at det er lesing i alle fag, men det gjelder jo språk i alle fag.

6. Avsluttende refleksjoner

For at forskning skal ha nytteverdi, må andre oppleve den troverdig og gyldig. Det er derfor av betydning at man som forsker åpent beskriver vurderinger man har gjort gjennom studiens ulike faser (Grønmo, 2016; Jacobsen, 2015). Vurderinger knyttet til reliabilitet og validitet omtales her for hver av undersøkelsene og for studien som helhet.

6.1 Begrensninger ved studien – reliabilitet og validitet

I kvalitative studier kan forskerens sentrale rolle i innsamling og bearbeiding av data true reliabiliteten (Jacobsen, 2015). I datainnsamlingen ble det derfor lagt vekt på å gi rom for intervjudeltakernes frie beskrivelser gjennom fleksibel bruk av intervjuguiden. Ledende spørsmål ble forsøkt unngått, men kan likevel ha forekommet. At intervjudeltakerne ga detaljerte og nyanserte beskrivelser av egen praksis, kan bidra til å styrke inntrykket av at empirien bygger på faktiske forhold (Grønmo, 2016). Nøyaktighet i innsamling og behandling av data har også betydning for reliabiliteten (Jacobsen, 2015). For å sikre at verdifull informasjon ikke skulle gå tapt, ble det tatt lydopptak av intervjuene, samt notater under og like etter disse. Lydopptak og transkripsjon ble lyttet til og lest flere ganger på ulike tidspunkt, noe som også styrker stabiliteten (Grønmo, 2016). I arbeidet med koding av tekst og utarbeiding av kategorier ble det digitale analyseverktøyet NVivo benyttet. Gjennom empirinær koding ble egen forforståelse forsøkt skjøvet til side, og fokus var på hva intervjudeltakerne sa. Bruken av NVivo var trolig svært nyttig for kvaliteten i datamaterialet med tanke på å unngå at resultatene ble påvirket i en bestemt retning. I utarbeiding av kategorier og tema ble det forsøkt tatt hensyn til reliabiliteten ved gjentatte forsøk på finne kategorier og tema som kunne belyse problemstillingen best mulig. Selv om disse tiltakene ble gjort, må man anta at en annen forsker ville tatt andre valg, som igjen kunne medført et annet resultat.

Kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet er særlig relevant å vurdere i kvalitative studier (Grønmo, 2016). Egne erfaringer som lærer med ansvar for språkkartlegging i skolen kan anses å styrke validiteten i innhenting av data i intervjuundersøkelsen. Det handler om å være kjent med konteksten og det spesifikke fagområdet. En mulig svakhet er imidlertid at det å drive forskning er et relativt nytt område. Kommunikativ validitet handler om å drøfte gyldigheten i datamateriale og resultater med andre. Dette ble forsøkt ivaretatt ved å be intervjudeltakerne lese transkripsjon av intervjuet de hadde deltatt i, og gi tilbakemelding, såkalt aktørvalidering (Grønmo, 2016). I prosessen med å kategorisere, danne tema og skrive rapport, ble egne refleksjoner lagt frem og drøftet i en form for kollegaveiledning (Grønmo, 2016). I skriving av rapport ble det lagt vekt på å skape et tydelig skille mellom lærernes utsagn og den øvrige teksten. Pragmatisk validitet er knyttet

til om funn kan føre til bestemte handlinger (Grønmo, 2016). At funn ga grunnlag for å fremme implikasjoner for praksis, kan anses å være en styrke med hensyn til den pragmatiske validiteten.

Det lave antallet respondenter i spørreskjemaundersøkelsen gjorde at resultatene ikke kunne generaliseres, men bare er gyldige for utvalget. Det ble ikke gjennomført reliabilitetstester på datamaterialet, noe som svekker reliabiliteten, men vurderinger vedrørende reliabilitet ble likevel gjort. Jacobsen (2015) peker på noen forhold som er særlig relevante for denne undersøkelsen knyttet til utvalg, problemer med frafall og pålitelighet i svar. Utvalget ble trukket gjennom selvseleksjon, noe som kan føre til systematiske feilkilder (Jacobsen, 2015). Forespørsel ble sendt via rektorer ved skolene, og potensielle respondenter fikk informasjon om undersøkelsen dersom rektor samtykket til å videresende denne. Selv om det i informasjonsskrivet ble lagt vekt på at deltakelse var frivillig, kan det være grunn til å spørre hvorvidt respondentene har svart på eget initiativ, eller om enkelte rektorer kan ha lagt føringer for deltakelse. Det kan også tenkes at de som valgte å delta, er spesielt opptatt av problematikken med språkvansker og at dette kan ha ført til skjevhet i svar. Problemet med frafall ble forsøkt unngått gjennom påminnelse sendt til rektor ca. to uker før undersøkelsen ble stengt. Dette bidro til noen flere svar, men ikke mange. Den samlede svarprosenten var som nevnt lav, om lag 25 prosent. I etterkant vurderes at det hadde vært hensiktsmessig å avklare mulig deltakelse tidligere i skoleåret siden mange skoler allerede var involvert i andre prosjekter. Det ville trolig kunne ha bidratt til noe høyere svarprosent. Frafall ble videre forsøkt unngått ved at undersøkelsen var anonym, noe som ble ansett særlig viktig med hensyn til å samle data om lærernes kompetanse. Undersøkelsen ble utformet slik at den skulle kunne gjennomføres på relativt kort tid. De fleste respondentene svarte da også på hele undersøkelsen. Det er mulig at utformingen av spørreskjemaet kan ha påvirket påliteligheten i svar ved at den firedelte skalaen med svaralternativer kan ha gjort at noen ble «tvunget» til å velge side. I forbindelse med omkodning av verdier fra ordinal- til intervallnivå ble data plottet i Excel manuelt, noe som gir risiko for feil. Dette ble tatt hensyn til gjennom gjentatt kontroll av data.

I kvantitative studier er det vesentlig å vurdere begrepsmessig gyldighet (Jacobsen, 2015). Denne er knyttet til kvaliteter ved måleinstrumentet og handler om hvorvidt dette måler det vi ønsker å måle. Spørreskjemaundersøkelsen ble utarbeidet på bakgrunn av teori om språkkartlegging, tidligere forskning og egne praksiserfaringer. Undersøkelsen ble pilotert og vurdert egnet for å innhente data for problemstillingen. Begrepsvalidering ble forsøkt ivaretatt gjennom presisering av begrepet «språkvansker», samt operasjonalisering av forskningsspørsmålene gjennom utarbeiding av flere utsagn som kunne hente inn data om det samme. Det er f.eks. ni utsagn som måler kompetanse (jf.

det tredje forskningsspørsmålet). Det ble også lagt vekt på klar språkbruk i utsagnene. Vurderingene baserer seg imidlertid på skjønn, noe som utgjør en mulig svakhet.

Datamaterialet må også vurderes med hensyn til egnethet for studiens problemstilling (Grønmo, 2016). Åpenbar validitet er et uttrykk for den umiddelbare vurderingen av relevans (Grønmo, 2016; Jacobsen, 2015). Denne synes å være tilfredsstillende i hver av de to undersøkelsene og for studien som helhet. I planlegging av studien ble det lagt vekt på at de to undersøkelsene samlet skulle bidra til å hente inn data som var hensiktsmessige for å svare på studiens overordnede problemstilling. Forskningsspørsmålene ble tillagt ulik vekt i de to undersøkelsene, men med en del overlapp. Selv om man i etterkant ser at flere ting kunne vært gjort annerledes, bidro innsamlede data sammen med analyse og drøfting av resultater, til funn som gir implikasjoner for praksis. Ut fra egen bakgrunn som lærer var det på forhånd dannet antakelser om praksisfeltet. Funn i studien bekrefter i stor grad disse, og resultatene er for det meste ikke overraskende. I studien var det stor grad av sammenfallende resultater i de to undersøkelsene. Sammenfall av resultater i multimetodiske studier kan bidra til å styrke validiteten (Greene et al., 1989, referert i Schoonenboom & Johnson, 2017). I vurdering av gyldighet er det også hensiktsmessig å sammenligne funn med funn i andre studier. At funn i egen studie i stor grad samstemmer med tidligere forskning knyttet til språkkartlegging, bidrar til å styrke validiteten.

6.2 Behov for mer kunnskap

Det er behov for mer kunnskap og mer forskning om hvordan lærere avdekker språkvansker i skolen. Det ble som tidligere nevnt, ikke funnet norske studier om dette med unntak av enkelte masteroppgaver. En større kvantitativ studie om språkkartlegging og kompetanse hos lærere og spesialpedagoger ville kunne bety mye med tanke på å kartlegge videre behov i praksisfeltet og tilpasse tiltak for kompetanseheving blant lærere.

Litteratur

- Adlof, S. M., Scoggins, J., Brazendale, A., Babb, S. & Petscher, Y. (2017). Identifying Children at Risk for Language Impairment or Dyslexia With Group-Administered Measures. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(12), 3507-3522. https://doi.org/10.1044/2017_jslhr-l-16-0473
- Antoniazzi, D., Snow, P. & Dickson-Swift, V. (2010). Teacher identification of children at risk for language impairment in the first year of school. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 244-252. <https://doi.org/10.3109/17549500903104447>
- Arnesen, A., Braeken, J., Ogden, T. & Melby-Lervåg, M. (2019). Assessing Children's Social Functioning and Reading Proficiency: A Systematic Review of the Quality of Educational Assessment Instruments Used in Norwegian Elementary Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3), 465-490. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420685>
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Samlaget.
- Bishop, D. V. M. & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A. & Greenhalgh, T. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLOS ONE*, 11(7), e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A. & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Colozzo, P., Gillam, R. B., Wood, M., Schnell, R. D. & Johnston, J. R. (2011). Content and Form in the Narratives of Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(6), 1609-1627. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0247](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0247)
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Toseeb, U., Botting, N. & Pickles, A. (2018). Education and employment outcomes of young adults with a history of developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(2), 237-255. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12338>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal.
- Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2010). Young people with specific language impairment: A review of social and emotional functioning in adolescence. *Child language teaching and therapy*, 26(2), 105-121. <https://doi.org/10.1177/0265659010368750>
- Ebert, K. D. & Scott, C. M. (2014). Relationships Between Narrative Language Samples and Norm-Referenced Test Scores in Language Assessments of School-Age Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45(4), 337-350. https://doi.org/10.1044/2014_lshss-14-0034
- Espenakk, U., Klem, M., Rygvold, A.-L., Ottem, E. & Saltveit, V. (Red.). (2007). *Språkveilederen*. Bredtvet kompetansesenter.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational Research. An Introduction*. (8. utg.). Pearson, Allyn & Bacon.
- Greve, A. (2015, 29.01.). *Kartlegging av barn er krenkende*. Private Barnehagers Landsforbund. <https://www.barnehage.no/dmmh-dokumentasjon-hioa/kartlegging-av-barn-er-krenkende/114039>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- Hagen, Å., Lervåg, A. & Melby-Lervåg, M. (2014). Barn som strever med språk og leseferdigheter: Hvilke tiltak virker? *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 4, 6-13.
https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/Files/4-14_barnsomstrever.pdf
- Hagtvet, B., Frost, J. & Refsahl, V. (2014). *Den intensive leseopplæringen: dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hagtvet, B. & Klem, M. (2019). Tidlig forebygging med vekt på barns språkutvikling. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 196-217). Cappelen Damm Akademisk.
- Handal, S. (2020, 27.02.). *Veien videre for nasjonale prøver*. Utdanningsnytt.no. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-nasjonale-prover-steffen-handal/veien-videre-for-nasjonale-prover/232497>
- Hendricks, A. E., Adlof, S. M., Alonzo, C. N., Fox, A. B. & Hogan, T. P. (2019). Identifying Children at Risk for Developmental Language Disorder Using a Brief, Whole-Classroom Screen. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(4), 896-908.
https://doi.org/10.1044/2018_jslhr-l-18-0093
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R. & Melby-Lervåg, M. J. C. C. (2017). Preschool Predictors of Later Reading Comprehension Ability: A Systematic Review. *Campbell Systematic Reviews* 2017: 14.
- Hollund-Møllerhaug, L. (2010). Forekomst av språkvansker hos norske barn *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 47(7), 608-610.
<https://psykologtidsskriftet.no/fagbulletin/2010/07/forekomst-av-sprakvansker-hos-norske-barn>
- Holmen, L. J. (2017). *Språkvansker og opplevelse av kompetanse i skolen-En kvalitativ studie av fire læreres opplevelse av egen kompetanse på språkvansker og det å tilrettelegge for et "språkvennlig læringsmiljø"* [Masteroppgave]. NTNU Open.
<http://hdl.handle.net/11250/2455439>
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Wiley-Blackwell.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kamhi, A. G. & Catts, H. W. (2014). *Language and Reading Disabilities*. Pearson Education Limited.
- Klem, M. & Hagtvet, B. (2018). Tidlig språkkartlegging, til barnets beste? *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 4, 12-24.
https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Tidlig%20spra%cc%8akkartlegging%20til%20barnets%20beste_Klem%20og%20Hagtvet%202018.pdf
- Klem, M. & Hagtvet, B. (2019). Kartlegging i spesialpedagogisk praksis. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 153-167). Cappelen Damm Akademisk.
- Klem, M., Hagtvet, B., Hulme, C. & Gustafsson, J.-E. (2016). Screening for Language Delay: Growth Trajectories of Language Ability in Low- and High-Performing Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 1035-1045. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0289
- Klem, M., Melby-Lervåg, M., Hagtvet, B., Lyster, S.-A. H., Gustafsson, J.-E. & Hulme, C. (2015). Sentence repetition is a measure of children's language skills rather than working memory limitations. *Developmental Science*, 18(1), 146-154.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/desc.12202>
- Kleven, T. A. (2002). Ikke-eksperimentelle design. I T. Lund, T. A. Kleven, T. Kvernbekk & K.-A. Christophersen (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Fagbokforlaget.
- Krokan, A. (1998). *Forstå statistikk*. Kolle forlag.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-formal-og-innhold/kommunikasjon-og-sprak/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Grunnleggende ferdigheter - overordnet del av av læreplanverket*. Kunnskapsdepartementet. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Store norske leksikon. (2020, 2. juli). *tale*. <https://snl.no/tale>
- Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M. & Hofslundengen, H. (2019). Lese- og skrivevansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 338-364). Cappelen Damm Akademisk
- Melby-Lervåg, M. (2020, 20.05.). Obligatorisk kartlegging av barns språk før skolestart: Dilemmaer og mulige løsninger. *Læringsbloggen*. <https://laeringsbloggen.com/obligatorisk-kartlegging-av-barns-sprak-skolestart-dilemmaer-og-mulige-losninger/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mok, P. L. H., Pickles, A., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2014). Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(5), 516-527. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12190>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Neumann, H. (2018). Språkvansker og terminologi. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 64(3), 9-11. https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Logopeden%203-18_100dpi_RGB.pdf
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Norbury, C. F., Vamvakas, G., Gooch, D., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E. & Pickles, A. (2017). Language growth in children with heterogeneous language disorders: a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1092-1105. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12793>
- Næss, K.-A. B. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 15-45). Fagbokforlaget.
- Næss, K.-A. B. & Zambrana, I. M. (2019). Kommunikasjon og kommunikasjonsvansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 279-300). Cappelen Damm.
- Opplæringsloven. (2018). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-4>
- Paul, R., Norbury, C. F. & Gosse, C. (2018). *Laguage Disorders form Infancy through Adolescence. Listening, Speaking, Reading, Writing, and Commnicating* (5. utg.). Elsevier.
- Pennington, B. F. & Bishop, D. V. M. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual Review of Psychology*, 60, 283-306.
- Pennington, B. F., M, M. L. & L, P. R. (2019). *Diagnosing Learning Disorders*. The Guilford Press.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Kartlegging i barnehagen - en del av en voksende bekymringsindustri*. Helsedirektoratet. <http://www.forebygging.no/Kronikker/2012-2011/Kartlegging-i-barnehagen--en-del-av-en-voksende-bekymringsindustri/>
- Rygvold, A.-L., Garmann, N. G., Torkildsen, J. v. K. & Næss, K.-A. B. (2019). Språkforstyrrelser hos barn. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 301-337). Cappelen Damm Akademisk.

- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller breste: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3. utg.). Sage.
- Schoonenboom, J. & Johnson, R. B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(2), 107-131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>
- Solvang, E. (2020). *Kartlegging av språkvansker. Del av eksamen i vitenskapsteori og metode*. Høgskulen på Vestlandet.
- Stangeland, E. B. (2017, 24.03.). *Kartlegging eller ikke kartlegging, er det dét som er spørsmålet?* Utdanningsforbundet. <https://utdanningsforskning.no/artikler/kartlegging-eller-ikke-kartlegging-er-det-det-som-er-sporsmalet/>
- Statped. (2021, 17.03.). *Språkvansker og begrepsavklaring* [Videoforelesning]. Statped. <https://statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/sprakvansker-og-begrepsavklaring/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomas, S., Schulz, J. & Ryder, N. (2019). Assessment and diagnosis of Developmental Language Disorder: The experiences of speech and language therapists. *Autism & developmental language impairments*, 4, 239694151984281. <https://doi.org/10.1177/2396941519842812>
- Thomsen, F. S. (2014). *At forstå & blive forstået. Om kommunikation og samhandling i praksis*. Varius Forlag.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. & O'Brien, M. (1997). Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40(6), 1245-1260. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 8. desember). *Støttmateriell til rammeplanen. Språk i barnehagen - mye mer enn bare prat*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottmateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/2.-dokumentasjon-og-vurdering-av-sprak/spraklige-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 10. oktober). *Nasjonale prøver. Finn, analyser og bruk resultatene. Følge opp resultatene i klasserommet*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/finn-analyser-og-bruk-resultatene-fra-nasjonale-prover/folge-opp-resultatene-fra-nasjonale-prover-i-klasserommet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 20. november). *Nasjonale prøver. Kva er nasjonale prøver?* <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 4. mars). *Kartleggingsprøver*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Informasjon

- Kort om tema for samtalen og prosjektets formål
- Informere om taushetsplikt og be om samtykke til å gjøre lydopptak eller opptak i Zoom
- Informere om databehandling og anonymisering
- Minne lærer om hans/hennes taushetsplikt

2. Utdanning

- Hva slags utdanning har du?
- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
- Hvilken stilling/hvilke arbeidsoppgaver har du nå?

3. Erfaring og kunnskap

- Hvilken erfaring har du med elever med svake språkferdigheter?
- Hvilken erfaring har du med å kartlegge elever med svake språkferdigheter/mulige språkvansker?
- Har språkutvikling og språkvanskeproblematikk vært tema i din grunnutdanning eller ev. videreutdanning? Hvis ja, fortell litt om dette.
- Hva legger du i begrepet språkvansker?

4. Identifisering

- I de fleste skoleklasser finnes det elever med så svake språkferdigheter at det gir grunn til bekymring. Hva det er som gjør at du mistenker språkvansker hos en elev? Fortell!
 - Hva tenker du om elevens språk?
 - Er det andre ting du kan reagere på? Hvis ja, hva legger du merke til?
- Som lærere vurderer vi elevenes mestring på ulike områder, deriblant språk, og vi ser at noen strever. Hvem andre i elevens nærmiljø melder bekymring for elevens språk?
 - Foreldre?
 - Andre voksne ved skolen?
- Screeningtester kan brukes for å identifisere elever med mulige språkvansker. Bruker du/dere screeningtester for dette formålet? Hvis ja:
 - På hele klasser/grupper/enkeltelever?
 - Hvilke tester?
 - Hva er din erfaring med disse?
 - Hva tenker du om kvaliteten på dem?

5. Kartlegging

- Det kan være ulik praksis når det kommer til grundigere kartlegging av elever som strever med språk. Dette kan bl.a. ha sammenheng med hvor mye PP-tjenesten er ute i skolene. Hvordan foregår kartleggingsarbeidet ved din skole? Hvordan går du frem når du kartlegger en elevs språk? Fortell!
 - Observasjoner av eleven i språklige aktiviteter som lek og samtale med andre? Hvilken informasjon får du da?
 - Kontakt med andre for å få informasjon om elevens språk?
 - Foreldre eller andre omsorgspersoner?
 - Lærere?
 - Hvordan innhentes informasjonen?
 - Kartlegging av muntlig språk, lesing og skriving?
 - Kartleggingsverktøy og metoder? Hva er din erfaring med disse? Hvilken informasjon gir de? Hva tenker du om kvaliteten på ulike verktøy?
 - Dynamisk kartlegging?
 - Tester (standardiserte og ikke-standardiserte, normerte)
 - Narrativer eller muntlige språkprøver? Hvordan vurderer du disse? Kriterier?
 - Kartlegging av ulike språkområder? (innhold, form og bruk)
 - Hvordan sikrer du bredde i kartleggingen?
- Hvordan bearbeider og vurderer du kartleggingsresultatene? Fortell!
 - Kartleggingsrapport, pedagogisk rapport?
 - Faglig drøfting i spesialpedagogisk team, med spesialpedagogisk koordinator?
- Hvordan gir du tilbakemelding til foresatte, kontaktlærer og ev. andre? Fortell!
- Hvordan brukes kartleggingsresultatene i det videre arbeidet med eleven?
 - Utgangspunkt for tiltak?
 - Grunnlag for ev. henvisning til PP-tjenesten?

6. Rutiner

- Hvilke rutiner har dere ved skolen for å sikre at elever med språkvansker identifiseres og følges opp?
 - Screening og/eller kartlegging lagt inn i skolens aktivitetskalender?
 - Oppfølging i form av tidlig innsats?
 - Igangsetting av intervensjoner?
 - Samarbeid med PP-tjenesten gjennom ressursteam etc.?

7. Annet

- Er det noe du ønsker å tilføye?

Vil du delta i masterprosjekt om hvordan lærere arbeider for å fange opp elever som strever med språk på 1.-4. trinn?

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere arbeider for å avdekke mulige vansker knyttet til språk hos elever på småskoletrinnet. I dette skrivet får du informasjon om mål for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

I skolen er det et tydelig fokus på å lære å lese og skrive, og vi kartlegger elevenes ferdigheter bl.a. gjennom Udirs obligatoriske kartleggingsprøver på 1.-3. trinn. Kartleggingen bidrar til å fange opp elever med behov for tettere oppfølging. Vi har ikke tilsvarende prøver for kartlegging av muntlig språk, og det kan derfor være vanskelig å vite når det er grunn til bekymring. Å mestre språket er grunnleggende for all kommunikasjon og læring, og elever med svake språkferdigheter vil ha behov for ekstra støtte og hjelp. Det er derfor avgjørende at vi fanger opp elever som strever på et tidlig tidspunkt slik at vi kan sette i gang gode målrettede tiltak.

Jeg er student ved masterstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet, Campus Sogndal, og skal skrive masteroppgave om språkvansker i skolen. I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre intervju med lærere og spesialpedagoger som har ansvar for oppfølging av språk og/eller lesing for elever på 1.-4. trinn. Gjennom prosjektet ønsker jeg å bidra til å sette språkvansker på dagsorden i skolen, og jeg håper å kunne løfte frem momenter som kan være til inspirasjon og nytte for lærere som står i dette viktige arbeidet.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for dette masterprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer eller spesialpedagog med ansvar for oppfølging av språk og/eller lesing på 1.-4. trinn. Utvelgelsen gjøres strategisk gjennom eget kontaktnett.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, innebærer det et intervju med varighet på om lag 60 minutter. Fokus for samtalen vil være hvordan du arbeider med elevene med tanke på å avdekke mulige vansker knyttet

til språk. Jeg vil ta lydopptak av intervjuet. Intervjuet kan også gjennomføres i Zoom, med opptak i Zoom. Jeg vil i tillegg ta notater. Tid og sted avtales nærmere.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet, og hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Ditt bidrag trekkes da ut av prosjektet, og alle opplysninger om deg blir slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt forhold til din arbeidsgiver/ditt arbeidssted hvis du ikke velger å delta eller seinere velger å trekke deg.

Personvern – oppbevaring og bruk av dine opplysninger

Opplysningene om deg vil bare bli brukt til formålet omtalt i dette skrivet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare undertegnede og veileder som har tilgang til disse. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste atskilt fra øvrige data. Denne oppbevares innelåst. Lydopptak gjøres på diktafon eller i Zoom og blir deretter overført til ekstern passordbeskyttet harddisk. Intervjuene vil bli transkribert kort tid etter opptak, og alle data blir da anonymisert. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne informantene i den ferdige teksten.

Hva skjer med opplysningene dine når prosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres ved prosjektslutt/når oppgaven er godkjent, etter planen innen 15.08.21. Personopplysninger og lydopptak blir da slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Personopplysninger om deg behandles basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskulen på Vestlandet ved Eva Solvang (student) på e-post: 577898@stud.hvl.no eller Liv Inger Engevik (veileder/prosjektansvarlig) på e-post: Liv.Inger.Engevik@hvl.no
- Vårt personvernombud: Trine Anniken Larsen, telefon 55 58 76 82 eller 913 65 920

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post: personverntjenester@nsd.no eller på telefon 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Eva Solvang, student

Liv Inger Engevik, veileder

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet om språkvansker i skolen og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i forskningsintervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Signatur prosjektdeltaker, dato

Spørreskjemaundersøkelse om kartlegging av språk

Vennligst kryss av for utdanning og rolle.

1. Jeg er utdannet

barnehagelærer/førskolelærer ___

lærer/adjunkt/lektor ___

2. Jeg har formell utdanning i spesialpedagogikk

ja ___

nei ___

3. Jeg har funksjon som

kontaktlærer ___

faglærer ___

spesialpedagog ___

spesialpedagogisk koordinator ___

Begrepsavklaring

I spørreskjemaet brukes begrepet språkvansker. Med språkvansker mener vi her det som frem til det siste har gått under betegnelsen spesifikke språkvansker (SSV). I nyere terminologi omtales vanskene som utviklingsmessige språkvansker eller utviklingsmessige språkforstyrrelser, på engelsk Developmental Language Disorder (DLD). Bishop et al. (2017) beskriver det som vedvarende vansker med språket etter fem års alder. Vanskene er uten kjent årsak og av en slik karakter at de har sterk innvirkning på barnets kommunikasjon og læring.

Vennligst les utsagnene nøye og sett kryss i den rubrikken du mener stemmer best.

Utsagn	Stemmer ikke	Stemmer i liten grad	Stemmer til en viss grad	Stemmer
Kartlegging av språk er ofte tema for debatt ved min skole.				
Lærerne ved min skole får tilbud om opplæring i språkkartlegging gjennom kurs.				
Jeg opplever at vi har god kompetanse om språkutvikling og språkvansker ved min skole.				
Jeg er kjent med hovedtrekk i barns språkutvikling.				
Jeg er kjent med tegn på forsinket eller avvikende språkutvikling.				
Språkutvikling og språkvanskeproblematikk var tema i min utdanning.				
Jeg er kjent med screening- og kartleggingsverktøy som kan brukes for å kartlegge språkferdigheter.				
Jeg gjennomfører selv undersøkelser av elevens språk når jeg mistenker språkvansker.				
Jeg observerer elevens språk i naturlige situasjoner.				
Jeg kartlegger elevens ekspressive språk (tale).				
Jeg kartlegger elevens språkforståelse.				
Jeg kartlegger elevens lese- og skriveferdigheter.				
Jeg er kjent med hvordan jeg kan kartlegge ulike språkkomponenter (innhold, form og bruk).				
Jeg opplever at jeg har tilfredsstillende kompetanse om kartlegging av språk.				
Jeg sørger for at eleven blir kartlagt av andre dersom jeg ikke gjør dette selv.				
Jeg drøfter avvikende språkutvikling og språkvanskeproblematikk med kolleger.				
Jeg er kjent med kvaliteten ved kartleggingsverktøy som er i bruk ved min skole.				
Jeg vurderer selv kvaliteten ved kartleggingsverktøy når jeg velger disse.				
Jeg kombinerer ulike verktøy og metoder i kartlegging av språk.				
Jeg foretar en samlet vurdering av elevens språk ut fra informasjon fra flere kilder.				
Jeg informerer foresatte om resultatene av kartleggingen.				
Jeg diskuterer resultatene med foresatte og sjekker om de stemmer overens med deres bilde av eleven.				

Jeg drøfter svake resultater med spesialpedagogisk koordinator eller spesialpedagogisk team.				
Jeg bruker resultatene av kartleggingen til å utarbeide tiltak dersom eleven har behov for dette.				
Vi har en plan for screening og språktester som skal tas på ulike trinn ved min skole.				
Vi har rutiner for kartlegging av elever med potensielle språkvansker ved min skole.				
Jeg er kjent med og følger rutinene for kartlegging av elever med potensielle språkvansker.				
Vi har rutiner for oppfølging av elever med språkvansker ved min skole.				
Jeg er kjent med og følger rutinene for oppfølging av elever med språkvansker.				
Språkvansker er tema for pedagogisk utviklingsarbeid i skolen.				

Takk for din deltakelse!

Spørreundersøkelse om kartlegging av språk

Bakgrunn og formål

I skolen er det et tydelig fokus på å lære å lese og skrive, og vi kartlegger elevenes ferdigheter bl.a. gjennom Udirs obligatoriske kartleggingsprøver på 1.-3. trinn. Kartleggingen bidrar til å fange opp elever med behov for tettere oppfølging. Vi har ikke tilsvarende prøver for kartlegging av muntlig språk, og det kan derfor være vanskelig å vite sikkert når det er grunn til bekymring. Å mestre språket er grunnleggende for all kommunikasjon og læring, og elever med svake språkferdigheter vil ha behov for ekstra støtte og hjelp. Det er derfor avgjørende at vi fanger opp elever som strever på et tidlig tidspunkt slik at vi kan sette i gang gode målrettede tiltak.

Denne spørreundersøkelsen er en del av mitt masterprosjekt i spesialpedagogikk. Målsettingen er å undersøke hvordan lærere arbeider for å avdekke potensielle språkvansker hos elever på småskoletrinnet. Gjennom prosjektet ønsker jeg å bidra til å sette språkvansker på dagsorden i skolen.

Ansvarlig for prosjektet

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Kontaktinfo

Eva Solvang (student) e-post: 577898@stud.hvl.no

Liv Inger Engevik (veileder/prosjektansvarlig) e-post: Liv.Inger.Engevik@hvl.no

Vil du delta?

Du er velkommen til å delta dersom du er lærer eller spesialpedagog og arbeider på 1.-4. trinn. Det innebærer at du svarer på denne elektroniske spørreundersøkelsen som handler om språkkartlegging. Den inneholder påstander om kartleggingspraksis, bruk av tester, opplevelse av egen kompetanse og rutiner for kartlegging. Du blir bedt om å ta stilling til påstandene ved å markere hvorvidt de stemmer for deg. Det tar ca.10 min. å svare.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og ved å svare samtykker du til deltakelse. Siden undersøkelsen er anonym, er det ikke mulig å trekke seg når du har levert.

Personvern

Data blir samlet inn gjennom spørreskjemaverktøyet SurveyXact. Undersøkelsen er helt anonym slik at det ikke er mulig å hente ut svarene dine. Det blir ikke lagret noen opplysninger om deg.

Velkommen til å delta!

Med vennlig hilsen
Eva Solvang

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Kartlegging av språkvansker i skolen

Referansenummer

198843

Registrert

12.10.2020 av Eva Solvang - 577898@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Liv Inger Engevik, Liv.Inger.Engevik@hvl.no, tlf: 91551280

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eva Solvang, 577898@stud.hvl.no, tlf: 94167682

Prosjektperiode

02.11.2020 - 15.08.2021

Status

05.11.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

05.11.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 04.11.20.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.11.20. Behandlingen kan fortsette.

Zoom er lagt til som databehandler. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD:

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

03.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 03.11.20, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.08.21.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Student og lærer har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at dere minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

SurveyXact er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

Før å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 6: Utsagn i spørreskjemaundersøkelsen satt opp tematisk

Kartlegging

1. Jeg er kjent med screening- og kartleggingsverktøy som kan brukes for å kartlegge språkferdigheter.
2. Jeg gjennomfører selv undersøkelser av elevens språk når jeg mistenker språkvansker.
3. Jeg observerer elevens språk i naturlige situasjoner.
4. Jeg kartlegger elevens ekspressive språk (tale).
5. Jeg kartlegger elevens språkforståelse.
6. Jeg kartlegger elevens lese- og skriveferdigheter.
7. Jeg er kjent med hvordan jeg kan kartlegge ulike språkkomponenter (innhold, form og bruk).
8. Jeg kombinerer ulike verktøy og metoder i kartlegging av språk.
9. Jeg foretar en samlet vurdering av elevens språk ut fra informasjon fra flere kilder.

Rutiner

1. Jeg sørger for at eleven blir kartlagt av andre dersom jeg ikke gjør dette selv.
2. Jeg informerer foresatte om resultatene av kartleggingen.
3. Jeg diskuterer resultatene med foresatte og sjekker at de stemmer overens med deres bilde av eleven.
4. Jeg drøfter avvikende språkutvikling og språkvanskeproblematikk med kolleger.
5. Jeg drøfter svake resultater med spesialpedagogisk koordinator eller spesialpedagogisk team.
6. Jeg bruker resultatene av kartleggingen til å utarbeide tiltak dersom eleven har behov for dette.
7. Vi har en plan for screening- og språktester som skal tas på ulike trinn ved min skole.
8. Vi har rutiner for kartlegging av elever med potensielle språkvansker ved min skole.
9. Jeg er kjent med og følger rutinene for kartlegging av elever med potensielle språkvansker.
10. Vi har rutiner for oppfølging av elever med språkvansker ved min skole.
11. Jeg er kjent med og følger rutinene for oppfølging av elever med språkvansker.

Kompetanse

1. Jeg er kjent med hovedtrekk i barns språkutvikling.
2. Jeg er kjent med tegn på forsinket og avvikende språkutvikling.
3. Språkutvikling og språkvanskeproblematikk var tema i min utdanning.
4. Jeg opplever at jeg har tilfredsstillende kompetanse om kartlegging av språk.
5. Jeg er kjent med kvaliteten på kartleggingsverktøy som er i bruk ved min skole.
6. Jeg vurderer selv kvaliteten ved kartleggingsverktøy når jeg velger disse.
7. Jeg opplever at vi har god kompetanse om språkutvikling og språkvansker ved min skole.
8. Lærerne ved min skole får opplæring i språkkartlegging gjennom kurs.
9. Språkvansker er tema for pedagogisk utviklingsarbeid i skolen.