



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Masteroppgave i  
spesialpedagogikk, grunnskolelærerutdanning  
1-7

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Line Vasseng

Veileder: Maya Dybvig Joner

Tittel på masteroppgaven: Er det forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert bekymring for barns språk ved skolestart?

Engelsk tittel: Is there a difference in children's reading skills on the national tests in 5th grade where parents have reported concerns about children's language at the start of school?

Emneord:  
Språkforståelse  
Foreldrebekymring  
Leseferdighet  
Lesevansker  
På Sporet  
Nasjonale prøver

Antall ord: 26776  
+ vedlegg: 1 side

Stavanger, 1. juni 2022

## **Forord**

Etter fem lærerike år som lærerstudent ved Universitetet i Stavanger, er jeg endelig i mål og har skrevet ferdig masteroppgaven. Det har vært spennende å fordype seg i temaet for denne masteroppgaven, og jeg sitter igjen med mye kunnskap som jeg kan ta med meg i arbeidet som lærer.

Jeg vil benytte anledningen til å takke veilederen min ved Lesesenteret, Maya Dybvig Joner. Du har hjulpet og støttet meg gjennom hele prosessen med å skrive masteroppgaven, og vært en utrolig god hjelp. Jeg vil takke for gode, konstruktive tilbakemeldinger, og ikke minst råd, oppmuntringer og tips underveis.

Takk til Lesesenteret for bruk av datamaterialet fra forskningsprosjektet På Sporet og nasjonale prøver.

Jeg vil også takke mine kjære medstudenter og venner, for mange gode samtaler, moralsk støtte og oppmuntring underveis i skrivingen, samt en utrolig flott studietid.

Tusen takk til familien min for god støtte og tålmodighet.

Stavanger, 1. juni 2022

Line Vasseng

## **Sammendrag**

Formålet med denne studien var å få kunnskap i sammenhengen mellom barns språk og leseferdigheter. For å undersøke dette ble det valgt problemstillingen: «Er det forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert bekymring for barns språk ved skolestart?».

Masteroppgaven har benyttet data fra forskningsprosjektet På Sporet ved Lesesenteret. Prosjektet analyserte effekten intervensjoner har på leseforståelse, leseflyt og staving, og hadde som mål å utvikle materiell og verktøy for lærere, hvor disse kan brukes i tidlige tiltak rettet mot elever som er i faresonen for å utvikle lesevansker. Datamaterialet som er brukt er spørsmål fra spørreskjema sendt ut til foreldre i begynnelsen av 1. klasse og nasjonale prøver i lesing fra 5. klasse. Den valgte metoden er kvantitativ, og datamaterialet er analysert gjennom frekvensanalyser, t-tester, krysstabeller og chi-square tester.

Resultatene tyder på at dersom foreldre rapporterer bekymring for språkforståelse, at barnet har vansker med å holde oppmerksomheten under lek eller vansker med å forstå beskjeder, kan dette ha sammenheng med at barnet skårer lavt på nasjonale prøver. Dersom det er mor som rapporterer at hun har egne lesevansker ser det ikke ut til å være en sammenheng med barnets skår på nasjonale prøver, men dersom far rapporterer det samme ser det ut til å være en sammenheng med at barnet skårer lavt på de nasjonale prøvene.

# Innhold

<b>Figurer .....</b>	<b>6</b>
<b>Tabeller .....</b>	<b>7</b>
<b>1. Innledning.....</b>	<b>9</b>
1.1 Introduksjon og valg av tema .....	9
1.2 Formål og problemstilling.....	9
1.3 Avgrensing og oppgavens oppbygging .....	10
<b>2. Teori .....</b>	<b>11</b>
2.1 Språkutvikling og språkets ulike komponenter .....	11
2.1.1 «Late talkers».....	13
2.1.2 Språklig bevissthet.....	14
2.1.3 Språkforståelse.....	15
2.2 Sammenheng mellom lek og språk.....	16
2.3 Språkforstyrrelser.....	17
2.3.1 Utviklingsmessig språkforstyrrelse.....	18
2.4 Lyttevansker.....	19
2.5 Leseferdigheter.....	19
2.5.1 Simple view .....	20
2.5.2 Høien og Lundbergs stadiemodell .....	21
2.5.3 Ordavkoding .....	23
2.5.4 Leseforståelse.....	24
2.6 Lesevansker .....	24
2.6.1 Ulike typer lesevansker.....	25
2.6.2 Vansker med ordavkoding .....	27
2.6.3 Vansker med leseforståelse.....	28
2.6.4 Risikofaktorer for lesevansker .....	28
2.6.5 Lesevansker og ADHD .....	29
2.7 Sammenheng mellom språk og lesing.....	30
2.7.1 Sammenheng mellom ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter.....	30
2.8 Betydning for praksis.....	31
2.8.1 Overgang fra barnehage til skole .....	31
2.8.2 Tidlig innsats og tidlig intervensjon.....	33
2.8.3 Samarbeid mellom skole og hjem.....	35

2.8.4 Grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet .....	36
2.9 Nasjonale prøver .....	36
2.10 På Sporet .....	38
<b>3. Metode .....</b>	<b>39</b>
3.1 Valg av forskningsmetode .....	39
3.1.1 Forskningsdesign .....	40
3.2 Oppgavens begrensninger .....	41
3.3 Datainnsamling .....	41
3.3.1 Spørreskjema .....	41
3.3.2 Variabler og verdier på spørreskjema .....	42
3.3.3 Utvalg spørreskjema .....	43
3.3.4 Utvalg nasjonale prøver .....	43
3.4. Analyse .....	44
3.4.1 Nominalnivå og ordinalnivå .....	44
3.4.2 Analyse av datamateriale .....	44
3.5 Reliabilitet og validitet .....	48
3.5.1 Reliabilitet.....	48
3.5.2 Validitet .....	49
3.6 Forskningsetikk.....	50
<b>4. Resultater .....</b>	<b>51</b>
4.1 Frekvenstabeller .....	52
4.2. T-test.....	55
4.3 Krysstabeller og chi-square test .....	59
4.3.1 Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse? .....	59
4.3.2 Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek?.....	60
4.3.3 Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder? .....	61
4.3.4 Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese og skrivevansker? (Mor).....	62
4.3.5 Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker? (Far).....	63
<b>5. Diskusjon .....</b>	<b>64</b>
5.1 Er det forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert bekymring for barnets språkforståelse? .....	64
5.2 Er det forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert at barnet har vansker med å holde oppmerksomheten under lek? .....	68

5.3 Er det forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert at barnet har problemer med å oppfatte beskjeder? .....	72
5.4 Er det forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der mor/far har rapportert egne lesevansker? .....	75
<b>6. Konklusjon .....</b>	<b>78</b>
<b>7. Litteratur .....</b>	<b>81</b>
<b>8. Vedlegg .....</b>	<b>86</b>
8.1 Vedlegg 1: På Sporet spørreskjema til foreldre og foresatte.....	86

## Figurer

Figur 1	Utdanningsdirektoratet (2017d) sin illustrasjon om hvordan man tilegner seg språk .....	12
Figur 2	Høien og Lundberg (2009) sin stadiemodell for de ulike stadiene man har i leseutviklingen.....	21
Figur 3	Klinkenberg (2017) skjematiske oversikt over ulike typer lesevansker.....	25
Figur 4	Prosentvis fordeling av foreldre som har svart ja, nei eller vet ikke på om de har vært bekymret for barns språkforståelse.....	52
Figur 5	Prosentvis fordeling av foreldre som har svart ja, nei eller vet ikke på om barnet deres har vansker med å holde oppmerksomheten under lek.....	53
Figur 6	Prosentvis fordeling av foreldre som har svart ja, nei eller vet ikke på om barnet deres har problemer med å oppfatte beskjeder.....	53
Figur 7	Prosentvis fordeling av foreldre som har svart ja, nei eller vet ikke på om mor har opplevd å ha lese- og skrivevansker.....	54
Figur 8	Prosentvis fordeling av foreldre som har svart ja, nei eller vet ikke på om far har opplevd å ha lese- og skrivevansker.....	55

Figur 9	Resultatene av leseforståelse i nasjonale prøver sammen med normalfordelingskurven.....	56
---------	---	----

## Tabeller

Tabell 1	Oversikt over hvor mange som har svart og ikke svart på spørreundersøkelsens spørsmål.....	43
Tabell 2	Group Statistics for spørsmålet «Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse?» .....	56
Tabell 3	Independent Samples Test av spørsmålet «Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse?» .....	56
Tabell 4	Group Statistics for spørsmålet «Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek?» .....	57
Tabell 5	Tabell 5: Independent Samples Test av spørsmålet «Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek?» .....	57
Tabell 6	Tabell 6: Group Statistics for spørsmålet «Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder?» .....	57
Tabell 7	Independent Samples Test av spørsmålet «Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder?» .....	57
Tabell 8	Group Statistics for spørsmålet «Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker?» med svaralternativ «Mor» .....	58
Tabell 9	Independent Samples Test av spørsmålet «Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker?» med svaralternativ «Mor» .....	58
Tabell 10	Group Statistics for spørsmålet «Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker?» med svaralternativ «Far» .....	58
Tabell 11	Tabell 11: Independent Samples Test av spørsmålet «Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker?» med svaralternativ «Far» .....	58
Tabell 12	Prosentvis fordeling over mestringsnivåene i leseforståelse på nasjonale prøver og spørsmålet «Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse?» .....	59
Tabell 13	Tabell 13: Chi-square test av spørsmålet «Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse?» .....	60

Tabell 14	Prosentvis fordeling over mestringsnivåene i leseforståelse på nasjonale prøver og spørsmålet «Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek?» .....	60
Tabell 15	Chi-square test av spørsmålet «Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek?» .....	61
Tabell 16	Prosentvis fordeling over mestringsnivåene i leseforståelse på nasjonale prøver og spørsmålet «Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder?» .....	61
Tabell 17	Chi-square test av spørsmålet «Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder?» .....	62
Tabell 18	Prosentvis fordeling over mestringsnivåene i leseforståelse på nasjonale prøver og spørsmålet om barnets biologiske mor har opplevd å ha lese- og skrivevansker.....	62
Tabell 19	Chi-square test av om barnets biologiske mor har opplevd å ha lese- og skrivevansker.....	63
Tabell 20	Prosentvis fordeling over mestringsnivåene i leseforståelse på nasjonale prøver og spørsmålet om barnets biologiske far har opplevd å ha lese- og skrivevansker.....	63
Tabell 21	Chi-square test av om barnets biologiske far har opplevd å ha lese- og skrivevansker.....	64



# 1. Innledning

## 1.1 Introduksjon og valg av tema

Læreplanverket definerer lesing som en av de fem grunnleggende ferdighetene elever skal lære på skolen. Disse ferdighetene er nødvendige redskaper for utvikling og læring, og er en del av kompetansen i skolefagene (Utdanningsdirektoratet, 2017c). For å kunne lese må man både kunne avkode ord og forstå det man leser (Hoover & Gough, 1990). Det å lese tekst digitalt og på papir er en forutsetning for å kunne delta aktivt i samfunnet på en reflektert og kritisk måte, samt for livslang læring. Det å lese handler ikke bare om å forstå innholdet i tekster, man skal også bruke, engasjere seg og reflektere over det man leser (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

Flere studier har funnet en sammenheng mellom tidlige språkferdigheter og senere leseferdigheter (Melby-Lervåg, 2011; Lervåg et al., 2018; Hagtvet et al., 2011; Reikerås & Dahle, 2022). Disse studiene viser betydningen av tidlig identifikasjon av barn med svake språkferdigheter, slik at man kan sette inn tidlig innsats og mulige intervensjoner for å øke barns ordforråd og språkforståelse. Dette vil igjen hjelpe til en bedre leseforståelse. Denne masteroppgaven vil undersøke om det er forskjell i barns leseferdigheter på de nasjonale prøvene i 5. klasse der foreldre har rapportert bekymring for barnets språk ved skolestart. Dette gjøres ved at man ser på data fra et spørreskjema som ble sendt ut av forskningsprosjektet På Sporet, hvor foreldre svarte på spørsmål om barnet deres, blant annet knyttet til språk. Her mangler man kunnskap om betydningen av foreldres vurdering av barnets språk. I tillegg vil det bli benyttet data fra 5. klasses nasjonale prøver i lesing.

## 1.2 Formål og problemstilling

Denne studiens formål er å få kunnskap om det er forskjell i leseferdigheter der foreldre og foresatte har vært bekymret for barnets språk ved skolestart. I tillegg ønsker man å få en innsikt i foreldres rapportering om egne lesevaner kan ha utslag i barnets leseferdigheter i nasjonale prøver i 5. klasse. Denne masteroppgaven vil derfor undersøke sammenhengen mellom språk og leseferdigheter. En håper at denne masteroppgaven vil kunne bidra til et økt fokus på barns språkferdigheter før og ved skolestart, slik at man som lærer kan sette inn eventuelle tiltak dersom barnet trenger det.

Den valgte problemstillingen for denne masteroppgaven er: «Er det forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert bekymring for barns språk ved skolestart?» For å svare på denne problemstillingen er det valgt fire ulike forskningsspørsmål:

- Er det forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert bekymring for barnets språkforståelse?
- Er det forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert at barnet har vansker med å holde oppmerksomheten under lek?
- Er det forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert at barnet har problemer med å oppfatte beskjeder?
- Er det forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der mor/far har rapportert egne lesevansker?

Det er gjennomført en kvantitativ analyse av datamateriale fra spørreskjemaet til forskningsprosjektet På Sporet, hvor det er valgt ut fire forskjellige spørsmål som er relevante for å kunne svare på denne masteroppgavens problemstilling. Inkludert i dette forskningsprosjektet er også data fra nasjonale prøver i lesing, gjennomført av elever i 5. klasse.

### 1.3 Avgrensning og oppgavens oppbygging

I denne masteroppgaven blir språk beskrevet, og leseferdigheter blir forklart. Lesferdigheter defineres her som ferdigheter innen lesing, hvor man må kunne avkode ord og forstå det man leser (Høien & Lundberg, 2009). Under leseferdigheter er fokuset på leseutvikling og lesevansker.

I oktober 2021 ble det enighet om å bruke terminologien språkforstyrrelser som et overordnet begrep, og utviklingsmessig språkforstyrrelse (DLD) for barn med vedvarende språkproblemer utover fire-fem årsalderen. Tidligere litteratur omtalte dette som spesifikke språkvansker, forkortet til SSV, men denne termen er ikke lenger i bruk i nyere litteratur (Kristoffersen et al., 2021). Steder der SSV blir brukt i eldre litteratur blir derfor omtalt som DLD i denne oppgaven.

Sentrale begrep og forkortelser er forklart i teorikapittelet.

Denne masteroppgaven er delt inn i 6 ulike kapitler:

*Kapittel 1:* I innledningen presenteres valg av temaet for oppgaven, samt formålet og med oppgaven. Problemstillingen og forskningsspørsmål blir så lagt fram.

*Kapittel 2:* I teorikapittelet presenteres først språkutvikling og språkets komponenter, før DLD blir forklart. Deretter blir leseferdigheter beskrevet og overgang mellom barnehage og skole, tidlig innsats og foreldresamarbeid presenteres. Til slutt blir forskningsprosjektet På Sporet og nasjonale prøver beskrevet.

*Kapittel 3:* I dette kapittelet blir det gjort rede for valg av forskningsmetode og datainnsamling, inkludert spørreskjema, og denne masteroppgavens utvalg blir presentert her.

*Kapittel 4:* Her presenteres resultatene av studien som er gjort for denne masteroppgaven.

*Kapittel 5:* I dette kapittelet blir sentrale funn diskutert opp mot teorien fra oppgaven.

*Kapittel 6:* I konklusjonskapittelet blir studiets funn oppsummert, og det blir gitt en konklusjon på den gitte problemstillingen.

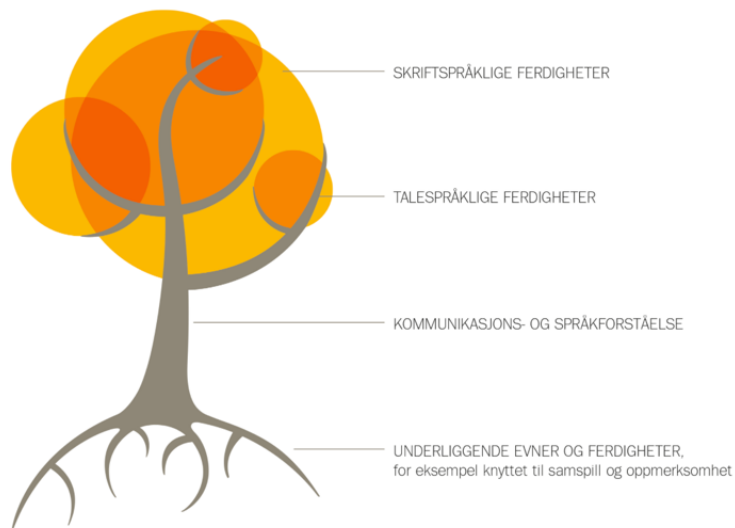
## 2. Teori

Teorikapittelet vil ta for seg språkutvikling i det første delkapittelet, hvor tilegnelsen av språk og språkets ulike komponenter presenteres. Deretter kommer et delkapittel hvor språkforstyrrelser forklares, og språkforstyrrelsen DLD blir forklart i mer detalj. Videre ser man på leseferdigheter. Dette inkluderer lesing, hvilke komponenter lesing har og lesevansker. Sammenhengen mellom språk og lesing blir også presentert. Til slutt presenteres et delkapittel hvor overgangen mellom barnehage og skole, tidlig innsats og foreldresamarbeid beskrives.

### 2.1 Språkutvikling og språkets ulike komponenter

Språk i denne masteroppgaven vil omhandle verbalspråket og skriftspråket. Språkutvikling er en aktiv prosess der barnet opplever språket som snakkes av andre mennesker i sine omgivelser og språkutviklingen er sterkt påvirket av et behov for å kommunisere med andre (Nouraey et al., 2021). Språk er brukt for å samhandle og kommunisere med andre, og man trenger derfor språk for å blant annet opprettholde kontakt med andre, samt få og gi informasjon. For å kommunisere med andre snakker man med ord og setninger (Bloom & Lahey, 1978). Av den grunn må man tilegne seg språk for å kommunisere, og kunne forstå og

bruke språket. Følgende illustrasjon av et tre kan fungere som et bilde av hvordan man tilegner seg språk.



Figur 1. Utdanningsdirektoratet (2017d) sin illustrasjon om hvordan man tilegner seg språk.

Alle delene av et tre, det vil si røttene, stammen, grenene, kvistene og bladene, utgjør en egen helhet, men henger også nøye sammen og påvirker hverandre, og slik kan man også se på språket. Et tres vekst vil være avhengig av dets røtter, og på samme måte vil et barns språk være avhengig av noen grunnleggende forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Røttene på treet representerer de underliggende evnene og ferdighetene, knyttet til for eksempel oppmerksomhet og samspill, mens stammen representerer kommunikasjons- og språkforståelsen. Treet's grener er en representasjon for barnets talespråklige ferdigheter og bladene representerer de skriftspråklige ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2017d).

Zengin-Akkuş et al. (2018) deler språk inn i to deler; språkforståelse og språkproduksjon, hvor førstnevnte refererer til evnen til å forstå kommunikasjon, og sistnevnte er bruken av ord og bevegelser for å formidle budskap til andre. «Barn lærer språk ved å bruke språk, og ved å høre andre bruke språk» (Ofstad, 2021). Bloom og Lahey (1978) skriver om tre forskjellige komponenter som språket deles inn i: innhold, form og bruk. Disse tre komponentene står i gjensidige påvirkningsforhold til hverandre, kan være delvis overlappende (Ofstad, 2021; Bloom & Lahey, 1978), og sammen er de viktige i kommunikasjonen mellom mennesker (Ofstad, 2021). Bruk står for både tolkning og bruk av språk i en sosial kontekst (Ofstad, 2021) og handler derfor om hvordan språket blir brukt i forskjellige situasjoner. Språket er

tilpasset sosiale grupper, generasjoner og situasjoner, og varierer fra kultur til kultur (Helland, 2019). Språklig bevissthet og språkforståelse vil presenteres i de videre delkapitlene, etter «late talkers» blir presentert.

### 2.1.1 «Late talkers»

Begrepet «late talkers» (LT-er) refererer generelt til unge barn i alderen 18-35 måneder som er sene med å utvikle muntlig språk (Rescorla, 2011), og/eller har dårlig vokabular, uten at det er noen åpenbare årsaker til dette (Karimian et al., 2020). Barna har ikke synlige forsinkelser i utviklingen av andre områder enn språk, men kan likevel ta lengre tid før de begynner å snakke, noe man kaller for forsinket språkutvikling, og omtaler altså LT-er. Det første tegnet på vansker med språk hos barn i småbarnsalderen kan skyldes at de har en forsinket språkutvikling (Zubrick et al., 2007). Barn tilegner seg vanligvis sine første talte ord når de er rundt 12 måneder gamle, og begynner å sette ord sammen etter 24 måneder (Zubrick et al., 2007). LT-er nærmer seg derimot disse språklige milepælene mye senere (Desmarais et al., 2011). Forsinket språkutvikling er utbredt hos småbarn, men selv om noen LT-er kan ta igjen de jevnaldrende etter hvert, kan en slik forsinkelse være en del av et større problem (Zengin-Akkuş et al., 2018). I barns språkutvikling er det store individuelle variasjoner, og det kan av den grunn være vanskelig å vurdere om et barn har en språkforstyrrelse eller bare er forsinket i språkutviklingen, sammenlignet med jevnaldrende. Barns språkutvikling er ofte ustabil, spesielt med tanke på vokabular. Dette gjør det vanskelig å si med sikkerhet hvem som utvikler en vanske, og hvem som tar igjen sine jevnaldrende (Rescorla, 2011). Vurderingen av språkutviklingen til barn kan også gjøres mer utfordrende dersom barnet er flerspråklig (Utdanningsdirektoratet, 2017d). LT-er har en stor risiko for å fortsette å oppleve vansker med å lære språk når de starter på skolen, og vil dermed gjerne ha et behov for tidlig innsats. De vil altså trenge hjelp så tidlig som mulig (Desmarais et al., 2011). Språklig ferdighet, altså artikulatorkompetanse, ordforråd, begrepsforståelse og syntaktisk kompetanse, er en viktig forutsetning for leselæringen. LT-er vil derfor møte spesielle vansker i leseopplæringen, fordi de vil ha vansker med leseforståelsen, men vil også streve med ordavkodningen (Høien & Lundberg, 2009).

Barn med forsinket språkutvikling som har en familiær risiko for å utvikle lese- og skrivevansker, forkortet til FR (Family Risk) barn, er mindre sannsynlige til å overkomme vanskene sine, sammenlignet med deres jevnaldrende LT-er uten en arvelig komponent. I tillegg har disse barna oftere vansker innen både lesing og skriving (Lyytinen et al., 2005).

Empiri for dette er derimot begrensede, og det er av den grunn nødvendig med mer forskning for å få mer innsikt i den longitudinelle utviklingen av muntlige ferdigheter hos LT-er med familierisiko for lesevansker (Caglar-Ryeng et al., 2020). Funn gjort av Caglar-Ryeng et al. (2020) indikerer at på et gruppenivå så er ferdigheter innen språkproduksjon, spesielt ekspressiv grammatikk, svakere hos barn med FR etter skolealder, men det er usikkert om dette skyldes barnas FR status eller om de er dyslektiske eller ikke. I alderen 4 år og 6 måneder kan språkferdigheter predikere hvordan et barns språk er når det er 6 år, i kombinasjon med barnets FR status, og kan derfor være en indikator på om det er behov for ekstra støtte. Det er derfor viktig å vurdere om barnet har en risikofaktor, for eksempel en familiehistorie med lese- og skrivevansker, og ikke bare barnets tidlige språkferdigheter, når det skal avgjøres hvilke barn som har størst behov for tidlig innsats (Caglar-Ryeng et al., 2020).

### 2.1.2 Språklig bevissthet

Språklig bevissthet blir også kalt metakognisjon, eller metalingvistisk bevissthet, da man kan definere det som det å kunne se både sin egen lesing, samt språket utenfra. Man kan derfor reflektere over språkets form (Skjelbred, 2016; Hulme & Snowling, 2009). Språkets form blir beskrevet på flere ulike måter, slik som fonologi, morfologi og syntaks, og er det å koble sammen lyder eller tegn som har en mening (Bloom & Lahey, 1978). Man kan knytte språklig bevissthet til bevissthet om flere språklige elementer og nivåer av bevissthet, hvor disse nivåene reflekterer utviklingsnivået eleven eller barnet har nådd. Man kan derfor dele språklig bevissthet inn i fire hoveddeler: fonologi, morfologi, syntaks og semantikk (Helland, 2019). Fonologi handler om læren om de minste meningsdifferensierende elementene i språket, altså lydene (Bloom & Lahey, 1978), og de første trinnene i denne språklige utviklingen er knyttet til at man blir bevisst større lydenheter som rim og stavelser (Lyster, 2011). Fonologisk bevissthet er da en språklig ferdighet som knyttes til evnen å oppfatte ords lydmessige eller fonologiske struktur (Lyster, 2011), hvor man kan lytte ut lydene i talt språk, dele ord opp i fonemer, samt vite hvilke fonem som kommer først, midt i eller i slutten av et ord (Skjelbred, 2016). Dette er den bevisstheten som synes å være den ferdigheten som er den viktigste og mest sentrale for den første lese- og staveutviklingen, tatt i betraktning at de emosjonelle og sosiale forholdene eleven lever i er akseptable og at klassemiljøet er godt (Lyster, 2011). Den andre hoveddelen til språklig bevissthet er morfologi, læren om de minste meningsbærende elementene i språket, slik som bøyninger og avledninger (Bloom & Lahey, 1978). Det vil si den minste delen av et språk, som har en egen betydning (Rygvoold et al., 2019). Morfologisk

kunnskap, eller ordkunnskap, er en sentral side ved den språklige bevisstheten. Dette innebærer at man har kunnskap til hvordan verb bøyes for å uttrykke tid, sammensatte ord, hvordan pronomen og substantiv bøyes for å uttrykke både entall og flertall, kunnskap om suffikser og prefikser, samt gradbøyning av adjektiv (Skjelbred, 2016). Man betegner ofte morfologi og syntaks som grammatikk (Rygvoid et al., 2019), da syntaks er læren om et språks setningsstruktur, slik som plassering av ledd som verbal og subjekt (Bloom & Lahey, 1978). Syntaks handler om hvordan man kan sette sammen ord til fraser og setninger, altså større enheter, etter diverse språkspesifikke regler (Rygvoid et al., 2019). Den fjerde hoveddelen av språklig bevissthet, semantikk, vil presenteres i det neste avsnittet.

### 2.1.3 Språkforståelse

Barns språkforståelse og produksjon av språk skjer når barnet er i alderen 12 til 24 måneder. (Zubrick et al., 2007). Både innholdet i og bruken av språk endres i takt med modenhet, erfaringer og miljøene som barnet er i (Helland, 2019). Bloom og Lahey (1978) skriver at innholdet i et språk er meningen eller semantikken, altså den lingvistiske representasjonen for hva personer vet om objekter, hendelser og relasjoner. Innholdet blir derfor hva ord og setninger betyr og mener. Semantikk er læren om språkets innholdsside, og handler om hvilken stil og sjanger, samt ordtilfang, som blir brukt i forhold til temaet, og hvem som er mottaker og avsender (Bloom & Lahey, 1978). Det handler om hvilken betydning ord, ordgrupper og setninger har. Semantikk henger av den grunn tett sammen med ordforrådet, hvilke ord både voksne og barn kan, samt hvor mye detaljert kunnskap de har om ordene (Rygvoid et al., 2019). Til eksempel så vil det være forskjell på hvordan en lege skal formidle hvilke virkninger tran har i et vitenskapelig forum og hvordan hen forteller et barn hvorfor tran er viktig å ta. Valget om formidlingen baseres på kunnskapen publikummet har om ordenes innhold og hvordan ordforrådet deres er (Helland, 2019). Det er derfor ikke uvanlig å knytte ordforråd og begrepsoppbygging til semantisk mestring (Rygvoid et al., 2019). Melby-Lervåg (2011) skriver at språkforståelse er en ferdighet som er svært stabil, og blant barn som skårer best, middels og svakest er det i liten grad endring fra førskolealder til skolealder.

Innen lesing vil et godt ordforråd kunne kompensere for at en elev har svake fonologiske avkodingsferdigheter og vil være med på å støtte avkodingsprosessen (Nation & Snowling, 1998, sitert i Hagtvatn et al., 2011). Det er viktig at barn utvikler et godt ordforråd fordi en viktig forutsetning for å forstå en tekst er at man forstår mesteparten av ordene i teksten. Dersom det er mer enn 20% ukjente ord i et avsnitt, vil ikke leseren forstå mye av det som

hen leser (Høien & Lundberg, 2009). «Ordforståelsen gir den semantiske nøkkelen til både lytte- og leseforståelse» (Hagtvet et al., 2011). Melby-Lervåg (2011) skriver at da språkforståelse henger så tett sammen med leseforståelse, kan det tenkes at trening av språkforståelse vil ha direkte påvirkning på leseforståelsen. Et godt ordforråd, eller en god språkforståelse vil også komme til nytte i verbal kommunikasjon. Dersom et barns begrepsforståelse, altså innholdsforståelse av et ord, ikke er solid nok, eller at barnet enda ikke har en god nok utviklet forståelse av språket form, som de grammatiske prinsippene, så kan dette være grunnlag for at barnet ikke forstår det som blir sagt (Utdanningsdirektoratet, 2017d). I utsendelsen av spørreskjemaet fra På Sporet prosjektet ble det stilt flere spørsmål, hvorav tre av de utvalgte for denne masteroppgaven kan knyttes til barnets språkforståelse. Spørsmålet «Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse?» spør direkte om respondentene som svarer på spørreskjemaet er bekymret for språkforståelsen til barnet (Vedlegg 1). Noen barn kan oppleve begrensninger på forskjellige måter dersom de har problemer med å forstå hva som blir sagt, og dette gjør at regler for atferd i lek og verbal kommunikasjon kan være vanskelig å forstå for barnet (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Både spørsmålet «Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek?» og spørsmålet «Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder?» kan kobles til språk, grunnet ordlyden, selv om ordet språkforståelse ikke blir nevnt eksplisitt (Vedlegg 1). Her kan man også koble inn sammenhengen mellom lek og språk, konsentrasjonsvansker og lyttevansker, som blir presentert videre i kapittelet.

## 2.2 Sammenheng mellom lek og språk

Mange barnehager er i dag preget av både språklig og kulturelt mangfold, og det er derfor viktig at barn forstår språket som brukes i leken, for å kunne delta. I tillegg må de også ha erfaringer som bidrar til at de skjønner lekens innhold, slik at de kan forholde seg til lekens ulike nivåer og struktur (Kibsgaard, 2018). Stangeland (2017) referer til Vygotsky (1978) som skriver at lek er en hovedfaktor i utviklingen av både kognitive funksjoner og språktilegnelse. I lek lærer barna å delta, samhandle og lytte på flere nivåer (Kibsgaard, 2018). Lek gir derfor barna muligheter for sosial samhandling, som er viktig for utviklingen av språk og sosiale ferdigheter, som begge legger til rette for interaksjoner med andre. Språkferdigheter gir barnet mulighet til å forhandle, kommunisere intensjoner på en klar måte, samt lage avtaler (Säljö, 2011, sitert i Stangeland, 2017). Stangeland (2017) gjorde en studie av påvirkningen språkferdigheter og sosial kompetanse har i småbarns lekeatferd. Resultatene fra studien viste



at språkferdigheter er en signifikant og uavhengig prediktor for oppførsel i lek. Dette kan indikere at det er en sammenheng mellom hvor godt småbarn fungerer i lek med jevnaldrende og med deres språkferdigheter ved 33 måneder (Stangeland, 2017).

«Barns tidlige samspillserfaringer gir dem ferdigheter som bidrar til å styrke sosialt samspill, noe som bygger opp både selvfølelse og følelsen av å mestre» (Kibsgaard, 2018). Stangeland (2017) skriver at dersom det er gitt at komplekse former for sosial lek krever et høyt nivå av språkferdigheter, kan man argumentere for at barn med svake språkferdigheter er mindre sannsynlige til å ha suksess med å delta i slike leker, på grunn av deres mangelfulle språkkunnskaper.

### 2.3 Språkforstyrrelser

I dette delkapittelet vil språkforstyrrelser bli presentert, og de to undergruppene språkforstyrrelser assosiert med  $x$  og utviklingsmessige språkforstyrrelser vil bli forklart for å vise de forskjellige språkforstyrrelsene barn kan ha. «En språkforstyrrelse er et kommunikasjonsproblem som viser seg som vansker med å forstå og/eller å produsere språk, og kan beskrives som en brist i en eller flere av de språklige komponentene innhold, form eller bruk, eller i interaksjonen mellom dem» (Rygvoid et al., 2019). Kristoffersen et al. (2021) utførte en konsensusstudie for å bli enige om en felles terminologi for barn som strever med tale, språk og kommunikasjon, da ulike fagmiljøer har brukt ulike termer slik om språkvansker, spesifikke språkvansker og vansker med språk. Resultatene fra denne studien var at i en norsk kontekst blir betegnelsen *språkforstyrrelser* anbefalt å brukes som en overordnet term. Når det er uklart om vanskene medfører en varig og betydelig funksjonsnedsettelse, brukes terminologien *vansker med språk, tale og kommunikasjon* (Kristoffersen et al., 2021). Termen *språkforstyrrelser* viser til at det er et språklig problem, uten at det blir knyttet til en tydelig årsaksfaktor eller utviklingstakt (Rygvoid et al., 2019). Er språkforstyrrelsen en del av en biomedisinsk tilstand så skriver Kristoffersen et al. (2021) at *språkforstyrrelser assosiert med  $x$*  er den anbefalte terminologien å bruke, hvor « $x$ » viser til den biomedisinske tilstanden, for eksempel at personen har Downs syndrom. Har personen ikke en slik biomedisinsk tilstand, er betegnelsen utviklingsmessig språkforstyrrelse anbefalt å bruke, med forkortelsen DLD. Denne språkforstyrrelsen vil bli presentert videre i neste avsnitt.

### 2.3.1 Utviklingsmessig språkforstyrrelse

*Utviklingsmessig språkforstyrrelse*, forkortet til DLD, fra den engelske betegnelsen 'Developmental Language Disorder' (Kristoffersen et al., 2021) er en term som viser til barn og unge med vedvarende problemer med språket, som ikke kan forklares ut fra den generelle utviklingen til barnet. Problemene er vedvarende utover fire-fem års alderen, og har en betydelig innvirkning på muligheter for deltakelse i både yrkes- og samfunnslivet, samt muligheter til utdanning (Kristoffersen et al., 2021; Rygvold et al., 2019). «Barn med utviklingsmessig språkforstyrrelse både utvikler og bruker språket, men ordlæringen deres går saktere og er mindre stabil enn hos jevnaldrende» (Hayieo-Thomas et al., 2014, sitert i Rygvold et al., 2019). Tilegnelsen av ord i tilfeldige daglige situasjoner skjer i mye mindre grad hos barn med DLD sammenlignet med jevnaldrende med typisk språkutvikling, så for å lære nye ord trenger de to til tre ganger så mange eksponeringer (Riches et al., 2005, sitert i Rygvold et al., 2019). Dette kan ha en sammenheng med at de opplever «begrensninger i å knytte mening til ordets fonologiske form på en effektiv og nøyaktig måte og vansker med å utnytte kunnskap om morfologi og syntaks som støtte i ordlæringen» (Rygvold et al., 2019).

Mange barn med utviklingsmessig språkutvikling strever også med å hente fram ord fra langtidsminnet, og har som utfordring å forstå det språklige aspektet ved språklidene, altså fonemene, men ikke det å artikulere språklidene. De kan derfor forveksle språklidene og forenkle ordets oppbygging, og selv om slike forenklinger og erstatninger er vanlig i barns språkutvikling til barnet er rundt tre år, vil det hos barn med språkforstyrrelser fortsette (Rygvold et al., 2019). Rygvold et al. (2019) skriver at barn med DLD ser ut til å streve med å bøye ord og sammenlignet med yngre barn på samme språknivå har de større morfologiske vansker. Barn med DLD sier sitt aller første ord senere enn det barn med typisk språkutvikling gjør, og bruker også lengre tid på å sette sammen ord til ytringer, i tillegg tar de lite språklig initiativ og svarer ikke på språklige henvendelser, og kan derfor være vanskelige å snakke med. Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2022) skriver at barn, unge og voksne med DLD kan ha vansker med morfologi, syntaks og fonologi. Noe barn med språkforstyrrelser strever med er å mestre språklige ferdigheter, som det å bruke et språk passende for situasjonen, ta språklig initiativ og følge instruksjoner. Dette kan komme til uttrykk i samarbeid, det å ta sosial kontakt og det å kunne følge regler i gruppearbeid og lek (Rygvold et al., 2019). Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2022) skriver at DLD kan opptre sammen med vansker, og her nevnes blant annet språklidsvansker, vansker med oppmerksomhet og konsentrasjon, samt lese- og skrivevansker.

Zambrana et al. (2014) fulgte utviklingen av norske barn fra 3 til 5 år og fant at FR for lese- og skrivevansker var den mest avgjørende risikofaktoren for fremtredende DLD, og barn født med FR hadde signifikante høyere odds for vedvarende språkforstyrrelser. Snowling og Melby-Lervåg (2016) gjorde det samme ved å følge engelskspråklige barn som i utgangspunktet ble klassifisert med enten familierisiko for dysleksi, risiko for DLD eller at de hadde typisk språk, fra alderen 3 år og 9 måneder til 8 år og 1 måned. I denne studien ble tre grupper barn identifisert, alle med en form for DLD. Til tross for at barna hadde gjennomsnittlige muntlige språkferdigheter i deres tidlige barndom, så det ut til at barna i den siste gruppen hadde fremtredende DLD i en alder av 8 år og 1 måned. Her er det viktig å påpeke at FR barn var overrepresentert i denne gruppen, noe som understreker viktigheten av å følge språkferdighetene til FR barn fra de første leveårene til skolealder, for å kunne spore eventuelle vansker som de kan ha (Snowling & Melby-Lervåg, 2016).

## 2.4 Lyttevansker

Auditive prosesseringsvansker gir seg til kjenne som en lyttevanske, og er betegnelsen på vansker som personer har når hjernen ikke får til å tolke og oppfatte lyd. Det kan virke som om talespråkets lyder blir blandet med lyder i miljøet rundt, og deretter bearbeides i hjernen (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021). Personer med disse vanskene kan blant annet ha utfordringer med å oppfatte og følge muntlige instruksjoner, å oppfatte og forstå ord som lydmessig ligner på hverandre, å oppfatte flerleddete eller lange beskjeder, samt å lytte hvis det er dårlige akustiske forhold. Auditive prosesseringsvansker kan også sameksistere sammen med språkvansker, dysleksi, oppmerksomhetsvansker og autisme (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021). Graden og funksjonsvansken kan være forskjellig fra person til person, og kan variere. Personer med denne vansken kan få problemer i sosiale og akademiske situasjoner, fordi de har vansker med å prosessere auditiv informasjon (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021). Mange av barna som får auditive prosesseringsvansker som diagnose har hatt langvarige og hyppige mellomørebetennelse i småbarnsalderen (Borges et al, 2013, sitert i Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021).

## 2.5 Leseferdigheter

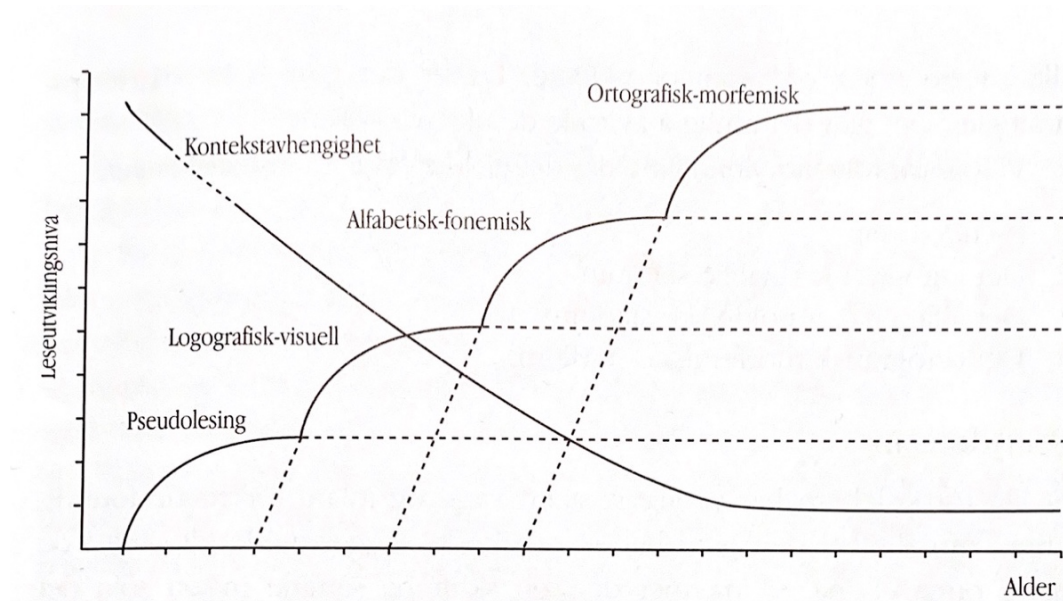
Dette delkapittelet vil først ta for seg hva leseferdigheter er, før det blir presentert hva som kjennetegner de ulike stadiene i lesemodellen til Høien og Lundberg (2009). Videre vil

ordavkoding og leseforståelse presenteres og forklares. Å kunne lese er en av de fem grunnleggende ferdighetene som barn skal lære på skolen, og disse ferdighetene er nødvendige redskaper for utvikling og læring og de er en del av kompetansen i fag. I rammeverket for grunnleggende ferdigheter står det skrevet at det å kunne lese handler om å kunne reflektere over, bruke, forstå og engasjere seg i teksters innhold, samt at man skaper mening fra tekst (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Det å lese i norskfaget innebærer også å kunne lese på papir og digitalt. Norsk har et spesielt ansvar i opplæringen av å kunne lese (Kunnskapsdepartementet, 2019).

### 2.5.1 Simple view

“The Simple View of Reading”, (omtales videre som bare Simple view), er en leseformel som sier at lesing består av to komponenter: ordavkoding og språkforståelse, hvor begge disse komponentene er nødvendige for å kunne lese. Å kun ha en av komponentene er derfor ikke nok, man trenger både ordavkoding og språkforståelse for å forbedre ens leseferdigheter (Hoover & Gough, 1990). Man kan derfor skrive leseferdigheter som en formel: leseforståelse = ordavkoding x språkforståelse. Produktet av disse to delferdighetene blir da leseferdighet, så dersom én av faktorene er lik null, så vil også produktet være null (Høien & Lundberg, 2009). Kvaliteten på selve ordavkodingen vil, i den tidlige leseutviklingen, gi det viktigste bidraget til leseforståelse, men ordforrådet vil så spille en gradvis, mer vesentlig rolle (Lervåg & Aukrust, 2010; Hulslander et al., 2010, sitert i Hagtvatn et al., 2011). Fordi «språkforståelse henger tett sammen med leseforståelse, kan man tenke seg at trening av språkforståelse vil ha en effekt på leseforståelse» (Melby-Lervåg, 2011).

## 2.5.2 Høien og Lundbergs stadiemodell



Figur 2. Høien og Lundberg (2009) sin stadiemodell for de ulike stadiene man har i leseutviklingen.

Høien og Lundberg (2009) har en modell som illustrerer fire ulike stadier i leseutviklingen, hvor stadiene beskriver hvilken strategi leseren tar i bruk. Det er de to siste stadiene som er de mest relevante for denne masteroppgaven, da disse viser til den fonologiske og ortografiske lesingen. Disse to formene for lesing kan knyttes til språklig bevissthet, og den fonologiske og morfologiske bevisstheten. Disse to stadiene vil derfor bli beskrevet grundigere enn de to første. De ulike stadiene heter pseudolesing, logografisk-visuelt stadium, alfabetisk-fonemisk stadium og ortografisk-morfemisk stadium. Pseudolesing er det første stadiet, hvor barn ikke analyserer skrift, men kjenner igjen kontekstuelle ledetråder, og leser omgivelsene. Det logografisk-visuelle stadiet er det neste stadiet, og her har barnet ikke forstått det alfabetiske prinsippet enda, men bruker en logografisk lesestrategi som man kan karakterisere som vilkårlig assosiasjonslæring mellom ordets mening og de visuelle særtrekkene ved ordet (Høien & Lundberg, 2009). Det tredje stadiet er det alfabetisk-fonemiske stadiet, hvor barnet har knekket den alfabetiske koden, og har kunnskap om forbindelsen mellom grafem og fonem (Høien & Lundberg, 2009). Det alfabetisk-fonologiske stadium blir betraktet som kjernen i leselæringen og det er på dette stadiet barnet tilegner seg fonemisk bevissthet og kan dele ord inn i de fonemene som ordet består av. Ved å bruke den fonologiske strategien for lesing vil leseren være i stand til å lese nye ord, også non-ord, men da denne strategien er oppmerksomhetskrevende vil resultatet være at avkodingen blir for langsom for arbeidsminnet, og hindrer derfor leseforståelsen (Høien & Lundberg, 2009). Det å ha rask tilgang til de lydene som de ulike skriftsymbolene representerer er avgjørende for at eleven

skal ha en automatisert ordidentifisering (Lyster, 2019). Det alfabetiske, eller det fonematiske, prinsippet er det mest sentrale og grunnleggende prinsippet som elever møter i den første leseopplæringen, og innebærer at språkets lyder kan bli representert i skrift ved hjelp av grafemer (bokstaver eller kombinasjoner av bokstaver) og symboler. Mestring av det alfabetiske prinsippet er den viktigste ferdigheten i ordavkodingen (Lyster, 2019).

Det ortografisk-morfemisk stadiet er det fjerde og siste stadiet i Høien og Lundberg sin leseutviklingsmodell. Her skjer avkoding raskt og sikkert, da gjenkjenningsprosessen av ord er automatisert, og leseren behøver ikke å bevisst tenke ut hva som står skrevet (Høien & Lundberg, 2009). Her knytter man inn det morfematiske prinsippet, som er knyttet til morfemene, altså språkets minste betydningsbærende enheter. Utover det alfabetiske prinsippet, så er det det morfologiske prinsippet som styrer skriftspråket, og morfologi er, som tidligere nevnt, læren om hvordan ord er bygget opp (Lyster, 2019). Lyster (2019) skriver at morfologiske regler styrer orddannelser og ordbøyninger, og bevissthet og kunnskap om hvordan ord er bygget opp av morfemer ikke bare er viktig for rettskriving og ordavkoding, men også for leseforståelsen og ordforrådsoppbyggingen. En lesers avkoding på dette stadiet vil derfor analysere ordet hvor alle elementene i ordet brukes, men likevel gjenkjenne ordet umiddelbart som en helhet. Av den grunn blir den ortografiske strategien også kalt helordlesing, fordi både hele ord og morfemer som enheter blir benyttet i avkodingsprosessen (Høien & Lundberg, 2009).

Ut fra modellen kan man se at utviklingen ikke er lineær, og at jo høyere opp i nivå man er, jo mindre er kontekstavhengigheten. Elever tar altså mer i bruk konteksten, dersom de ikke har kommet så langt i leseutviklingen, for å understøtte ordavkodingen sin (Høien & Lundberg, 2009). Lesenivåene vil også overlappe hverandre til tider, noe som vil si at selv om en strategi er blitt lært, så vil ikke denne gå tapt når/om en ny og mer effektiv lesestrategi blir tilegnet av leseren. Disse tidligere lærte strategiene fungerer som «back up» strategier som leseren kan ta i bruk dersom hen har bruk for det i en lesesituasjon (Høien & Lundberg, 2009). Høien og Lundberg (2009) skriver at selv om en leser er på det ortografisk-morfemiske stadiet, hvor hen kan gjenkjenne de fleste ord med en gang, så vil det kunne dukke opp ukjente ord, og da vil hen ta i bruk en av «back up» strategiene for å avkode de ukjente ordene. Kjentetegnet på en god leser vil derfor være at personen er fleksibel med avkodingsstrategier.

### 2.5.3 Ordavkoding

For at en leser skal kunne rette hele sin oppmerksomhet mot en teksts innhold er det nødvendig å ha en automatisert ordavkoding (Lyster, 2019), og man skiller derfor mellom ikke-automatiserte ordavkodningsferdigheter og automatiserte ordavkodningsferdigheter. Med ordavkoding menes evnen til å raskt forstå ordet man leser ved å hente fram representasjonen til ordet fra det mentale leksikonet og dermed hente ut den semantiske informasjonen som trengs for å gjenkjenne ordet på det ordnivået (Hoover & Gough, 1990). For å kunne avkode et ord må man altså ha språklig bevissthet, og ha kunnskap om fonologi, morfologi, syntaks og semantikk. Har man lest mye vil man ha tilegnet seg kunnskaper om lydene (fonologi), grammatikk, slik som bøyninger av ord og setningsstrukturen i språket (morfologi og syntaks), samt betydningen av språket (semantikk). Alle disse utgjør språklig bevissthet (Helland, 2019), og knyttes, som tidligere nevnt, til både den morfologiske og fonologiske bevisstheten (Lyster, 2011). Det krever mye trening for å oppnå automatisert ordavkoding, og man må derfor ha mange møter med skrevne ord. En sikker og god ordavkodningsferdighet er et resultat av mye lesing (Høien & Lundberg, 2009). «Det er ikke nok at en ferdighet læres, den må også automatiseres» (Høien, 2008), noe som absolutt gjelder for avkodningsferdigheten. En effektiv ordavkoding er forutsatt av at elevens avkoding av hele ord er både korrekt og hurtig, og gode lesere blir karakterisert ved at de kan identifisere korrekt og hurtig store antall ordbilder som de har tilegnet seg (Høien, 2008). På denne måten vil ikke kognitive ressurser bli bundet opp til selve avkodningsprosessen, men benyttes heller til forståelsesprosessen. Å forstå hva som står skrevet vil være målet med lesingen (Høien, 2008), og man kan derfor også si at målet er å ta i bruk den ortografiske lesestrategien. Når man skal avkode et ord kan man ta i bruk ulike strategier, avhengig av om ordet er i en kontekst eller om det står alene. Presenteres ordet alene, er det primært den fonologiske strategien og den ortografiske strategien som tas i bruk (Høien & Lundberg, 2009).

Ordavkoding i Simple view er automatisert ordgjenkjenning. Mens språkinnlæring skjer naturlig gjennom menneskelig interaksjon, er ikke avkoding naturlig lært, men trenger heller en formell instruksjon (Hoover & Gough, 1990). Avkoding gjør at leseren kan gjenkjenne og uttale, samt få adgang til ordets mening, og denne ferdigheten vil bygges opp over tid (Høien & Lundberg, 2009), og må være lært for at man skal kunne lese (Hoover & Gough, 1990). Forskning viser at «dårlig leseferdighet ofte er forårsaket av vansker med å avkode ord hurtig og sikkert, og dårlig ordavkoding er også et hovedsymptom ved dysleksi» (Høien & Lundberg, 2009). Dette vil presenteres mer i videre avsnitt.

#### 2.5.4 Leseforståelse

Et viktig aspekt ved både leseforståelse og lesing er bevissthet og innsikt (Høien & Lundberg, 2009). I Simple view er språkforståelse evnen til å ta leksikalsk informasjon, for eksempel semantisk informasjon, på et ordnivå, og tolke setninger eller diskurs ut fra dette.

Leseforståelse involverer den samme evnen, men er avhengig av den grafiske informasjonen som man får gjennom øyet (Hoover & Gough, 1990). Både språkforståelsen og ordavkodingen må fungere godt for at man skal ha en god leseforståelse (Høien & Lundberg, 2009). I tillegg krever god leseforståelse at all oppmerksomheten blir rettet mot tekstens innhold, og at leseren er aktiv og går i dialog med avsenderen av teksten. Av den grunn krever god leseforståelse at man i utgangspunktet har en automatisert ordavkoding, samt at leseren forstår mesteparten av tekstens ordinnhold, og setningskonstruksjonen som ordene inngår i (Lyster, 2019). «Leseforståelse bygger på alle kognitivt-lingvistiske prosesser som inngår i forståelse av talt språk» (Klinkenberg, 2017).

En viktig forutsetning for leseforståelse er å ha et godt vokabular (Høien & Lundberg, 2009). Høien (2008) skriver at mange dårlige lesere leser lite og de savner gode strategier de kan bruke for å utvikle deres ordforråd, og av den grunn har de et dårlig utviklet ordforråd. De elevene som fra tidlig alder av har vansker med å bygge opp et godt og adekvat ordforråd, står i fare for å utvikle leseforståelsesvansker. Hos en dyslektiker vil et godt ordforråd kunne, til en viss grad, kompensere for vanskene hen har, og hos andre grupper vil et styrket ordforråd kunne gi en bedre leseforståelse enn det som deres språklige kompetanse kunne tilsi i utgangspunktet (Lyster, 2019). En rekke studier viser at mer enn ordforrådet alene, så er barns samlede språkkompetanse en veldig god indikator for leseutviklingen. I leseforståelsessammenheng så blir forståelsen i stor grad styrt av kunnskap om meningsinnholdet i ord, så det å forstå ordene i teksten man leser styrer i stor grad tekstforståelsen, selv om kunnskap om språkets setningsstruktur (syntaks) og grammatikk selvsagt også er viktig (Lyster, 2019).

#### 2.6 Lesevansker

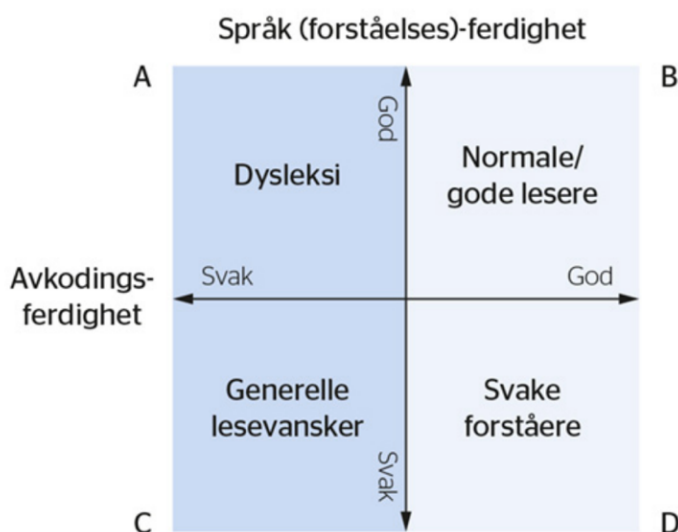
I denne masteroppgaven vil det kun rettes søkelys på lesevansker, og ikke skrivevansker, da det kun er førstnevnte som er relevant for å besvare denne masteroppgaven og kan brukes for å gi svar på den valgte problemstillingen. Det finnes forskjellige former for lesevansker, og av



den grunn vil både vansker med ordavkodning og vansker med leseforståelse presenteres og utdypes videre i de neste avsnittene, før dysleksi, generelle lesevansker og svake forståere (SF) forklares.

Et barn sies å ha lese- og eller skrivevansker dersom det ikke kan skrive og/eller lese på det nivået som man forventer ut fra opplæringen barnet har fått og dets mentale alder (Lyster, 2019). Lese- og skrivevansker kan ha mange årsaker og symptomer, og kan ta mange ulike former. Som lærer vil man først og fremst møte to typer vansker: en knyttet til vansker med ordavkodning (dette er en sentral vanske for dysleksi og vil utdypes videre i senere avsnitt) og en vanske som knyttes til vansker med å forstå det som leses, altså en leseforståelsesvanske (Lyster, 2019). Barn med lesevansker har en økt risiko for både følelsesmessige problemer og atferdsproblemer (Maughan & Langton, 2008), og sammenhengen mellom lesevansker og ADHD vil derfor beskrives kort senere i kapittelet.

### 2.6.1 Ulike typer lesevansker



Figur 3. Klinkenberg (2017) sin skjematisk oversikt over ulike typer lesevansker.

Klinkenberg (2017) refererer til Simple view, og deler lesevansker inn i fire forskjellige typer, som er skjematisk fremstilt i figur 3:

1. Vansker med ordavkodningen og leseflyt (dysleksi).
2. Normale/gode lesere. Dette omtales ikke mer nedenfor.

3. Vansker *både* med ordavkodingen og leseforståelsen (Kombinerte/generelle lesevansker).
4. Spesifikke vansker med leseforståelsen (svake forståere, SF).  
(Klinkenberg, 2017).

Personer med dysleksi har vansker med både ordavkoding og leseflyt, men kan ha gode språkferdigheter, slik man ser på modellen over. I førskoleårene er svakheter og forsinkelser i den muntlige språkutviklingen tidlige tegn på dysleksi. Disse språksvakheterne gjør at det er vanskelig å utvikle fonologiske ferdigheter som fonembevissthet, bokstav-lydkunnskap og benevningshastighet (Klinkenberg, 2017). Barn med dysleksi har derfor vansker med å avkode både nøyaktig og flytende. Hos personer med generelle lesevansker, er både språkferdighet og avkodingsferdighet svak (Klinkenberg, 2017). Svake forståere (SF) har lesevansker som er veldig forskjellige fra de med dysleksi, da SF har svak leseforståelse, selv om de har adekvat avkoding og flyt. I tillegg har de normale fonologiske ferdigheter, leser høyt både flytende og korrekt, men de strever med å forstå hva det er de leser (Hulme & Snowling, 2012; Klinkenberg, 2014a, sitert i Klinkenberg, 2017). SFs lesevansker blir ofte ikke oppdaget før 3. – 4. klasse – og noen ganger blir de aldri oppdaget, fordi de første årene på skolen flyter SF på adekvate ferdigheter i både leseflyt og avkoding. Fordi de har en adekvat avkoding, kan man ut fra Simple view forstå at de av den grunn må ha svakheter i språkforståelsen (Klinkenberg, 2017). 35% av barn som får vansker med leseforståelsen, har også språkforstyrrelser, men mange SF har ikke andre vansker. Før leseopplæringen startet var svakheterne i det muntlige språket allerede til stede, da SF er en konsekvens av svakheter i det muntlige språket, og SF har derfor svakheter både i skriftlig og i muntlig språk (Klinkenberg, 2017).

Barn med språkforstyrrelser har vansker med leseforståelsen fordi de har vansker med språkforståelse og med muntlig språk (Bishop & Hayiou-Thomas, 2009, sitert i Klinkenberg, 2017), og de fleste har svake fonologiske ferdigheter i tillegg, og derfor også ordavkodingsvansker og dysleksi (Bishop & Pennington, 2009, sitert i Klinkenberg, 2017). Det er også en gruppe med barn med språkforstyrrelser som har normal RAN, adekvate fonologiske ferdigheter og god leseflyt, men har ikke noen spesifikke vansker med leseforståelsen. I tillegg har man en liten gruppe som det ikke er påvist lese- og skrivevansker hos i det hele tatt, noe som vil si at det finnes barn med språkforstyrrelser i aller firkantene i figur 3 (Klinkenberg, 2017).

### 2.6.2 Vansker med ordavkoding

Barn med avkodingsvansker vil ofte stagnere på det alfabetisk-fonemiske stadiet, og ikke komme seg opp på det ortografisk-morfemiske stadiet. For å komme seg opp på det sistnevnte stadiet må barnet ha en hurtig og korrekt avkoding, og må kunne lese hele ord og morfemer som enheter i avkodingsprosessen (Høien & Lundberg, 2009). De må tilegne seg automatiske ordavkodingsferdigheter. Disse barna med avkodingsvansker kan ha lese- og skrivevansken dysleksi, som kan defineres som et problem med å lære skrevne ord på et nivå som er passende for barnets alder, og som oftest så dreier det seg om fonologiske problemer (Hulme & Snowling, 2009). Om fonologisk bevissthet skriver Hagtvet et al. (2011) at fonembevisstgjøring er en hovednøkkel, sammen med tilegnelse av bokstavkunnskap til alfabetisk lesing. Klinkenberg (2017) refererer til Simple views beskrivelse av forskjellige typer lesevansker, hvor både personer med dysleksi og personer med kombinerte/generelle vansker har vansker med ordavkodingen. Dysleksis leseatferd er svak hastighet og nøyaktighet i staving og ordavkoding, i tillegg til nedsatt leseflyt, sammenlignet med aldersgjennomsnittet. Høien og Lundberg (2009) viser til omfattende forskning som sier at en svikt i avkodingsprosessen er det primære problemet ved dysleksi. De viser også til en dansk undersøkelse hvor det ble sett på utviklingen av en gruppe dyslektikere fra førskoletiden til 4. klasse, sammenlignet med en normalgruppe. Denne undersøkelsen viste at i slutten av førskoletiden og begynnelsen av skoletiden så har dyslektikere en vesentlig dårligere fonologisk bevissthet enn det normale lesere har. Rettskrivingen og ordavkodingen viste også en dårlig utvikling i løpet av de første tre skoleårene (Høien & Lundberg, 2009).

Elever som har dysleksi og som strever med leseforståelsen grunnet at ordavkodingsferdighetene ikke er helt automatisert, vil ha et stort behov for å lære, og må derfor bli bevisst de ulike strategiene som finnes for lesing. De vil ofte trenge ganske eksplisitt hjelp til å både bli bevisst på, samt bruke strategiene som fremmer deres leseforståelse (Lyster, 2019). For å kunne avkode ordene i en tekst vil lesere med store vansker med ordavkodingsprosessen prøve å utnytte de kontekstuelle holdepunktene, noe som ofte kan resultere i mye feillesninger og gjetninger (Høien & Lundberg, 2009). Dårlig leseforståelse vil videre føre til at elevene leser mindre, som vil igjen kunne påvirke ordforrådet (Lyster, 2019). Har eleven svakheter i fonologiske ferdigheter, samt morfembevissthet vil dette være hovedhindringer for både læring av avkoding og leseflyt, men også videre utvikling av disse (Klinkenberg, 2017).

### 2.6.3 Vansker med leseforståelse

Leseforståelse blir forklart som et produkt av lytteforståelse og avkoding. Både en dårlig lytteforståelse og en dårlig avkoding vil kunne føre til at man har en dårlig leseforståelse (Lyster, 2019). Barn med en svikt i leseforståelsen, blir ofte referert til som svake lesere, og har et mønster av lesevansker som er i kontrast til vanskene man ser i dysleksi. Disse barna gjenkjenner ord nøyaktig, men har problemer med å forstå meningen med det de kan lese høyt med normal nøyaktighet og hastighet (Snowling & Hulme, 2009). Selv om ordavkodingen er adekvat og på lik linje med det som er forventet av barnets alderstrinn, kan barnet ha vansker med å forstå det hen leser, og dette definerer man som leseforståelsesvansker. Dette kan være både en sekundær- og en primærvanske (Lyster, 2019). Høien og Lundberg (2009) skriver at de fleste dyslektikere har problemer med å forstå hva det er de leser, men at disse forståelsesvanskene ofte er sekundære. Med dette menes at det i de fleste tilfeller er en konsekvens av dyslektikerens dårlige avkoding. Avkodingen deres er langsom, mangelfull og energikrevende, og legger derfor beslag på leserens mentale ressurser i en så høy grad at det ikke er nok plass til tolkningsarbeidet. Man kan av den grunn tenke seg at disses forståelsesvanskene ikke bare er en konsekvens av dårlige ordavkodingsferdigheter, men også at forståelsesprosessen blir direkte påvirket gjennom de karakteristiske fonologiske vanskene som dyslektikere har problemer med (Høien & Lundberg, 2009).

### 2.6.4 Risikofaktorer for lesevansker

Barn som har familierisiko (FR) for dysleksi, og LT-er, er kjent for å være i risiko for å utvikle senere språkforstyrrelser (Caglar-Ryeng et al., 2020). Det er gjort forskning på slik familierisiko for lesevansker, noe som har vist at dersom det er en historie for lesevansker innen familien, så kan dette gi barnet en høy risiko for lesevansker. En metaanalyse av studier av barn med FR for dysleksi rapporterte at omtrent 29-66% av disse barna utvikler lesevansker senere i livet, noe som bekrefter at FR er en av de tidligste indikatorene for dysleksi (Snowling & Melby-Lervåg, 2016). Denne metaanalysen indikerer også at barn med slik familierisiko universelt utvikler emergent literacy mye senere enn barn uten denne risikoen, og dette gjør at de er mer utsatt for risikoen for å utvikle lesevansker (Esmaeeli et al., 2019). Med emergent literacy mener man at barns skriftspråklige kompetanse er som en ferdighet som langsomt kommer opp til overflaten allerede fra tidlig barnehagealder av (Clay, 1975; Teale & Sulzby, 1986; Trageton, 2003, sitert i Hagtvvet et al., 2014). Carroll et al.

(2014) undersøkte rollene FR, emergent literacy og muntlig språk hadde i forutsigbarheten av barns leseferdigheter, og fant at FR var en unik prediktor for barns leseferdighet. Dette gjaldt selv etter språk, taleproduksjon og fonologisk prosessering ble kontrollert. De hevder videre at FR barn uttrykker tilleggsvansker i leseferdighet, hvor disse ikke kan forklares helt ut fra deres fonologiske ferdigheter og deres språk (Carroll et al., 2014). I tillegg ble det oppdaget at FR også bidro til predikeringen av sjette klasses leseforståelse, etter at man tok i betraktning barnas generelle og verbale IQ, emergent literacy i barnehagen, samt leseflyt og lesenøyaktighet i andre og tredje klasse (van Viersen et al., 2018). Ingen av disse studiene inkluderte imidlertid miljøfaktorer som foreldrenes utdanningsnivå, noe som kan gjøre rede for noe av den uforklarte forskjellen i literacy ferdighetene (Esmaeeli et al., 2019).

Høien og Lundberg (2009) referer til en undersøkelse gjort av Scarborough (1990) hvor barn av dyslektiske foreldre ble undersøkt. Resultatene fra denne undersøkelsen viste at 65% av de 32 barna ble dyslektiske i 8-årsalderen. Dette kan være en indikasjon på at dysleksi har et sterkt arvelig innslag. Disse barna viste tegn på språkforstyrrelser alt ved 2,5 årsalderen og hadde utydeligere uttale og dårligere grammatisk evne sammenlignet med en kontrollgruppe av barn hvor foreldrene var normallesende (Høien & Lundberg, 2009). I tillegg kunne disse barna mindre bokstaver ved 5 år, samt de hadde dårligere evne til å gi navn til gjenstander og en klart dårligere fonologisk bevissthet. Denne undersøkelsen viser da at lese- og skrivevansker kan indikeres av tidlige tegn i barnets språklige utvikling (Høien & Lundberg, 2009).

### 2.6.5 Lesevansker og ADHD

I dette delkapittelet vil det kort beskrives sammenhengen mellom lesevansker og ADHD, da det er en komorbiditet mellom disse to vanskene. Denne sammenhengen forklares her fordi to av spørsmålene som er valgt ut fra På Sporets spørreskjema kan, i tillegg til barnets språk, kobles til barnets konsentrasjon. ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) er den vanligste psykiske forstyrrelsen som, i barnealder, opptrer sammen med avkodingsvansker (Hinshaw, 1992, sitert i Maughan & Langton, 2008). Maughan og Langton (2008) skriver at 15-40% av barn med lesevansker oppnår kriteriene for ADHD og mellom 25 og 40 % av barn med ADHD oppnår kriteriene for lesevansker. Sammenhengen mellom lesevansker og ADHD gjenspeiler et høyt nivå av symptomer på uoppmerksomhet (Carroll et al., 2005, sitert i Maughan & Langton, 2008). Det er altså fokus på konsentrasjonsvanskene som personer med ADHD har vansker med, og ikke hyperaktiviteten. Lesevansker bidrar til

oppmerksomhetsproblemer, samtidig som oppmerksomhetsproblemer påvirker lesetilegnelsen (Maughan & Langton, 2008). Man kan anta at sammenhengen mellom lesevansker og ADHD skyldes at barn med ADHD utvikler lesevansker som en konsekvens av deres uoppmerksomhet, overaktivitet eller impulsivitet, men det kan også tenkes at ADHD og lesevansker har en felles årsak, og av den grunn opptrer samtidig (Stevenson, 2008).

## 2.7 Sammenheng mellom språk og lesing

I dette delkapittelet vil det presenteres teori og empiri som viser sammenhengen mellom språk og lesing.

### 2.7.1 Sammenheng mellom ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter

Hagtvet et al. (2011) presenterer en metaanalyse hvor de har sett på forholdet mellom ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter, hvor det ble vist signifikante sammenhenger mellom ordforråd og ordavkodning, samt ordforråd og leseforståelse. Det de fant var at ordforrådet spiller en viktig rolle for utviklingen av leseforståelse og resultatene fra de ulike studiene viser et konsistent mønster. På tross av de utdanningsmessige, kulturelle og språklige forskjellene som studiene gjenspeiler ble relasjonen mellom betydningen av det tidlige ordforrådet for senere leseforståelse dokumentert systematisk.

Resultatene til Hagtvet et al. (2011) understreker hvor viktig det er å styrke barns ordforråd både i barnehagen, og i tidlig skolealder. For barn som kommer fra «språkfattige» miljøer vil det være spesielt viktig å ha et aktivt fokus på å stimulere ordforrådet. Barnehage og skole skal her kunne kompensere, gjennom forebyggende innsatser, for svak begrepsstimulering i barnets hjemmemiljø (Hagtvet et al., 2011). Tiltak må settes i gang så tidlig som mulig, dersom man skal kunne styrke ordforrådet til LT-er gjennom spesialpedagogiske eller intensiverte tiltak i barnehage og skole. Disse tiltakene må i tillegg være langvarige, systematiske og omfattende (National Reading Panel, 2000; Ramey & Ramey, 2006, sitert i Hagtvet et al., 2011). Reikerås og Dahle (2022) gjennomførte en studie hvor de undersøkte hvordan forskjellige nivåer av leseferdigheter i femte klasse var relatert til funksjonelle språkferdigheter i småbarnsalderen. Resultatene fra denne studien viser at barn med lave leseferdigheter har svakere språk som småbarn enn barn med «moderate» eller høye leseferdigheter, noe som vektlegger viktigheten av tidlig identifikasjon hos barn med svake språkferdigheter.

Helland (2019) skriver at blant barn i førskolealder med språkforstyrrelser så får omtrent 70% av disse konstatert vansker, i forbindelse med lese- og skriveopplæringen. Motivasjonen for å lese, og dermed også leseøvelsen, kan bli redusert av leseforståelsesvansker som forblir ubehandlet. Dette vil igjen hemme økningen av ferdigheter spesifikke for leseforståelsen, slik som utvikling av lesemotivasjon og lesestrategier, overvåkning av egen forståelse og selvkorreksjon når forståelsen bryter sammen (Cain & Oakhill, 2006, 2011, sitert i Klinkenberg, 2017). Dersom et barn har svake muntlige språkferdigheter ved skolestart, vil dette medføre en alvorlig risiko for at barnet mislykkes i opplæringen generelt, samt at det utvikler vansker med leseforståelse. Tidlig oppdagelse, forebygging og tidlig intervensjon er av den grunn viktige oppgaver (Klinkenberg, 2017), og tidlig innsats vil derfor bli presentert i det siste delkapittelet av denne masteroppgaven.

## 2.8 Betydning for praksis

I dette delkapittelet vil det presenteres konsekvensen ulike typer leseferdighet kan ha i overgangen til skolen og videre leseopplæring. Det vil først utdypes om overgangen fra barnehage til skole, før begrepet tidlig innsats forklares og presenteres. Til slutt blir foreldresamarbeid beskrevet. Disse temaene er tatt med for å vise hvordan samarbeidet mellom barnehage og skole, tidlig innsats og foreldresamarbeid kan være en ressurs. Med dette menes å inkludere og ta foreldres beskrivelse av barnas ferdigheter på alvor og lytte til deres stemme i overgangen mellom barnehage og skole.

### 2.8.1 Overgang fra barnehage til skole

I flere år har norske myndigheter påpekt at for å sikre alle barn en trygg og god overgang fra barnehage til skole så må kommunen ha et overordnet ansvar, og de må legge til rette for et godt samarbeid mellom barnehage og skole (Norkyn et al., 2020). I et forsøk på å definere hva begrepet overgang betyr, viser Lillejord et al. (2015) til at det er blant annet emosjonelle og kognitive inntrykk som skal tilpasses nye arbeidsmåter, og en ny kultur, ikke bare det at individet opplever den fysiske forflytningen som en engangshendelse. Det blir også framhevet viktigheten av at begrepet overgang blir operasjonalisert som prosesser, hvor prosesser kan rette søkelyset mot for eksempel samspillet mellom voksne og barn, og lærerens og barnehageansattes arbeidsmetoder. Her vil organisering av læringsmiljø og relasjon til foreldre være innbefattet. Hvordan barn lærer, læreres og barnehageansattes syn på barn, hva det innebærer å kunne noe, samt hvilken kunnskap som er verdt å ha, er andre prosesser som

setter rammer for at det er kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole (Lillejord et al., 2015). Kunnskapsdepartementet (2008) har utarbeidet en veileder om samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole, hvor målet er å styrke sammenhengen og lage en god overgang for barnet når det skal fra barnehagen til skolen. En forutsetning for å få dette til er samarbeid mellom barnehager og skoler, barnehage- og skoleeiere. Her beskrives overganger som prosessen av endringer som barnet (og familien) erfarer når i bevegelsen fra en setting til en annen. I veilederen påpekes det at målet ikke er å unngå overganger, men heller sørge for at de ikke blir for store, og at barnet skal kunne mestre dem, samt komme styrket gjennom overgangene (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Når seksåringer begynner på skolen, må man være bevisst på at det vil være betydelige forskjeller i utviklingsnivåene deres, noe som vil gjøre at overgangen fra barnehage til skole vil bli håndtert ulikt. Av den grunn vil det være et stort behov for både tilpasning og differensiering av undervisning til noen barn allerede i første klasse (Lillemyr, 2011, sitert i Norkyn et al., 2020). I barnehagen foregår det både uformell og formell læring, tett knyttet opp mot omsorg, og læringen skjer gjerne mens barna er i aktivitet. På skolen, derimot, er begrepet læring knyttet mer til kognitive ferdigheter. Hvordan barn lærer på skolen versus i barnehagen kan derfor være ganske forskjellig (Lillemyr, 2011, sitert i Norkyn et al., 2020). Norkyn et al. (2020) trekker fram at forståelse av sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole og kjennskap til hverandres arbeidsmåter er viktige for en god overgang fra barnehage til skole. Sistnevnte oppnås gjennom kjennskap til arbeidsmåtene de to ulike arenaene har. Det å forstå hverandres arbeidsmåter vil kunne bygge bro mellom skole og barnehage, og vil kanskje også kunne skape bedre kontinuitet og sammenheng i overgangen (Norkyn et al., 2020). Dette blir også trukket fram i veilederen fra Kunnskapsdepartementet (2008), hvor det står at for å samarbeide trenger ikke barnehage og skole å være like, men at et godt samarbeid bygges på kunnskap og forståelse om hverandres særpreg og likheter. Samarbeidet mellom barnehage og skole styrkes og utvikles når man har gjensidig respekt som grunnlag. Målet må være at man skaper forbindelseslinjer mellom barnehage og skole slik barnet ikke blir overlatt til å finne veien selv i alt det nye som det møter (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Å få god informasjon om hvert barn før skolestart kan hjelpe skolen til å legge bedre til rette for individuelle læringsløp fra skolestart. Informasjonen som skolen får fra barnehagen må derfor være fokusert på hva barnet mestrer og kan, samt hva det kan trenge særskilt støtte til



(Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette gjelder også angående barnets språk, og da barnehagen skal vurdere barnas språklige kompetanse, er dette informasjon som skolen bør vite om. Det er veldig viktig at barnehagen arbeider med vurdering og dokumentasjon av enkeltbarns språk (Utdanningsdirektoratet, 2017d). For å kunne gi nødvendig støtte og hjelp og/eller tilpassede utfordringer vil et solid kjennskap til barnets språklige kompetanse være et godt grunnlag. For å oppdage barn med spesielle behov er det avgjørende at personalet i barnehagen arbeider målrettet med barn som har sen språklig utvikling, er lite språklig aktive eller har ulike former for kommunikasjonsvansker (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Dersom barnet har disse språkforstyrrelsene er det viktig at det får tidlig og god hjelp, og pedagogen i barnehagen skal derfor tidlig sette i gang både hjelp og støtte. Foreldre skal være involvert og informert før en kartlegging- og vurderingsprosess skal startes (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Dersom informasjon skal gis om enkeltbarn skal foreldrene til barnet samtykke til dette, og foreldre skal også inviteres til deltakelse på møter som handler om informasjon om deres barn. I møter om overgang er også foreldrene en viktig del, sammen med skole, barnehage, PPT, barnevern, eventuelt helsestasjon og andre instanser (Kunnskapsdepartementet, 2008). I tillegg skal arbeid som er rettet mot barnas språklige kompetanse skje i forståelse og samarbeid med hjemmet. Foreldres bidrag til informasjon om deres opplevelser av språkmiljøet hjemme, samt barnets språk vil være behjelpelig for pedagogers vurdering av barnets totale språklige kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017d). I overgangen fra barnehage til skole er familiens støtte, kunnskap og engasjement sentralt. Det finnes sammenheng mellom nivået på kommunikasjonen man har mellom hjem og skole og hvordan et barn finner seg til rette sosialt og emosjonelt (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det vil derfor presenteres et avsnitt om viktigheten av samarbeid med foreldre videre i kapittelet.

### 2.8.2 Tidlig innsats og tidlig intervensjon

Det står skrevet i opplæringsloven at skolen skal sørge for at elever på 1. og 4. trinn skal få egen intensiv opplæring, dersom de står i fare for å bli hengende bak i skriving, regning eller lesing, slik at de når en forventet progresjon (Opplæringslova, 1998 § 1-4). Tidlig innsats handler om tilretteleggelsen for en god allmenn opplæring slik at barrierer for læring motvirkes, og at alle elevers opplæring blir stimulert og støttet (Befring, 2012, sitert i Befring, 2016). Tidlig innsats er et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, hvor tiltak umiddelbart skal bli satt inn når det blir avdekket utfordringer og både barnehager og skoler skal arbeide for å forebygge utfordringer. Barn og elever skal raskt få tilrettelegging og hjelp

når det oppstår nye behov underveis i utdanningsløpet, for å unngå at utfordringer vokser seg større (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Tidlig innsats består ofte av spesifikke læringsstimulerende tiltak, i form av for eksempel språklig og intellektuell utvikling. Her har barnehagen et sentralt mandat, da de gjennom nærkontakt med både barn og deres familier har gode muligheter for å kunne avdekke eventuelle uheldige forhold, og kan sette inn relevante forebyggende tiltak (Befring, 2012, sitert i Befring, 2016). Det handler også om sette inn tiltak tidlig, dersom elevene ser ut til å ha problemer som utvikles i en uønsket retning (Befring, 2016), eller man oppdager elever med utilfredsstillende læringsutvikling. Uansett hvilket klassetrinn disse problemene oppstår på skal problemene raskt tas fatt i, og man skal sette inn tiltak tidlig (Nilsen, 2011, sitert i Bjørnsrud & Nilsen, 2016). Antakelsen her er at mulighetene for at problemer enten reduseres eller unngås er bedre jo tidligere et barn får hjelp (Bjørnsrud & Nilsen, 2016).

Melby-Lervåg (2011) skriver at i førskolealder er de to settene språkforståelse og fonologisk prosessering viktige for senere leseforståelse. Skal man sette inn intervensjoner i førskolealder med hensikt om å fremme senere leseforståelse, bør disse intervensjonene derfor være konsentrert om språkforståelse, fordi denne forståelsen kan direkte påvirke språkforståelseskomponenten i leseforståelse, og om fonologisk prosessering, som kan virke inn på leseforståelse via avkodingskomponenten. En studie gjort av Lervåg et al. (2018) indikerer at for barn med dårlige avkodingsferdigheter kan det virke som avkodning kan være en flaskehals for utviklingen av leseforståelse. Intervensjoner for å forbedre avkodingsferdigheter hos disse elevene kan derfor forventes å lede direkte til forbedringer i leseforståelsen. På et mer generelt nivå, viser resultatene deres at intervensjoner som også fokuserer på et bredt sett med muntlige språkferdigheter, slik som grammatikk og syntaks, er mest sannsynlig til å være effektive i å hjelpe barn med å utvikle adekvate leseforståelsesferdigheter (Lervåg et al., 2018). Man kan også se viktigheten av tidlig innsats hos elever med leseforståelsesvansker, som kan ofte være en skjult vanske. Denne vansken blir derfor ofte ikke oppdaget før 3. – 4. klasse (Klinkenberg, 2017). Noen ganger blir vansken aldri oppdaget. Dette er grunnet SF flyter på adekvate ferdigheter innen leseflyt og avkodning de første årene (Klinkenberg, 2017). Denne typen lesevanske blir imidlertid lettere å oppdage etter hvert som tekstens språk starter å overbelaste den begrensede språkferdigheten til SF. Da SF er en konsekvens av svakheter i det muntlige språket bør verbalspråket screenes senest ved skolestart (Klinkenberg, 2017). Det vil av den grunn være viktig å få informasjon

fra foreldre dersom de har bekymringer angående barnets språk så tidlig som mulig. Viktigheten av et godt foreldresamarbeid presenteres derfor i neste avsnitt.

### 2.8.3 Samarbeid mellom skole og hjem

I forskriften til opplæringsloven står det skrevet at skolen skal sørge for samarbeid med hjemmet, i henhold til §1-1 og § 13-3d. Samarbeid med foreldre skal ha eleven i fokus, og skal bidra til elevens sosiale og faglige utvikling (Forskrift til opplæringsloven, 2006 § 20-1).

I den overordnede delen av verdier og prinsipper for grunnopplæringen står det skrevet at skolen må tilpasse undervisningen og bygge et godt læringsmiljø for elevene i samarbeid med dem og hjemmene. I tilretteleggelsen av samarbeid og i initiativtakingen er det skolen som har det overordnede ansvaret (Utdanningsdirektoratet, 2019). Drugli og Nordahl (2016) skriver om samarbeid mellom hjem og skole som et overordnet begrep, hvor begrepene foreldreinvolvering og foreldresamarbeid blir brukt om dette samarbeidet.

Foreldreinvolvering viser her til foreldres involvering i barnas læring og utvikling, og foreldresamarbeid viser til et gjensidig og konstruktivt samarbeidsforhold mellom hjem og skole. Læreren og skoleledelsens ansvar er særlig viktig i dette samarbeidet. Målet for samarbeid mellom skole og hjem er å fremme elevenes utvikling og læring (Drugli & Nordahl, 2016). For at barn og elever skal trives, og for å ha best mulige forutsetninger for å utvikle seg og lære både i barnehagen og på skolen trenger de støtte fra foreldrene sine. Det forventes, av regjeringen, at alle barnehager og skoler tilrettelegger for et godt foreldresamarbeid, og at alle foreldre blir møtt med anerkjennelse av, samt respekt for, hva de kan bidra med (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 22). Elevens oppvekstmiljø og skolens arbeid med læringsmiljøet vil bli positivt påvirket av god kommunikasjon mellom skole og hjem. En tillitsfull og god dialog vil være begge parters ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2019). Et godt samarbeid mellom skole og hjem, hvor foreldrene også har en aktiv rolle, viser forskning at har en positiv betydning for barn og unge på flere skolerelaterte områder. Det fører til bedre trivsel, bedre læringsutbytte, mindre fravær, bedre leksevaner og arbeidsinnsats, gode relasjoner til medelever og lærere, bedre arbeidsvaner, bedre selvregulering, en mer positiv holdning til skolen, færre atferdsproblemer og høyere ambisjoner med tanke på utdanning (Epstein et al., 2002; Epstein, 2005; Fan & Chen, 2001; Semke & Sheridan, 2010, sitert i Drugli & Nordahl, 2016).

#### 2.8.4 Grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet

Det er, som tidligere nevnt, fem grunnleggende ferdigheter som elever skal lære på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017c). I dette avsnittet vil muntlige ferdigheter og det å kunne lese presenteres som to av de fem grunnleggende ferdighetene, og disse vil knyttes til kompetansemålene for 4. trinn. Dette gjøres da de nasjonale prøvene baseres på nettopp disse målene (Solheim et al., 2012). Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle muntlige ferdigheter og i norsk er muntlige ferdigheter det å kunne samhandle med andre gjennom å fortelle, lytte og samtale. Dette innebærer blant annet å kunne uttrykke seg hensiktsmessig i ulike forberedte og spontane kommunikasjonssituasjoner og å bruke retoriske ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019). I norsk går utviklingen av muntlige ferdigheter fra «tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å kunne lese har tidligere blitt beskrevet i delkapittelet leseferdigheter og vil derfor ikke presenteres i detalj her. Man kan knytte flere kompetansemål for 4. trinn til muntlige ferdigheter, slik som det å «bruke fagspråk om setningsoppbygging og bøyning av verb, substantiv og adjektiv i samtaler om språk og om egne og andres tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019) og «følge opp innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det samme gjelder det å lese, eksempelvis kompetansemålet å bruke lesestrategier som er målrettet for å lære og lese tekster med både flyt og forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er fire kompetansemål for 4. trinn som kan knyttes til både muntlige ferdigheter og å kunne lese: lytte til og lese eventyr, faktabøker, fortellinger, sangtekst og andre tekster på nynorsk og bokmål, i oversettelse fra samisk og andre språk, og å kunne samtale om hva disse tekstene betyr for eleven, samtale om forskjellen mellom fakta og meninger i tekster, utforske likheter og forskjeller mellom skriving på side- og hovedmål, samt å fortelle, beskrive og argumentere skriftlig og muntlig, og bruke språket på kreative måter (Kunnskapsdepartementet, 2019).

#### 2.9 Nasjonale prøver

Formålet med nasjonale prøver er at skolene skal få kunnskap om elevenes grunnleggende ferdigheter i regning, lesing og engelsk, i tråd med kompetansemålene i læreplaner for fagene. Det bildet man får av elevenes ferdigheter gjennom nasjonale prøver er ikke fullstendige, men de er pålitelige (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Ut fra prøvene får man resultat om elever på ulike nivåer: individ-, gruppe- trinn- og skolenivå. Disse resultatene er til hjelp for både

lærere og skoleledere for å kunne drive kvalitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017a, 2017c). Solheim et al. (2012) skriver at de nasjonale prøvene blir gjennomført tidlig på femte trinn, og bygger derfor på kompetansemålene for de ulike fagene etter fjerde trinn. Prøven skal inneholde både sakprosaetekster og skjønnlitterære tekster. Sakprosaetekstene er ofte satt sammen av ulike elementer, slik som tabeller, illustrasjoner, kart, diagram og figurerer, mens de skjønnlitterære tekstene er hovedsakelig av sammenhengende verbaltekst (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Nasjonale prøver i lesing er delt inn i tre mestringsnivåer, hvor mestringsnivå 1 er det laveste nivået og mestringsnivå 3 er det høyeste. I mestringsbeskrivelsene er alle nivåene delt inn i tre deler: *finne, tolke og reflektere* (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Disse tre leseaspektene er ikke atskilte ferdigheter hos leserne, og det er derfor heller ikke et mål å vurdere dem som avgrensede delkompetanser. Alle leseaspektene skal være representert i en prøve, men denne representasjonen trenger ikke å være i like stor grad (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Det å finne, tolke og reflektere er også ferdighetsområdene i å kunne lese, som blir beskrevet under rammeverk for grunnleggende ferdigheter. For leseutvikling kreves det gode strategier for å bearbeide og søke etter informasjon (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Det er derfor avgjørende for utviklingen av en funksjonell leseferdighet at eleven har en bevisst bruk av lesestrategier som er hensiktsmessige, og som er tilpasset de ulike teksttypene i fagene, samt formålet med lesingen. For å kunne utvikle denne ferdigheten må det være et samspill mellom avkodingsprosessene og forståelsesprosessene i tilnærmingen til tekst (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

### *Mestringsnivå 1*

En typisk elev på mestringsnivå 1 skal i en tekst med lite konkurrerende informasjon lokalisere tydelig uttrykte elementer, og når innholdet er tydelig uttrykt i teksten skal eleven kunne oppfatte hovedtemaet eller trekke enkle slutninger (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Ut fra disse beskrivelsene må elevene altså ha både avkodingsferdigheter og en grunnleggende språkforståelse for å få dette til. Dette er som tidligere nevnt de to komponentene leseferdighet består av i Simple view (Hoover & Gough, 1990). Uten en av disse delferdighetene vil det derfor være vanskelig for eleven å finne de tydelig uttrykte elementene i teksten, forstå tekstens hovedtema, og trekke slutninger ut fra teksten. I tillegg skal eleven på mestringsnivå 1 mestre å bruke sine personlige meninger til å kommentere innhold eller form i en tekst (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dette vil også være vanskelig å gjøre uten avkodingsferdigheter og språkforståelse, da det å bruke sin egen personlige mening om en

teksts form eller innhold krever at leseren har forstått den. Som nevnt tidligere må man ha både ordavkodning og språkforståelse for å ha leseforståelse (Hoover & Gough, 1990).

### *Mestringsnivå 2*

I beskrivelsen av hva en typisk elev på mestringsnivå 2 skal kunne står det at eleven skal finne elementer i en tekst med klart konkurrerende informasjon, hvor på mestringsnivå 1 var det snakk om lite konkurrerende informasjon. Eleven skal kunne forstå sammenhenger som ikke er tydelig uttrykt i teksten og oppfatte hovedtemaet, og ta stilling til/vurdere tekstens innhold, samt identifisere formelle trekk (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Her kan man altså forstå at jo høyere opp i nivå, jo større leseferdigheter kreves for at eleven skal kunne oppnå det som forventes av nettopp dette mestringsnivået.

### *Mestringsnivå 3*

På mestringsnivå 3 skal en typisk elev kunne «skille sterkt konkurrerende informasjon fra informasjon som er relevant for oppgaven» (Utdanningsdirektoratet, 2017b), og forstå komplekse sammenhenger og motsetningsfylt innhold i teksten. I tillegg skal eleven også forholde seg til og identifisere mer komplekse trekk ved tekstens innhold og form ved å bruke kunnskap om tekst og språk (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

## 2.10 På Sporet

På Sporet var et forskningsprosjekt som ble ledet av Lesesenteret, Universitetet i Stavanger, og ble støttet av Norges forskningsråd (Lundetræ et al., 2017). Prosjektet hadde som mål å utvikle både materiell og verktøy for lærere som kan brukes i tidlige tiltak rettet mot elever som er i faresonen for å utvikle lesevansker. Basert på forskningen i prosjektet ble det utviklet et forebyggende undervisningsopplegg som kan tas i bruk før elever opplever redusert motivasjon, nederlag og lavere tiltro til egne ferdigheter (Lesesenteret, 2022).

For å gjennomføre studien ble det rekruttert et utvalg fra barneskoler i våren 2014. I første del av rekrutteringen møtte prosjektlederne rektorene fra de største kommunene som var i reisedistanse fra Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger, for å informere dem om prosjektet og betingelsene for å delta (Lundetræ et al., 2017). Etter disse møtene sendte de ut e-poster med invitasjon til prosjektet til de 25 skolene som møtte deres to krav: 1) det måtte være mer enn 40 barn forventet å starte i 1. klasse i 2014 og 2) skolens skår på de nasjonale

leseprøvene måtte være nære det nasjonale gjennomsnittet i to av de tre forrige årene. Innen tidsfristen på to uker bekreftet nitten skoler deres deltakelse (Lundetræ et al., 2017). I den andre delen av rekrutteringen presenterte de prosjektet til foreldrene til elevene som skulle starte i 1. klasse på møter som ble holdt på de respektive skolene, og delte ut informasjonsmateriale og samtykkeskjemaer på flere språk. Totalt ble 1199 elever påmeldt til studien fra de 19 skolene. Foreldrene av 97.7 prosent av elevene ga samtykke for deltakelsen (Lundetræ et al., 2017). 1024 elever ble påmeldt i denne undersøkelsen, hvor gjennomsnittsalderen var 6.15 år, 49.3% var gutter og 18.8% hadde et annet språk hjemme enn norsk (Lundetræ et al., 2017).

### 3. Metode

I dette kapittelet vil det greies ut om de metodiske valgene som har blitt gjort for å gi svar på den valgte problemstillingen til denne masteroppgaven: «Er det forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert bekymring for barns språk ved skolestart?». Først vil valget av metode for denne masteroppgaven gjøres greie for, og forskningsmetode og forskningsdesign vil bli presentert. Oppgavens begrensninger blir så beskrevet. Deretter blir datainnsamlingen som er gjort for denne masteroppgaven presentert, hvor spørreskjema, med dets variabler og utvalg, samt utvalget for nasjonale prøver blir gjort greie for. Analysene og testene som er gjort av datamaterialet blir så beskrevet. Reliabilitet og validitet presenteres deretter, og begrepsvaliditet, samt indre og ytre validitet vil også beskrives, for å bevise denne masteroppgavens pålitelighet og troverdighet. Til slutt vil kapittelet ta for seg forskningsetikken til denne masteroppgaven.

#### 3.1 Valg av forskningsmetode

Hvilken forskningsmetode som velges for et prosjekt er i stor grad avhengig av hva man vil rette søkelys mot (Ringdal, 2018). I denne delen av kapittelet vil valgene for forskningsmetode derfor beskrives. Formålet med denne masteroppgaven var å få svar på problemstillingen: «Er det forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert bekymring for barns språk ved skolestart?» For å kunne svare på denne problemstillingen ble følgende forskningsspørsmål valgt:

- Er det forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert bekymring for barnets språkforståelse?

- Er det forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert at barnet har vansker med å holde oppmerksomheten under lek?
- Er det forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert at barnet har problemer med å oppfatte beskjeder?
- Er det forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der mor/far har rapportert egne lesevansker?

Valget mellom en kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode kan bli sett som et valg av vitenskapsfilosofisk standpunkt eller som et pragmatisk valg (Ringdal, 2018). Kvalitativ forskningsstrategi baseres på rik og dyp informasjon om et begrenset antall analyseenheter, mens kvantitative undersøkelser går i bredden. Dette gjøres ved at de registrerer strukturert og sammenliknbar informasjon i et stort utvalg. (Ringdal, 2018,). Kvantitative metoder benytter seg av tall, mens kvalitative metoder bruker tekst (Johannessen et al., 2017). Gjennom forskningsprosjektet På Sporet fikk jeg tilgang til omfattende datamateriale som ga meg mulighet til å gå i bredden og svare på den valgte problemstillingen for denne masteroppgaven. Ved å velge kvantitativ metode fikk jeg muligheten til å gå i bredden og få mange svar fra datamaterialet. Dette gjorde at jeg hadde en mulighet til å gjøre en statistisk generalisering av funnene mine basert på resultatene jeg fant.

### 3.1.1 Forskningsdesign

Johannessen et al. (2017) skriver at i gjennomføringen av en undersøkelse må man gjøre mange overveielser og valg. Det er spesielt i en tidlig fase at man må ta stilling til hvem og hva som skal undersøkes, samt hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Dette er det vi kaller for forskningsdesign. Det finnes flere forskjellige kategorier av forskningsdesign, eksempelvis tverrsnittsundersøkelser, eksperimenter, longitudinelle undersøkelser og caseundersøkelser (Johannessen et al., 2017). Denne masteroppgaven har et tverrsnittdesign. Med dette menes det at den benyttede dataen er fra ett tidspunkt eller fra en avgrenset og kort periode, ikke fra en lang tidsperiode (Johannessen et al., 2017). Tverrsnittsundersøkelsen baseres "på et stort og representativt utvalg, hvor utførelsen skjer i et begrenset tidsrom der respondentene kun spørres én gang (Ringdal, 2018). Datamaterialet som er benyttet i denne masteroppgaven er hentet fra en kort periode rett før barna startet på 1. trinn i høsten 2014, hvor respondentene i forskningsprosjektet På Sporet har svart på en utsendt spørreundersøkelse én gang. I tillegg er det brukt data fra nasjonale prøver, som er gjennomført i 5. trinn i høsten 2018, som også er en kort og avgrenset periode.



Tverrsnittdesign viser til at undersøkelsen er gjennomført på ett tidspunkt og blir mye tatt i bruk i kvantitative forskningsstrategier som baseres på spørreundersøkelser (Ringdal, 2018).

### 3.2 Oppgavens begrensninger

Det kan tenkes at foreldre og foresatte (omtales heretter som foreldre) har ulike tolkninger av spørsmålene presentert til dem i På Sporet spørreskjema, og de spørsmålene som de første tre forskningsspørsmålene er basert på, kan av den grunn ha blitt tolket forskjellig av respondentene. Dersom barnet til eksempel har problemer med hørselen, er to- eller flerspråklig, eller at barnet har en biomedisinsk tilstand, så kan dette være medvirkende årsaker til at foreldre svarer *ja* på bekymring for barnet språkforståelse, at barnet har vansker med å holde oppmerksomheten under lek eller at barnet har problemer med å oppfatte beskjeder. Disse eventuelle årsakene vil ikke bli tatt høyde for i besvarelsen av denne masteroppgaven, da det kun vil rettes søkelys på at det er en bekymring for språkforståelsen til stede, og ikke den eventuelle årsaken bak bekymringen. Som tidligere nevnt skal de nasjonale prøvene i lesing kartlegge elevs leseferdighet, og hvorvidt disse samsvarer med kompetansemålene fra 4. klasse (Solheim et al., 2012). Når resultatene viser at barn er på mestringsnivå 1, er det ikke informasjon om hvordan de har gjort det på de ulike tekstene eller hvilke typer tekster de har strevd med. På bakgrunn av resultatene kan man derfor ikke si med sikkerhet hvor i leseforståelsen barnet eventuelt har en vanske, kun at barnet har svake leseferdigheter, noe som kan ha en sammenheng med at barnet har en lesevanske.

### 3.3 Datainnsamling

#### 3.3.1 Spørreskjema

I en spørreundersøkelse spør man et stort representativt utvalg av personer om standardiserte spørsmål (Ringdal, 2018). Standardisering betyr at datainnsamlingen skjer på lik måte for alle enhetene i analysen, for eksempel at alle respondentene får de samme spørsmålene stilt på nøyaktig lik måte i en spørreundersøkelse (Ringdal, 2018). I spørreundersøkelsen til På Sporet ble det blant annet spurt «Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder?», hvor respondentene hadde tre mulige svaralternativer: *ja*, *nei* og *vet ikke*. Spørsmålene og svaralternativene på skjemaet var like for alle (Vedlegg 1). En slik standardisering av spørreskjemaet ga meg muligheten til å generalisere resultatene mine fra utvalg til populasjon og sammenligne svarene som respondentene gir. Spørreskjemaer med forhåndsgitte svaralternativer (også kalt prekodet spørreskjema) gir også mulighet for å samle inn data fra

mange individer på relativ kort tid (Johannessen et al., 2017), noe som ble gjort med spørreundersøkelsen til På Sporet.

### 3.3.2 Variabler og verdier på spørreskjema

En variabel er et kjennetegn eller en spesifikk egenskap ved enhetene som varierer med ulike verdier, hvorav man må minst ha to verdier. Man kan også beskrive verdiene som kategorier (Johannessen et al., 2017). I På Sporet ble det sendt ut et spørreskjema til foreldre av elevene som deltok i prosjektet, med dette menes foreldre til barn som skulle starte i 1. klasse høsten 2014. Noen av spørsmålene krevde svar hvor man skulle sette kryss ved satte svaralternativer og noen spørsmål var åpne spørsmål hvor respondentene selv skrev inn svaret (Vedlegg 1). Fordi dette spørreskjemaet var en kombinasjon av pre-kodede og åpne svar betegnes det som et semi-strukturert spørreskjema (Johannessen et al., 2017). Slik språk og språklige ferdigheter i sosial kontekst er beskrevet i teorikapittelet var det naturlig å velge følgende spørsmål: «Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse?», «Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek?» og «Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder?». Disse tre spørsmålene omhandler barnets språk og oppmerksomhet og kan derfor relateres til oppgavens problemstilling. Spørsmålene var prekodet, og hadde forhåndsgitte svaralternativer som respondentene skulle krysse av for: «ja», «nei», og «vet ikke». Disse svaralternativene blir spørreskjemaets verdier, mens variablene for spørreskjemaet er spørsmålene som ble stilt. Et fjerde relevant spørsmål var: «Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker?». Dette spørsmålet hadde forhåndsgitte svaralternativer og var derfor også et prekodet spørsmål (Vedlegg 1). Her fikk respondentene flere valg om ulike familiemedlemmer: «mor», «far», «søsken», «mormor», «morfar», «mors søsken», «søskenbarn på mors side», «farfar», «farmor», «fars søsken» og «søskenbarn på fars side». Disse valgene er spørsmålets variabler, og verdiene for variablene var svaralternativene respondentene skulle krysse av for, som hørte til hvert valg av familiemedlem. Alternativene var også på dette spørsmålet *ja*, *nei* og *vet ikke*. Respondentene måtte altså svare ett av disse alternativene for hvert familiemedlem. I denne masteroppgaven vil kun variablene «mor» og «far» tas med, og alle tre verdiene «ja», «nei» og «kanskje» tas med for hver av de valgte variablene.

### 3.3.3 Utvalg spørreskjema

Populasjonen i denne masteroppgaven er delt inn i to forskjellige representative utvalg. At et utvalg er representativt betyr at det er like stor andel  $x$  i utvalget som i populasjonen. Er det snakk om kjønn skal det da være like mange menn eller kvinner i utvalget som det er i populasjonen (Ringdal, 2018). Det første utvalget er foreldre til barn som skulle starte på 1. trinn høsten 2014, da disse ble tilsendt På Sporet sin spørreundersøkelse og deltok i denne. Det andre utvalget var elever som gjennomførte de nasjonale prøvene i 5. trinn, høsten 2018. Dette vil presenteres i neste avsnitt. Spørreundersøkelsen til På Sporet ble sendt ut til 1171 respondenter. Av disse respondentene var det ulik svarrespons på spørsmålene, da det er forskjellige antall respondenter som har svart på hvert spørsmål, og utvalget varierer derfor utfra hvilket spørsmål man ser på. I tabellen under kan man se en oversikt over hva dataen viser for antall svar på hvert av spørsmålene fra spørreundersøkelsen, samt hvor mange av svarene som er «missing». Å benytte seg av en type sannsynlighetsutvalg som gir muligheter for en statistisk generalisering av resultatene fra populasjonen som utvalget er hentet fra er vanlig (Ringdal, 2018).

<b>Spørsmål fra spørreundersøkelsen:</b>	<b>Svart:</b>	<b>«Missing»:</b>
<i>Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse?</i>	1121	51
<i>Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek?</i>	1108	64
<i>Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder?</i>	1107	66
<i>Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker? - mor</i>	1104	69
<i>Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker? - far</i>	1091	81

Tabell 1: Oversikt over hvor mange som har svart og ikke svart på spørreundersøkelsens spørsmål.

### 3.3.4 Utvalg nasjonale prøver

Nasjonale prøver er prøver som blir gjennomført på høsten, av elever på 5., 8., og 9. trinn på skolen. Disse prøvene inkluderer blant annet elektroniske prøver i engelsk, lesing og regning (Utdanningsdirektoratet, 2017a). I denne masteroppgaven er det kun resultater fra de nasjonale prøvene i lesing som er blitt brukt. Som tidligere nevnt er populasjonen i masteroppgaven delt i to utvalg. Utvalget som presenteres i dette avsnittet er populasjonen av

elever på 5. trinn som deltok i de nasjonale prøvene i høsten 2018. Dette er da barna til foreldrene som svarte på spørreskjemaet til På Sporet. Det er 1171 respondenter med i utvalget, hvorav 228 er «missing» og 943 har svart på undersøkelsen. Her er da  $N = 943$ .

### 3.4. Analyse

#### 3.4.1 Nominalnivå og ordinalnivå

##### *Nominalnivå*

Nominalverdiers kjennetegn er at de er gjensidig utelukkende. Med dette menes det at enheter kan kun ha én av verdiene, og ikke flere (Johannessen et al., 2017). Til eksempel kan en person være høy eller lav, gammel eller ung, og ikke begge deler på samme tid. I datamaterialet fra På Sporet er spørsmålene fra spørreundersøkelsen nominale.

Nominalverdiene her er gjensidig utelukkende, da respondentene kun svarer på spørsmålene med ett svaralternativ og ikke flere. Johannesen et al. (2017) skriver også om et annet kjennetegn for nominalverdier, nemlig er at de ikke kan rangeres på en logisk måte.

Eksempelvis kan man snakke om fagfelt som en nominalvariabel, hvor arbeid i helsevesenet er verdi 3 og arbeid i undervisning er verdi 7. Informasjonen man får fra dette er kun at det handler om forskjellige fagfelter, og rekkefølgen kunne derfor vært annerledes, med jobb innen undervisning som verdi 3 og arbeid i helsevesenet som verdi 7. Kort fortalt er tallene for verdiene kun «merkelapper», og sier oss ikke noe om størrelse eller rangering av verdiene (Johannessen et al., 2017). Rekkefølgen på hvordan man rangerer verdiene har altså ingen betydning, og verdiene kan derfor også rangeres på ulike måter.

##### *Ordinalnivå*

Nasjonale prøver er på ordinalnivå. Ordinal betyr her orden. Det som kjennetegner verdiene på ordinalvariabler er at de har en logisk rangering og er gjensidig utelukkende (Johannes et al., 2017). De nasjonale prøvene kan rangeres på en logisk måte, og avstanden og verdiene dem mellom er konstante. Dette gjelder både når dataen er skalert og når dataen er fordelt på de tre mestringsnivåene. Endrer man på rekkefølgen til verdiene, vil dette bryte i logikken i den opplagte rangeringen (Johannessen et al., 2017). Dette gjelder også for nasjonale prøver.

#### 3.4.2 Analyse av datamateriale

I denne delen av kapitlet vil analysene som er gjort av denne masterens datamateriale bli beskrevet. Disse analysene er av typen beskrivende, også kalt deskriptiv, statistikk. I SPSS er

det flere menyvalg under deskriptiv statistikk. Av disse har jeg gjort *frekvenstabeller* og *krystabeller*. I tillegg har jeg gjort *sammenslåing av data* under «transform» og gjennomført signifikanstestene *t-test* under «compare means» og *Chi-square* under «Statistics» ved krystabell.

### *Frekvensanalyse*

Jeg foretok en frekvensanalyse av datamaterialet fra spørreundersøkelsen ved hjelp av menyvalgene *Analyze* → *Descriptive Statistics* → *Frequencies* i SPSS. Dette ble gjort for å finne ut hvor mange av respondentene som hadde svart på de ulike svaralternativene til hvert spørsmål. Her var jeg ute etter å se på hvor mange av de foresatte som svarte «ja» på spørsmålene, da det er disse svarene om bekymringer og eventuell arv av selvrapporterte lese- og skrivevansker som er relevant for denne masteroppgavens problemstilling. Det ble tatt en frekvensanalyse av følgende spørsmål fra spørreundersøkelsen: «Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek?», «Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder?», «Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse?» og «Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker?». Ved sistnevnte spørsmål ble det foretatt to forskjellige frekvensanalyser, én for verdien «mor» og én for verdien «far». Ved å gjøre en slik analyse fant jeg frekvensen av alle svarene for hvert spørsmål, samt den gyldige prosenten til hvert svar.

### *T-test*

«Independent-samples t-test» brukes når man vil sammenligne den gjennomsnittlige summen på noen *kontinuerlige* variabler for to *forskjellige* grupper personer eller forhold, om disse er signifikante. Her sammenligner man verdiene til en kontinuerlig variabel for enten to grupper eller to anledninger (Pallant, 2020). I denne masteroppgaven har gjennomsnittet i barnets leseforståelse blitt sammenlignet med foreldre som har svart *ja* og *nei* på de ulike spørsmålene i spørreundersøkelsen. Her har det blitt sett på om det er forskjell i gjennomsnittet her. Det har blitt tatt i bruk «independent-samples t-test» på datamaterialet som er brukt er fra spørreundersøkelsen til På Sporet. Her blir den kontinuerlige variabelen nasjonale prøver, som har en skala fra 0 til høyest antall mulig poeng. De to gruppene blir foreldre som har svart *ja*, og foreldre som har svart *nei*. På nominalt nivå har man enten svart *ja* eller *nei*, og *vet ikke* ble derfor utelukket da det kun var *ja* eller *nei* man var interessert i å finne resultatene på. Dette vil ikke påvirke resultatet. En slik t-test vil kunne si oss om det er en statistisk signifikant forskjell i gjennomsnittsskåren for to grupper. Man tester for sannsynligheten for at de to

settene med resultater kommer fra samme populasjon (Pallant, 2020). Den moderne versjonen av t-test for to utvalg bygger på signifikanssannsynligheten, altså sannsynligheten for at man får en t-verdi, gitt at nullhypotesen er sann, er minst like stor som verdien som er observert i utvalget, og betegnes ofte med forkortelsen  $p$ , som står for «probability value» (Ringdal, 2018). For å undersøke om det var en sammenheng mellom foreldres rapporterte bekymringer relatert til barnets språk og senere leseferdigheter ble det derfor valgt to hypoteser.

Nullhypotesen ( $H_0$ ) var at det ikke var en sammenheng, og hypotese ( $H_1$ ) var at det finnes en sammenheng. Den moderne versjonen av t-testen kan uttrykkes i både en lang og kort variant (Ringdal, 2018). I en lang variant er trinnene identiske med trinnene i den klassiske testen, med unntak av at nullhypotesen her blir forkastet dersom signifikanssannsynligheten enten er mindre eller lik signifikansnivået på 0.05. Er signifikanssannsynligheten mindre enn 0.05 så er utfallet statistisk signifikant (Ringdal, 2018).

For å utføre en t-test må dataen være normalfordelt (Ringdal, 2018). Ved en normalfordeling vil man finne den skåren med høyest frekvens i midten og mindre frekvenser finner man begge sider, som går ned mot det ekstreme (Pallant, 2020). «I små utvalg er t-fordelingen flatere enn normalfordelingen, men i store utvalg ( $n > 100$ ) er de tilnærmet like» (Ringdal, 2018). Det første jeg gjorde før gjennomførelsen av t-test var derfor å sjekke om resultatene til nasjonale prøver var normalfordelte. Når jeg fikk bekreftet dette sjekket jeg så informasjonen om gruppene, de som hadde svart *ja* og de som hadde svart *nei*. Jeg så da på hvor mange som var med i hver gruppe (N) og fant at det manglet noe data fra hver gruppe. Grunnen til dette var at det er noen svar som mangler («missing») fra hvert spørsmål fra spørreundersøkelsen, og det er flere svar som mangler («missing») fra de nasjonale prøvene. Her kan man ikke være sikker på at det er de samme som er «missing» fra spørreskjemaet og fra nasjonale prøver. For at dataen skal være gyldig og brukbar må det være svar fra begge grupper, og ikke bare en av gruppene. Data fra kun en gruppe vil derfor ikke kunne brukes, og av den grunn vil det være data som er «missing».

I denne masteroppgaven har det blitt tatt i bruk signifikanstesting, t-test og chi-square, for å analysere dataresultatene fra På Sporet. Med tosidig hypotesetesting (T-test) er man kun interessert i å avdekke om det finnes forskjeller i gjennomsnitt mellom populasjonene eller ikke (Johannessen et al., 2017). For å finne ut om det var en signifikant forskjell mellom de to gruppene så jeg derfor på Sig. (2-tailed) på t-testene. For å vite hvilken av Sig. (2-tailed) verdiene jeg skulle bruke så jeg på Levene's testen for spørsmålet. Dersom verdien var større

enn 0.05, så jeg på verdien hvor det blir antatt at variansene er like, og med verdien 0.05 eller mindre, så jeg på verdien hvor det ikke blir antatt at variansene er like.

### *Sammenslåing av data*

For å presentere data ut fra Utdanningsdirektoratets mestringsnivå og bruke disse i diskusjonskapittelet ønsket jeg å dele dataen inn i de tre mestringsnivåene. Dette gjorde at svarene var på et ordinalnivå og jeg kunne da bruke denne dataen i krysstabellene. Dataen ble derfor fordelt etter de tre mestringsnivåene til de nasjonale prøvene. Denne fordelingen ser slik ut: mestringsnivå 1 er skalapoeng til og med 42, skalapoeng 43 til 57 er mestringsnivå 2, og skalapoeng 58 og høyere er mestringsnivå 3 (Utdanningsdirektoratet, 2017b). For å kunne dele inn dataen i disse tre nivåene har jeg brukt menyvalgene *Transform* → *Recode into Different Values* i SPSS. Her rekodet jeg den eksisterende dataens til tre verdier, hvor jeg la inn de nevnte verdiene for de tre ulike mestringsnivåene. Disse verdiene fikk så navn ved bruk av menyvalget *Value Labels*. Verdi 1 fikk navnet Mestringsnivå 1, Verdi 2 Mestringsnivå 2 og Verdi 3 ble til Mestringsnivå 3.

### *Krysstabell*

Krysstabell er en måte å gjennomføre en bivariat analyse på (bi fra det latinske ordet bis, som betyr dobbelt eller to ganger). Her gjør man en undersøkelse av sammenhengen mellom to variabler (Johannessen et al., 2017). Krysstabell ble av den grunn tatt i bruk i denne masteroppgaven for å finne fram til prosentandelen av foreldre som hadde svart *ja* og *nei* på spørsmålene fra spørreundersøkelsen innenfor hvert mestringsnivå fra nasjonale prøver. Dette ble gjort ved å bruke menyvalgene *Analyze* → *Descriptive Statistics* → *Crosstabs* i SPSS. Her valgte jeg den nye inndelingen jeg hadde laget med de tre mestringsnivåene til de nasjonale prøvene, og alle spørsmålene som er valgt for denne masteroppgaven. Hensikten med krysstabellene var altså å se på sammenhengen mellom de selvrapporterte bekymringene til foreldre med barnets mestringsnivå i nasjonale prøver. Som nevnt i tidligere avsnitt er det flere svar som mangler og er markert som «missing». I tillegg var det på noen av spørsmålene noen få som svarte *vet ikke* på enkelte spørsmål. Da disse utgjorde en så liten del av utvalget, samt det var ut fra problemstillingen av interesse å se på hvem som svarte *ja* eller *nei*, ble *vet ikke* tatt ut fra datasettet. Dette kan forsvares ut fra størrelsen på utvalget, da det å ta bort 1-3 respondenter ikke vil påvirke den deskriptive statistikken. Disse svarene vil ikke påvirke resultatene av krysstabellen, da denne tabellen i utgangspunktet brukes for å se på sammenhengen mellom *ja* og *nei* svar fra foreldrene og nivået barnet er på i nasjonale prøver.

I presentasjonen av resultatene valgte jeg å vise disse i prosent for å få frem hvor mange prosent av barna som var på de ulike mestringsnivåene blant foreldre som hadde svart *ja* og *nei* på spørsmålene. En begrensning med krysstabell er at den ikke kan si noe om årsaksforhold, men dette var ikke nødvendig for å kunne svare på problemstillingen.

### *Chi-square test*

Chi-square test er en signifikanstest, og ble tatt for å sjekke at resultatene i krysstabellen var signifikante. Hensikten var å se om det var signifikante forskjeller mellom de som har svart *ja* eller *nei*, og mestringsnivå på nasjonale prøver. Denne testen ble gjennomført ved å huke av for Chi-square under «Statistics» når jeg gjennomførte en krysstabell, og ble gjort for alle krysstabellene som er med i denne masteroppgaven. I gjennomførelsen av chi-square testene valgte jeg å ta bort *vet ikke* svarene fra resultatene, da disse var så få. Dette gjorde at jeg ikke fikk noen celler med mindre enn 5 i på chi-square testen. En forutsetning for chi-square er at fem eller flere har svart i de ulike kategoriene (Pallant, 2020), i og med at *vet ikke* var tatt bort i krysstabellen tilfredsstilte dataene dette kravet.

## 3.5 Reliabilitet og validitet

I dette delkapittelet vil reliabilitet og validitet presenteres for å vise at denne masteroppgaven er pålitelig og at det har blitt målt det som skulle bli målt. Reliabilitet blir påvirket av tilfeldige målefeil (Ringdal, 2018), og det er derfor viktig å gjøre rede for hva man har gjort slik at andre skal kunne gjøre det samme etter deg. Har man derimot en systematisk målefeil, så vil dette direkte gå ut over validiteten til dataen (Ringdal, 2018). Dersom mål med lav reliabilitet blir benyttet i analyser, vil variablenes sammenheng bli svakere sammenlignet med om målene hadde høy reliabilitet. Har variablene lav validitet så vil dette si at de måler noe annet enn de man originalt ville måle, noe som kan gjøre at man trekker feil konklusjoner (Ringdal, 2018).

### 3.5.1 Reliabilitet

«Høy reliabilitet, eller pålitelighet, innebærer at gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat» (Ringdal, 2018, s. 103). I all forskning er datas pålitelighet et grunnleggende spørsmål. Dette betegnes som reliabilitet på forskningsspråket og kommer fra det engelske ordet *reliability*, som betyr pålitelighet (Johannessen et al., 2017). I denne masteroppgaven har jeg gjort rede for hvilket datamateriale jeg har brukt i mine



undersøkelser, hvilke utvalg jeg har tatt med, samt hvordan jeg har gjennomført analysen av resultatene mine. Dette har jeg gjort for at andre skal kunne gjennomføre den samme undersøkelsen som jeg har gjort og få de samme resultatene.

Ved spørreundersøkelser vil det alltid være et mål å få størst mulig svarrespons, og en høy svarrespons vil være 80-90 prosent (Johannessen et al., 2017). For alle de utvalgte spørsmålene fra På Sporets spørreskjema er det over 90 prosent svarrespons, noe som vil si at svarresponsen er svært høy. For spørsmålet *Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek?* var svarprosenten 94.6 prosent, da 1108 av 1171 personer har svart på spørsmålet. For spørsmålet *Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder?* var svarprosenten på 94.5 prosent. 1107 av 1171 personer har svart på spørsmålet. For spørsmålet *Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse?* var svarprosenten på 95.7 prosent, fordi 1121 av 1171 personer har svart på spørsmålet. For spørsmålet *Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker?* var svarprosenten 94.3% på mor og 93.2% på far.

### 3.5.2 Validitet

Validitet handler om hvor relevant eller troverdig dataen er, og er et relevant spørsmål ved generalisering. Man snakker om statistisk (intern) validitet og ytre (ekstern) validitet (Johannessen et al., 2017). Disse vil bli beskrevet i de neste avsnittene. I tillegg har man noe som kalles for begrepsvaliditet, eller høy validitet, som vil si at man faktisk måler det man vil måle. Skal man ha høy validitet er det forutsett at man har høy reliabilitet (Ringdal, 2018). Reliabilitet er kun et empirisk spørsmål, mens validitet krever en teoretisk vurdering i tillegg. Av den grunn må spørsmålet om validitet alltid referere til den teoretiske sammenhengen som begrepet blir brukt i (Ringdal, 2018).

### 3.5.3 Intern/statistisk validitet

Statistisk validitet er et spørsmål om man kan generalisere fra utvalget man har til en populasjon. Det man da vil finne ut er om utvalget er representativt for populasjonen (Johannessen et al., 2017). Innenfor kvantitative undersøkelser er en vanlig definisjon av validitet (intern validitet) spørsmålet «måler vi det vi tror vi måler?». Her prøver man å finne ut om det er sammenheng mellom fenomenet som skal undersøkes og de dataene som er blitt samlet inn, og validitet kan derfor dreie seg om hvorvidt en metode faktisk undersøker det den

har som hensikt å undersøke (Johannessen et al., 2017). Man kan da se på om spørreskjemaet fra På Sporet måler det som det skal måle, for å se på den indre validiteten til skjemaet. Spørsmålene som er valgt for denne masteroppgaven skal måle foreldres bekymring for barnets språk. Dette blir målt ved at spørreskjemaet har spørsmål om språkforståelse, oppmerksomhet og oppfattelse av beskjeder. Her måler man altså det man skal måle, da disse begrepene og spørsmålene kan kobles til språk. Nasjonale prøver skal måle elevenes leseforståelse, og dette gjøres ved at oppgavene i prøvene setter søkelys på nettopp dette. Utdanningsdirektoratet (2017a) skriver at de deler leseforståelse inn i tre forskjellige aspekter: «å finne informasjon i tekster, å tolke og sammenholde informasjon, å reflektere over og vurdere teksters form og innhold» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Nasjonale prøver fanger derfor opp forskjeller i leseforståelsen. Som tidligere nevnt er det tre forskjellige nivåer i de nasjonale prøvene i lesing, hvor disse krever ulike nivåer av leseforståelse av elevene, og for hvert nivå kreves det mer innen det å finne, tolke og reflektere fra tekstene (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

#### 3.5.4 Ekstern/ytre validitet

Dersom man forutser at statistisk validitet er oppfylt, kan man videre stille spørsmål om i hvilken grad resultatene fra en undersøkelse kan bli overført til liknende fenomener. Dette er da ytre validitet (Johannessen et al., 2017). «Ved representative kvantitative undersøkelser er det mulig å gjøre statistisk generalisering av funn fra et utvalg til en populasjon» (Johannessen et al., 2017). I På Sporet ble det gjort en kryssjekk for å sjekke validiteten til de forskjellige framgangsmåtene for å identifisere studenter med risiko for å utvikle lesevansker (Lundetræ et al., 2017). Da utvalget fra dette forskningsprosjektet er stort, med flere forskjellige skoler, kan man anta at de representerer populasjonen.

#### 3.6 Forskningsetikk

Johannessen et al. (2017) skriver at all virksomhet må bedømmes ut fra etiske standarder, dersom de får konsekvenser for andre mennesker. Dette gjelder derfor også forskningsprosjekter, slik som denne masteroppgaven. «Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale» (Johannessen et al., 2017). I denne masteroppgaven er både forskningsprosessen og formålet med forskningen beskrevet. Det er i tillegg gjort greie for hvilken teori forskningen er bygget på.

I denne masteroppgaven er det brukt datamateriale som omhandler barn. «Barn som deltar i forskning, har særlig krav på beskyttelse. Forskere må som hovedregel innhente samtykke både fra foresatte og fra barna selv. I noen tilfeller kan barn samtykke alene» (NESH, 2021, s. 19). «I alle tilfeller må forskeren sikre at barnets beste og retten til å bli hørt blir ivaretatt på en forsvarlig måte» (NESH, 2021, s. 19-20). I datamateriale fra På Sporet er det foreldrene som har svart på vegne av barna, og har derfor gitt samtykke.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2021) skriver at dersom det er avtalt så skal forskere behandle informasjonen de har samlet inn konfidensielt. «Hvis forskere skal bruke informasjon som er samlet inn av andre under taushetsplikt, må de sikre at det foreligger fritak fra denne taushetsplikten» (NESH, 2021, s. 21). Datamaterialet som jeg har brukt i denne masteroppgaven har jeg fått tilgang til via en minnepinne fra Lesesenteret. Denne har blitt trygt oppbevart, og datamaterialet er behandlet konfidensielt. Materialet inneholder ikke personopplysninger. Så snart denne masteroppgaven er ferdig skrevet skal minnepinnen leveres tilbake til Lesesenteret. På Sporet prosjektet har tidligere søkt om, og mottatt, godkjenning for forskningsprosjektet sitt via Norsk senter for forskningsdata (NSD). Det har derfor ikke blitt søkt om godkjenning på nytt for å behandle datamaterialet til denne masteroppgaven.

## 4. Resultater

I dette kapitlet vil resultatene av forskningsmaterialet bli presentert. Det er 1171 foreldre som har svart på det utsendte spørreskjemaet til forskningsprosjektet På Sporet. Det er respondenter som ikke har svart på noen av spørsmålene som er valgt ut for denne masteroppgaven, og disse svarene er markert som «missing». På spørsmålene fra spørreundersøkelsen er det mellom 51 og 81 svar «missing», disse kan sees i detalj på tabell 1 i metodekapitlet. Utvalget for resultatene fra nasjonale prøver er også 1171, men her er det barna selv som har svart. Fra dette datasettet er det 298 svar som er «missing». Dette kan være elever som har flyttet bort, har fritak m.m. Som tidligere nevnt er det ikke sikkert at det er de samme svarene som er «missing» fra begge datasettene.

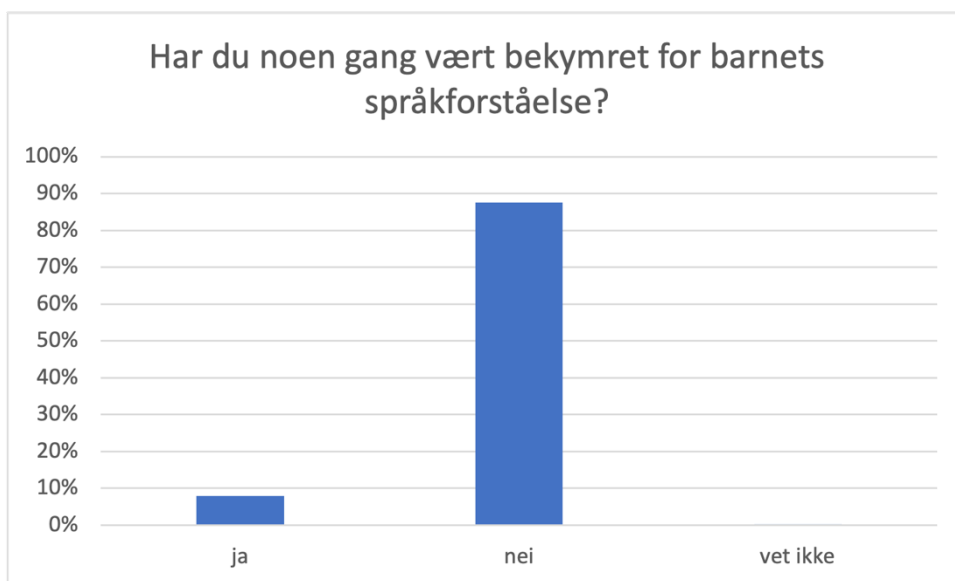
Det første som presenteres i dette kapitlet er spørsmålene fra det utsendte spørreskjemaet i form av frekvenstabeller. Disse er med for å vise frekvensen av svarene for hvert av de utvalgte spørsmålene til denne masteroppgaven. Signifikanstesten t-test blir så presentert.

Videre presenteres krysstabeller av spørsmålene og resultatene fra nasjonale prøver, for å vise i prosent hvor mange foreldre som har svart på de ulike svaralternativene og hvilke mestringsnivå barna deres er på. Her presenteres også signifikanstesten Chi-square under hver tilhørende krysstabell.

#### 4.1 Frekvenstabeller

Rekkefølgen dataen blir presentert i er rekkefølgen spørsmålene er stilt på det utsendte spørreskjemaet fra På Sporet. Denne rekkefølgen går igjen gjennom hele masteroppgaven.

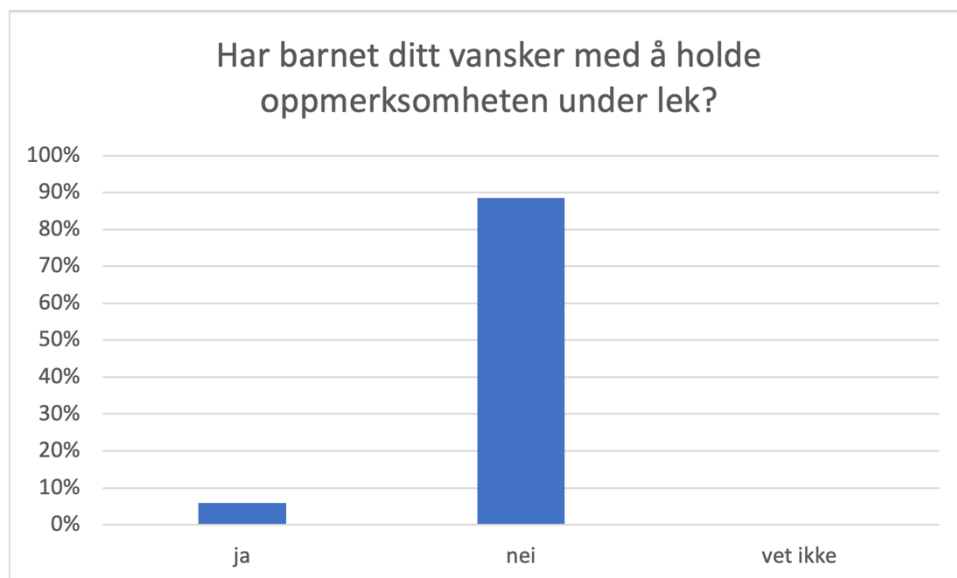
*Spørsmål: «Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse?»*



Figur 4: Prosentvis fordeling av foreldre som har svart *ja*, *nei* eller *vet ikke* på om de har vært bekymret for barns språkforståelse.

Det er 8.0 % av utvalget som har svart *ja* på dette spørsmålet om de har vært bekymret for deres barns språkforståelse på et tidspunkt. 87.5 % av respondentene har svart *nei*, og 0.1% har svart *vet ikke*. Det er 4.4% av svarene som er «missing» eller som ikke er besvart.

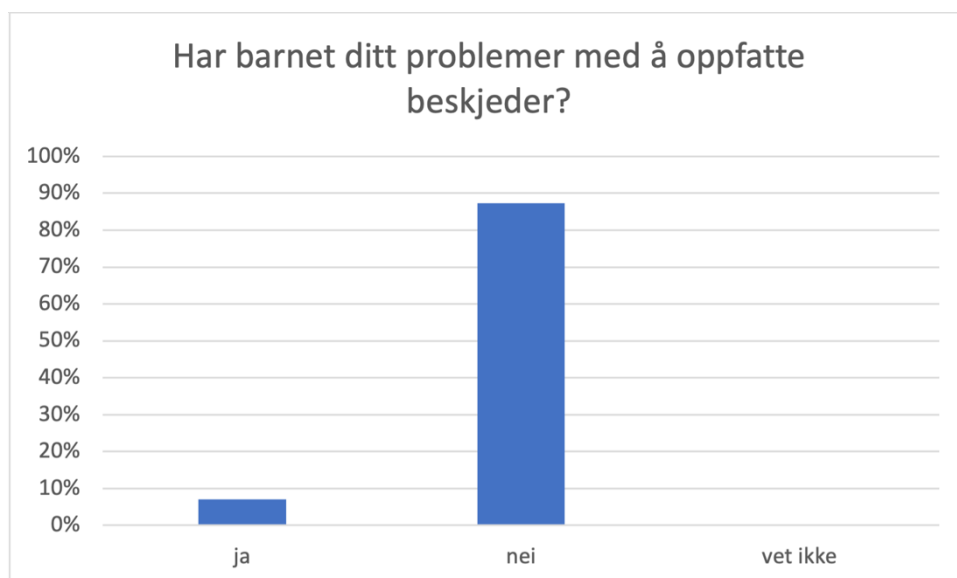
*Spørsmål: «Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek?»*



Figur 5: Prosentvis fordeling av foreldre som har svart *ja*, *nei* eller *vet ikke* på om barnet deres har vansker med å holde oppmerksomheten under lek.

Det er 5.9% av respondentene som har svart *ja* på at barnet deres har vansker med å holde oppmerksomheten under lek. 88.6 % har svart *nei* på spørsmålet. 0.1% av respondentene har svart *vet ikke*. Det er 5.5% av svarene som er «missing» eller som ikke er besvart.

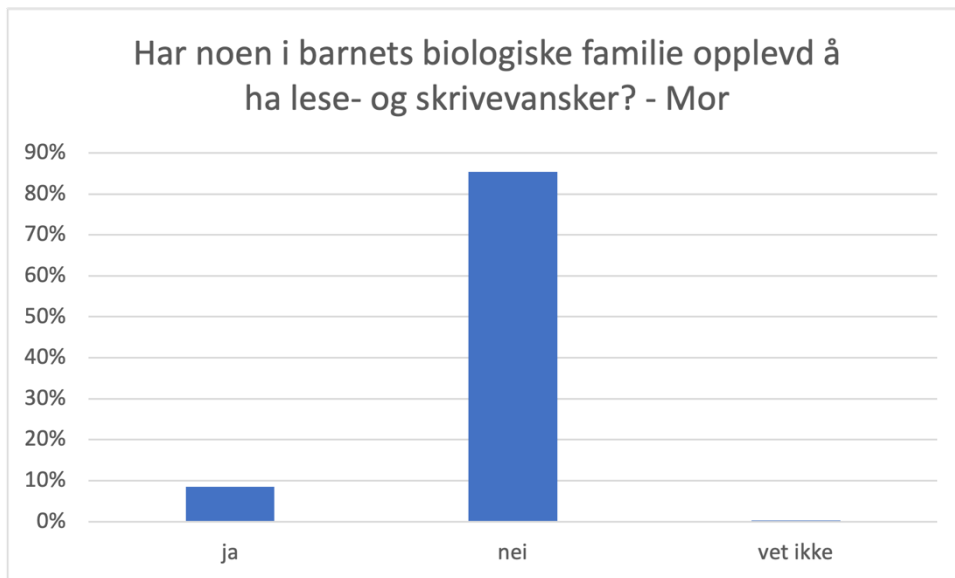
*Spørsmål: «Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder?»*



Figur 6: Prosentvis fordeling av foreldre som har svart *ja*, *nei* eller *vet ikke* på om barnet deres har problemer med å oppfatte beskjeder.

På dette spørsmålet er det 7% som har svart *ja*, barnet deres har problemer med å oppfatte beskjeder. 88.6% har svart *nei* på spørsmålet. Ingen av respondentene har svart *vet ikke*. Til sammen er det 5.7% av svarene som ikke er besvart eller som er «missing».

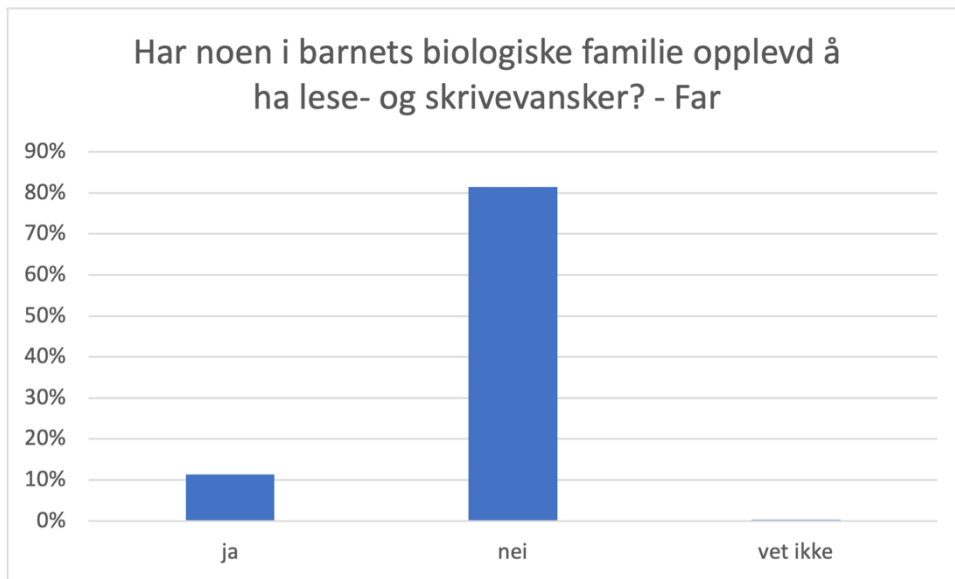
*Spørsmål: «Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker?» - mor*



Figur 7: Prosentvis fordeling av foreldre som har svart *ja*, *nei* eller *vet ikke* på om mor har opplevd å ha lese- og skrivevansker.

På spørsmålet om mor har opplevd å ha lese- og skrivevansker er det 8.5% som har svart *ja*. Det er 85.4% av respondentene som har svart *nei*. 0.3% av respondentene har svart *vet ikke* på dette spørsmålet. Det er til sammen 5.9% av svarene som ikke er besvart eller som er «missing».

*Spørsmål: Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker? - far*

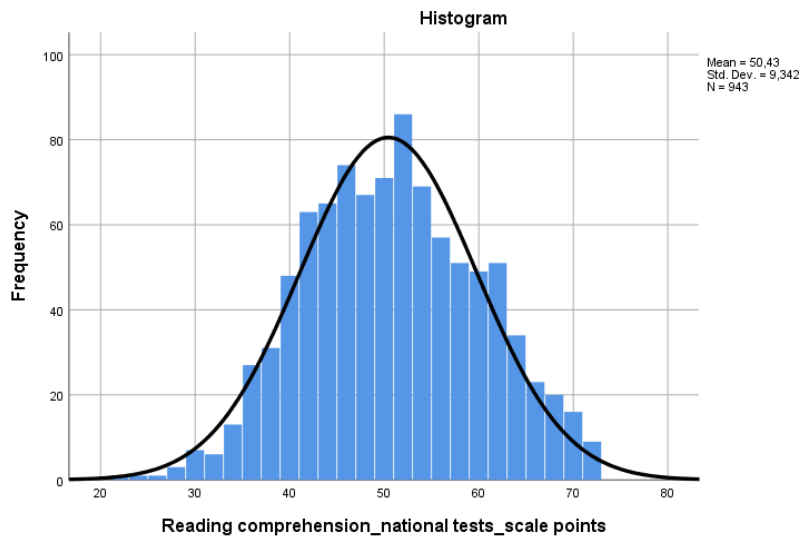


Figur 8: Prosentvis fordeling av foreldre som har svart *ja*, *nei* eller *vet ikke* på om far har opplevd å ha lese- og skrivevansker.

Det er 11.4% av respondentene som har svart *ja* på at far har opplevd å ha lese- og skrivevansker. 81.5 % har svart *nei*, og 0.3% har svart *vet ikke*. Det er 6.9% av svarene som er «missing» eller som ikke er blitt besvart.

#### 4.2. T-test

For å utføre en t-test må dataen som tidligere nevnt være normalfordelt. Dataen brukt for å utføre disse t-testene er normalfordelt, slik det er vist i figur 9. I dette delkapittelet presenteres resultatene av t-testene som ble gjennomført etter frekvenstabellene, og før dataen ble satt sammen til mestringsnivåene. T-testene ble tatt for å se om det var signifikante forskjeller i resultatene.



Figur 9: Resultatene av leseforståelse i nasjonale prøver sammen med normalfordelingskurven.

*Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse?*

<i>Bekymring</i>	<i>N</i>	<i>Gjennomsnitt</i>	<i>SD (standardavvik)</i>
Ja	61	45.74	9.212
Nei	848	50.88	9.245

Tabell 2: Gjennomsnitt med tilhørende standardavvik for spørsmålet «Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse?».

<i>Levene's test for equality of variances</i>	<i>Equal variance assumed</i>	<i>Equal variance not assumed</i>
.679	<i>Sig (2-tailed).000</i>	<i>Sig (2-tailed).000</i>

Tabell 3: Independent Samples Test av spørsmålet «Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse?».

På denne signifikanstesten er Sig. -verdien 0.679. Fordi verdien er større enn 0.05 så jeg på kolonnen hvor det blir antatt at variansene er like. På Sig. (2-tailed) er verdien 0.000.

Resultatet er statistisk signifikant, og det er svært lite sannsynlig at jeg forkaster en korrekt  $H_0$ , derfor blir  $H_0$  forkastet.  $H_1$  blir derfor akseptert (Ringdal, 2018).



*Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek?*

<i>Bekymring</i>	<i>N</i>	<i>Gjennomsnitt</i>	<i>SD (standardavvik)</i>
Ja	46	43.59	9.521
Nei	854	50.98	9.168

Tabell 4: Gjennomsnitt med tilhørende standardavvik for spørsmålet «Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek?».

<i>Levene's test for equality of variances</i>	<i>Equal variance assumed</i>	<i>Equal variance not assumed</i>
.886	<i>Sig (2-tailed).000</i>	<i>Sig (2-tailed).000</i>

Tabell 5: Independent Samples Test av spørsmålet «Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek?».

På denne signifikanstesten er Sig. -verdien 0.886. Fordi verdien er større enn 0.05 så jeg på kolonnen hvor det blir antatt at variansene er like. På Sig. (2-tailed) er verdien 0.000.

Resultatet er statistisk signifikant. Det er svært lite sannsynlig, 0 promille, at jeg forkaster en korrekt  $H_0$ , derfor blir  $H_0$  forkastet og  $H_1$  aksepteres.

*Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder?*

<i>Bekymring</i>	<i>N</i>	<i>Gjennomsnitt</i>	<i>SD (standardavvik)</i>
Ja	57	45.70	11.239
Nei	840	50.96	9.125

Tabell 6: Gjennomsnitt med tilhørende standardavvik for spørsmålet «Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder?».

<i>Levene's test for equality of variances</i>	<i>Equal variance assumed</i>	<i>Equal variance not assumed</i>
.005	<i>Sig (2-tailed).000</i>	<i>Sig (2-tailed).001</i>

Tabell 7: Independent Samples Test av spørsmålet «Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder?».

På denne signifikanstesten er Sig. -verdien 0.005. Fordi verdien er mindre enn 0.05 så jeg på kolonnen hvor det blir antatt at variansene ikke er like. På Sig. (2-tailed) er verdien 0.001.

Dette gir en veldig lav p-verdi, og viser at det er en stor differanse mellom de to utvalgene.

Resultatet er statistisk signifikant, og fordi det er svært lite sannsynlig at jeg forkaster en korrekt  $H_0$ , blir  $H_0$  forkastet. Dermed blir  $H_1$  akseptert.

*Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker? – Mor*

<i>Bekymring</i>	<i>N</i>	<i>Gjennomsnitt</i>	<i>SD (standardavvik)</i>
Ja	83	47.96	8.435
Nei	816	50.83	9.367

Tabell 8: Gjennomsnitt med tilhørende standardavvik for spørsmålet «Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker?» med svaralternativ «Mor».

<i>Levene's test for equality of variances</i>	<i>Equal variance assumed</i>	<i>Equal variance not assumed</i>
.182	<i>Sig (2-tailed).007</i>	<i>Sig (2-tailed).004</i>

Tabell 9: Independent Samples Test av spørsmålet «Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker?» med svaralternativ «Mor».

På denne signifikanstesten er Sig. -verdien 0.182. Fordi verdien er større enn 0.05 så jeg på kolonnen hvor det blir antatt at variansene er like. På Sig. (2-tailed) er verdien 0.007.

*Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker? – Far*

<i>Bekymring</i>	<i>N</i>	<i>Gjennomsnitt</i>	<i>SD (standardavvik)</i>
Ja	98	47.34	9.428
Nei	791	50.87	9.235

Tabell 10: Gjennomsnitt med tilhørende standardavvik for spørsmålet «Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker?» med svaralternativ «Far».

<i>Levene's test for equality of variances</i>	<i>Equal variance assumed</i>	<i>Equal variance not assumed</i>
.865	<i>Sig (2-tailed).000</i>	<i>Sig (2-tailed).001</i>

Tabell 11: Independent Samples Test av spørsmålet «Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker?» med svaralternativ «Far».

På denne signifikanstesten er Sig. -verdien 0.865. Fordi verdien er større enn 0.05 så jeg på kolonnen hvor det blir antatt at variansene er like. På Sig. (2-tailed) er verdien 0.000. Dette

utgjør en svært lav p-verdi. Det er altså 1 promille sannsynlighet for å forkaste en korrekt nullhypotese. Resultatet er statistisk signifikant. Da det er svært lite sannsynlig at jeg forkaster en riktig  $H_0$ , forkaster jeg  $H_0$ , og  $H_1$  aksepteres.

#### 4.3 Krysstabeller og chi-square test

For å kunne sammenligne de tre ulike mestringsnivåene fra nasjonale prøver med svarene på spørreskjemaet måtte jeg ta i bruk krysstabell. I dette delkapittelet blir det derfor presentert krysstabeller av de utvalgte spørsmålene fra På Sporets spørreskjema og mestringsnivåene i nasjonale prøver. Dette gjøres for å se prosentandelen av resultatene fra spørsmålene fra skjemaet opp mot prosentandelen barn på de tre mestringsnivåene. Deretter presenteres resultatene av signifikanstesten chi-square under hver krysstabell. Ut fra resultatene fra frekvenstabellen, kunne man se at det var forskjeller i gjennomsnittet. For å kunne synliggjøre forskjellene valgte jeg derfor å dele inn dataen i de tre ulike mestringsnivåene, slik sett i krysstabellene. Dette gjorde at jeg kunne utføre chi-square test på hver av krysstabellene for å finne ut om resultatene var signifikante. For at verdien skal være signifikant må den være over 0.05. Er den høyere enn dette er resultatene ikke signifikante.

##### 4.3.1 Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse?

		Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse?		
		<i>ja</i>	<i>nei</i>	Total
Resultater nasjonale prøver	<i>Mestringsnivå 1</i>	61.7%	33.4%	35.8%
	<i>Mestringsnivå 2</i>	30.9%	45.5%	44.2%
	<i>Mestringsnivå 3</i>	7.4%	21.2%	20.0%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%

Tabell 12: Prosentvis fordeling over mestringsnivåene i leseforståelse på nasjonale prøver og spørsmålet «Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse?».

Denne krysstabellen viser hvordan foreldre har svart på spørsmålet *Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse?* og hvilket mestringsnivå barnet deres var på i resultatene av de nasjonale prøvene. Her er det 228 svar «missing» fra nasjonale prøver og 51 svar «missing» fra spørsmålet fra spørreundersøkelsen. Disse manglende svarene er ikke nødvendigvis de samme fra begge utvalgene, men da utvalget er så stort er det likevel representativt. Det er høyest responsrate for *ja* på mestringsnivå 1, hvor 61.7% av de som har

svart *ja* har et barn som er på mestringsnivå 1. Dette vil si at flest foreldre som svarte *ja* på om de er bekymret for barnets språkforståelse har et barn på mestringsnivå 1 i nasjonale prøver. Den laveste responsraten for *ja* er på mestringsnivå 3 med 7.4%, og på mestringsnivå 2 er det 30.9%. For *nei* er det høyest responsrate på mestringsnivå 2 med 45.5% og lavest responsrate på mestringsnivå 3 med 21.2%. På mestringsnivå 1 er det 33.4% av barna som har foreldre eller foresatte som har svart *nei* på dette spørsmålet.

	Value	Asymptotic Significance (2-sided)
Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse?	31.598	.000

Tabell 13: Chi-square test av spørsmålet «Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse?».

Chi-square testen av spørsmålet «Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse?» viser 0.000 og resultatene er derfor signifikante, fordi verdien er under 0.05.

#### 4.3.2 Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek?

		Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek?		
		<i>ja</i>	<i>nei</i>	Total
Resultater nasjonale prøver	Mestringsnivå 1	71.0%	33.0%	35.4%
	Mestringsnivå 2	23.2%	45.8%	44.4%
	Mestringsnivå 3	5.8%	21.2%	20.2%
Total		100.0%	100.0%	100.0%

Tabell 14: Prosentvis fordeling over mestringsnivåene i leseforståelse på nasjonale prøver og spørsmålet «Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek?».

Denne krysstabellen viser hvordan foreldre har svart på spørsmålet «Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek?» og hvilket mestringsnivå barnet deres fikk på resultatene innen leseforståelse i nasjonale prøver. Her er det 228 svar «missing» fra nasjonale prøver og 64 svar «missing» fra spørreundersøkelsens spørsmål. Disse manglende svarene er ikke nødvendigvis de samme fra begge utvalgene, men da utvalget er så stort er det likevel representativt. 71.0% av foreldre som har svart *ja* på dette spørsmålet har et barn som er på mestringsnivå 1. Dette er den høyeste responsraten for dette svaralternativet, og den laveste er på mestringsnivå 3 med 5.8%. For mestringsnivå 2 er det 23.3% som har svart *ja*. For *nei* er

den høyeste responsraten på 45.8% og er for mestringsnivå 2. Den laveste responsraten her er for mestringsnivå 3 med 21.2% og for barna på mestringsnivå 1 er det 33.0% av foreldre som har svart *nei* på dette spørsmålet.

	Value	Asymptotic Significance (2-sided)
<i>Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek?</i>	41.521	.000

Tabell 15: Chi-square test av spørsmålet «Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek?».

Chi-square testen av spørsmålet «Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek?» viser 0.000 og resultatene er derfor signifikante.

#### 4.3.3 Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder?

		Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder?		
		<i>ja</i>	<i>nei</i>	Total
<b>Resultater nasjonale prøver</b>	<i>Mestringsnivå 1</i>	64.6%	33.2%	35.6%
	<i>Mestringsnivå 2</i>	23.2%	45.8%	44.2%
	<i>Mestringsnivå 3</i>	12.2%	20.9%	20.3%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%

Tabell 16: Prosentvis fordeling over mestringsnivåene i leseforståelse på nasjonale prøver og spørsmålet «Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder?».

Denne krysstabellen viser hvordan foreldre har svart på spørsmålet *Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder?* og hvilket mestringsnivå barnet deres fikk på resultatene av de nasjonale prøvene i lesing. Her er det 228 svar «missing» fra nasjonale prøver og 66 svar «missing» fra spørreundersøkelsens spørsmål. Disse manglende svarene er ikke nødvendigvis de samme fra begge utvalgene, men utvalget er så stort at det likevel er representativt. 64.6% av foreldre som har svart *ja* på dette spørsmålet har et barn som er på mestringsnivå 1. Den laveste responsraten her er for mestringsnivå 3 med 12.2%, og for barna på mestringsnivå 2 har 23.2% av foreldre svart *ja* på dette spørsmålet. For foreldre som har svart *nei* er det høyest responsrate for mestringsnivå 2 med 45.8% og lavest rate for mestringsnivå 3 med 20.9%, mens for mestringsnivå er det 33.2%.

	Value	Asymptotic Significance (2-sided)
<i>Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder?</i>	32.732	.000

Tabell 17: Chi-square test av spørsmålet «Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder?».

Chi-square testen av spørsmålet «Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder?» viser 0.000 og resultatene er derfor signifikante.

#### 4.3.4 Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese og skrivevansker? (Mor)

		Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese og skrivevansker? (Mor)		
		<i>ja</i>	<i>nei</i>	Total
<b>Resultater nasjonale prøver</b>	<i>Mestringsnivå 1</i>	38.4%	34.9%	35.4%
	<i>Mestringsnivå 2</i>	50.5%	44.0%	44.5%
	<i>Mestringsnivå 3</i>	11.1%	21.1%	20.1%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%

Tabell 18: Prosentvis fordeling over mestringsnivåene i leseforståelse på nasjonale prøver og spørsmålet om barnets biologiske mor har opplevd å ha lese- og skrivevansker.

Denne krysstabellen viser hvordan foreldre har svart på spørsmålet *Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker?* med svaralternativet *mor* og hvilket mestringsnivå barnet deres er på i nasjonale prøver. Her er det 228 svar «missing» fra nasjonale prøver og 69 svar «missing» fra spørsmålet fra spørreundersøkelsen. De manglende svarene er ikke nødvendigvis de samme fra begge utvalgene, men da utvalget er så stort er det likevel representativt. På dette spørsmålet er den høyeste responsraten for *ja* innen mestringsnivå 2 med 50.5%, og den laveste responsraten er på mestringsnivå 3 med 11.1%, mens mestringsnivå 1 har 38.4%. For svaralternativet *nei* er den høyeste responsraten på mestringsnivå 2 med 44.0% og den laveste på mestringsnivå 3 med 21.1%. For barna på mestringsnivå 1 er det 34.9% av foreldre som har svart *nei* på dette spørsmålet.

	Value	Asymptotic Significance (2-sided)
<i>Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker? –mor</i>	5.615	.060

Tabell 19: Chi-square test av om barnets biologiske mor har opplevd å ha lese- og skrivevansker.

Chi-square test av spørsmålet «Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker» med svaralternativ *mor* viser 0.060 og resultatene er derfor ikke signifikante fordi verdien er høyere enn 0.05.

#### 4.3.5 Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker? (Far)

		Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese og skrivevansker? (Far)		
		<i>ja</i>	<i>nei</i>	Total
<b>Resultater nasjonale prøver</b>	<i>Mestringsnivå 1</i>	51.9%	33.1%	35.6%
	<i>Mestringsnivå 2</i>	38.3%	45.5%	44.5%
	<i>Mestringsnivå 3</i>	9.8%	21.4%	19.9%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%

Tabell 20: Prosentvis fordeling over mestringsnivåene i leseforståelse på nasjonale prøver og spørsmålet om barnets biologiske far har opplevd å ha lese- og skrivevansker.

Denne krysstabellen viser hvordan foreldre har svart på spørsmålet *Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker?* med svaralternativ *far* og hvilket mestringsnivå barnet deres lå på i de nasjonale prøvene. Her er det 228 svar «missing» fra nasjonale prøver og 81 svar «missing» fra spørsmålet fra spørreundersøkelsen. Disse manglende svarene er ikke nødvendigvis de samme fra begge utvalgene, men utvalget er så stort at det likevel er representativt. På dette spørsmålet er den høyeste responsraten for svaralternativ *ja* på mestringsnivå 1 med 51.9%, og den laveste responsraten er på mestringsnivå 3 med 9.8%. For barna på mestringsnivå 2 har 38.3% av foreldre svart *ja* på dette spørsmålet. For *nei* er det høyest responsrate for mestringsnivå 2 med 45.5% og lavest på mestringsnivå 3 med 21.4%, mens mestringsnivå 1 har 33.1%.

	Value	Asymptotic Significance (2-sided)
<i>Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker? – Far</i>	20.810	.000

Tabell 21: Chi-square test av om barnets biologiske far har opplevd å ha lese- og skrivevansker.

Chi-square testen av spørsmålet «Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker» med svaralternativ *far* viser i likhet med de tre første spørsmålene 0.000, og resultatene er derfor signifikante.

## 5. Diskusjon

I dette kapitlet vil funn og sammenhenger fra resultatkapitlet bli belyst og drøftet opp mot relevant teori. For å svare på den valgte problemstillingen diskuteres resultatene i kronologisk rekkefølge ut fra de fire forskningsspørsmålene.

### 5.1 Er det forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert bekymring for barnets språkforståelse?

I dette delkapitlet vil jeg søke og gi svar på om det er forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert bekymring for barnets språkforståelse. For å gjøre dette vil jeg først presentere funnene fra resultatkapitlet og drøfte disse opp mot mestringsnivåene i nasjonale prøver. Videre vil sammenhengen mellom språkforståelse og barns leseferdigheter diskuteres ved hjelp av den valgte teorien fra teorikapitlet. Til slutt vil jeg drøfte hvordan man som lærer kan bruke funnene fra dette forskningsspørsmålet i praksis.

Blant foreldre som har svart på spørsmålet «Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse?» kan man se ut fra figur 4 at det kun var 8% som svarte *ja*. Dette viser at det ikke var mange foreldre som var bekymret for barnets språkforståelse. Signifikanstesten t-test viste at funnet var statistisk signifikant. Videre så jeg på funnene som ble presentert i tabell 7 i resultatkapitlet. Her viser resultatene av krysstabellen at det er 61.7% av barna som er på mestringsnivå 1, 30.9% er på mestringsnivå 2 og kun 7.4% av barna til de foreldrene som har svart *ja* er på mestringsnivå 3. Chi-square testen av denne krysstabellen viste at resultatene var signifikante. Ut fra disse resultatene kan man tolke at det er forskjell i barns leseferdigheter på de nasjonale prøvene i 5. klasse der foreldre har rapportert bekymring for



barnets språkforståelse, fordi det er barn på alle de tre mestringsnivåene. Det er flest barn på det første (og laveste) mestringsnivået. Dette viser at selv om det ikke var mange foreldre som var bekymret for deres barns språkforståelse, er det likevel et høyt antall prosent av barn på mestringsnivå 1, blant foreldrene som har uttrykt bekymring. Som tidligere nevnt må en typisk elev på mestringsnivå 1 ha en grunnleggende språkforståelse og adekvate ordavkodingsferdigheter for å finne de tydelig uttrykte elementene i teksten, forstå tekstens hovedtema, og trekke slutninger ut fra teksten. I tillegg skal elevene også kunne bruke sine personlige meninger til å kommentere innhold eller form i en tekst (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det er med andre ord ikke høye krav for hva barnet skal få til på dette nivået. I oppgavens begrensninger er det skrevet at man ikke har informasjon om hvilke av tekstene barna har strevd med, ei heller hvordan resultatene deres er på de ulike tekstene. Ut fra kravene til mestringsnivå 1 kan man likevel tolke at dersom barnet er på dette nivået har det svake leseferdigheter, noe som kan være en indikasjon på en lesevanske. Funnene fra dette forskningsspørsmålet viser derfor at dersom foreldre er bekymret for barnets språkforståelse, og barnet er på mestringsnivå 1, så kan dette ha en sammenheng med at barnet har svake leseferdigheter, som igjen kan ha sammenheng med at barnet har en lesevanske. Av den grunn er det viktig å ta slike bekymringer fra foreldre på alvor. Ser man videre på kravene til mestringsnivå 2 blir forventningene litt høyere, og det kreves mer av eleven innen både ordavkodning og språkforståelse. Jo høyere nivå som beskrives, jo høyere leseferdigheter må eleven ha, for å nå de forventede kravene som hører til mestringsnivået. På dette spørsmålet var det 30.9% av barna på mestringsnivå 2, og dette viser at flere barn nådde kravene forventet for dette nivået. Det er minst prosentandel barn på det høyeste mestringsnivået, noe som viser at selv om foreldre har vært bekymret for barnets språkforståelse har disse barna likevel god nok lesekompetanse til å være på mestringsnivå 3. Av de som har svart *nei* på spørsmålet er det 33.4% av barna som er på mestringsnivå 1, 45.5% som er på mestringsnivå 2, og 21.2% er på mestringsnivå 3. Dette viser at blant foreldre som ikke var bekymret for barnets språkforståelse var prosentfordelingen jevnere fordelt enn hos de som har svart *ja*, med flest barn på mestringsnivå 2.

Språkforståelse er en av to deler som Zengin-Akkuş et al. (2018) deler språket inn i, og omhandler evnen til å forstå kommunikasjon. Det er altså viktig for barn å utvikle en god språkforståelse, eller et godt ordforråd, dersom de skal kunne ha en god kommunikasjon med andre mennesker (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Dersom barnets språkforståelse ikke er god nok, vil dette være et hinder for deres språk og kommunikasjon. Foreldre som har svart *ja* på

at de er bekymret for barnets språkforståelse kan derfor ha gjort dette fordi barnet har problemer med å forstå språk og å kommunisere. Dette kan for eksempel komme til uttrykk ved at barnet har en forsinket språkutvikling. LT-er har tidligere blitt presentert i teorikapittelet, hvor begrepet referer til småbarn med dårlig vokabular (Karimian et al., 2020), og/eller barn som er sene med å utvikle muntlig språk (Rescorla, 2011). LT-er har ikke andre synlige forsinkelser i utviklingen, kun innen språk, og tegn på språkforstyrrelser hos barn i denne alderen kan derfor skyldes en forsinket språkutvikling (Zubrick et al., 2007). Dersom barnet er en LT-er kan dette ha konsekvenser for barnets leseopplæring. Dette støttes av Høien og Lundberg (2009) som skriver at språklig ferdighet, ordforråd, begrepsforståelse og syntaktisk kompetanse, er en viktig forutsetning for leselæringen. LT-er vil derfor møte spesielle vansker i leseopplæringen, fordi de vil ha vansker med leseforståelsen, men vil også streve med ordavkodningen. Det støttes også av Helland (2019) som skriver at omtrent 70% av barn i førskolealder med språkforstyrrelser får konstatert vansker i forbindelse med lese- og skriveopplæringen. Ut fra resultatene kan se en sammenheng med barnas leseferdigheter og deres mestringsnivå. Et lavt mestringsnivå kan være grunnet dårlige leseferdigheter, som igjen kan ha sammenheng med at barnet har lesevansker, og det vil derfor være viktig å ta foreldre med bekymringer for deres barns språkforståelse på alvor.

Da de nasjonale prøvene baseres på kompetansemålene for 4. trinn (Solheim et al., 2012) og barnet er på mestringsnivå 1, kan dette ha en sammenheng med at barnet ikke har oppnådd kompetansemålene som kan knyttes til muntlige ferdigheter og å kunne lese. Som tidligere beskrevet er muntlige ferdigheter i norsk det å kunne samhandle med andre gjennom å fortelle, lytte og samtale, og det å kunne lese handler om å kunne bruke, reflektere over, engasjere seg i og forstå teksters innhold, i tillegg til at man skal kunne skape mening fra tekst (Kunnskapsdepartementet, 2019). Er ikke disse ferdighetene på plass, vil det være vanskelig for barnet å oppnå kompetansemålene som er knyttet til dem. Dersom disse målene ikke er nådd, kan det derfor ha sammenheng med at barnet har vansker med muntlige ferdigheter og/eller har dårlige leseferdigheter, noe som kan forklare hvorfor barnet er på mestringsnivå 1 på de nasjonale prøvene.

Foreldres bekymring for barnets språkforståelse kan også komme til uttrykk ved at barnet har et dårlig ordforråd, og derfor ikke forstår det som blir sagt. Dersom innholdsforståelsen av et ord ikke er solid nok, eller dersom barnet fortsatt ikke har en god nok utviklet forståelse av språket form, som de grammatiske prinsippene, så kan dette være grunnlag for at barnet ikke

forstår det som blir sagt. Et godt ordforråd er viktig for at barnet skal kunne skjønne språkets innhold (Utdanningsdirektoratet, 2017d), semantikk, da disse knyttes tett sammen (Rygvold et al., 2019). Barns ordforståelse gir dem den semantiske nøkkelen til både lese- og lytteforståelse (Hagtvatn et al., 2011). Dersom et barns språkforståelse ikke er god nok, vil dette derfor hindre deres leseforståelse. Dette støttes av Hagtvatn et al. (2011) som viser til en metaanalyse hvor de fant at ordforrådet har en viktig rolle for barns utvikling av leseforståelse. Relasjonen mellom barns tidlige ordforråd og senere leseforståelse ble her dokumentert systematisk, og viser viktigheten av tidlig styrking av barns ordforråd. Dette støttes også av Lyster (2019) som skriver at elever som, fra tidlig alder av, har problemer med å bygge opp et godt ordforråd vil stå i fare for å utvikle leseforståelsesvansker. Her kan man stille spørsmål om det jobbes med muntlig ferdigheter i begynneropplæringen, eller om det kun rettes fokus på ordavkodning og lesing.

For å kunne anvende disse funnene i praksis som lærer, vil det være viktig å ha en god dialog mellom barnehage og skole. Det vil være viktig å skape en god overgang fra barnehage til skole for elevene, og for å gjøre dette er det viktig at både skole og barnehage har kjennskap til hverandres arbeidsmåter, samt at man har forståelse for kontinuitet og sammenheng (Norkyn et al., 2020). Dersom barnet har problemer med språkforståelsen i barnehagen skal det settes inn tiltak (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Barnehagen har et sentralt mandat, da de gjennom nærkontakt med både barn og familiene deres har gode muligheter for å avdekke eventuelle uheldige forhold, og kan sette inn relevante forebyggende tiltak (Befring, 2012, sitert i Befring, 2016, s. 22-23). Da funnene presentert i dette delkapittelet antyder at bekymring fra foreldre kan ha sammenheng med barnets leseferdigheter, og dermed også ha sammenheng med at barnet senere utvikler lesevansker, kan man anta at bekymringer fra ansatte i barnehagen også vil ha sammenheng. Dette er kanskje noe som kan forskes mer på. Det vil derfor være viktig med både et godt samarbeid mellom skole og barnehage, og mellom skole og foreldre. Som tidligere nevnt har LT-er en stor risiko for å fortsette å oppleve vansker med å lære språk når de starter på skolen og har derfor gjerne et behov for tidlig innsats (Desmarais et al., 2011). Det vil derfor være viktig at man som lærer får videresendt informasjon av barnehagen om barnets språkutvikling. Dette kan være med på å hjelpe barnet ved at man setter inn tidlig innsats. I opplæringsloven står det skrevet at elever på 1. trinn skal få egen intensiv opplæring dersom de står i fare for å bli hengende bak i bl.a. lesing, slik at barnet kan nå en forventet progresjon (Opplæringslova, 1998 § 1-4). Da det er så mange av barna som er på mestringsnivå 1 blant foreldre som er bekymret, kan man på en side stille

spørsmål om dette blir tatt på alvor. På en annen side kan man ikke vite hvordan barna har gjort det på kartleggingsprøven i 2. klasse. Der kan de ha hatt gode avkodingsferdigheter, noe som har gjort at man ikke har trodd det var grunn for bekymring. Melby-Lervåg (2011) skriver at dersom man skal sette inn intervensjoner i førskolealder for at disse skal fremme senere leseforståelse bør de være fokusert på språkforståelse, fordi språkforståelse direkte påvirker denne delkomponenten av leseforståelse. Dette støttes av Lervåg et al. (2018) som skriver at resultatene deres viser at intervensjoner som også fokuserer på et bredt sett med muntlige språkferdigheter, slik som grammatikk og syntaks, er mest sannsynlig til å være effektive i å hjelpe barn med å utvikle adekvate leseforståelsesferdigheter. I tillegg kan intervensjoner for å forbedre avkoding også forventes å føre til forbedringer i leseforståelsen. Dersom det ikke blir jobbet med muntlighet i begynneropplæringen, bør dette gjøres, da muntlige ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene som barna skal lære på skolen, og er med i Fagfornyelsen.

5.2 Er det forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert at barnet har vansker med å holde oppmerksomheten under lek?

I dette delkapittel vil jeg søke og gi svar på om det er forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert at barnet har vansker med å holde oppmerksomheten under lek. For å kunne gjøre dette vil jeg først presentere funnene fra resultatkapittelet og drøfte disse opp mot nasjonale prøvers mestringsnivåer. Jeg vil så drøfte sammenhengen mellom leseferdigheter og det at barnet har vansker med å holde oppmerksomheten under lek, med den valgte teorien fra teorikapittelet. Deretter presenteres en kort drøfting av hvordan man, som lærer, kan ta i bruk disse funnene i praksis.

Av foreldre som svarte på spørsmålet «Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek?» var det kun 5.9% som svarte *ja*, slik sett på figur 5. Det var altså ikke mange foreldre som svarte *ja* på dette spørsmålet. T-testen viste her at funnet var signifikant. For å forsøke å gi et svar på om det er forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert at barnet har vansker med å holde oppmerksomheten under lek så jeg på resultatene fra krysstabellen presentert i tabell 8. Disse resultatene viser at blant foreldre som har svart *ja* på dette spørsmålet, er det 71.0% av barna deres som er på mestringsnivå 1 og 23.2% er på mestringsnivå 2, mens bare 5.8% er på mestringsnivå 3. Ut fra disse resultatene kan man gjerne tolke at det er forskjell i barns leseferdigheter her, da det

er barn på alle de tre nivåene. Til tross for at det ikke var mange foreldre som hadde svart *ja*, kan man likevel se at det var flest barn, hele 71%, på det laveste mestringsnivået. Resultatene fra chi-square testen viste at funnet var signifikant. Disse funnene viser samme tendens som resultatet på forrige spørsmål og man kan derfor se en sammenheng mellom foreldres rapportering om eventuelle vansker med barnets språk og barnets leseferdigheter. Som tidligere skrevet krever mestringsnivå 1 at barnet har både en grunnleggende språkforståelse og ordavkodingsferdigheter. Dersom barnet har vansker med, eller mangler, en av disse, vil det ikke kunne ha en god nok leseforståelse til å komme seg opp til det neste nivået, og vil gjerne heller ikke få til det som kreves på mestringsnivå 1. Poengene for dette nivået går fra 0 til og med 42 (Utdanningsdirektoratet, 2017d), så her kan det også være en god del variasjon på hvor mye eleven skårer og får til. Felles for alle barna på dette mestringsnivået kan likevel tenkes å være at det er noe som de ikke får til, noe som hindrer dem fra å komme til det neste mestringsnivået. Dette kan da være at de har vansker med ordavkodning og/eller språkforståelse. Dette vil drøftes videre sammen med teorien i de neste avsnittene. På mestringsnivå 2 finner man 23.2% av barna, noe som viser at det er nesten en fjerdedel av barna som har god nok leseforståelse til å være på det midterste lesenivået. Videre ser man fra resultatene at blant foreldre som har svart *ja* på dette spørsmålet er det kun 5.8% av barna deres som er på mestringsnivå 3. Dette viser at selv om foreldrene rapporterte at barnet hadde vansker med oppmerksomhet under lek så er det en liten prosentandel som oppnår kravene til det høyeste mestringsnivået. Blant de som har svart *nei* på dette spørsmålet så er det 33.0% av barna som er på mestringsnivå 1, 45.8% er på mestringsnivå 2 og 21.2% av dem er på mestringsnivå 3. Her er altså prosentandelen litt mer jevnt fordelt enn blant prosentfordelingen av de som har svart *ja*, og det er størst prosentandel barn på det midterste mestringsnivået. Forskjellen i leseferdighetene kan da sees på som størst blant foreldre som har svart *ja*.

Dersom foreldre rapporterer at barnet har vansker med å holde oppmerksomheten under lek kan dette være en indikasjon på at barnet har konsentrasjonsvansker og/eller språkforstyrrelser. Dette kan være en årsak til at det er et så høyt antall prosent av barn på mestringsnivå 1 blant foreldre som har svart *ja* på dette spørsmålet. Dette støttes av teori som sier at det er en sammenheng mellom lesevansker og ADHD. Barn med ADHD kan utvikle lesevansker som en konsekvens av deres uoppmerksomhet, overaktivitet eller impulsivitet, men det kan også tenkes at ADHD og lesevansker har en felles årsak, og av den grunn opptrer samtidig (Stevenson, 2008, s. 89). Kibsgard (2018) skriver at barnet må forstå språket som

leken blir lekt på for at de skal kunne delta. Flerspråklighet eller vansker med norsk kan derfor også være grunner for at barnet har vansker med å holde oppmerksomheten under lek. Dette vil ikke diskuteres videre i denne masteroppgaven, men da dette kan være mulige årsaker for at foreldre rapporterer dette, blir det likevel nevnt.

Dersom barnet har vansker med å holde oppmerksomheten under lek kan dette gjøre at barnet ikke får deltatt i lek, noe som kan ha språklige konsekvenser. I utviklingen av kognitive funksjoner og språktilegnelse er lek en hovedfaktor (Vygotsky, 1978, sitert i Stangeland, 2017). Får ikke barnet deltatt i lek kan dette derfor føre til at barnet ikke får tilegnet seg språket. Som tidligere skrevet vil barns tilegnelse av språk være avhengig av at barnet utvikler underliggende ferdigheter og evner, som kan knyttes til for eksempel samspill og oppmerksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Dersom barnet har vansker med å holde oppmerksomheten under lek kan dette derfor ha sammenheng med at barnet ikke har tilegnet seg disse underliggende språkferdighetene helt, noe som kan skyldes at barnet har ikke har en god nok utviklet språkforståelse. Språkforståelse handler, som tidligere skrevet, om det å kunne forstå kommunikasjon (Zengin-Akkuş et al., 2018). Hvis foreldre rapporterer at barnet har vansker med å holde oppmerksomheten under lek kan det derfor tenkes at barnet ikke forstår alt av det som blir sagt og kommunisert. Å delta i rollelek kan for eksempel kreve mye av de grunnleggende ferdighetene i muntlig språk. Muntlige ferdigheter i norsk er som tidligere nevnt å kunne samhandle med andre ved å fortelle, lytte og samtale. I tillegg til at man skal kunne uttrykke seg hensiktsmessig i ulike forberedte og spontane kommunikasjonssituasjoner og man skal kunne bruke retoriske ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Disse ferdighetene vil derfor være nødvendige å kunne i lek, da lek, spesielt rollelek, krever et «der og da språk». Dette gjør at barnet må kunne forstå og bruke språket på en slik måte at barnet kan være med i leken. Dersom barn ikke får delta i lek kan dette derfor gå ut over deres språkutvikling, sosialt samspill og selvtillit. Dette støttes av Stangeland (2017), som skriver at gitt at komplekse former for sosial lek krever et høyt nivå av språkferdigheter, kan man argumentere for at barn med svake språkferdigheter er mindre sannsynlige til å ha suksess med å delta i slike leker, på grunn av deres mangelfulle språkkunnskaper. Dette kan igjen påvirke leseutviklingen, som kan påvirke leseferdighetene. Skolen kan kanskje tenke at lek ikke er av betydning for leseutviklingen, da de ikke kobler dette til muntlige ferdigheter. Dette kan gjøre at bekymringer for at barnet har vansker med å holde oppmerksomheten under lek ikke blir tatt på alvor.

Dersom et barns språkforståelse ikke er god nok, vil dette derfor påvirke hva barnet forstår i kommunikasjonen av språk. God språkforståelse, eller et godt ordforråd vil derfor komme barnet til nytte i deres verbale kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Et godt ordforråd kan også kobles til semantikken, språkets innhold, altså hva ord og setninger betyr og mener (Bloom & Lahey, 1978). Dette kan man tolke som at det er lettere å forstå språket og dets innhold, jo bedre ordforråd man har. Regler for atferd i lek og i verbal kommunikasjon kan derfor være vanskelig å forstå for barnet dersom det har problemer med å forstå hva som blir sagt (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Dersom språkforståelsen ikke er god nok, kan dette påvirke ordforrådet, som igjen vil påvirke barnets leseferdigheter, da utviklingen av et godt ordforråd er en svært viktig forutsetning for at barnet skal kunne forstå teksten som leses (Høien & Lundberg, 2009, s. 135). Dette støttes av lesemodellen i Simple view, hvor leseforståelse = ordavkodning x språkforståelse (Hoover & Gough, 1990). Her vil barnet ha problemer med delkomponenten språkforståelse, noe som vil gjøre at leseforståelsen ikke blir tilstrekkelig. Leseferdigheten blir null dersom én av faktorene er null (Høien & Lundberg, 2009, s. 42). Dette vil føre at barnet stagnerer ved det alfabetisk-fonologiske stadiet og ikke kommer seg opp på det ortografisk-morfemiske stadiet (Høien & Lundberg, 2009). Dette vil gjøre at ordavkodningen ikke blir automatisert, da barnet ikke vil ha nok semantisk informasjon til å gjenkjenne ordet raskt nok. For å avkode ord må man ha språklig bevissthet og kunnskap om syntaks, semantikk, fonologi og morfologi (Hoover & Gough, 1990). Dersom foreldre rapporterer at barnet har vansker med å holde oppmerksomheten under lek, kan dette altså ha sammenheng med at barnet har språkvansker. Her kan man gjerne tenke at man går gjennom en negativ spiral, hvor det ikke har blitt satt inn tiltak tidlig nok, noe som kan føre til at barnet senere får lesevansker.

For å kunne anvende funnene fra dette forskningsspørsmålet i praksis som lærer vil det også her være viktig å ha en god dialog mellom barnehage og skole. Dersom barnehagen observerer at barnet har vansker med å holde oppmerksomheten under lek vil dette være informasjon som kan være av nytte for skolen å vite. Funnene presentert i dette delkapittelet viser dersom barnet har vansker med å holde oppmerksomheten under lek, så kan dette ha sammenheng med at barnet senere utvikler lesevansker. Det kan av den grunn være nødvendig å sette inn tidlig innsats. Eleven har rett på tidlig innsats ifølge opplæringsloven, og skal derfor få egen intensiv opplæring slik at de når en forventet progresjon (Opplæringslova, 1998 § 1-4). Dette støttes opp av Stortingsmelding 6 (2019-2020) hvor det står skrevet at elever skal raskt få tilrettelegging og hjelp når det oppstår nye behov underveis

i utdanningsløpet, slik at man unngår at utfordringer vokser seg større. Klinkenberg (2017) skriver at tidlig oppdagelse, forebygging og tidlig intervensjon er sentrale oppgaver, dersom barnet har svake muntlige språkferdigheter når det starter på skolen, fordi dette medfører en alvorlig risiko for å mislykkes i opplæringen generelt, samt for å utvikle vansker med leseforståelse spesielt. Melby-Lervåg (2011) skriver også om intervensjoner, hvor det nevnes at dersom man skal fremme senere leseforståelse bør man sette inn intervensjoner som fokuserer på fonologisk prosessering, da dette virker inn på avkodingen, og på språkforståelse. I tillegg vil det være viktig å ha et godt samarbeid mellom skole og hjem. Samarbeid med foreldre skal ha eleven i fokus, og skal bidra til elevens sosiale og faglige utvikling (Forskrift til opplæringsloven, 2006 § 20-1). Fra funnene presentert i delkapittelet kan man tolke at dersom foreldre rapporterer at barnet deres har problemer med å holde oppmerksomheten under lek, kan ha sammenheng med at barnet ikke har gode nok muntlige ferdigheter. Dette kan gjøre at barnet ikke får deltatt i lek, som igjen kan ha sammenheng med at barnet ikke får utviklet språket nok. Dersom barnet da ikke har gode nok språkkunnskaper og ikke får økt disse via lek, kan dette gå ut over leseferdighetene. Er ikke leseferdighetene gode nok, kan barnet utvikle lesevansker. Av den grunn vil det være viktig å sørge for at barnet kommer i lek, slik at barnet får øvd på språk, noe som vil ha en positiv påvirkning på leseutviklingen.

### 5.3 Er det forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert at barnet har problemer med å oppfatte beskjeder?

I dette delkapittelet vil jeg søke og gi svar på om det er forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert bekymring for at barnet har problemer med å oppfatte beskjeder. Dette gjøres ved at funnene fra resultatene blir presentert og drøftet sammen med mestringsnivåene fra de nasjonale prøvene. Videre vil sammenhengen mellom språk, problemer med å oppfatte beskjeder og leseferdigheter drøftes sammen med teori. Til slutt drøftes det hvordan man som lærer kan bruke funnene fra dette forskningsspørsmålet i praksis.

Blant foreldre som har svart på spørsmålet «Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder?» var det 7% som svarte *ja*, sett på figur 6. I likhet med de to første spørsmålene er det heller ikke her et høyt antall prosent av foreldrene som er bekymret. Signifikanstesten t-test viste at funnet var signifikant. Jeg så på resultatene presentert i tabell 9 for å forsøke å gi



et svar på om det er forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert bekymring for at barnet har problemer med å oppfatte beskjeder. Resultatene fra denne krysstabellen viser at det er hele 64.6% som er på mestringsnivå 1, mens 23.2% er på mestringsnivå 2 og 12.2% er på mestringsnivå 3, av barna til foreldrene som har svart *ja* på dette spørsmålet. Disse resultatene følger samme mønster som resultatene presentert i de forrige to delkapitlene, da man også her kan se at det er flest prosent barn på det laveste mestringsnivået, og færrest barn på det høyeste mestringsnivået. Chi-square testen for denne krysstabellen viste at funnet var signifikant. Da det er barn på alle de tre mestringsnivåene, kan man tolke at det er forskjell i barns leseferdigheter i de nasjonale prøvene i 5. klasse, da det krever ulike nivåer av leseferdigheter for å være på de ulike nivåene. Som tidligere nevnt, kan det å være på det laveste mestringsnivået på nasjonale prøver innen lesing ha en sammenheng med dårlige leseferdigheter og lesevansker hos barnet, da mestringsnivå 1 krever at barnet har både ordavkodingsferdigheter og en grunnleggende språkforståelse. Dersom barnet har vansker med en eller begge av disse vil det være vanskelig å komme seg videre til det neste nivået, og det vil også være vanskelig å oppnå kravene som stilles for mestringsnivå 1. Dersom barnet har problemer med å oppfatte beskjeder, kan dette være grunnet barnet har vansker med det å lytte ut og oppfatte lydene i ord. Dette kan ha en sammenheng med barnets fonologiske bevissthet. Dersom denne ikke er god nok, vil barnet ha vansker med ordavkodningen. Videre ser man fra resultatene at det er 23.2% som er på mestringsnivå 2. Dette viser at det er en del av barna som har nådd mestringskravene til dette nivået. 12.2% av barna er på mestringsnivå 3, noe som viser at til tross for at deres foreldre var bekymret for barnets språk, så er det likevel flere som oppnådde kravene som krevdes for det høyeste mestringsnivået. Av foreldre som har svart *nei* på dette spørsmålet er 33.3% av barna deres på mestringsnivå 1, 45.8% er på mestringsnivå 2 og 20.9% er på mestringsnivå 3. Det er altså flest barn på det midterste mestringsnivået.

Dersom foreldre er bekymret for at barnet deres har problemer med å oppfatte beskjeder kan en mulig forklaring være at barnet har konsentrasjonsvansker. Som tidligere nevnt er det en sammenheng mellom ADHD og lesevansker, som gjenspeiler et høyt nivå av symptomer på uoppmerksomhet (Carroll et al., 2005, sitert i Maughan & Langton, 2008). Problemer med å oppfatte beskjeder kan altså være grunnet at barnet har ADHD, men dette er ikke en vanske som vil diskuteres videre her, da dette ikke vil være av relevans i besvarelsen av forskningsspørsmålet. Det nevnes likevel som en mulig årsak. Konsentrasjonsvansker kan

også sameksistere med auditive prosesseringsvansker, i likhet med språkvansker og dysleksi (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021).

Dersom barnet har problemer med å oppfatte beskjeder kan lyttevansker, i form av auditive prosesseringsvansker, være en forklaring. Personer med denne vansken kan ha utfordringer med blant annet å oppfatte og følge muntlige instruksjoner, å oppfatte flerleddete eller lange beskjeder, og det å oppfatte og forstå ord som lydmessig ligner på hverandre (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021). Det å oppfatte beskjeder kan derfor være vanskelig dersom barnet har lyttevansker, simpelthen fordi barnet ikke klarer å prosessere beskjedene. Da Lyster (2019) skriver at hvis barnet har vansker med lytteforståelsen vil dette kunne føre til en dårlig leseforståelse, vil denne vansken være en mulig forklaring på hvorfor noen barn er på mestringsnivå 1 på de nasjonale prøvene i 5. klasse. Dette støttes videre av både Snowling og Hulme (2009) og Lyster (2019), som skriver at barn med en svikt i leseforståelsen gjenkjenner ord nøyaktig og har en adekvat ordavkodning, men har problemer med å forstå meningen med det de leser. Dersom barnet har problemer med leseforståelsen vil det være vanskelig for barnet å oppnå de kravene som stilles for hvert av mestringsnivåene i de nasjonale prøvene, da allerede på mestringsnivå 1 krever man at barnet har både avkodingsferdigheter og en språkforståelse. Lyttevansker kan av den grunn ha en sammenheng med barnets leseferdigheter, og eventuelle lesevansker, og derfor også være en forklaring på forskjellen i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert at barnet har problemer med å oppfatte beskjeder.

For å kunne anvende disse funnene i praksis som lærer vil det være viktig å få informasjon fra både barnehage og foreldre om både barnets språk og hørsel. Dersom barnet ser ut til å ha problemer med å lytte eller har hatt tidligere betennelser i mellomøret er dette informasjon som kan være nyttig å vite, da dette kan være tegn på at barnet har en lyttevanske. Et av spørsmålene som stilles på spørreskjemaet til På Sporet er om barnet har vært mye plaget med øreverk (Vedlegg 1). Dette er ikke inkludert i denne masteroppgaven, men for videre forskning kan dette knyttes til spørsmålet om barnet har vansker med å holde oppmerksomheten under lek, for å finne ut mer informasjon om barnet eventuelt har en lyttevanske. Det vil uansett være viktig at man som lærer får god informasjon om hvert barn før skolestart, da dette kan hjelpe skolen til å legge bedre til rette for individuelle læringsløp fra skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2008). Har barnet en lyttevanske eller skyldes barnets problemer med å oppfatte beskjeder noe annet, kan det være grunnlag for at man skal

sette inn tidlig innsats og intervensjoner for å hjelpe barnet. Et godt foreldresamarbeid vil derfor være viktig, slik at foreldre kan gi informasjon man trenger å vite om barnet, og slik at man samarbeide om å finne de beste løsningene for barnet.

#### 5.4 Er det forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der mor/far har rapportert egne lesevaner?

Dette forskningsspørsmålet er todelt, og det vil derfor besvares i to ulike deler i dette delkapittelet. For å søke og gi svar på om det er forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der mor/far har rapportert egne lesevaner vil jeg først presentere funnene fra resultatkapittelet med svaralternativ mor. Disse resultatene drøftes sammen med de nasjonale prøvers mestringsnivå. Deretter presenteres funnene med svaralternativ far for dette spørsmålet, og også disse drøftes opp mot mestringsnivåene i de nasjonale prøvene. Videre vil jeg diskutere sammenhengen mellom barns leseferdigheter og foreldres lesevaner, med relevant teori fra teorikapittelet. Hvordan man som lærer kan bruke disse funnene i praksis blir så drøftet.

Av foreldre som hadde svart på spørsmålet «Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevaner?» med svaralternativ «Mor» var det 8.5% som hadde svart *ja*, sett på figur 7. Det er altså ikke mange foreldre som har rapportert at mor har lesevaner. T-testen viser at funnet ikke er signifikant. Jeg så videre på resultatene presentert i tabell 10 for å forsøke å svare på om det er forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver der mor har rapportert egne lesevaner. Denne krysstabellen viser at av foreldre som har svart *ja* på spørsmålet «Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevaner?» med svaralternativet *mor* er 38.4% av barna på mestringsnivå 1, 50.5% på mestringsnivå 2 og kun 11.1% på mestringsnivå 3. Dette avviker dermed fra de andre funnene fra krysstabellene presentert til nå, hvor det har vært høyest prosentandel på mestringsnivå 1, ikke mestringsnivå 2. Dette er et interessant funn, fordi disse resultatene tyder på at det ikke er like stor grunn til bekymring for at barnet kan utvikle lesevaner dersom mor rapporterer at hun har lesevaner, sammenlignet med selvrappoteringsen av foreldre som er bekymret for barnet språk. Dette funnet er ikke signifikant, slik sett i tabell 19. Av de som har svart *nei* på dette spørsmålet er det 34.9% som er på mestringsnivå 1, 44.0% på mestringsnivå 2 og 21.1% på mestringsnivå 3. Forskjellen i prosentandelen for mestringsnivåene for svar *ja* og *nei* på dette spørsmålet er ikke stor, noe som avviker fra de andre krysstabellene, hvor man kan se en

større ulikhet blant disse svaralternativene. Dette kan indikere at uavhengig av om mor svarer *ja* eller *nei* på at hun har lesevansker, så vil ikke svaret ha en større eller mindre indikasjon på at barnet får senere lesevansker, da ulikheten mellom svarprosentene på begge svaralternativene ikke er store. Med disse funnene kan man derfor ikke si om det er forskjeller i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der mor har rapportert egne lesevansker. Funnene vil derfor ikke bli drøftet videre med teori, og det vil heller ikke diskuteres hva man som lærer kan gjøre med informasjonen fra funnene.

Blant foreldre som hadde svart på spørsmålet «Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker?» med svaralternativ *far* var det 11.4% som hadde svart *ja*, sett på figur 8. Det er litt flere foreldre som svarer at far har lesevansker, sammenlignet med svarene for mor. Signifikantesten t-test viste at funnet var signifikant. For å forsøke å svare på om det er forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert at far har lesevansker tok jeg i bruk resultatene presentert i tabell 11. Denne krysstabellen viser at blant foreldrene som har svart *ja* på dette spørsmålet med svaralternativet *far* er det hele 51.9% av barna som er på mestringsnivå 1, 38.3% er på mestringsnivå 2 og bare 9.8% er på mestringsnivå 3. Dette følger samme mønster som funnene fra de første tre forskningsspørsmålene, i motsetning til samme spørsmål med svaralternativ *mor*, da det er høyest prosentandel på mestringsnivå 1 og lavest prosentandel på mestringsnivå 3. Dette kan indikere at dersom far rapporterer å ha opplevd lesevansker så er det større grunn til bekymring for at barnet utvikler lesevansker enn om mor rapporterer det samme. Dette funnet var signifikant, slik vist i chi-square testen av denne krysstabellen. Ut fra resultatene presentert her kan man derfor tolke at det er forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert at far har lesevansker. Over halvparten av barna her er på det laveste mestringsnivået, noe som kan ha en sammenheng med at det er mange av barna som har dårlige leseferdigheter. Dette kan igjen ha sammenheng med at det er rapportert at far til barnet har lesevansker. Det er 38.3% av barna som er på mestringsnivå 2, så flere barn har nådd mestringskravene som stilles for dette nivået. På mestringsnivå 3 er det 9.8% av barna. Dette viser at det er nesten 10% av disse barna som er på det høyeste nivået i lesing på nasjonale prøver, selv om far har rapportert å ha lesevansker. Av foreldre som har svart *nei* på dette spørsmålet er det 33.1% av barna som er på mestringsnivå 1, 45.5% på mestringsnivå 2 og 21.4% er på mestringsnivå 3. Dette følger samme mønster som de andre spørsmålene hvor det er svart *nei*, da flest prosentandeler barn er på mestringsnivå 2.

Et barn sies å ha lesevansker dersom det ikke kan lese på det nivået som forventes basert på opplæringen barnet har fått og dets mentale alder (Lyster, 2019). Klinkenberg (2017) refererer til Simple view og beskriver ulike typer lesevansker, hvor disse er vansker med leseflyt og ordavkodning (dysleksi), spesifikke vansker med leseforståelsen (SF) og vansker med både leseforståelsen og ordavkodningen (kombinerte eller generelle lesevansker). Snowling & Melby-Lervåg (2016) skriver at i en metaanalyse av studier av barn med FR for dysleksi ble det rapportert at omtrent 29-66% av disse barna utvikler lesevansker senere i livet. Dette bekrefter at FR er en av de tidligste indikatorene for dysleksi. Dette støttes også av Carroll et al. (2014) som undersøkte hvilken rolle FR og muntlig språk spiller i forutsigbarheten av barns leseferdighet, og fant at FR var en unik indikator for leseferdighet. Videre hevdet de også at barn med FR uttrykker tilleggsvansker i leseferdigheter som ikke kan forklares helt ut fra språket og deres fonologiske ferdigheter. Hagtvatn et al. (2011) sine resultater av metaanalysen viste en sammenheng mellom ordforråd og ordavkodning. Dårlig ordforråd har derfor sammenheng med dårlig ordavkodning. Barn med avkodingsvansker har ofte dysleksi, og har ofte også vansker med leseflyt. I førskoleårene er svakheter og forsinkelser i den muntlige språkutviklingen tidlige tegn på dysleksi og disse språksvakheterne gjør at det er vanskelig å utvikle fonologiske ferdigheter som fonembevissthet, bokstav-lydkunnskap og benevningshastighet (Klinkenberg, 2017). Dersom barnet har svake fonologiske avkodingsferdigheter vil et godt ordforråd kunne kompensere for dette og være med på støttingen av avkodingsprosessen (Nation & Snowling, 1998, sitert i Hagtvatn et al., 2011). Dersom barnet har avkodingsvansker så vil det, som nevnt, ofte stagnere på det alfabetisk-fonemiske stadiet, og ikke klare å komme seg opp til det høyeste stadiet, nemlig det ortografisk-morfemiske stadiet. Dette gjør at barnet vil ha vansker med å bli en automatisk ordavkoder, og vil derfor heller ikke kunne bli en ortografisk leser. Barnet vil derfor måtte ta i bruk den fonologiske lesestrategien, som er en mye mer langsom og møysommelig avkodingsstrategi (Høien & Lundberg, 2009). For å kunne tilegne seg leseferdighet må man, som tidligere nevnt, ha leseforståelse og kunne avkode ord, da leseforståelse = ordavkodning x språkforståelse (Hoover & Gough, 1990). Dersom barna mangler en av disse delkomponentene, eller at disse er svake, vil det være vanskelig for barnet å ha en god leseforståelse, og det vil derfor også være vanskelig for barnet å gjennomføre og få til det som kreves innen de ulike mestringsnivåene. Dersom barnet ikke kan avkode ord vil det ha vansker med å kunne lese. God leseforståelse krever at man har en automatisert ordavkodning, og at leseren forstår mesteparten av tekstens ordinnhold og ordens setningskonstruksjon, og et godt vokabular er derfor en viktig forutsetning (Lyster, 2019, s. 92). I lys av dette kan det

derfor tenkes at dersom far rapporterer at han har lesevansker, kan dette ha en sammenheng med barnets leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse, og dersom barnet er på mestringsnivå 1 kan dette være en indikasjon på at barnet også kan utvikle lesevansker.

Caglar-Ryeng et al. (2020) skriver at i alderen 4 år og 6 måneder kan språkferdigheter predikere hvordan et barns språk er når det er 6 år, i kombinasjon med barnets FR status, og kan derfor indikere om det er behov for ekstra støtte eller ikke. Det er derfor viktig å vurdere om barnet har en risikofaktor, for eksempel en familiehistorie med lese- og skrivevansker, og ikke bare barnets tidlige språkferdigheter, når det skal avgjøres hvilke barn som har størst behov for tidlig innsats (Caglar-Ryeng et al., 2020). Dersom det rapporteres at far har lesevansker vil det av den grunn være viktig at man som lærer vet denne informasjonen, slik at man kan sette inn eventuelle tiltak og intervensjoner for å hjelpe barnet. I lys av funnene fra dette forskningsspørsmålet vil det viktigste samarbeidet her være mellom skole og hjem, altså mellom lærer og foreldre. Det er disse som kan gi informasjonen om far har lesevansker, og da dette kan ha en sammenheng med barnets leseferdigheter, og derfor også om barnet har lesevansker, er dette viktig informasjon å vite som lærer. Det er viktig at dette temaet blir tatt opp i overgangssamtaler, selv om det kanskje kan oppleves som veldig personlig. På denne måten kan man som lærer få hjulpet barnet på best mulig måte. Tidlig innsats er som tidligere nevnt lovfestet i opplæringsloven, og barn som har behov for tidlig innsats har derfor rett på at skolen sørger for at de får egen intensiv opplæring (Opplæringslova, 1998 § 1-4). Barn med dysleksi har vansker med å avkode både nøyaktig og flytende (Klinkenberg, 2017), og det bør derfor settes inn tiltak med fokus på ordavkodning, slik at barnet kan få forbedret denne ferdigheten, og dermed også forbedret leseforståelsen. Høien og Lundberg (2009) skriver, som nevnt, om en undersøkelse hvor det ble vist at dyslektikere har dårlige fonologisk bevissthet enn normale lesere, og både ordavkodning og rettskriving ble vist å ha en dårlig utvikling de første tre skoleårene. Tiltak rettet mot fonologisk bevissthet og ordavkodning vil derfor være til hjelp for disse barna.

## 6. Konklusjon

Denne masteroppgaven har forsøkt å svare på problemstillingen: «Er det forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert bekymring for barns språk ved skolestart?»

Ut fra de valgte spørsmålene fra spørreskjemaet i denne masteroppgaven, viste resultatene at det ikke var mange foreldre som var bekymret for barnets språkforståelse. Det var heller ikke mange som rapporterte at barnet hadde vansker med å holde oppmerksomheten under lek eller problemer med å ta imot beskjeder. Blant de foreldrene som var bekymret og rapporterte om disse vanskene og problemene var det derimot et høyt antall prosent av barna som var på mestringsnivå 1 i de nasjonale prøvene i lesing. Funnene fra disse resultatene var statistisk signifikante. Dermed viser disse funnene at foreldres rapportering om bekymring om barnets språk kan ha sammenheng med barnets leseferdigheter, som igjen kan ha en sammenheng med at barnet har lesevansker. Blant foreldre som rapporterte at far hadde lesevansker var det heller ikke et høyt antall, men blant dem var det likevel, i likhet med de andre spørsmålene, en høy prosentandel av barna deres som lå på det laveste mestringsnivået. Dette funnet kan derfor også antyde at dersom det rapporteres at far har lesevansker, så kan dette ha en sammenheng med at barnet har lave leseferdigheter, noe som kan ha en sammenheng med at barnet har lesevansker. Dette funnet er også signifikant, og står i kontrast til spørsmålet om mor hadde lesevansker, hvor foreldre som rapporterte dette ikke hadde en høy prosentandel av barn på mestringsnivå 1, men heller på mestringsnivå 2. Disse funnene tyder derfor på at dersom det rapporteres at mor har lesevansker vil ikke dette ha sammenheng med at barnets leseferdigheter, og kan derfor heller ikke indikere at barnet kan senere utvikle lesevansker. I motsetning til resten av funnene fra denne masteroppgaven var ikke dette funnet statistisk signifikant. Ut fra funnene til denne masteroppgaven kan man derfor si at det er forskjell i barns leseferdigheter på nasjonale prøver i 5. klasse der foreldre har rapportert bekymring for barns språk ved skolestart. Disse forskjellene kan være grunnet at barnet har lesevansker, som kan være forårsaket lyttevansker, konsentrasjonsvansker eller språkforstyrrelser, som igjen gjør at barnet har vansker med en av delferdighetene i Simple view. Dersom barnet har vansker med ordavkoding og/eller språkforståelse vil det derfor ikke kunne utvikle gode leseferdigheter (Hoover & Gough, 1990). Man kan dermed si at det er en sammenheng mellom barns språk før skolestart og deres senere leseferdigheter.

Funnene fra denne studien er interessante og er relevante med tanke på tidlig innsats i skolen og foreldresamarbeid, men også i overgangen mellom barnehage og skole og for barnets senere utvikling. For at lærere skal kunne bruke disse funnene i praksis er det viktig at de blir gjort bevisste på sammenhengen mellom språk og leseferdigheter. Ut fra funnene gjort i denne masteroppgaven kan man se en sammenheng mellom barnets språk ved skolestart og leseferdighetene deres i starten av 5. klasse. Når foreldre rapporterer at barnet har vansker

med å holde oppmerksomheten under lek eller har problemer med å oppfatte beskjeder, samt når foreldre rapporterer bekymring for barnets språkforståelse er det en sammenheng mellom disse rapporteringene og den høye prosentandelen barn på mestringsnivå 1. At barnet er på dette nivået kan ha en sammenheng med barnets leseferdigheter, og kan ha en sammenheng med at barnet har lesevansker. Det er også en klar sammenheng mellom fars rapportering av egne lesevansker og barnets leseferdigheter, da det også her er et høyt antall prosent barn på det laveste mestringsnivået. Av den grunn er det viktig at skolen og lærere får informasjon om barnets språk ved skolestart, enten fra barnehage eller foreldre, slik at det kan settes inn tidlig innsats og intervensjoner som kan hjelpe barnet. På denne måten kan man kanskje også unngå noen av vanskene som barnet eventuelt ville fått dersom tidlig innsats ikke hadde blitt satt inn.



## 7. Litteratur

- Befring, E. (2016). Forebygging: tidlig innsats til barns beste. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 21- 36). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2016). Tidlig innsats i en kultur for læring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 11- 20). Cappelen Damm Akademisk.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. John Wiley and Sons.
- Caglar-Ryeng, Ø., Eklund, K. & Nergård-Nilssen, T. (2020). School-entry language outcomes in late talkers with and without a family risk of dyslexia. *Dyslexia*, 27(1), 29-49. <https://doi.org/10.1002/dys.1656>
- Carroll, J. M., Mundy, I. R., & Cunningham, A. J. (2014). The roles of family history of dyslexia, language, speech production and phonological processing in predicting literacy progress. *Developmental Science*, 17(5), 727–742.
- Desmarais, C., Sylvestre, A., Meyer, F., Bairati, I., & Rouleau, N. (2011). Systematic review of the literature on characteristics of late-talking toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(4), 361–389.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. *Utdanningsdirektoratet*.  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Esmaeeli, Z., Kyle, F. E. & Lundetræ, K. (2019). Contribution of family risk, emergent literacy and environmental protective factors in children's reading difficulties at the end of second-grade. *Read Writ*, 32, 2375–2399.
- Forskrift til opplæringsloven. (2006). *Forskrift til opplæringsloven*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_24#KAPITTEL\\_24](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#KAPITTEL_24)
- Hagtvet, B. E., Lyster, S-A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K-A. B., Hjetland, H. N., Engevik, L. I., Hølland, S., Karlsen, J., Klem, M. & Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk 1/2011*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/ordforrad-i-forskolealder-og-senere-leseferdigheter--en-metaanalytisk-tilnarming/>
- Hagtvet, B. E., Rygg, E. F. & Skulstad, R. N. (2014). Et vindu til barns språklige kompetanse:

- Oppdagende skriving i barnehage og skole. *Bedre skole* 2/2014.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/et-vindu-til-barns-spraklige-kompetanse-oppdagende-skriving-i-barnehage-og-skole/>
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading & writing*, 2(2), 127-160.
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Wiley-Blackwell.
- Høien, T. (2008). Dysleksi: Definisjon, årsaksfaktorer, diagnostisering og pedagogiske tiltak. I F. E. Tønnessen, E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* – (s. 19-49). Hertervig Akademisk.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2009). *Dysleksi: Fra teori til praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2017). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Karimian, F., Kazemi, Y., & Najimi, A. (2020). Statistical Learning in late talkers and normal peers. *Advanced biomedical research*, 22(9). [https://doi.org/10.4103/abr.abr\\_14\\_20](https://doi.org/10.4103/abr.abr_14_20)
- Kibsgaard, S. (2018). I V. Glaser, I. Størksen, M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (s. 353-367). Fagbokforlaget.
- Klinkenberg, J. E. (2017). Lesevansker: Oppsummering av ny forskning. *Psykologtidsskriftet* 09/2017. <https://psykologtidsskriftet.no/fagessay/2017/09/lesevansker>
- Kristoffersen, K. E., Rygvold, A-L., Klem, M., Valand, S. B., Asbjørnsen, A. & Næss, K-A. B. (2021). Terminologi for vansker med språk hos barn og unge: en konsensusstudie. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 3, 6-23.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. [Brosjyre].  
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Lervåg, A., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the Developmental

- Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It's Simple, But Complex. *Child Development*, 89(5), 1821-1838.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.12861>
- Lesesenteret. (2022). *På Sporet: Effektive tiltak mot lese- og skrivevansker*.  
<https://www.uis.no/nb/lesesenteret/paa-sporet>
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt. *Kunnskapssenter for utdanning 2/2015*.  
<https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapssenter-overgangbarnehage-web.pdf>
- Lundetræ, K., Solheim, O. J., Schwippert, K. & Uppstad, P. H. (2017). Protocol: 'On Track', a group-randomized controlled trial of an early reading intervention. *International Journal of Educational Research*, 86, 87-95. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.011>
- Lyytinen, P., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2005). Language development and literacy skills in late talking toddlers with and without FR for dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 55(2), 166–192.
- Lyster, S-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Lyster, S-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: Individ i kontekst*. Gyldendal.
- Maughan, B. & Langton, E. G. (2008). Leseferdighet og psykiske vansker. I F. E. Tønnessen, E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* – (s. 111-120). Hertervig Akademisk.
- Melby-Lervåg, M. (2011). Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: Hva kan forskning fortelle oss? *Spesialpedagogikk 2/2011*.  
<https://www.uv.uio.no/isp/om/aktuelt/aktuelle-saker/2011/bilder/spespedbladet-1.pdf>
- 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/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komitéene.  
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Norkyn, A., Andersen, H. I. M. & Hanssen, N. B. (2020). Overgangen fra barnehage til skole.

- Psykologi i kommunen*, 5/2020.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/overgangen-fra-barnehage-til-skole/>
- Nouraey, P., Ayatollahi, M. A. & Moghadas, M. (2021). Late Language Emergence. *Sultan Qaboos University Medical Journal [SQUMJ]*, 21(2), 182–190.  
<https://doi.org/10.18295/squmj.2021.21.02.005>
- Ofstad, G. H. (2021). *Den lærerike hverdagsamtalen i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pallant, J. (2020). *SPSS Survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th edition.). Routledge.
- Reikerås, E. & Dahle, A. E. (2022). Relations between reading skill level in fifth grade and functional language skills at toddler age. *European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046831>
- Rescorla, L. (2011). Late talkers: do good predictors of outcome exist? *Developmental Disabilities Research Reviews*, 17(2), 141–150.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rygvold, A-L., Garmann, N. G., Torkildsen, J. V. K. & Næss, K-A. B. (2019). Språkforstyrrelser hos barn. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 301-337). Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. (2016). Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 89-103). Cappelen Damm Akademisk.
- Snowling, M. J. & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498–545.  
<https://doi.org/10.1037/bul0000037>
- Solheim, O. J., Skaftun, A. & Walgermo, B. R. (2012). *Den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn 2012*.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/nasjonale\\_prover/2012/fagmiljoenes-analyse/vedlegg1\\_analyse\\_fagmiljo\\_nples05.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/nasjonale_prover/2012/fagmiljoenes-analyse/vedlegg1_analyse_fagmiljo_nples05.pdf)
- Stangeland, E. B. (2017). The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 106-121.
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2021). Auditive prosesseringsvansker (APD). *Statped*.

- <https://www.statped.no/horsel/andre-utfordringer/auditive-prosesseringsvansker-apid/>  
Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2022). Utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD).  
*Statped*. <https://www.statped.no/sprakforstyrrelser/dld/>
- Stevenson, J. (2008). Genetiske faktorer bak dysleksi. I F. E. Tønnessen, E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* – (s. 85-94). Hertervig Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (21.02.2017a). *Rammeverk for nasjonale prøver*.  
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (23.05.2017b). *Mestringsbeskrivelser for nasjonale prøver i lesing*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/mestringsbeskrivelser-og-hva-provene-maler/mestringsbeskrivelser-nasjonale-prover-i-lesing/#>
- Utdanningsdirektoratet. (15.11.2017c). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (08.12.2017d). *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- van Viersen, S., de Bree, E. H., Zee, M., Maassen, B., van der Leij, A., & de Jong, P. F. (2018). Pathways into literacy: The role of early oral language abilities and family risk for dyslexia. *Psychological Science*, 29(3), 418–428.  
<https://doi.org/10.1177/0956797617736886>
- Zambrana, I. M., Pons, F., Eadie, P., & Ystrom, E. (2014). Trajectories of language delay from age 3 to 5: persistence, recovery and late onset. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(3), 304–316.
- Zengin-Akkuş, P., Çelen-Yoldaş, T., Kurtipek, G., & Özmert, E. N. (2018). Speech delay in toddlers: Are they only 'late talkers'?. *The Turkish journal of pediatrics*, 60(2), 165–172. <https://doi.org/10.24953/turkjped.2018.02.008>
- Zubrick, S. R., Taylor, C. L., Rice, M. L., & Slegers, D. W. (2007). Late language emergence at 24 months: An epidemiological study of prevalence, predictors, and covariates. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(6), 1562–1592.

## 8. Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1: På Sporet spørreskjema til foreldre og foresatte

<i>Kryss av i rubrikken som passer:</i>	<b>Ja</b>	<b>Nei</b>	<b>Vet ikke</b>
Har barnet normal hørsel? -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har barnet vært mye plaget med øreverk? -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er barnet høyrehendt? -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har du noen gang vært bekymret for barnets språkforståelse? -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har barnet ditt vansker med å holde oppmerksomheten under lek? -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har barnet ditt problemer med å oppfatte beskjeder? -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er barnet meldt til hjelpeapparatet/PPT? -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mottar barnet spesialpedagogisk hjelp? -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Går barnet på SFO? -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Spørsmål om barnet hvor foreldre og foresatte skal krysse av i rubrikken som passer.

#### ***Har noen i barnets biologiske familie opplevd å ha lese- og skrivevansker?***

<i>Kryss av i rubrikken som passer:</i>	<b>Ja</b>	<b>Nei</b>	<b>Vet ikke</b>
Mor -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Far -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Søsken -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mormor -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Morfar -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mors søsken -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Søskenbarn på mors side -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Farfar -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Farmor -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fars søsken -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Søskenbarn på fars side -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Spørsmål hvor foreldre og foresatte skal svare på om noen i barnets biologiske familie har opplevd å ha lese- og skrivevansker.