



Universitetet  
i Stavanger

**MAYA DYBVIJ JONER** FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

---

## **Fange opp-følge opp**

Tidlig innsats for barn i barnehagen med språkforstyrrelser, og relasjonen mellom tidlige svake språkferdigheter og senere leseferdigheter

---

PhD: Thesis UiS No. 719

**Fange opp-følge opp**  
Tidlig innsats for barn i barnehagen med  
språkforstyrrelser, og relasjonen mellom  
tidlige svake språkferdigheter og senere  
leseferdigheter

av

Maya Dybvig Joner

Avhandling for graden  
PHILOSOPHIAE DOCTOR  
(Ph.D.)



Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora  
Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

2023



Universitetet i Stavanger  
NO-4036 Stavanger  
NORWAY  
[www.uis.no](http://www.uis.no)

©2023 Maya Dybvig Jøner

ISBN: 978-82-8439-187-8

ISSN: 1890-1387

PhD: Thesis UiS No. 719

## Forord

Denne avhandlingen hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten alle de gode støttespillerne jeg har hatt rundt meg.

Avhandlingen er en del av Stavangerprosjektet-Det lærende barnet. Tusen takk til alle som har bidratt inn i prosjektet før meg. Dere la grunnmuren som jeg kunne bygge videre på. En takk må også rettes til Stavanger PPT for at dere la til rette og bidro slik at jeg fikk gode data å arbeide med.

En ekstra stor takk til mine veiledere. Hovedveileder professor Elin Reikerås for at du har inspirert meg med din kunnskap, faglige dyktighet og ditt engasjement gjennom hele prosessen. Ditt skarpe analytiske blikk har vært uvurderlig. Du har lest, diskutert, pushet og støttet. Min medveileder Marit Alvestad for gode samtaler, verdifulle diskusjoner og gode metodiske råd.

Videre må det rettes en takk til Liv Gjems og Åse Kari Hansen Wagner for et konstruktivt midtveisseminar. Takk for at dere tok dere tid til å sette dere grundig inn i prosjektet mitt, og kom med innspill som hjalp prosjektet videre.

Til senterleder ved Lesesenteret professor Kjersti Lundetræ, tusen takk for all oppmuntring og støtte.

Åse Kathrine, støttespiller, kritiker og venn. Tusen takk! Takk også til gode kollegaer ved Lesesenteret som har kommet med oppmuntringer underveis og delt av sine erfaringer. Det har kommet godt med!

Andreas, Anna og Elias, tusen takk for at dere er der hele tiden!

Stavanger, juni 2023

Maya Dybvig Joner

## Sammendrag

Det overordnede målet med denne Ph.d. avhandlingen var å undersøke hvordan norskspråklige barn med språkforstyrrelser ble identifisert og fulgt opp i barnehagen og støtteapparatet rundt, og om det var en relasjon mellom svake språkferdigheter i tidlig alder og senere leseferdigheter.

Denne avhandlingen tar utgangspunkt i et helhetlig syn på barnets språkutvikling og språklæring. Dette innebærer at utvikling styres av et vekselspill mellom biologiske forutsetninger og miljøet barnet inngår i. Dermed inngår både kognitive og sosiokulturelle teorier og perspektiver.

Det ble benyttet en multimetodisk tilnærming i avhandlingen, med to studier som hadde en kvalitativ tilnærming, og en studie som benyttet en kvantitativ tilnærming. Avhandlingen er en del av det longitudinelle tverrfaglige forskningsprosjektet Stavangerprosjektet – Det lærende barnet, som ga tilgang til journaler tilknyttet barn som ble henvist til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Disse dokumentene ble brukt til å svare på *Hvordan norskspråklige barn med språkforstyrrelser ble identifisert og fulgt opp i barnehagen og av støtteapparatet rundt* (artikkel 1 og 2). Siste artikkel brukte longitudinelle data samlet inn gjennom Stavangerprosjektet i barnehage og skole for å svare på *om det var en relasjon mellom svake språkferdigheter i tidlig alder og senere leseferdigheter*. Multivariate analyser ble brukt til å svare på dette.

Resultatene viser at samtlige barnehager identifiserte uttalevansker som barnets vanskeområde, og dette baserte seg på observasjoner av barnets daglige samspill. Disse vanskene stemte ikke alltid overens med utredningen hos PPT, som viste et bredere spekter av vansker med språket. Videre indikerte dokumentene at de tiltakene som ble satt inn i barnehagene før PPT aksepterte sakene var fortrinnsvis inndeling i mindre grupper, ikke språktiltak (artikkel 1). Analysene viste at det ble satt inn få mål i dokumentene for barnets utvikling og læring, og at

språktiltakene som ble satt inn i barnehagen etter utredning hos PPT var ofte forskningsbaserte, men generelle og ikke skreddersydd ut fra de vanskene som ble identifisert hos PPT. Få av dokumentene nevner hvordan det skal tilrettelegges i det allmennpedagogiske tilbudet ut over behovet for ekstra assistent (artikkel 2). Videre var det en beskjeden sammenheng mellom tidlige svake språkferdigheter og senere leseferdigheter. Resultatene viser at observasjonsverktøy som ble brukt i barnehagen kan identifisere barn med svake språkferdigheter allerede ved 33 måneder (Artikkel 3).

Denne avhandlingen har bidratt til etterspurt kunnskap om hvordan barn med språkforstyrrelser har blitt fanget opp og fulgt opp i barnehagen. Funnene indikerer at den spesialpedagogiske hjelpen gitt til barn med språkforstyrrelser er av varierende kvalitet, og kan virke fragmentert med tanke på samarbeid om de ulike arbeidsoppgavene og innholdet i språktiltakene. Funnene viser at tidlig identifisering ikke er nok til å sikre rask og god hjelp. I tillegg har sammenhengen mellom svake språkferdigheter og senere leseferdigheter blitt løftet frem. Samtidig viser funnene at tidlig innsats i barnehagen har et stort potensial til å utgjøre en forskjell i barnets språklige og sosiale utvikling. Dette fordrer at det brukes kartleggingsmateriell av god kvalitet, og at aktørene iverksetter tilrettelegging med en gang bekymring oppstår. Kvaliteten her er avhengig av at aktørene har kompetanse om språkutvikling og språkforstyrrelser. I tillegg må laget rundt barnet ha en felles forståelse for egen og andres rolle, slik at barnet får et helhetlig tilrettelagt tilbud.

## Summary

The overall aim of this PhD study was to investigate how Norwegian-speaking children with language disorders were identified and followed up in the kindergarten and the surrounding support system, and whether there was a relationship between weak language skills at an early age and later reading skills.

This study is based on a holistic view of the child's language development and language learning, which implies that development is an interplay between biological prerequisites and the environment the child is part of. Thus, both cognitive and socio-cultural theories and perspectives are included.

A multi-method approach was used in the dissertation, with two studies that have a qualitative approach and one study that uses a quantitative approach. The study is connected to the longitudinal interdisciplinary research project The Stavangerproject – The learning child, which gave access to medical records related to children who were referred to the Pedagogical-Psychological Service (PPS). These documents were used to answer *how Norwegian-speaking children with language disorders were identified and followed up in the ECEC and the support system* (articles 1 and 2). The last article used data collected through The Stavanger project in ECEC and school to answer *whether there was a relationship between weak language skills at an early age and later reading skills*. Multivariate analyses were used to answer this.

The results indicate that all ECECs identified pronunciation difficulties as the child's difficulty, and that these were identified in the child's daily interactions with children and adults. These difficulties did not agree with the assessment at the PPT, which showed a wider range of difficulties with the language. Furthermore, the documents indicated that few adapted language activities were put in place before the PPT accepted the cases, and that this mainly consisted of division into smaller



groups (Article 1). Furthermore, the documents showed that few objectives were set for the child's development and learning, and that the language activities introduced in the kindergarten were often research-based, but general and not tailored to the difficulties identified by PPS. Furthermore, few of the documents mentioned how to facilitate the provision of general education besides the need for additional assistants (Article 2). A small association was found between early weak language skills and later reading skills, this shows that some of the children with weak language skills were among the weakest readers in school. Furthermore, the results showed that observation tools used in the ECEC can identify children with weak language skills (Article 3).

This thesis has contributed to much-needed knowledge about how children with language disorders have been identified and followed up in the ECEC. The findings indicate that the special educational assistance given to children with language disorders is of varying quality and can seem fragmented in terms of collaboration on the various work tasks and the content of the language activities. In addition, the connection between weak language skills and later reading skills has been highlighted. At the same time, the findings show that early intervention in ECEC has great potential to make a difference in the child's language and social development. This requires that good quality assessment tools are used, and that the actors initiate interventions as soon as concerns arise. The quality here depends on the actors having expertise in language development and language disorders. In addition, the team around the child must have a common understanding of their own and others' roles, so that the child receives a holistically provision.

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	iv
Sammendrag .....	v
Summary.....	vii
1 Innledning .....	12
1.1 Avhandlingens formål og forskningsspørsmål.....	14
1.1.1 Begrepsavklaring.....	17
2 Avhandlingens kontekst.....	20
2.1 Stavangerprosjektet – Det lærende barnet.....	20
2.2 Den norske barnehagekonteksten.....	21
2.3 Rammeplanen .....	22
2.3.1 Kompetanse.....	23
2.4 Tidlig innsats.....	24
2.5 Spesialpedagogisk hjelp under opplæringspliktig alder.....	27
2.5.1 Pedagogisk-psykologisk tjeneste.....	30
2.6 Den spesialpedagogiske tiltakskjeden.....	33
2.6.1 Gjennomgang av fasene .....	34
3 Teoretisk og empirisk bakteppe .....	38
3.1 Språkforstyrrelser.....	39
3.2 Barns språktilegnelse .....	40
3.3 Språkets innhold, form og bruk.....	42
3.4 Forsinket språkutvikling – late talkers .....	46
3.5 Sammenhengen mellom språkferdigheter og senere leseferdigheter .....	49
3.6 Fange opp: Kartlegging av språkutvikling i barnehagen.....	50
3.6.1 Kartleggingsrutiner av språk i norske barnehager .....	54
3.7 Følge opp: arbeid med språk og kommunikasjon hos barn med språkforstyrrelser .....	55
4 Metode .....	61
4.1 Design .....	61
4.2 De kvalitative studiene.....	63
4.2.1 Utvalg.....	63

4.2.2	Dokumenter som data i forskning .....	64
4.3	Innsamlingsprosedyre .....	68
4.3.1	Beskrivelse av avhandlingens dokumenter.....	69
4.3.2	Kvalitativ analyse.....	74
4.3.3	Analyseprosessen .....	76
4.4	Den kvantitative studien.....	78
4.4.1	Utvalg.....	78
4.4.2	Måleinstrumenter .....	79
4.4.3	Datainnsamling .....	82
4.4.4	Analyse.....	83
4.5	Validitet og reliabilitet .....	84
4.6	Etiske overveielser .....	88
5	Resultater .....	92
5.1	Artikkel 1. Barn med språkforstyrrelser: barnehagens identifisering og tilrettelegging og den videre utredningen hos PPT .....	92
5.2	Artikkel 2. Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen: en dokumentanalyse av den spesialpedagogiske hjelpen gitt til barn med språkforstyrrelser.....	94
5.3	Artikkel 3. Grunn til bekymring? En longitudinell studie av relasjonen mellom svake språklige ferdigheter i småbarnsalderen og leseferdigheter i 2. og 5. klasse.....	96
5.4	Oppsummering hovedfunn.....	97
6	Diskusjon .....	99
6.1	Tidlig identifisering, tiltak og tilrettelegging .....	99
6.2	Mål og tiltak .....	104
6.3	Konklusjon og implikasjoner for praksis .....	109
6.4	Avhandlingens begrensninger og videre forskning.....	111
7	Litteratur.....	114
	Vedlegg.....	133
	Vedlegg 1 – Samtykkeskjema/informasjonskriv .....	133
	Vedlegg 2 – Taushetserklæring Stavanger byarkiv.....	137
	Vedlegg 3 – : Godkjenning SIKT.....	139
	Vedlegg 4 – Children with language difficulties: identification and adapted language provision in Early Childhood Education and Care, and subsequent assessment by the Educational Psychological Service .....	140

Vedlegg 5 – Special education in Norwegian early childhood education and care: a document analysis of special education assistance provided to children with language disorders .....	157
Vedlegg 6 – Cause for concern? A longitudinal study of the relation between weak language skills in toddlers, as observed by ECEC teachers, and their later reading skills in 2nd and 5th grade .....	173

## Figurliste

Figur 1: Den spesialpedagogiske tiltakskjeden.....	34
Figur 2: Modell av dynamisk kartlegging (Lyngseth, 2022, p. 63) .....	52
Figur 3: Tre nivåer av tiltak hentet fra Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO, (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 49).....	56
Figur 4: Oversikt over avhandlingens design, fordelt på artikler, metodisk tilnærming og analyser.....	63
Figur 5: Dokumentenes sosiale kontekst. ....	70

## Tabelloversikt

Tabell 1: Roller i tidlig innsats mellom barnehagelærere og spesialpedagogen (Hausstätter, 2014, p. 57). ....	29
Tabell 2: Oversikt over antall dokumenter brukt i avhandlingen fordelt på barn.....	71
Tabell 3: Oversikt over dokumenter brukt i de ulike artiklene .....	74

## 1 Innledning

Språkets betydning for barns utvikling og læring er vel dokumentert, for barnets sosiale fungering her og nå (Stangeland, 2018), videre i utdanningsløpet (Bishop et al., 2017; Hjetland et al., 2017), og senere i arbeidslivet (Johnson et al., 2010). De fleste barn tilegner seg kulturens språk uten store problemer, samtidig er det noen barn som ikke utvikler språket som forventet. Noen av disse har en forsinket språkutvikling, ofte referert til som *late talkers*. Disse barna kommer vanligvis inn i et normalt utviklingsløp når de blir eldre (Rescorla & Dale, 2013). For andre er denne forsinkelsen det første tegnet på en mer vedvarende vanske, en språkforstyrrelse (Bishop et al., 2017; Kristoffersen et al., 2021). Uansett årsak trenger man å identifisere disse barna for å gi god og tidlig hjelp slik at de kan komme inn i et godt språklig og sosialt utviklingsspor for å kunne delta i fellesskap med andre her og nå, samt legge et godt grunnlag for det videre utdanningsløpet. I norske barnehager er det både norskspråklige og flerspråklige barn. Disse vil kunne ha ulike behov for hjelp og støtte i sin språklæring. Denne avhandlingen avgrenses til å undersøke tidlig innsats relatert til norskspråklige barn.

Tidlig innsats og inkluderende fellesskap betegnes av utdanningsmyndighetene som avgjørende for at alle barn skal kunne nå sine drømmer og ambisjoner, og viser til gode barnehager og skoler som det viktigste bidraget her (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 1). Begrepet tidlig innsats blir anvendt både når det gjelder forebygging på et tidlig tidspunkt i barns liv, i tillegg til å referere til å sette inn tiltak med en gang det avdekkes et behov (Kunnskapsdepartementet, 2017). I Rammeplanens kapittel 3 «Barnehagens formål og innhold» står det at «Personalet skal følge med på barnas kommunikasjon og språk og fange opp og støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklige aktive eller som har sen utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, p. 24), hvilket viser at tidlig innsats er en

viktig faktor i barnehagens språkarbeid. Noen av disse barna vil trenge ytterligere hjelp og støtte i språkutviklingen, og kan da henvises Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for å vurdere om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp.

I 2022 gikk 94 % av norske barn i barnehage, og av disse mottok 3,6 % spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Det føres ikke statistikk over årsak til spesialpedagogisk hjelp, men i rapporten til Wendelborg et. al. (2015) kommer det frem at hos barn med norsk som morsmål er språk- og kommunikasjonsvansker den hyppigst forekommende vansken. Prosessen fra en bekymring oppstår til vedtak fattes og spesialpedagogisk hjelp planlegges og iverksettes, følger en kronologisk saksgang (Utdanningsdirektoratet, 2009), og refereres ofte til som den spesialpedagogiske tiltakskjeden. I denne prosessen inngår flere aktører, som barnehage, PPT og foreldre. Flere av disse fasene krever at det utarbeides dokumenter knyttet til saksbehandlingen. I tillegg har kommunene egne rutiner i fasene som krever dokumentasjon (Utdanningsdirektoratet, 2009). Ulike studier har undersøkt dokumenter relatert til enkelte av disse fasene (Franck, 2021; Herlofsen, 2014; Tveitnes, 2018) i skolen. Det er få undersøkelser om den spesialpedagogiske tiltakskjeden i barnehagen (Nordahl et al., 2018). Man har for lite kunnskap om hvordan man lokalt legger til rette for hjelp og støtte i praksis i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017), i tillegg er det svært få som har studert spesialpedagogisk hjelp ut fra et spesifikt vanskeområde (Moen et al., 2018). Når det gjelder språk, så har det vært økt skandinavisk forskning her siden 2006, men det er svært lite forskning på barn med særlige behov innenfor dette området. (Sandvik et al., 2014). Samtidig har vi fått norske intervensjonsstudier rettet mot barn med språkforstyrrelser etter dette (Hagen et al., 2017), som har gitt oss ny kunnskap om hvilke tiltak som virker for denne barnegruppen. Likevel ser man at undersøkelser om språkforstyrrelser stort sett er på bachelor- og masternivå (Rambøll, 2016). Hanne Næss Hjetland har funnet sammenheng mellom tidlig språk og senere leseforståelse i

alderen 4-9 år i sin Ph.d. studie (Hjetland, 2018). Men ingen har studert dette med utgangspunkt idet kartleggingsverktøyet som er brukt i barnehagen. Dette anses som relevant da det er disse som skal identifisere barna som strever med språket og kan ha behov for hjelp.

## **1.1 Avhandlingens formål og forskningsspørsmål**

Denne avhandlingen beveger seg mellom fortid og nåtid, med ulike fagtradisjoner relatert til barnehager og støtteapparat. Med utgangspunkt i de kunnskapshull det er redegjort for over, er hovedmålet med denne Avhandlingen å gi en beskrivelse av hvordan tidlig innsats og spesialpedagogisk hjelp kan fremstå i praksis for fire barn som ble henvist til PPT på grunn av bekymring for språket i barnehagealder, i tillegg til å undersøke om tidlig identifisering av svake språkferdigheter kartlagt med observasjonsverktøy brukt i barnehagen kan assosieres med senere leseferdigheter. Ved å benytte dokumenter fra flere sentrale aktører som inngår i den spesialpedagogiske hjelpen, samt longitudinelle data fra 33 måneder til 10 år, kan denne avhandlingen bidra med unik ny kunnskap om spesialpedagogisk hjelp for barn med språkforstyrrelser, og assosiasjonen mellom svakt språk ved 33 måneder og senere leseferdigheter.

Dette er operasjonalisert med følgende overordnede forskningsspørsmål:

*Hvordan ble norskspråklige barn med språkforstyrrelser identifisert og fulgt opp i barnehagen og av støtteapparatet rundt, og hvordan var relasjonen mellom svake språkferdigheter i tidlig alder og senere leseferdigheter?*

Dette ble belyst gjennom 3 artikler:

1.

Joner, M. D., Reikerås, E., & Alvestad, M. (2022). Children with language difficulties: identification and adapted language provision in Early Childhood Education and Care, and subsequent assessment by the Educational Psychological Service. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(5), 758–772.

I denne artikkelen ønsket jeg å få svar på hvordan språkforstyrrelsene til disse barna ble identifisert, og hvordan barnehagen fulgte opp dette med tanke på tiltak og organisering, før PPT aksepterte saken. I tillegg ville jeg undersøke om det er sammenheng mellom det barnehagen og PPT identifiserte som vansker med språket. Forskningsspørsmålene var:

- Hvordan identifiserte barnehagelærerne barn med språkforstyrrelser, og hvilke beskrivelser ble gitt av disse?
- Hvordan ble det allmennpedagogiske barnehagetilbudet tilrettelagt for barn med språkforstyrrelser i forkant av henvisning til PPT?
- Hvordan ble barns språkforstyrrelser og språkmiljø utredet hos PPT, og hva tilførte denne utredningen barnehagens identifisering?

Metoden som ble brukt var dokumentanalyse av dokumenter tilhørende de tre første fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Funnene indikerer at språkforstyrrelsene ble identifisert via observasjoner av sosiale settinger, ikke ved hjelp av kartleggingsprøver. Ingen av dokumentene nevner relevante tiltak og tilrettelegging satt inn før henvisningen, eller i tidsrommet mellom henvisning og aksept av sak fra PPT. I tillegg viste resultatene ulikheter i det barnehagene og PPT avdekket av vansker med språket. PPT kartla barnets språkmiljø gjennom samtaler med barnehage og foresatte, i tillegg til observasjoner i barnehagen. Her ble det gjentatt i dokumentene at disse barna var mye alene.

2.



Joner, M. D., Reikerås, E., & Alvestad, M. (2022). Special education in Norwegian early childhood education and care: a document analysis of special education assistance provided to children with language disorders. *European journal of special needs education*, 1–14.

I andre artikkel ble det undersøkt hva som karakteriserte den spesialpedagogiske hjelpen gitt til barn med språkforstyrrelser. Forskningssspørsmål i denne artikkelen var:

- Hvilke mål for barnets språkutvikling og språklæring ble gitt av PPT, barnehage og ressurscenteret?
- Hva karakteriserer språktiltakene og organisering av den spesialpedagogiske hjelpen anbefalt av PPT, og hva forteller barnas IUP og spesialpedagogiske rapport om oppfølgingen av disse?

Metoden som ble brukt var dokumentanalyse av dokumenter tilhørende de fire siste fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden.

Funnene viser at det var få sakkyndige vurderinger som inneholdt konkrete mål for barnets utvikling og læring. Dette forplantet seg videre i dokumentene tilhørende de neste fasene. Målene i IUPen samsvarte i liten grad med de vanskene som var identifisert, hvor målene var mer generelle enn spesifikke. For barna som hadde flere IUPer var det de samme målene som gikk igjen årlig, med få justeringer. Språkaktivitetene anbefalt i sakkyndig vurdering var gode tiltak for alle barn, men de var ikke skreddersydd til barnets vansker. Videre fremsto følgende mønster: anbefalingene var generelle i den sakkyndige vurderingen, detaljerte i IUPen og spesifikke i spesialpedagogisk rapporten. Få dokumenter har beskrivelser for hvordan man skal tilrettelegge for barnet i det allmennpedagogiske tilbudet.

3.

Joner, M.D. (submitted) Cause for concern? A longitudinal study of the relation between weak language skills in toddlers, as observed by ECEC teachers, and their later reading skills in 2nd and 5th grade.

Tredje artikkel undersøkte om det var en relasjon mellom svake språklige ferdigheter i tidlig alder og senere leseferdigheter, og om det kartleggingsverktøyet barnehagen hadde til rådighet kunne svare på dette.

Resultatene viser en beskjeden sammenheng mellom tidlige språkferdigheter og senere leseferdigheter. Dermed kunne kartleggingsverktøyet som ble brukt bidra til tidlig identifisering av svake språkferdigheter, og noen av de som hadde språklige ferdigheter under gjennomsnittet ved 33 måneder, hadde svake leseferdigheter.

### 1.1.1 Begrepsavklaring

Betegnelsen på barn som av ukjent årsak strever med språktilegnelsen og språkutviklingen har variert mye. På norsk har man benyttet språkvansker, vansker med språket og spesifikke språkvansker for å nevne noen. Tilsvarende på engelsk: language difficulties, language impairment, specific language impairment med mer. På grunn av dette har man lenge forsøkt å få til en enighet knyttet til terminologi for barn som har vansker med språket (Kristoffersen et al., 2021). I 2021 kom resultatene fra en konsensusstudie der målet var enhetlige og oppdaterte norske termer for vansker med språk hos barn (Kristoffersen et al., 2021). En tilsvarende konsensusstudie har vært gjennomført i engelskspråklige land (Australia, Canada, Irland, New Zealand Storbritannia og USA) i 2016 (Bishop et al., 2016). Der ble det enighet om å foreslå følgende terminologier: *Language disorders* foreslås benyttet om barn som har vedvarende vansker med språket ut over 4–5 år, og hvor dette har stor innvirkning på utdanning og sosialt samspill (Bishop et al., 2017). I den

norske konsensusavhandlingen var det stor enighet om å bruke terminologien *språkforstyrrelser* om disse barna. For at barn som har en biomedisinsk tilstand (som Downs Syndrom) ikke skal ekskluderes i definisjonen av språkforstyrrelser, ble det foreslått å bruke terminologien *Language disorders associated with X* (Bishop et al., 2017). På norsk: *Språkforstyrrelser assosiert med X* ( $X$  = biomedisinsk tilstand) (Kristoffersen et al., 2021). For tilfeller med språkforstyrrelser som ikke er assosiert med biomedisinske tilstander ble terminologien *Developmental language disorders*, med forkortelsen *DLD* foreslått. Den norske konsensusavhandlingen landet her på *utviklingsmessig språkforstyrrelse*, samtidig som den engelske forkortelsen *DLD* beholdes (Bishop et al., 2017; Kristoffersen et al., 2021). Terminologiene språkforstyrrelser assosiert med  $X$  og utviklingsmessige språkforstyrrelser vil være gjenkjennelig med de tidligere termene primære og sekundære språkvansker (Kristoffersen et al., 2021). Når det gjelder terminologien utviklingsmessige språkforstyrrelser vil denne erstatte den tidligere terminologien spesifikke språkvansker. Samtidig er det noen tydelige forskjeller. Fokuset diagnosekriteriene spesifikke språkvansker hadde på eksklusjonskriteriene vedrørende nonverbal IQ under normalområdet (ofte med en cut off mellom 70 og 85), i tillegg til at man ikke skulle ha sameksisterende vansker som dysleksi og ADAD, har lenge vært en kilde til debatt (Bishop, 2014a), og disse eksklusjonskriteriene bortfaller med diagnosekriteriene til utviklingsmessig språkforstyrrelse (Bishop et al., 2017; Kristoffersen et al., 2021). Dermed kan det være en utfordring når man skal legge tidligere forskning til grunn for videre forskning. Samtidig har man nå en terminologi som samsvarer med den engelske og den som blir brukt i internasjonale klassifikasjonssystemer (ICD og DSM) (Kristoffersen et al., 2021), noe som vil være positivt i videre forskning. I tillegg har man fått en terminologi som vil lette både kommunikasjonen om og forståelsen for barn som har språkforstyrrelser, slik at de blir sikret god oppfølging og behandling, i tillegg til større forståelse for disse utfordringene i samfunnet generelt (Kristoffersen et al., 2021).

Selv om avhandlingene i artikkel 1 og 2 handler om barn som har språkforstyrrelser uten en biomedisinsk årsak, språkforstyrrelser assosiert med X, brukes likevel ikke betegnelsen utviklingsmessige språkforstyrrelser her. Dette fordi ingen av barna i artikkel 1 og 2 hadde fått denne diagnosen. Samtidig er det denne empirien og teorien som blir brukt i forståelsen og forklaringen av språkforstyrrelsen.

I denne avhandlingen brukes ulike betegnelser på barn som er forsinket i språkutviklingen sin eller har vansker med språket. Da den første artikkelen ble skrevet, var den norske konsensusstudien om norsk terminologi for barn som strever med språk ennå ikke klar (Kristoffersen et al., 2021). Derfor ble begrepet språkvansker (language difficulties) brukt, da dette var det vanligste begrepet brukt i norsk pedagogisk praksis. Konsensusstudien ble klar mens artikkel 2 ble skrevet. Der var det enighet om at begrepet språkforstyrrelser (language disorders) skulle brukes om barn som hadde vedvarende vansker med språket, der vanskene var av en slik art at det påvirket barnets sosiale og faglige utvikling (Kristoffersen et al., 2021). I og med at vi hadde tilgang til data fra skolen hos barna i artikkel 1 og to, kunne vi se at dette var tilfellet her. Denne kunnskapen hadde vi ikke om barna i artikkel 3. I tillegg opererer ikke TRAS (Espenakk et al., 2011) (kartleggingsverktøyet brukt som utgangspunkt i artikkel 3) med vanske-kategorier, og er heller ikke konstruert for å avdekke språkforstyrrelser. Dermed ble begrepet svake språkferdigheter brukt om de barna som fikk resultater i de nederste 10 % av skalaen.

Når det gjelder omtale av måleinstrumenter i denne avhandlingen, brukes observasjonsverktøy når det refereres til barnehage, prøver når det refereres til skole og tester når det refereres til PPT.

## **2 Avhandlingens kontekst**

### **2.1 Stavangerprosjektet – Det lærende barnet**

Stavangerprosjektet – Det lærende barnet var en tverrfaglig longitudinell studie hvor over 1347 barn født mellom 2005 og 2007 deltok. Prosjektet varte fra 2005 til 2017. Det var fire målepunkter i Stavangerprosjektet: når barna var 2,9 år, 4,9 år, 7 år og 9 år.

I utvalget fra Stavangerprosjektet ble noen av barna som deltok henvist til kommunenes støttetjenester. Da det skjedde, fikk foresatte informasjon og forespørsel fra PPT og Fysio-Ergoterapitjenesten om deltakelse i det som ble kalt Risikoprojektet. Risikoprojektet ble gjennomført i samarbeid med PP-tjenesten, Fysio- og Ergoterapitjenesten og forskere i Stavangerprosjektet. Totalt var det 120 barn som deltok i Risikoprojektet, av disse var 80 henvist til PPT.

I rundt 30 % av kommunene blir den spesialpedagogiske hjelpen gitt av spesialpedagoger og assistenter som jobber i ressursentre (Nordahl et al., 2018). Dette var også tilfelle i Stavanger kommune, hvor Ressurssenteret for styrket barnehagetilbud (videre kalt ressurssenteret) ble opprettet i 2009. Ressurssenterets oppgaver i tidsrommet dokumentene brukt i denne avhandlingen ble skrevet var å gi spesialpedagogiske tjenester og å være en ekstraressurs som skulle iverksette hjelp i tråd med enkeltvedtaket. Andre ansvarsoppgaver var kompetanseheving, kompetanseutvikling og nettverksarbeid. Derfor var det spesialpedagog og ekstraressurs fra ressurssenteret som var ansvarlige for den spesialpedagogiske hjelpen, i tillegg til det faglige opplegget for barnet. Dette opplegget skulle bygge på sakkyndig vurdering og barnehagens individuelle utviklingsplan (IUP). Ut fra IUP skulle spesialpedagogen utarbeide et aktivitetsskjema. I tillegg skulle

spesialpedagogen skrive en rapport, i denne avhandlingen kalt spesialpedagogisk rapport.

I 2021 ble det i Stavanger kommune besluttet å omorganisere ressurscenteret slik at den spesialpedagogiske kompetansen kommer tettere på barnehagen (Forvaltningsrevisjon, 2021). I tillegg skal det opprettes egne ressursteam i den enkelte barnehagevirksomhet (Forvaltningsrevisjon, 2021). Stavanger kommune har også opprettet et tverrfaglig barnehageteam som fungerer som en drøftingsarena i forhold til bekymring og tiltak (Forvaltningsrevisjon, 2021). Det er frivillig for virksomhetene å delta her (Forvaltningsrevisjon, 2021).

## **2.2 Den norske barnehagekonteksten**

Nesten alle norske barn går i en barnehage, og fra 2009 fikk alle barn i Norge rett til barnehageplass fra de fyller 1 år. Tallene fra 2022 viser at 94 % av alle barn mellom 1 og 5 år går i barnehage. For 3–5 åringene er tallet 97 % (Utdanningsdirektoratet, 2023a).

Norske barnehager ble en del av det norske utdanningssystemet i 2006, og innholdet er regulert av barnehageloven (Barnehageloven, 2005) og rammeplan for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Den norske barnehagen skal tilpasses både enkeltbarnet og barnegruppen gjennom arbeid med omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse og kommunikasjon og språk (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette innebærer at dersom et barn blir identifisert med svake språkferdigheter, skal barnehagene legge til rette for dette i det allmennpedagogiske tilbudet.

I rapporten Spørsmål til Barnehage-Norge 2020 oppga 90 % av styrerne at de har, eller har hatt, barn med rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Naper et al., 2021). Det vil si at nesten alle som jobber i barnehagen har kjennskap til det spesialpedagogiske støttesystemet, og har erfaring med å jobbe med barn som har ekstra behov. Barnehagens innhold og oppgaver er forankret i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet,

2017). Her står det hvordan barnehagene skal tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet til barn som trenger ekstra støtte.

### **2.3 Rammeplanen**

Rammeplanens grunnleggende prinsipper, mål, innhold og aktiviteter gjelder for alle barnehager, både offentlige og private. Rammeplanen reflekterer et helhetssyn på barns utvikling og læring, hvor barndommens egenverdi blir løftet frem. (Kunnskapsdepartementet, 2006b; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Da barna i denne avhandlingen gikk i barnehagen, var det rammeplanen fra 2006 som var gjeldende (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Denne ble erstattet med ny rammeplan i 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Begge disse fremhever betydning av fellesskap, samt at barnehagen skal gi et inkluderende tilbud til alle barn uavhengig av funksjonsnivå, alder kjønn og familiebakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2006b; Utdanningsdirektoratet, 2017). Når det gjelder betydningen barnehagen har for å fange opp barn som har, eller står i fare for, å utvikle vansker, står dette i de ulike rammeplanene: «Barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov» (Kunnskapsdepartementet, 2006b, p. 18). I ny rammeplan fra 2017 står dette eksplisitt i underkapittelet om kommunikasjon og språk knyttet til kapittel 3: Barnehagens formål og innhold: «følge med på barnas kommunikasjon og språk og fange opp og støtte barn som har ulike former for kommunikasjonsvansker, som er lite språklig aktive, eller som har sen språkutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, p. 24).

I tilknytning til rammeplanen fra 2006 ble det utarbeidet egne temahefter, hvor ett av disse var «Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen» (Mørland, 2008). Dette inkluderte kapitler om rettigheter, planlegging og vurdering, samarbeid og kompetanse. I ny rammeplan fra 2017 er det et eget underkapittel som heter

«Tilrettelegging av det allmennpedagogiske tilbudet for barn som trenger ekstra støtte» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Her står det at «Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud. Tilretteleggingen skal vurderes underveis og justeres i tråd med barnets behov og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, p. 40). Videre heter det at dersom et barns behov ikke kan dekket av barnehagens allmennpedagogiske tilbud, skal barnehagen informere foreldrene om deres rett til å kreve en sakkyndig vurdering av om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp. For å kunne tilrettelegge og være i stand til å ta disse avgjørelsene når det gjelder barn med svake språkferdigheter, er det nødvendig at de ansatte har kompetanse om språk.

### **2.3.1 Kompetanse**

I Norge stilles det bare krav om godkjent utdanning for pedagogiske ledere og styrere (Utdanningsdirektoratet, 2023a). I Spørsmål til Barnehage-Norge 2018 svarte 16 % av styrere at de hadde 1–2 ansatte med mastergrad i spesialpedagogikk, og 72 % oppga at de hadde 1–2 ansatte med 30 studiepoeng i spesialpedagogikk (Fagerholt et al., 2018). Det fremkommer ikke hvilket fagområde spesialpedagogene har fordypning i.

Barnehagelærerutdanningen skal sikre at barnehagelærere har kompetanse av høy faglig kvalitet. Dette inkluderer at de skal ha ferdigheter i å «identifisere særskilte behov hos enkeltbarn, og på bakgrunn av faglige vurderinger raskt iverksette tiltak.» (Forskrift om rammeplan for barnehageutdanning, 2012). Samtidig fremhever Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014) i sin rapport at begrepet spesialpedagogikk burde blitt nevnt som et perspektiv som skal ivaretas i alle kunnskapsområdene i rammeplanens omtale av pedagogisk kunnskap (SPESPED, 2014). I OECD undersøkelsen fra 2019 var dette kompetanse barnehagelærere rapporterte at de trengte mer av (OECD,



2019). Også i en norsk rapport om kompetansebehov i barnehagen sier de fleste (60 %) at de har behov for mer kompetanse relatert til barn med spesielle behov (Gotvassli et al., 2012).

Norske barnehagelærere opplever selv at de har god kunnskap om lek og barns sosiale kompetanse (Gotvassli et al., 2012; OECD, 2019), og oppgir at deltagelse i lek, vennskap og kommunikasjon er den viktigste årsaken til å lære språk (Sheridan & Gjems, 2017). Dette var et snevrere spekter enn det de svenske barnehagelærerne nevnte: individuell og kognitiv utvikling, deltagelse i demokrati og literasitet og at det bidrar til selvbevissthet, selvtillit og styrke i å bli forstått (Sheridan & Gjems, 2017). Videre ble vokabular og språklig bevissthet vektlagt som viktige språkområder for barna. Hverken norske eller svenske barnehagelærere nevnte utvidede og bekreftende samtaler med barn som viktig i språklæring (Sheridan & Gjems, 2017), samtidig var det blant annet dette Hansen (2018) fant var av betydning for vokabularutvikling fra 3 til 5 år (Hansen, 2018). Når det gjelder kompetanse om barns språkutvikling og språkstimulering, oppgir 35 % av barnehagelærere behov for mer kompetanse om dette (Gotvassli et al., 2012). Det kan se ut som barnehagelærere etter siste år på utdanningen sin sitter igjen med kunnskap om *at* språk er viktig, men i mindre grad *hvorfor* og *hvordan* (Gjems et al., 2016). Samtidig viser forskning at kompetanseheving alene har varierende effekt på barns språkutvikling, her trengs det mer forskning (Markussen-Brown et al., 2017)

## **2.4 Tidlig innsats**

Tidlig innsats som strategi har hatt stor betydning for den norske utdanningspolitikken de siste ti årene. Samtidig var det ikke før i 2018 at tidlig innsats ble tatt inn med egen paragraf i Opplæringsloven, da for 1.-4. klasse (Opplæringsloven, 1998§1-4). Det vil si at i tidsrommet for denne avhandlingen, er tidlig innsats hovedsakelig nevnt i

stortingsmeldinger. I Barnehageloven (2005) er ikke tidlig innsats tydeliggjort i egen paragraf, men man kan lese om tidlig hjelp og støtte i forbindelse med formålet med den spesialpedagogiske hjelpen i §31: Rett til spesialpedagogisk hjelp: «Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter».

Strategien ble først introdusert med Stortingsmelding 16: ... og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Senere ble tidlig innsats lansert som en egen strategi for å forebygge og identifisere barn/elever i fare for å utvikle vansker (Kunnskapsdepartement, 2011). Denne har blitt fulgt opp av flere stortingsmeldinger, senest med stortingsmelding 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Man kan si at tidlig innsats inneholder 3 klare kjernekomponenter: forebygge vansker, identifisere vansker og sosial utjevning. Dette kan rette seg mot individet og hele barnehagen/skolen som system. Utdanningsmyndighetene bruker følgende definisjon av tidlig innsats: «Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig stadium av et barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder» (Kunnskapsdepartementet, 2006a, p. 10).

Tanken er at barnehagen skal ha både en helsefremmende, men også en forebyggende funksjon, og dermed bidra til å utjevne sosiale forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Barnehagens viktige rolle i arbeidet med tidlig innsats blir videre beskrevet i Stortingsmelding 18: *Læring og fellesskap – Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Kunnskapsdepartement, 2011). Der står det: «Barnehagens betydning for forebyggende arbeid og tidlig innsats kan neppe overvurderes» (Kunnskapsdepartement, 2011, p. 66).

Samtidig viser forskning at forståelsen av tidlig innsats kan være vanskelig å operasjonalisere ute i barnehager og skoler (Andresen, 2017; Lyngseth & Mørland, 2022; Vik & Hausstätter, 2014). Dette kan ha ulike årsaker. Tidlig innsats har siden innføringen av strategien skapt konflikter i det norske fagmiljøet. Vik (2015) viser i avhandlingen sin de vanskene som kan oppstå når den tyske tradisjonen med «Pädagogik», som den norske pedagogiske tradisjonen er forankret i, forsøker å implementere metoder fra den anglo-amerikanske tradisjonen for «utdanning». Disse ulike tradisjonene representerer ulik teoretisk og ideologisk forankring (Andresen, 2017). Stortingsmeldinger, Barnehage- og opplæringsloven og Rammeplan for barnehager viser til begge tradisjonene. Dette har skapt en tilstand av forvirring og spenning mellom ansattes egen pedagogiske forståelse og politiske retningslinjer for barnehagens innhold og organisering (Andresen, 2017).

En annen utfordring for barnehageansatte er hvordan tidlig innsats skal forstås som en del av pedagogisk praksis, da dette ikke er beskrevet i noe av det politiske rammeverket (Vik, 2015a). Det er ikke gitt politiske føringer på hva begrepet tidlig innsats skal innebære eller hvordan det skal implementeres.

I Rammeplanen fra 2006 nevnes ikke tidlig innsats som strategi eksplisitt, men implisitt med å bruke definisjonen fra stortingsmeldingene: «Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller». (Kunnskapsdepartementet, 2006b, p. 7).

Selv om disse formuleringene er tydelige rundt tidlig identifisering, gis det lite informasjon om hvordan den enkelte barnehage skal jobbe med dette. Ny Rammeplan for barnehager kom i 2017, hadde tidlig innsats vært en tydelig strategi i nesten ti år. Der nevnes tidlig innsats én gang: «For noen barn kan tidlig innsats innebære at personalet arbeider særlig målrettet og systematisk – over kortere eller lengre perioder – med å inkludere barnet i meningsfulle fellesskap» (Utdanningsdirektoratet,

2017, p. 19). Med andre ord er det fremdeles opp til barnehagene å tolke hvordan de kan operasjonalisere tidlig innsats.

Noen kommuner har utarbeidet egne retningslinjer for tidlig innsats, og noen barnehager følger konkrete programmer. Vi har derfor ingen spesifikk teoretisk kunnskapsbase som kan hjelpe barnehagene med å operasjonalisere tidlig intervensjon (Lyngseth & Mørland, 2022). I tillegg overlapper begrepene tidlig innsats, tidlig intervensjon og spesialpedagogisk hjelp noe ute i praksis, mens det i politisk og forskningsmessig sammenheng er separate begreper (Lyngseth & Mørland, 2022). Dette kan føre til ytterligere vanskeligheter med å forstå konseptet.

## **2.5 Spesialpedagogisk hjelp under opplæringspliktig alder**

Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter - eller er i betydelig risiko for å møte - funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse.

Dette innebærer to sentrale faglige oppgaver:

- 1) å forebygge at vansker og barrierer oppstår eller får utvikle seg, og
- 2) å avhjelpe og redusere vansker og barrierer som finnes (Tangen, 2012, p. 17)

Denne definisjonen viser til at det spesialpedagogiske formålet er to-delt: å styrke individets forutsetninger for å delta og samtidig endre systemskapte barrierer som kan representere vansker for den enkelte (Mjøs et al., 2020). Dette innebærer at hvis ikke samfunnets tilrettelegging ikke er god nok kan barnet oppleve å få nedsatt funksjon, at vansker er kontekstavhengig (Mjøs et al., 2020). Denne

tilretteleggingen, og den spesialpedagogiske kompetansen., er essensiell for individets opplevelse av gode livsvilkår (Hvidsten, 2021, p. 21).

Spesialpedagogikken bærer med seg to ulike tradisjoner. En tradisjon basert på medisinsk og psykologisk forskning og en filantropisk tradisjon der oppdragerrollen sto i fokus (Hausstätter & Reindal, 2016). Tangen (2012) viser til dette som den individuelle og den samfunnsmessige forståelsen. Den individuelle forståelsen baserer seg på medisinske klassifiseringssystem (Kassah & Kassah, 2021). Her fokuserer man på barnets vanske som grunnlag for å avhjelpe eller kompensere for et identifisert problem (Tangen, 2012). Denne forståelsen var lenge dominerende i det spesialpedagogiske fagfeltet, men regnes i dag som utilstrekkelig (Tangen, 2012). I motsatt ende er den samfunnsmessige forståelsen. Her er det barnets livsvilkår som er årsaken til vansken, og at det er i disse livsvilkårene tiltak har som siktemål å endre (Tangen, 2012). Midt mellom dette ligger den relasjonelle forståelsen «hvor individuelle særtrekk og tilstander vurderes i forhold til normer, krav og betingelser på ulike arenaer og i livsmiljøet generelt» (Tangen, 2012, p. 20). Her henter man elementer både fra den individuelle forståelsesmåten og den samfunnsmessige forståelsesmåten (SPESPED, 2014). Denne forståelsen finner man ofte i nordiske politiske dokumenter (Kassah & Kassah, 2021), og norske myndigheter opererer med denne forståelsen (Tangen, 2012). Det er i denne relasjonelle forståelsen denne avhandlingen er forankret i: for å gi best mulig spesialpedagogisk hjelp må man fokusere på de betingelsene som ligger i barnehagemiljøet samtidig som man må jobbe eksplisitt med barnets vansker for at forutsetningene for deltagelse og livsutfoldelse styrkes. Dette to-delte synet er også med videre i forståelsen av spesialpedagogikk og allmennpedagogikk.

I stedet for å se på spesialpedagogikk og allmennpedagogikk som dikotomier, legger denne avhandlingen til grunn at spesialpedagogikk og allmennpedagogikk utfyller hverandre. Hausstätter (2021) fremhever at en vesentlig del av den spesialpedagogiske kunnskapen er å ha en

grunnleggende forståelse for det sosiale miljøets betydning for barnets sosiale utvikling og læring, og dette må tas i betraktning når tiltak skal planlegges og iverksettes. For å kunne tilby et godt barnehagetilbud til alle må den generelle helhetlige pedagogikken og den spesielle kompetansen til spesialpedagogen utfylle hverandre.

Tabell 1: Roller i tidlig innsats mellom barnehagelærere og spesialpedagogen (Hausstätter, 2014, p. 57).

	Barnehagelæreren	Fellesskapet	Spesialpedagogen
Ansvar og oppgaver	-Ansvar for det sosiale miljøet og den generelle pedagogiske planen for barnehagen -Tilpassing av de sosiale aktivitetene -Sikring av barnets aktivitet i en sosial sammenheng	-Oversikt over utfordringene -Koordinering av metoden og lærestoffet -Samarbeid knyttet til mål	-Ansvar for barnet -Tilpassing av metoden for individuell læring og utvikling -Sikring av enkeltbarnets grunnleggende ferdigheter med utgangspunkt i en definert vanske

Modellen illustrerer at for å kunne delta i fellesskapet vil barn med vansker kunne trenge eksplisitt trening en til en i forkant for å ha forutsetningene som trengs for å delta i gruppen (Hillesøy & Ohna, 2016). Dette fordrer at fellesskapet koordinerer innholdet i det allmennpedagogiske tilbudet og har en felles forståelse av mål knyttet til dette. Det finnes samarbeidsprosjekt som viser at ved å gjennomføre månedlige møter mellom PPT og barnehage styrkes det profesjonelle læringsfellesskapet (Ohna & Hillesøy, 2023).

Andelen barn som mottar spesialpedagogisk hjelp har økt jevnt de siste årene, og i 2022 utgjorde disse 3,6 %. Andelen øker jevnt med alder, fra

0,3 % av toåringene til 6,9 % av femåringene (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Av disse er 70 % gutter (Utdanningsdirektoratet, 2023a).

Majoriteten 55 %, oppgir at det er en spesialpedagog utenfra som planlegger det spesialpedagogiske innholdet (Naper et al., 2021). Når det gjelder gjennomføringen av den spesialpedagogiske hjelpen, så utføres 54,5 % av pedagogisk leder/barnehagelærer den spesialpedagogiske hjelpen, og 40,5 % av spesialpedagoger utenfra. 21,5 % utføres av spesialpedagog ansatt i barnehagen. Når det gjelder bruk av assistent, utøver disse i hovedsak støtte til enkeltbarn i fellesaktiviteter (Naper et al., 2021).

### ***2.5.1 Pedagogisk-psykologisk tjeneste***

Krav om at alle kommuner og fylkeskommuner skal ha en Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) ble nedfelt i Lov om grunnskolen av 1969 (Groven, 2019), men det er ingen nasjonale føringer relatert til organiseringen av denne (Moen et al., 2018). Hverken opplæringsloven eller barnehageloven stiller krav om kompetanse for de som jobber i PPT (Barnehageloven, 2005; Opplæringsloven, 1998). Dette innebærer at de som jobber i PPT har ulik kompetanse og erfaring (Moen et al., 2018). I denne avhandlingen var saksbehandlerne hos PPT logoped, psykologer og spesialpedagoger (faglig fordypning ikke oppgitt).

PPTs oppgaver er i dag regulert i Barnehageloven §33 (Barnehageloven, 2005) og Opplæringsloven §5–6 (Opplæringsloven, 1998). PPT har to hovedoppgaver: De skal sørge for utarbeiding av sakkyndige vurderinger (rettet mot individ) som grunnlag for vedtak om spesialpedagogisk hjelp, i tillegg til å bistå barnehagene og skolene med blant annet kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å bedre kunne legge til rette for barn/elever med særlig behov (rettet mot system) (Barnehageloven, 2005; Opplæringsloven, 1998). Dette blir ofte referert til som PP-tjenestens doble mandat; individperspektivet og systemperspektivet. Mjøs og Flaten (2018) argumenterer for at dette

bør ses på som to sider av samme sak (Mjøs & Flaten, 2018). Ved å utvikle felles forståelse av sentrale prinsipper som tidlig innsats og inkludering, ved å utnytte den spesialpedagogiske kompetansen i praksisfeltet, og ved å se på allmennpedagogikk og spesialpedagogikk som samme sak, kan man unngå at det doble mandatet oppleves som et konfliktfylt oppdrag (Mjøs & Flaten, 2018). Kolnes og Midthassel (2018) studerte samarbeid mellom skole og PPT ut fra systemperspektivet. Også her ble felles forståelse trukket frem som et sentralt element, i tillegg til det delte behovet ute i skolen: hvilken hjelp læreren trenger, og hvilken hjelp eleven trenger (Kolnes & Midthassel, 2022).

Når det gjelder den sakkyndige vurderingen, som er sentral i denne avhandlingen, er dette et delte dokument, med en utredningsdel, og en tilrådningsdel. I tidsrommet da de sakkyndige vurderingene i denne avhandlingen ble skrevet lå lovverket rettet mot spesialpedagogisk hjelp under opplæringspliktig alder under Opplæringsloven (Opplæringsloven Historisk Versjon, 1998). Dermed var det denne som regulerte innholdet i den sakkyndige vurderingen. Samtidig viste Veilederen spesialundervisning (2009) hvordan denne skulle tolkes for barn under opplæringspliktig alder. Opplæringsloven §5–3 viste at den sakkyndige vurderingen skulle utrede og ta standpunkt til (tolkningsrådene fra veilederen i parentes):

- eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (gjelder ikke)
- lærevansker hos eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæringa (sen utvikling eller lærevansker hos barnet og andre forhold som er viktige for barnets utvikling).
- realistiske opplæringsmål for eleven (realistiske mål for barnets utvikling og læring)
- om en kan hjelpe på de vanskene eleven har innenfor det ordinære opplæringstilbudet (nevnes ikke)



- hva for opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud (gjelder ikke, men vurderer hva slags spesialpedagogisk hjelp vil gi barnet en forsvarlig utvikling))

(Opplæringsloven Historisk Versjon, 1998;  
Utdanningsdirektoratet, 2009, p. 10)

Veilederen presiserte at krav til konkretiseringsgrad er det samme for spesialpedagogisk hjelp som for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009). Den fremhever også at retten til spesialpedagogisk hjelp skal baseres på barnets behov, og ikke ut fra den generelle tilretteleggingen i barnehagen (utbytte og likeverd) (Utdanningsdirektoratet, 2009). Loven presiserte hva den spesialpedagogiske hjelpen skulle inneholde (som tilbud om foreldre rådgiving), hvor hjelpen kan gis (barnehage, medisinske institusjoner etc.) og av hvem (en sakkyndig instans). Videre presiserte loven krav om samtykke fra foreldre før det blir gjennomført en sakkyndig vurdering, og foreldres rett til å gjøre seg kjent med innholdet i den sakkyndige vurderingen før det fattes vedtak. Foreldre og barns syn på den spesialpedagogiske hjelpen skulle også vektlegges når tilbudet ble utformet. (Opplæringsloven Historisk Versjon, 1998).

Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014) foreslo å flytte retten til spesialpedagogisk hjelp over til barnehageloven slik at det kunne tydeliggjøres at behovet for spesialpedagogisk hjelp ikke bare er avhengig forhold knyttet til det enkelte barn, men at barnets miljø og kontekst også må legges til grunn i vurderingen (SPESPED, 2014). I dag skal man ut fra barnehageloven §§ 34-c og e også utrede om barnets behov kan avhjelpest innenfor det ordinære barnehagetilbudet og presisere omfanget av den spesialpedagogiske hjelpen og hvilken kompetanse de som gir hjelpen bør ha (Barnehageloven, 2006). Dette ble fremhevet av Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2018) som svært viktig, da det med denne tilføyelsen tydeliggjøres at behovet for

spesialpedagogisk hjelp ikke bare er avhengig forhold knyttet til det enkelte barn, men at barnets miljø og kontekst virker inn her.

I sin avhandling fant Tveitnes (2018) i sin dokumentanalyse av sakkyndige vurderinger i skolen at disse kan betegnes som hierarkiske, som vil si at de i for stor grad baserer seg på testing og kartlegging, mens observasjon og erfaring (fra lærere og elever) tillegges lite vekt i utredningsarbeidet (Tveitnes, 2018). Herlofsen (2014) har studert den spesialpedagogiske tiltakskjeden i skolen opp mot regelverk og retningslinjer (Herlofsen, 2014). Hun finner at PPT tar med seg informasjon fra skole og foreldre i utredningen, samtidig som fokuset i den sakkyndige vurderingen er veldig elevsentrert. I tilrådingen finner hun at PPT stort sett er generelle når det gjelder realistiske opplæringsmål, noe som gir skolen lite å bygge IOPen sin på (Herlofsen, 2014). I Franck (2021) sin studie av sakkyndige vurderinger i barnehagen finner også hun et sterkt individfokus, hvor barnet og barnehagen fremstilles som to separate enheter. Her etterlyses et systemperspektiv i den sakkyndige vurderingen. Her må det nevnes at Franck (2021) kun studerte utredningsdelen, ikke tilrådingdelen av den sakkyndige vurderingen.

## **2.6 Den spesialpedagogiske tiltakskjeden**

Den spesialpedagogiske tiltakskjeden viser til de seks ulike fasene som inngår i saksgangen i en sak om spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2009). Tiltakskjeden beskriver fasene kronologisk. I hver fase beskrives ulike skritt i saksbehandlingen, samt hvilke krav som fremkommer ut fra Opplæringsloven (1998) og Barnehageloven (2006). Forvaltningsretten omtales også i veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2009) i de ulike fasene. Da denne avhandlingen omhandler innholdet i ulike dokumenter knyttet til den spesialpedagogiske tiltakskjeden, og ikke en vurdering av saksbehandlingsreglene, omtales ikke forvaltningsretten eksplisitt i beskrivelsen av de ulike fasene. Videre er det Veilederen for 2009 som

brukes i beskrivelsen av de ulike fasene, da det var denne som gjaldt i det tidsrommet den spesialpedagogiske hjelpen ble gitt i denne avhandlingen. I dag er det utviklet en egen veileder for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Aktørene og fasene er de samme, samtidig som denne er spisset inn mot barnehagen og barnehageloven (2005).



Figur 1: Den spesialpedagogiske tiltakskjeden

## 2.6.1 Gjennomgang av fasene

### Bekymringsfasen

Den første fasen refererer til når foreldre eller barnehage/skole har en mistanke om at et barn trenger spesialpedagogisk hjelp. For å vurdere dette ble det vist til § 5–7 og ordlyden «særlig behov» (Opplæringsloven Historisk Versjon, 1998), ved at det i dette lå «...krav om at barnet må ha et behov som er mer omfattende enn det behovet som barn med normal utvikling har» (Utdanningsdirektoratet, 2009, p. 10). I tillegg hadde/har PPT ofte egne prosedyrer som måtte følges før en henvisning. For barnehager i Stavanger kommune innebar dette blant annet kartlegging med TRAS (Espenakk et al., 2003).

Fasen ble avsluttet med at barnehagen/skolen enten lukket saken eller sendte en henvisning til PPT. Foreldrene/elev må samtykke før en henvisning sendes (Barnehageloven, 2005; Opplæringsloven, 1998; Opplæringsloven Historisk Versjon, 1998)

### **Henvisning**

Den andre fasen er henvisningen til PPT. Det er ingen formelle krav knyttet til henvisningen, samtidig anbefales det at henvisningen er skriftlig. Hver kommune kan etablere egne rutiner for hvordan PPT skal motta henvisningen (Utdanningsdirektoratet, 2009). I Stavanger kommune var det utarbeidet en egen mal for henvisningen på henvisningstidspunktet i denne fasen. Barnehagen var ikke pålagt å prøve ut tiltak i forkant av henvisningen (Utdanningsdirektoratet, 2009), samtidig lå det en forventning til dette i Stavanger kommune sitt henvisningsskjema hvor det sto: «Gi en beskrivelse av hvordan miljøet rundt barnet er tilrettelagt. Hvilke tiltak har vært iverksatt? Gi en beskrivelse av tiltak, gjennomføring og effekt av disse».

### **Sakkyndig vurdering**

PPT skal undersøke og ta stilling til om barnet trenger spesialpedagogisk hjelp, og den skal anbefale hvilken hjelp som skal gis. Videre skal denne anbefalingen sendes videre til kommunen. Den sakkyndige vurderingen to hovedelementer: en utredning og en tilrådning, som skal munne ut i en skriftlig rapport (Utdanningsdirektoratet, 2009). Se omtale av sakkyndig vurdering i kapittel 2.4.1. Denne skal være så tydelig at man enkelt skal kunne se de faglige vurderingene som er gjort (Utdanningsdirektoratet, 2009).

### **Vedtak**

Kommunen er ansvarlig for å fatte vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Det må fremgå av vedtaket hva barnet er tildelt, hvem som skal organisere hjelpen, og hvordan hjelpen skal organiseres (Utdanningsdirektoratet, 2009). Kommunen er også ansvarlig for å sikre at barn som har rett til å få spesialpedagogisk hjelp, faktisk mottar hjelpen som er vedtatt. Hvis spesialpedagogisk hjelp gis i barnehagen, er kommunen ansvarlig for å gi denne hjelpen uavhengig av om barnet går i en offentlig eller privat barnehage. Hvis deler av den

spesialpedagogiske hjelpen kan gjennomføres ved hjelp av assistent, må dette fastsettes i enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2009).

### **Planlegging og gjennomføring**

I denne fasen må hjelpen til barnet planlegges og gjennomføres i henhold til det individuelle vedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2009). I og med at det ikke er en opplæringsplikt i barnehagen, er det heller ikke noe krav om en individuell opplæringsplan (IOP) slik som i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Mange kommuner lager likevel en skriftlig plan for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, en individuell utviklingsplan (IUP) (Torsteinson, 2014). Dette ble også anbefalt av utdanningsmyndighetene (Mørland, 2008). Stavanger kommune benyttet seg av to planer i tidsrommet for denne avhandlingen. En IUP skrevet av barnehagen, samt at ressurscenteret for et styrket barnehagetilbud skrev et dokument som het Spesialpedagogisk rapport. Se kapittel 4.3.1 for beskrivelse av de ulike dokumentene..

Mørland (2008) fremholder betydningen av samarbeid med alle relevante aktører i utviklingen av en IUP. Videre trekkes det frem at målene for barnets utvikling og læring står i den sakkyndige vurderingen, og at disse bør brytes ned til kortsiktige og spesifikke mål som er så praktiske som mulig for å unngå generelle målformuleringer, da dette gjør evalueringen enklere. Her er det viktig å ta utgangspunkt i barnets interesser. Videre står det i temaheftet «Selve planen med mål, innhold, arbeidsmåter, ansvarsforhold og vurdering må være kjent og brukt av hele personalet» (Mørland, 2008, p. 24).

### **Evaluering**

Frem til 2016 krevde Opplæringsloven §5–7 at halvårsrapporter ble utarbeidet for barn som mottok spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2009). Denne skulle sendes til foreldrene og kommunen. Evalueringen skulle inneholde en oversikt over den hjelpen

som var mottatt, samt barnets utvikling i forhold til de målene som var satt (Utdanningsdirektoratet, 2009).

### **3 Teoretisk og empirisk bakteppe**

Forskning på og arbeid med barns språkforstyrrelser befinner seg i grensesnittet mellom pedagogikk, medisin og andre nærliggende faggrupper (Bishop et al., 2016), og henter dermed teorier og begreper fra biologi, psykologi, pedagogikk og lingvistikk (Høier, 2001; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Denne avhandlingen har et spesialpedagogisk rammeverk. Spesialpedagogikk er et «ungt fag» som har utviklet seg med utgangspunkt i praksis, og har en differensiert kunnskapsbase basert på ulik forskning, teori, utviklingsarbeid og erfaringer (Høier, 2001).

Dette innebærer at spesialpedagogikken må finne teoretisk kunnskap i andre fagtradisjoner (Høier, 2001). Spesialpedagogikken har for eksempel ikke et godt begrepsapparat til å beskrive språktilegnelse, språkutvikling, språklige avvik og risikofaktorer, derfor bruker man ofte begreper fra lingvistikken til å beskrive språket som system og språkforstyrrelser (Høier, 2001).

I barnehagen er formålet med spesialpedagogikk å gi barn tidlig hjelp og støtte i deres utvikling og læring (Befring & Næss, 2019). Dermed kommer ofte ulike teorier og perspektiver i spill først når man skal vurdere tiltak og tilrettelegging (Saldaña & Murphy, 2019). I Norge har den spesialpedagogiske fagtradisjonen ofte tatt utgangspunkt i det kognitive (individet). Relatert til språkforstyrrelser innebærer dette at man forsøker å avdekke og beskrive ikke-observerbare intellektuelle psykologiske prosesser i barnets språktilegnelse (Bråten, 2002). Barnehagefeltet har hatt utgangspunkt i den nordiske barnehagetradisjonen, som kan forstås ut fra et sosiokulturelt perspektiv (systemet). Her fokuserer man på betydningen barnets sosiale og kulturelle rom har for språkutviklingen (Bråten, 2002). Bråten (2002) argumenterer for at ulike perspektiver kan være nyttige i ulike områder, at de utfyller og beriker hverandre gjensidig. Man får dermed en rikere og mer helhetlig forståelse enn ved å kun søke forståelse ut fra ett

perspektiv. Når denne avhandlingen søker å svare på hvordan barn med språkforstyrrelser er fanget opp og fulgt opp er dette basert på en forståelse av at det enkelte individ og det sosiale systemet utgjør et dynamisk samspill. Altså plasserer denne avhandlingen seg i synet på at allmennpedagogikk og spesialpedagogikk utfyller hverandre. For å kunne gi barnet best mulig hjelp trenger man kunnskap om barnets individuelle utfordringer, samtidig læres språk best i fellesskap med andre. For at barn med språkforstyrrelser skal kunne delta i dette fellesskapet trengs ekstra støtte og eksplisitte tiltak i tillegg til den generelle tilretteleggingen i barnehagen. Det teoretiske rammeverket er dermed at «læring og utvikling dreier seg om et samspill mellom arv og miljø, mellom biologiske forklaringer og samfunnsmessige forklaringer» (Flobakk-Sitter, 2018, p. 84).

### **3.1 Språkforstyrrelser**

Barn med språkforstyrrelser kan ha utfordringer knyttet til en eller flere komponenter i språket (Rygvold et al., 2019). Årsakene til at noen barn ikke utvikler språket som forventet, er komplekse, og sannsynligvis må flere komponenter opptre samtidig for å ha innvirkning på språkutviklingen (Bishop, 2006; Bishop et al., 2017; Leonard, 2014). Selv om man skiller mellom reseptive (forståelse) vansker, ekspressive (produksjon) vansker, og pragmatiske vansker er det heller snakk om at det ene området er dominerende, og ikke enten eller, og at dette vil endre seg i takt med barnets utvikling (Bishop, 2014b). Språkvanskene kan komme til uttrykk ved vansker med grammatikk, syntaks og semantikk, fonologi og pragmatikk (Justice et al., 2015). For å få innsikt i barns språklige ferdigheter må hvert av disse elementene analyseres (Bishop, 2014a). En utfordring med å avdekke språkvansker er at vansken endrer karakter i takt med barnets alder, for eksempel viser forskning at barn kan ha språkforstyrrelser som «forsvinner» ved skolestart, og samtidig ofte utvikler vansker med leseforståelse senere i skoleløpet (Hulme & Snowling, 2009)



### **3.2 Barns språktilegnelse**

Genetiske faktorer spiller en avgjørende rolle for barnets språktilegnelse og hvordan bruk av språket utvikler seg (Mountford & Newbury, 2019). Det er ikke snakk om ett enkelt gen, men et komplekst system av mange genetiske faktorer som er i samspill med hverandre (Mountford & Newbury, 2019). Videre er dette i samspill med barnets miljø, som også spiller en stor rolle her (Mountford & Newbury, 2019). Hos barn med språkforstyrrelser vet vi at det er en sterk arvelig komponent, samtidig finner man ikke et eget gen for språkvansker, det er heller snakk om en kompleks genetisk forstyrrelse, hvor mer enn én kognitiv prosess er berørt (Bishop, 2006). Tilleggsrisiko er arv, premature, adferdsproblemer og SES (McKean et al., 2017). Samtidig understrekes det at barn av foreldre med høy SES også utvikler språkforstyrrelser (Bishop, 2014b). I sum har vi ikke svar på hvordan dette samspillet gjør at noen barn barnet utvikler språket i en positiv retning mens andre barn utvikler språket i en negativ retning (Mountford & Newbury, 2019). Til tross for all forskningen som er gjennomført, vet vi overaskende lite om hvordan denne språktilegnelsen og språkutviklingen fungerer (Bishop, 2014b; Mountford & Newbury, 2019).

To ytterpunkter i teorier om barns språklæring er nativismen og behaviorismen (Tetzchner, 2012). Innenfor nativismen lanserte Chomsky teorien om generativ grammatikk (Grøver, 2018). Her hevdes det at barn har en medfødt grunnleggende kunnskap om hvordan språk kan se ut, og at dette er uavhengig av andre kognitive evner. Innen dette perspektivet spiller miljøet bare en passiv rolle (Grøver, 2018; Rygvold et al., 2019; Wagner et al., 2008). Grunnen til at miljøet spiller en passiv rolle baserer seg på antagelsen om at språket barnet hører i det daglige er for «fattig» til at barnet kan bruke dette til å lære noe så avansert som språk (Grøver, 2018; Tetzchner, 2012; Wagner et al., 2008). For barn med språkforstyrrelser innebærer dette at de har problemer med utviklingen innenfor disse medfødte språklige ferdighetene (Saldaña & Murphy, 2019). Det behavioristiske perspektivet baserer seg i stor grad

på Skinner (1957). Utgangspunktet her er at barn lærer språk på linje med all annen atferd, ut fra betinging og imitasjon (Tetzchner, 2012).

Tomasello (2005) lister opp en rekke komplekse ferdigheter som barn må lære seg for å kunne kommunisere. Han hevder at det ikke finnes noen enkeltstående adekvat teori som kan gjøre rede for hele denne kompleksiteten (Tomasello, 2003). Tomasello har en sosiopragmatisk tilnærming til språktilegnelse, som tilhører de sosialt orienterte teorier på språkutvikling (Grøver, 2018). Her inngår den sosiokulturelle tradisjonen etter Vygotsky. I dette perspektivet er ikke barnet begrenset av sin biologiske kapasitet, men kan, med hjelp av de redskaper det har tilgang på gjennom sin sosiokulturelle virkelighet, utvikle seg langt over grensene de biologiske forutsetningene setter (Säljö, 2002). Utviklingen styres av et vekselspill mellom de biologiske forutsetningene og barnets behov for og streben etter samspill med andre (Säljö, 2002) Barnet er med andre ord aktiv i sin egen språklæringsprosess (Grøver, 2018). Gjennom samspillet vil utviklingen hos barnet skje på to plan; først på det sosiale, så på det individuelle. I det sosiokulturelle perspektivet står konseptet om den proksimale utviklingssone sentralt. Den proksimale utviklingssonen er avstanden mellom det et barn klarer på egenhånd, og det barnet klarer sammen med en kompetent annen (Vygotskij et al., 2001). I følge Vygotsky er det i denne sonen læring finner sted (Tetzchner, 2012). Barnets forståelse og ferdigheter utvikles ved at barnet møter utfordringer som ligger i krysningen mellom det barnet mestrer på egenhånd og hva det mestrer delvis med litt hjelp (Säljö, 2002). Det innebærer at den voksne gir barnet den støtten det trenger for å komme videre i sin språkutvikling gjennom modellering og veiledning.

Muntlig språk er et komplekst system som innebærer å kunne lytte, tale og kommunisere, og de fleste barns språkutvikling følger en bestemt sekvens, der språkførståelsen utvikles før produksjonen (Hulme et al., 2020). For å kunne vurdere om et barn har en forsinket språkutvikling og/eller en språkforstyrrelse, må man kjenne til språket som system og den normale språkutviklingen knyttet til dette systemet.

### **3.3 Språkets innhold, form og bruk**

Forskere har, med utgangspunkt i begreper som er avledet fra lingvistisk teori, konstruert et bredt spekter av mål for ulike komponenter av barns språk (Tomblin, 2019). Det er vanlig å referere til at språket består av komponentene, *innhold*, *form* og *bruk*, hvor disse står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre (Bloom & Lahey, 1978 sitert i Lahey 1980). På tvers av studier viser disse komponentene seg å være robuste målepunkter av barns språk (Tomblin, 2019).

Språkets *formside* er organisert i fonologi (språkets lydsystem), morfologi (språkets minste meningsbærende enheter) og syntaks (hvordan setninger bygges opp). Språkets form er det man kan høre barnet si. Det er denne delen av språket som er lettest å oppfatte når man har en bekymring for barnets språkutvikling (Bloom, 1980).

Fonologi betegnes som språklydene menneskene bruker for å uttrykke mening (Hoff, 2014). Dette innebærer at barnet må mestre enkeltlydene i språket de skal lære, hvilke plasser disse lydene kan ha, og hvilke lyder som kan settes etter hverandre; segmentalfonologi (Tetzchner, 1993). Barn må i tillegg lære at hvis man erstatter lyden m i mus med p så formidler man ord med forskjellig betydning (Rygvoid et al., 2019). Følger barnet en typisk språkutvikling vil ferdigheter knyttet til språklyder mestres fullt ut i løpet av de første skoleårene (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Når det gjelder fonologisk bevissthet, som innebærer evnen til å gjenkjenne, isolere og manipulere lydene i språket (Anthony & Francis, 2005), utvikler barn stort sett denne ferdigheten i fireårsalderen (Carroll et al., 2003). Årsaken til dette kan henge sammen med at barn opp til denne alderen er mer opptatt av språkets innhold (Furnes, 2018). Dette skiftet av oppmerksomhet, fra språkets innhold til form, blir ofte referert til som språklig bevissthet (Tetzchner, 1993). Utvikling av språklig bevissthet er av stor betydning for utvikling av lese- og skriveferdigheter (Tetzchner, 1993).

Barn med språkforstyrrelser vil sannsynligvis oppleve fonologiske vansker i løpet av språkutviklingen sin (Bishop, 2014b). Dette må ikke forstås som vansker med artikulasjon (Rygvold et al., 2019). Barn som har fonologiske og grammatiske vansker kan ha vansker med å oppfatte det språklige aspektet med språklydene (Rygvold et al., 2019). Dette kan innebære utfordringer knyttet til å diskriminere fonem som endrer ordets betydning (Bishop et al., 2017). For eksempel i h og k i hatt og katt. Dette er vanlig tidlig i språkutviklingen frem til ca. 3 år (Rygvold et al., 2019), men kan være et tegn på en vanske hvis det, i sammenheng med andre vansker med språket, vedvarer (Bishop, 2014b). I tillegg kan fonologiske vansker komme til uttrykk med at barna forenkler ordets lydstruktur, fonemer erstattes og ordets oppbygging forenkles (Bishop et al., 2017). Fonologiske vansker kan også komme til uttrykk ved manglende språklig bevissthet (Rygvold et al., 2019) og fonologisk bevissthet (Bishop et al., 2017). Dette kan komme til uttrykk ved at barnet ikke klarer å rime, å lytte ut hvilken lyd et ord begynner på og gjenkjenne hvilke fonem ordet består av. En tidlig konsekvens av fonologiske vansker kan i praksis være at det er vanskelig å oppfatte hva barnet sier, noe som kan få sosiale konsekvenser (Stangeland, 2017). Videre vil fonologiske vansker som vedvarer vanligvis etterfølges av andre vansker som lesevaner (Snowling & Hulme, 2021).

Fellesbetegnelsen for morfologi og syntaks er grammatikk (Rygvold et al., 2019) Morfologi handler om språkets minste meningsbærende enheter, hvordan ord er bygd opp og hvordan de blir bøyd (Hoff, 2014; Tetzchner, 1993). Syntaks handler om språkets struktur, reglene for hvordan man bygger opp setninger (Hoff, 2014). Det er en språklig milepæl når barnet begynner å bruke to-ords ytringer. Dette skjer som regel når barnet er mellom 18 måneder og to år (Hoff, 2014). Barnets syntaktiske utvikling går som regel fra det mer generelle til det mer spesifikke (Tetzchner, 1993).

De grammatiske vanskene som kan opptre hos barn med språkforstyrrelser kan variere ut fra morsmålets morfologiske struktur

(Simonsen & Bjerkan, 1998). Derfor kan man ikke automatisk generalisere funn fra andre land til norsk (Rygvdal et al., 2019). En nyere norsk studie gjennomført av Håkansson et al (2022) tok utgangspunkt i Pienemanns (1998) Prosseserbarhetsteori som hevder at barns grammatikk utvikler seg gjennom seks stadier (Pienemann, 1998). I den norske avhandlingen opererte man med fem stadier, og funnene viser at barn med språkførstyrrelser følger samme utviklingssekvens som normalspråklige, men at denne går mye langsommere. I tillegg har barn med språkførstyrrelser vansker med å tilegne seg grammatikk på de høyeste nivåene (Håkansson et al., 2022). Dette innebærer vansker med setninger som endrer ordstilling i det som er vanlig i norsk (subjekt-verbal-objekt) (Håkansson et al., 2022). Tidligere norske studier viser også at barn med språkførstyrrelser særlig har vansker med preteritumsform av verb og gradbøying av adjektiv (Simonsen & Bjerkan, 1998).

Kunnskap om ord lagres i det mentale leksikon, dette innebærer ordets spesifikke lydstruktur, ordklassen det tilhører og ordets betydning (Hoff, 2014). Ordets betydning handler om språkets *innholdsside*, semantikk. Man knytter ofte barnets semantiske mestring til begrepsoppbygging og ordforråd (Rygvdal et al., 2019). Dette innebærer kunnskap om objektet (både det spesifikke objektet, som epler, og kategorisering av dette; frukt) (Bloom, 1980). Semantikk handler også om relasjonen mellom objekter og relasjonen mellom hendelser (man sover fordi man er trøtt). Å observere barns ferdigheter her er utfordrende, da de er vanskelige å observere (Bloom, 1980). Kunnskap om språkets innhold foregår ikke i en begrenset tidsperiode, den varer livet ut (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Nyere studier viser en tydelig sammenheng mellom barnas tidlige bruk av gester, deres SES bakgrunn og vokabularutvikling (Rowe et al., 2012). Barn som brukte mange gester før de begynte å snakke og kom fra familier med høy SES, hadde størst vokabular ved 2,5 år i tillegg til den raskeste vokabularveksten i tidlig barndom. For barn som brukte få gester og med lav SES var resultatene motsatt (Rowe et al., 2012). I

tillegg fant de ut at sammenhengen mellom tidlig vokabularvekst og senere språkferdigheter er sterkere hos barn med lav SES. For alle barn viste det seg at det var vokabularet mellom 14 og 30 måneder som hadde mest å si på senere språkferdigheter (Rowe et al., 2012). Det blir hevdet at språkforståelsen er den mest fundamentale ferdigheten som utvikles, da den påvirker både språkets form og bruk (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). I tillegg er det er en sterk sammenheng mellom barns språkforståelse, og senere leseforståelse (Hjetland et al., 2019).

Barn som har vansker med språkforståelsen kan ha vansker med å lære nye ord, og kan ha mindre ordforråd og svakere vokabular (McGregor et al., 2021). Dette innebærer begrenset kunnskap om ordenes mening (Bishop et al., 2017). I tillegg vil mange ha vansker med verb og preposisjoner (Bishop, 2014b).

Språkkomponenten *bruk* viser til språkets pragmatikk. Dette innebærer hvordan man bruker språket i samspill med andre (Rygvold et al., 2019). I følge Vygotskij (2001) er behovet for kommunikasjon en viktig grunn til at språket oppstår (Vygotskij et al., 2001). Når barn skal lære å kommunisere trenger de å lære hvordan språkets innhold og form skal brukes i praksis. Dette innebærer å utvikle mottakerkompetanse (Hoff, 2014), for å kunne tolke avsenders intensjon med ytringen (Bishop, 2014b). Dermed må barnet ha kognitiv kapasitet til å danne seg mentale representasjoner over andre folks intensjoner, for å kunne vite hvordan mottaker kan reagere i gitte situasjoner (Bishop, 2014b). Barns kommunikative evner øker fra toårsalder, og man regner med at man begynner å tilpasse språket til mottaker i fireårsalderen. Barnet bruker også språket mer aktivt som en del av leken i denne alderen, da de nå tilpasser språket til den rollen de innehar (Hoff, 2014).

Barn med språkforstyrrelser har ofte pragmatiske vansker som en konsekvens av vanskene med språkets innhold og form (Rygvold et al., 2019). Årsaken til dette kan være et svakt ordforråd, svake grammatiske ferdigheter og svak språkforståelse som gjør det vanskelig å ytre seg på

en forståelig måte. I tillegg oppstår vansker med å forstå det avsender sier (Rygvoid et al., 2019). Begrensninger i prosessering gjør det vanskelig å ta til seg mye informasjon (Bishop, 2014b). Som en konsekvens av dette kan språkforstyrrelser føre til isolasjon fra jevnaldrende, noe som vil gå på bekostning av utvikling av disse ferdighetene (Bishop, 2014b).

Barn med forsinket språkutvikling er som tidligere nevnt i risiko for å utvikle språkforstyrrelser og senere lesevansker (Snowling & Hulme, 2021). Samtidig har det vært utfordrende å fastslå når språket er stabilt nok til at en forsinkelse bør vekke bekymring (Jin et al., 2020). Selv om barn følger en typisk språkutvikling, vil det være store individuelle forskjeller (Simonsen et al., 2014), i tillegg er barn med språkforstyrrelser en heterogen gruppe, og hvordan vanskene kommer til uttrykk vil endre seg i takt med barnets språkutvikling (Bishop et al., 2017). I forskningen snakkes det også om late talkers. Dette er barn som har en forsinket språkutvikling, men som ikke nødvendigvis vil utvikle vansker senere (Rescorla & Dale, 2013).

### **3.4 Forsinket språkutvikling – late talkers**

Barns språkutvikling er som nevnt kompleks, og det er store individuelle forskjeller i barns språktilegnelse. Mens en toåring sier 70 ulike ord, kan en annen toåring si over 600, og begge deler regnes som normalt (Simonsen et al., 2014). Simonsen et al. (2014) undersøkte språkutviklingen til over 6000 norske barn. I snitt så lærte barna 21 ord i måneden fra de var 0,8 år (Simonsen et al., 2014). Det var ikke før barna var 1,1 år at de sa 10 ord, og når de var 1,8 år sa de i snitt 69 ord (Simonsen et al., 2014). Funnene indikerer at barna går gjennom to ordspurter, en når det gjelder ordproduksjon i toårsalder, og en i morfologisk/syntaktisk utvikling i treårsalder. Det understrekes at det er store individuelle forskjeller på når disse spurtene starter, og at det er signifikante kjønnsforskjeller. Jentenes forsprang var mindre når det gjaldt reseptivt vokabular enn ekspressivt, samtidig som guttene

tilsynelatende tok igjen dette forspranget i treårsalder (en takeffekt her gjør det siste noe usikkert) (Simonsen et al., 2014). Fra barna er fire år, viser forskning at barnas språkforståelse er over i et mer stabilt utviklingsspor (Bornstein et al., 2014; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Denne stabiliteten gjelder uavhengig av kjønn, SES og språklige ferdigheter (Bornstein et al., 2014).

Til tross for denne stabiliteten ved fireårsalderen, har det, på grunn av de store individuelle forskjellene i barns språktilegnelse, vært utfordrende å vite når språket er stabilt nok til at man kan si at barn har en forsinket språkutvikling, og når denne forsinkelsen bør føre til en bekymring (Dale et al., 2003). Denne usikkerheten fører til en risiko for at barn som behøver det ikke får nødvendig hjelp, men også motsatt (McKean et al., 2017). Om lag 15 % av toåringene har språklige forsinkelser uten kjent årsak (Desmarais et al., 2008). I faglitteraturen omtales ofte barn med forsinket språkutvikling som late talkers (Rescorla & Dale, 2013). Det er ikke enighet om kriteriene rundt definisjonen av late talkers (Desmarais et al., 2008). I den restriktive definisjonen er det kun forsinkelser i barns expressive (språkproduksjon) vokabular som er begrenset, mens barnets reseptive (språkforståelsen) vokabular følger den typiske utviklingen (Desmarais et al., 2008). Her settes kriteriene ofte til produksjon av 50 eller færre ord ved 18–24 måneder (Rescorla & Dale, 2013), eller et vokabular blant de 10 % svakeste (Bleses et al., 2016). I den bredere definisjonen vektlegges også forsinkelser i det reseptive vokabularet i tillegg til nonverbal kommunikasjon (Dale et al., 2003). Late talkers blir ofte identifisert rundt toårsalderen, når barnet begynner å øke språkproduksjonen, i tillegg til å starte med flere-ords ytringer (Rescorla & Dale, 2013). Det skal nevnes at ekskludering av reseptivt vokabular i toårsalderen i den strenge definisjonen kan ha sammenheng med at dette er utfordrende å måle i så tidlig alder, med få testbatterier som er gode nok til dette formålet (Desmarais et al., 2008). På grunn av ulike definisjoner av late talkers er en del av resultatene vedrørende forskning på dette temaet varierende (Desmarais et al., 2008).



Noe av utfordringen knyttet til identifisering av barn i risiko for å utvikle senere språkforstyrrelser, er at de fleste barn med forsinket språkutvikling har utviklet språklige ferdigheter innenfor normalområdet innen skolealder (Dale et al., 2013). Samtidig viser forskning at selv om barna utvikler språklige ferdigheter innen normalområdet, ligger de under gjennomsnittet ved fireårsalder og syvårsalder når det gjelder språkproduksjon, og det samme gjelder språkforståelse ved tolvårsalder (Dale et al., 2014). Forskning på 200 norske barn viser at ved fireårsalder er rangordningen knyttet til språkforståelsen stabil (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Man kan derfor nokså sikkert si at ved fireårsalderen vil barn som har språklige forsinkelser fortsette å ha dette de nærmeste årene, uten at dette kan forstås som en absolutt grense (McKean et al., 2017). Et av målene med tidlig innsats er å oppdage barn som strever med språket på et så tidlig tidspunkt som mulig, men så lenge språkutviklingen er ustabil og heterogen, er det fremdeles vanskelig å gjøre dette med sikkerhet (Bishop, 2006). Dermed kan det være utfordrende i praksis å vurdere om forsinket språkutvikling på et tidspunkt er en forsinkelse som vil gå over på et senere tidspunkt, eller om det er et barn i risiko for å utvikle språkforstyrrelser (Klem & Hagtvet, 2018, p. 16). Denne utfordringen finner man igjen i faglitteraturen, der grensen mellom språkforsinkelse og språkforstyrrelse beskrives som kontinuerlig eller «flytende» (Bishop, 2014). Klem og Hagtvet (2018) viser til at dette kan føre til to typer feil: «... den ene er å tilrå et tiltak barnet kanskje ikke trenger; den andre er å unnlate å tilrå et tiltak som barnet ville profitte på». (Klem & Hagtvet, 2018, p. 19). Man må da vurdere hvilken av disse som er den mest alvorlige.

### **3.5 Sammenhengen mellom språkferdigheter og senere leseferdigheter**

*The simple view of reading* (Gough & Tunmer, 1986), er en mye brukt kognitiv to-faktor modell for å illustrere at lesing er et produkt av avkodingsferdigheter og språkforståelse. Selv om det i senere tid har blitt hevdet at modellen er en forenkling av leseprosessen (Duke & Cartwright, 2021), er det fremdeles enighet om at både avkoding og språkforståelse er essensielle komponenter i lesing (Duke & Cartwright, 2021; Hjetland et al., 2017), og en studie viste at komponentene avkoding og språkforståelse forklarte nesten all variasjon av leseforståelsen i en undersøkelse av 198 norske elever (Lervåg et al., 2017). Leseferdigheter er avhengig av at man først kan avkode ordene i teksten, for deretter å forstå ordet/teksten man har avkodet. Modellen understreker dermed at man må kartlegge både avkodingsferdigheter og språkforståelse for å vurdere en elevs leseferdigheter (Snowling & Hulme, 2021). Derfor brukes to-faktor modellen også til å beskrive ulike former for lesevansker (Klinkenberg, 2017).

Både fonologiske ferdigheter og språkforståelse utvikles før barna begynner på skolen, dermed legger barns språkferdigheter grunnlaget for alle aspekter ved lesing (Dickinson et al., 2010; Snowling & Hulme, 2021). En systematisk kunnskapsoversikt fra 2017 (Hjetland et al., 2017) viser at barns tidlige språkferdigheter i stor grad predikerer senere leseferdigheter. Samtidig viser undersøkelser en sterkere prediksjon mellom vokabular og senere leseferdigheter enn det fonologisk bevissthet gjør (Hjetland et al., 2017; Manu et al., 2021).

Forskning viser til at det er tre kognitive ferdigheter som er avgjørende for barns avkodingsferdigheter: fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og hurtig benevnning (RAN) (Snowling & Hulme, 2021). Disse kognitive ferdighetene er viktigst i den tidlige leseopplæringen, når leseforståelsen

ofte begrenses av manglende avkodingsferdigheter (Nation, 2019). Når avkodingsferdighetene er automatisert er barnas språkforståelse av størst betydning (Hagtvet et al., 2011; Hjetland et al., 2017). Barn med språkforstyrrelser opplever ofte vansker med både avkoding og leseforståelse (Snowling et al., 2019). Dette kan ha sitt utspring i at studier viser at også de fonologiske ferdighetene til en viss grad styres av barns ordforråd (Hagtvet et al., 2011; Hjetland et al., 2019). Når det gjelder sammenhengen mellom språkforstyrrelser og senere leseferdigheter så viser disse at barn med språkforstyrrelser i barnehagealder har 50 % høyere risiko for senere lesevansker enn barn uten språkforstyrrelser (Catts et al., 2002), og at risikoen for dysleksi økte med 33 % (Snowling et al., 2019). Av de barna som hadde dysleksi i skolealder, hadde 76 % svake språkferdigheter når de var 5,6 år gamle (Snowling et al., 2019). Dette betyr at svake språkferdigheter i barnehagealder kan være forløpere til både språkforstyrrelser og dysleksi (Bishop et al., 2017; Snowling et al., 2019). Samtidig vil språkforstyrrelser og dysleksi ha ulike utviklingsbaner, der dysleksi viser størst vansker med fonologi, mens disse vanskene (relatert til lesing) kan avta utover skoleløpet (sammenlignet med elever med dysleksi) (Snowling et al., 2019). Mens elever med språkforstyrrelser kan oppleve lesevansker knyttet til språkforståelsen senere i skoleløpet (Snowling et al., 2019).

### **3.6 *Fange opp: Kartlegging av språkutvikling i barnehagen***

Kartlegging av barns språkutvikling har inngått som en viktig del av *tidlig innsats- strategien* siden denne ble lansert (Kunnskapsdepartement, 2011). Samtidig har temaet vært kontroversielt, da spesielt knyttet til forslag om systematisk språkkartlegging av alle barn i barnehagen (Sandvik et al., 2014).

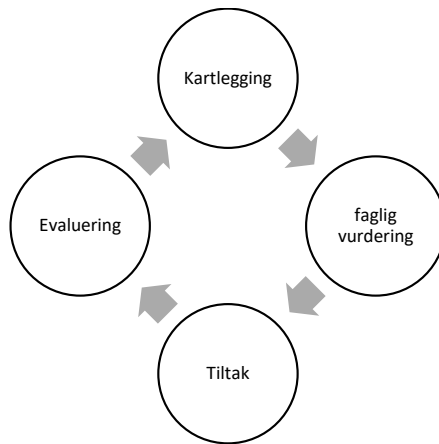
Den polariserte debatten kan skyldes at ytterpunktene ofte har grunnlag i ulike pedagogiske perspektiver og tradisjoner (Klem & Hagtvet, 2018;

Åmot, 2022). For eksempel hevdes det at gjennomføring av språkkartlegging av barn ved bruk av kartleggingsverktøy kan føre til at barnehagepedagogikk blir spesialpedagogikk, der barn betraktes fra et spesialpedagogisk (utviklingspsykologisk) perspektiv. Dette fordi kartleggingsverktøy er utviklet ut fra spesifikke språkmål (Østrem, 2010, p. 194). En annen ting som kan være utfordrende i denne debatten er at kartlegging ofte forstås synonymt med testing (Lyngseth, 2008). Man får dermed ikke det nyanserte bildet over at kartlegging kan romme alt fra observasjoner og testing, til foreldresamtaler (Lyngseth, 2022). Med testing mener man da at man tester et lite delområde innen språk, med testleder som er ukjent for barnet, i tillegg til at barnet tas ut av sin daglige setting inne på et avskjermet rom. I og med at tester stort sett er standardiserte vil barnets resultater sammenlignes med andre barn på tilsvarende alder, og kategoriseres deretter (Gjems, 2010). Man vurderer ikke barnets språkutvikling ut fra egen utvikling eller læringsprosess (Gjems, 2010). Andre har hevdet at systematisk kartlegging av barn undergraver barnehagelæreres metodefrihet og faglige skjønn (Solheim, 2022). Overordnet handler det om ulike perspektiver på hva som er til barnets beste (Klem & Hagtvvet, 2018).

Forskning viser at barn identifisert med språkforstyrrelser ut fra foreldre eller barnehagelæreres bekymring, ofte har andre utfordringer enn de som ble observert (Klem & Hagtvvet, 2018, p. 18). Dette er ikke så unaturlig, da spesielt vansker med språkforståelser ofte er vanskelig å identifisere. Dette kan gi seg utslag på andre måter enn i det direkte observerbare språket. For eksempel viste en studie av Dahle og Løge (2018) at over halvparten av barna i avhandlingen deres som ble henvist til PPT på bakgrunn av adferdsproblematikk, viste seg å ha svakt språk i tillegg (Dahle & Løge, 2018). Derfor argumenteres det at individuelle systematiske kartlegginger er nødvendig da enkelte vansker med språket kan være vanskelig å observere i uformelle hverdagssituasjoner (Klem & Hagtvvet, 2018, p. 17). Hvis man har som mål å identifisere barn som

kan ha behov for ekstra oppfølging, kan dette dermed bli utfordrende hvis man ikke gjennomfører systematiske kartlegginger.

Et begrep som ofte benyttes i forbindelse med kartlegging, er dynamisk kartlegging (Lyngseth, 2022).



Figur 2: Modell av dynamisk kartlegging (Lyngseth, 2022, p. 63)

Med dynamisk menes en sirkulær prosess, der målet hele veien er å evaluere og moderere tiltak basert på resultatene fra kartleggingen (Pettersen, 2020). I tillegg viser begrepet til at det er et dynamisk samspill mellom observatøren og barnet (Frost et al., 2011).

Dynamisk kartlegging er inspirert av Vygotsky (2001) sosiokulturelle teori om den nærmeste utviklingssonen (Daneshfar & Moharami, 2018; Vygotskij et al., 2001). Denne tankegangen kan man gjenkjenne i TRAS (Espenakk et al., 2011) sine ulike nivå for mestring i kartleggingsskjemaet; *mestrer*, *mestrer delvis*, *mestrer ikke* (Frost et al., 2011), hvor *mestrer delvis* forstås som noe barnet mester med støtte. Et annet viktig poeng med dynamisk kartlegging er at barnet observeres

over tid, i naturlige settinger (Frost et al., 2011). Det å kartlegge barnet i deres naturlige settinger omtales ofte i faglitteraturen som *authentic assessment*. *Authentic assessment* baserer seg også på Vygotsky (2001) (Becker et al., 2022). Bagnato (2007) trekker frem fire aspekter som skiller *authentic assessment* fra kliniske tester, hvor det viktigste er *hvor* (where) kartleggingen foregår (Bagnato, 2007). Det er avgjørende at man observerer barnet i dets daglige miljø, der det sosiale samspillet foregår. Kliniske tester foregår ofte på et avskjermet rom (Gjems, 2010). Dermed trekkes det frem *hva* (what) som kartlegges, med fokus på observasjon av sosial fungering. For eksempel, er barnets språklige ferdigheter til hinder for sosial deltakelse, forstår barnet begrepene i samtalen? Det tredje punktet er *hvordan* (how) som ser på barnets kompetanse i daglige gjøremål, for eksempel i samspill og kommunikasjon, og til slutt *hvem* (who). *Authentic assessment* understreker at det er av stor betydning at den som kartlegger barnet kjenner det (Bagnato, 2007). Andre elementer som trekkes frem er betydningen av å diskutere det man observerer med et team, samt at man foretar observasjoner over tid (Bagnato, 2007). Dette samsvarer i stor grad med hvordan TRAS (Espenakk et al., 2011) er tenkt brukt (Frost et al., 2011). Dermed blir begrepet «*authentic assessment*» brukt til å beskrive TRAS (Espenakk et al., 2011) i artikkel 3.

I 2019 oppga styrere at 92 % av de som gjennomførte kartleggingen i barnehagen var barnehagelærere. Dette er av betydning fordi kartleggingens verdi avgjøres av et samspill mellom kartleggers tolkningskompetanse, verktøyet som brukes og tiltakene som settes inn (Klem & Hagtvat, 2018, p. 19), da de fleste kartleggingsverktøy stiller krav om teoretisk forståelse, kunnskap om metoden som benyttes, og evne til å være i en god relasjon til barnet som kartlegges (Andersen et al., 2011). Gjems (2010) vektlegger også barnehagelærerens kompetanse: det er lite vits å kartlegge dersom man ikke har nok grunnleggende og forskningsbasert kunnskap om barns språk til å kunne vurdere resultatene og sette inn adekvate tilpassede tiltak som støtter og

stimulerer barns språkutvikling (Gjems, 2010). Forskning viste at førskolelærere opplevde å få økt sin faglige kunnskap og bevissthet vedrørende barns språk ved bruk av TRAS (Lyngseth, 2008). Dermed kan systematiske kartlegginger bidra til både å identifisere barn med behov for ekstra oppfølging, i tillegg til at kompetansen til de ansatte øker.

Samtidig er det viktig å kartlegge barnehagens språkmiljø som grunnlag for barns trivsel og utvikling. Denne typen kartlegging kan sammenfalle med det som omtales som dokumentasjon i rammeplanen, og som er noe barnehagen er forpliktet til (Andersen et al., 2011, p. 16). Som tidligere nevnt er SES av betydning for utvikling av ordforråd, dermed vil barnehager av god kvalitet med et godt språkmiljø være av betydning for barns språkutvikling (Hansen & Broekhuizen, 2021). I forskningsprosjektet *Nordic approaches to evaluation and assessment in early childhood education and care* kommer det frem en stor enighet i de nordiske landene om at man primært bør kartlegge barnehagemiljøet, og ikke barnet (Urban et al., 2022).

### **3.6.1 Kartleggingsrutiner av språk i norske barnehager**

Barnehagenes kartleggingsrutiner har endret seg de siste ti årene. Mens 60 % av barnehagestyrere oppga at barnehagene rutinemessig kartla alle barna i barnehagen i 2008, var tilsvarende tall i 2019 29,6 % (Fagerholt et al., 2019). Trenden er nå at kartlegging av barns språk skjer når foreldre og/eller personalet mener det er nødvendig. Her var tallet 60,8 % i 2019 mot 33 % i 2008 (Fagerholt et al., 2019). Samtidig kommer det frem at mange barnehager har rutiner for å kartlegge språket til spesifikke aldersgrupper. For eksempel oppgir 84 % av styrere at barnehagen vurderer barnas norskkunnskaper før skolestart (Fagerholt et al., 2019). I en rapport fra 2008 oppga 92 % av de spurte at de benyttet TRAS til å kartlegge barnas språk (Rambøll Management, 2008). Dette tallet har holdt seg stabilt, fremdeles oppgir over 90 % at de benytter TRAS til dette arbeidet (Fagerholt et al., 2019). Samtidig er TRAS bare

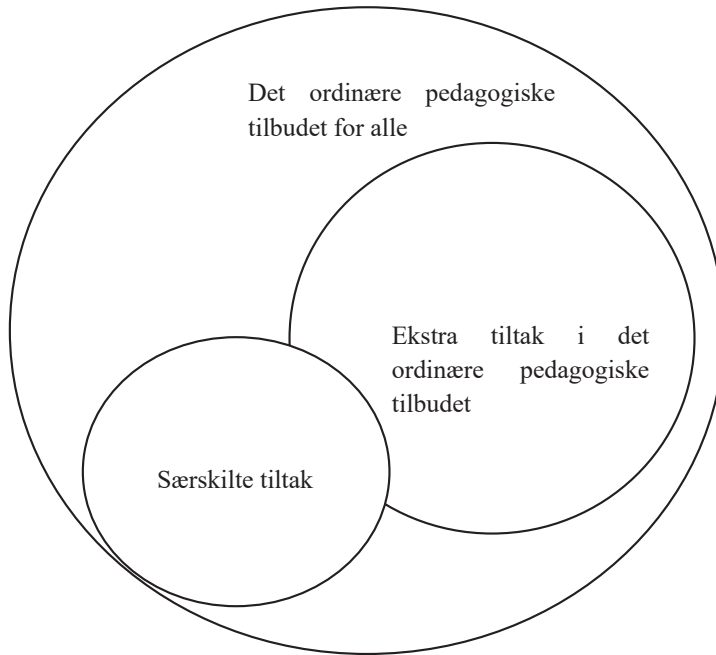
ett av mange kartleggingsverktøy barnehagene bruker til å vurdere barns språkutvikling. I 2010/2011 vurderte et ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet de verktøyene som ble brukt til å kartlegge barns språk i barnehagen (Andersen et al., 2011). Konklusjonen til utvalget viser at ingen av kartleggingsverktøyene brukt i Norge er egnet for alle barn i barnehagen, for eksempel i forhold til majoritetsspråklige barn, minoritetsspråklige barn og barn med nedsatt funksjonsevne (Andersen et al., 2011).

### **3.7 Følge opp: arbeid med språk og kommunikasjon hos barn med språkforstyrrelser**

I 2019 oppga 58,6 av barnehagene at de brukte kartleggingsresultatene til tilrettelegging av tilbudet for det enkelte barn. Dette er en nedgang fra 2015 hvor tallet var 81,3 % (Fagerholt et al., 2019). Nå brukes resultatene i hovedsak til foreldresamarbeid og identifisering av barn som trenger et særskilt tilrettelagt tilbud (Fagerholt et al., 2019). I Wendelborg (2015) sin undersøkelse oppgir PPT at 87 % av tiltakene i den spesialpedagogiske hjelpen som blir gitt i barnehagen inneholder språk- og begrepsstimulering (Wendelborg et al., 2015). Samtidig oppgir styrere at de synes tiltakene er for generelle og for lite rettet mot det enkelte barnet (Wendelborg et al., 2015).

I arbeidet med barn med språkforstyrrelser kan man skille mellom indirekte eller direkte tiltak (Law et al., 2017). Oversatt til norsk kontekst kan dette betegnes som allmennforebyggende tiltak og spesialpedagogiske tiltak (Lyngseth & Mørland, 2022). I stortingsmelding 6, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* opererer man med tre nivåer av tiltak: Det ordinære tilbudet til alle, Ekstra tilbud i det ordinære pedagogiske tilbudet og Særskilte tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2019).





Figur 3: Tre nivåer av tiltak hentet fra Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO, (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 49).

Ebbels et al. (2019) diskuterte effekten av tiltak rettet mot barn med språkforstyrrelser på ulike nivå tilsvarende regjeringens anbefalinger: allmennpedagogikk av god kvalitet for alle, tiltak i mindre grupper med tilrettelagte språktiltak, og en-til-et tiltak gjennomført og utviklet av logoped / en-til-en planlagt av logoped gjennomført av annen ansatt etter opplæring (Ebbels et al., 2019). Her fremheves betydningen av at de som arbeider med barna har nok kompetanse til å identifisere barn i risiko, hva som kjennetegner barn med språkforstyrrelser og hvordan man kan tilrettelegge for disse barna (Ebbels et al., 2019). Når det kommer til

tilrettelegging har norske barnehagelærere uttrykt usikkerhet om hvordan de kan tilrettelegge for barn med spesielle behov (OECD, 2019). Mangelen på kompetanse er også uttrykt i en studie av Hannås og Bahdanovich Hanssen (2016), der det kommer frem at barnehagelærere kjenner på en frustrasjon over å ikke være i stand til å hjelpe barn med språkforstyrrelser på en adekvat måte. Manglende veiledning fra PPT trekkes også frem som en utfordring (Hannås & Bahdanovich Hanssen, 2016).

Dersom tiltak på de to første nivåene ikke har effekt, anbefales det at barnet blir henvist til en logoped (Ebbels et al., 2019). Dette tilsvarer de norske anbefalingene man blant annet finner i Rammeplanen (2017): «Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere og lengre perioder» (Utdanningsdirektoratet, 2017, p. 40), videre «Hvis det er grunn til å tro at barnets behov ikke kan dekkes innenfor det allmennpedagogiske tilbudet, skal barnehagen opplyse foreldrene om retten til å kreve en sakkyndig vurdering av om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp» (Utdanningsdirektoratet, 2017, p. 40). For at barn med alvorlige språkforstyrrelser skal oppleve progresjon trengs det en spesialist til å gjennomføre disse tiltakene, samt tett samarbeid med foreldre og andre fagfolk (Ebbels et al., 2019).

Selv om barnehager av høy kvalitet kan være å regne som et forebyggende tiltak (Kunnskapsdepartement, 2011), og på den måten kan ses på som et indirekte tiltak (Law et al., 2017), pekes det på at det er variasjon i kvaliteten på barnehagetilbudet, da spesielt knyttet til de voksnes kompetanse og evne til å vurdere barnas behov og sette inn tiltak ut fra disse (Hannås & Bahdanovich Hanssen, 2016; Nordahl et al., 2018). Dermed kan man ikke konsekvent regne barnehagen som et forebyggende tiltak. De fleste barnehager vil ha forsøkt å tilrettelegge innenfor det ordinære barnehagetilbudet når de identifiserer barn som har en forsinket språkutvikling/språkforstyrrelser. Forskning viser for eksempel at samtalebasert lesing og voksnes tilpassede og utvidede tale

har en positiv påvirkning på barns språkutvikling (Dowdall et al., 2020; Hansen & Broekhuizen, 2021). Samtidig er dette sannsynligvis ikke tilstrekkelig for barn med språkforstyrrelser, da tiltak rettet mot disse barnas språk må ta utgangspunkt i barnas språklige ferdigheter og utfordringer (Law et al., 2017). I tillegg må barnets miljø kartlegges, slik at forutsetningene for tiltakene er tydelige (Rygvold et al., 2019). Et annet viktig moment er at man benytter forskningsbaserte tiltak, slik at man er sikker på at tiltakene man benytter har effekt. Her må man være oppmerksom på at effekten av disse er avhengig av at man følger hele programmet, og ikke plukker og mikser (Rygvold et al., 2019).

Law et al (2017) viser til følgende «aktive ingredienser» av betydning for vurdering av tiltak:

*The delivery agent.* Dette handler om den som gjennomfører tiltakene. Dette kan være foreldre, barnehagelærere og spesialpedagoger/logoped (Ebbels et al., 2019; Law et al., 2017). Her er også foreldreinvolvering av betydning, i tillegg til spesialistens kompetanse og erfaring (Ebbels et al., 2019; Law et al., 2017). Spesielt for barn som har omfattende vansker med språket, og da spesielt vansker knyttet til fonologi og grammatikk, er det av stor betydning at tiltakene gjennomføres av en spesialist/logoped (Ebbels et al., 2019; Law et al., 2017). Dette er nok spesielt relevant knyttet til tiltaksnivå to og tre (Ebbels et al., 2019; Kunnskapsdepartementet, 2019). Spesialpedagogisk hjelp til barn med språkforstyrrelser blir ofte gitt på en av tre måter: Direkte, av en logoped/spesialist. Indirekte, av ansatt som har fått opplæring av en logoped/spesialist. Mikset, hvor man benytter en hybrid av de to foregående (Knudsen et al., 2022). I norsk kontekst er den siste det vanligste (Wendelborg et al., 2015), spesialpedagoger er sjelden ansatte i barnehagene, i tillegg til at over halvparten av barna som mottar spesialpedagogisk hjelp får dette av en ansatt uten spesialpedagogisk kompetanse (Nordahl et al., 2018). Norske barnehagelærere ønsker selv mer kompetanse om hvordan de kan tilrettelegge for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp (OECD, 2019), og forteller at de er usikre på

hvordan de skal tilrettelegge for barn med språkforstyrrelser grunnet manglende kunnskap om temaet, i tillegg til manglende veiledning (Hannås & Bahdanovich Hanssen, 2016; Nordberg & Jacobsson, 2021).

*The context of delivery* handler om i hvilken kontekst tiltakene skal gjennomføres. I Norsk utdanningskontekst er inkludering og et godt tilpasset tilbud bærende prinsipper (Kunnskapsdepartementet, 2019). For barn med språkforstyrrelser med behov for spesialpedagogisk hjelp må tiltakene rettes direkte mot barnets ferdigheter og utfordringer, her vil det i de fleste tilfeller være nødvendig med en-til-en timer (Ebbels et al., 2019; Rygvold et al., 2019), samtidig som man for eksempel i arbeid med ordforråd fokuserer på ord barnet kan bruke i sosiale settinger med jevnaldrende (Rygvold et al., 2019). Barn lærer språk av å bruke språk, derfor vil tiltak relatert til barnets naturlige miljø gi best effekt i det lange løp (Law et al., 2017).

*The intervention technique* viser til tiltakenes innhold (Law et al., 2017). Den som mottar spesialpedagogisk hjelp trenger «skreddersydde tiltak» (Rygvold et al., 2019), og det er her essensielt at tiltakene baseres på barnas interesser og barnets motivasjon for å kommunisere (Law et al., 2017). Siden språkforstyrrelser inneholder et bredt spekter av vansker, og er ulike fra barn til barn, er det vanskelig å vise til enkelttiltak som virker for alle (Bishop et al., 2017). Samtidig er det en del felles språklige områder det bør rettes tiltak mot: fonologi, syntaks, semantikk og pragmatikk (Bishop et al., 2017). En metaanalyse gjennomført av Law et al (2004) på studer av tiltak rettet mot språkforstyrrelser, viste størst effekt av tiltak rettet mot fonologiske og semantiske vansker, og mindre effekt på språkforstyrrelser med dominerende forståelsesvansker (Law et al., 2004). Det finnes ikke norske intervensjonsstudier rettet mot barn diagnostisert med språkforstyrrelser (Vulchanova et al., 2019). Også internasjonalt mangler man studier på individuelle tiltak (Walker et al., 2020). Samtidig finnes det intervensjonsstudier rettet mot barn med svake språkferdigheter på tiltaksnivå 2, både nasjonale og internasjonale (Hagen et al., 2017; Snowling et al., 2022) En del metaanalyser har

studert tiltak rettet mot språkforståelse. Disse har vanligvis forsket på effekt av dialogisk/samtalebasert lesing, trening av vokabular og en bredere tilnærming som ser på kombinasjonen av lesing, trening på vokabular i tillegg til andre tiltak knyttet til språkrelaterte ferdigheter (Hagen et al., 2017). Det finnes forskning som viser god effekt av intensive tiltak som kan settes inn på det andre tiltaksnivået over en lengre periode (Hagen et al., 2017; Hulme et al., 2020).

*The dosage* refererer til hvor ofte tiltakene skal gjennomføres, og hvor lenge de skal vare (Law et al., 2017). Her er det viktig å være klar over at barn med språkforstyrrelser sannsynligvis vil trenge «skreddersydde tiltak» over lang tid, og for mange vil det være nødvendig med tiltak gjennom hele utdanningsløpet (Rygvold et al., 2019). For eksempel viser det seg at tiltak rettet mot vokabular får økt effekt dess lenger tiltaket varer, mens tiltak rettet mot grammatikk er mer avhengig av intensiteten i tiltaket (Law et al., 2017). Faren er at effekten av tiltakene avtar med en gang tiltakene avsluttes (Storkel et al., 2019).

*The outcome*, man vurderer om tiltaket har effekt ved å observere forbedringer hos barnet i det daglige samspillet. Samtidig kan det tenkes at tiltakene vil ha mer robust effekt dersom det også kan relateres til forbedringer på språktester som gjennomføres underveis i tiltaksforløpet. Å evaluere og justere tiltakene er en viktig komponent i tiltakskjeden (Utdanningsdirektoratet, 2009).

*Adverse effects* handler om uønskede effekter. Det er ikke registrert uønskede effekter av språklige tiltak per se (Law et al., 2017). Samtidig kan det at barnet trenger ekstra tiltak føre til bekymring hos foresatte (Law et al., 2017), i tillegg til at det kan oppleves segregerende å bli tatt ut av gruppen eller ha en voksen med seg store deler av barnehagedagen.

## 4 Metode

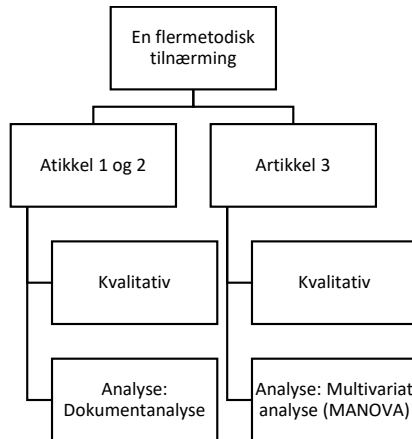
I dette kapittelet presenteres de metodiske overveielser tatt i denne Avhandlingen. I all forskning vil forskningsspørsmålet gi retning for hvilke valg man tar videre i forskningsprosessen (Johannessen et al., 2021). I denne avhandlingen er det overordnede forskningsspørsmålet «Hvordan ble norskspråklige barn med språkforstyrrelser i barnehagen identifisert og fulgt opp i barnehagen og av støtteapparatet rundt, og hvordan var relasjonen mellom svake identifiserte språkferdigheter i tidlig alder og senere leseferdigheter?» Forskningsspørsmålet er tredelt, og for å svare på dette ble det benyttet en flermetodisk tilnærming. Videre vil de metodiske tilnærmingene beskrives, og deretter beskrives validitet og reliabilitet, før de etiske betraktningene løftes frem avslutningsvis.

### 4.1 Design

For å kunne belyse forskningsspørsmålet fra ulike innfallsvinkler brukes både kvalitativ og kvantitativ metode. Dette kan assosieres med en pragmatisk tilnærming (Morgan, 2014). Ved å benytte en pragmatisk tilnærming har man mulighet til å benytte både makro og mikro nivå i forskningen (Onwuegbuzie & Leech, 2005). Inspirert av Dewey forsøker Morgan å vende den pragmatiske tilnærmingen fra å være filosofiske abstrakte bekymringer til å vektlegge erfaring (human experience). Dette gjør han ved å vise til at en persons forståelse (beliefs) genererer handling som igjen genererer forståelse i en sirkulær prosess (Deweys model of experience) (Morgan, 2014). Dette relateres videre til forskning gjennom begrepet *undersøkelse* (inquiry): når vår forståelse blir problematisk går vi gjennom en prosess hvor vi *undersøker* og forsøker å løse dette gjennom handling. Dette gjør man ved å identifisere et problem, vurdere forskjellige fremgangsmåter for å løse dette og hvilke konsekvenser de ulike valgene vil få, for deretter å handle ut fra dette (Morgan, 2014). Overført til forskning handler dette om å vurdere ulike

forskningsmetoder både ut fra *hva* som skal gjøres, men også *hvorfor* man gjør det på denne måten (Morgan, 2014). I denne prosessen er det siste minst like viktig. På denne måten brytes barrierene mellom kvalitativ og kvantitativ metode ned, og det åpnes for at forskere kan være fleksible i valg av forskningsmetode (Onwuegbuzie & Leech, 2005).

Denne fleksibiliteten ble brukt i tilnærming min egen avhandling. Med utgangspunkt i regjeringens satsing på tidlig innsats ønsket jeg å få innsikt i den spesialpedagogiske hjelpen som ble gitt til barn med språkforstyrrelser i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006a, 2019), og hvilken relasjon det var mellom tidlige svake språkferdigheter og senere leseferdigheter. Jeg visste derfor *hva* jeg ville gjøre. Gjennom Stavangerprosjektet hadde jeg tilgang til allerede innsamlet data gjennom den longitudinelle hovedundersøkelsen, i tillegg hadde jeg mulighet til å samle inn egne data hos PPT via Stavangerprosjektet. Dermed hadde jeg tilgang til både kvalitative og kvantitative data. *Hvorfor* ble derfor tatt med utgangspunkt i forskningsspørsmål og data. Jeg valgte å gå i dybden og få innblikk i lokal praksis med første del av forskningsspørsmålet, mens for å få en oversikt over utviklingen til et større utvalg av barn med svake språkferdigheter, var en kvantitativ tilnærming mest hensiktsmessig. Artikkel 1 og 2 har dermed en kvalitativ tilnærming, der det brukes dokumentanalyse for å svare på første del av forskningsspørsmålet. Artikkel 3 har en kvantitativ tilnærming der det tas i bruk multivariate analyser for å svare på siste del av forskningsspørsmålet.



Figur 4: Oversikt over avhandlingens design, fordelt på artikler, metodisk tilnærming og analyser.

## 4.2 De kvalitative studiene

I dette avsnittet presenteres først utvalget i artikkel 1 og 2. Deretter løftes dokumenter som data i forskning frem. Her vises også til betydningen av dokumentenes kvalitet, og hvordan denne avhandlingens dokumenter svarer på disse kvalitetskravene. Videre presenteres innsamlingsprosedyrene og denne avhandlingens dokumenter. Til slutt gjøres det rede for analyseprosessen som er brukt til å svare på forskningsspørsmålet.

### 4.2.1 Utvalg

I utvalget fra Stavangerprosjektet ble noen av barna som deltok henvist til kommunenes støttetjenester. Da det skjedde, fikk foresatte informasjon og forespørsel fra PPT og Fysio-Ergoterapitjenesten om deltakelse i det som ble kalt Risikoprojektet som var et delprosjekt i



Stavangerprosjektet. Selv om foreldrene hadde meldt seg på Stavangerprosjektet måtte de gi tilleggstillatelse hvis barna også skulle delta i Risikoprojektet. Risikoprojektet ble gjennomført i samarbeid med PPT, Fysio- og Ergoterapitjenesten og forskere i Stavangerprosjektet. Totalt var det 120 barn som deltok i Risikoprojektet. Det var blant disse barna jeg valgte hvilke som var aktuelle for min studie. Ut fra forskningsspørsmålet var det et ønske at utvalget skulle være norskspråklige uten tilleggsvansker. PPT loggførte data på disse barna, blant annet henvisningsgrunn.

Etter å ha gjennomført en frekvensanalyse fikk jeg en oversikt over hvor mange barn som hadde utfordringer som inkluderte språk som henvisningsgrunn. Dette resulterte i at journalene til 23 barn var aktuelle for det videre studiet. Det ble deretter sendt ut forespørsel om samtykke til samtlige av disse, hvor av 18 foresatte samtykket. Deretter ble Stavanger PPT kontaktet for å avtale hvordan vi praktisk skulle gjennomføre innsyn og innsamling av dokumentene i journalene. I og med at det ikke var mulig å fjerne noen av dokumentene fra PPT før de var blitt anonymisert, ble vi enige om at en ansatt hos dem skulle finne frem de 18 journalene. Samtlige ble gjennomgått hos PPT i 2019.

I denne gjennomgangen kom det frem at de fleste av disse 18 tilfellene hadde store tilleggsvansker. Disse ble derfor utelatt. Det var et ønske om å ha en jevn fordeling av kjønn, men det var ingen jenter som oppfylte disse utvalgskriteriene. Det endelige utvalget besto av 4 journaler fra gutter i alderen 2 år og 8 måneder og 4 år og 3 måneder når de ble henvist til PPT. Barna hadde ulike vansker knyttet til språk, tale og kommunikasjon.

#### ***4.2.2 Dokumenter som data i forskning***

Bruk av dokumenter i forskning er en stadig mer utbredt forskningsmetode (Befring, 2015; Bowen, 2009). Ifølge Bowen (2009) inneholder dokumentanalyse elementer fra både innholdsanalyse og

tematisk analyse. Andre igjen tolker dokumentanalyse og innholdsanalyse som det samme (Herlofsen, 2014). Etter en gjennomgang av ulik litteratur og artikler, legges følgende forståelse av forholdet mellom innholdsanalyse og dokumentanalyse til grunn: ulike innholdsanalyser kan inngå i en dokumentanalyse, men en dokumentanalyse må alltid ta dokumentenes kontekst i betraktning i tillegg (Bowen, 2009).

Gjennom å studere dokumenter relatert til den spesialpedagogiske tiltakskjeden var formålet å få en økt forståelse for hvordan den spesialpedagogiske hjelpen som blir gitt til barn med språkforstyrrelser i barnehagen fremstår. Dette sammenfaller med en hermeneutisk fortolkningsprosess hvor målet er en ny forståelse av et fenomen, ikke en forklaring av det (Brottveit, 2018). Det handler om å gi mening til teksten ved å fortolke denne på en meningsfull måte (Asdal & Reinertsen, 2020). På denne måten blir dokumentene «produktive» ved at de bidrar til å endre på og skape nye saker og sammenhenger (Asdal & Reinertsen, 2020).

Coffey (2014) kaller dokumenter fysiske spor av sosiale settinger, og inkluderer i sin definisjon alle typer dokumenter som er skrevet ned, produsert, lest, konsumert, lagret og brukt i hverdagsliv og yrke (Coffey, 2014). Man finner knapt en aktivitet i samfunnet som ikke resulterer i produksjon av dokumenter, og i forskningsøyemed kan dokumenter brukes til å analysere prosesser i en institusjon eller hverdagsliv (Flick, 2019). Dette gjelder for eksempel arkiv- og journaldata, som spiller en sentral rolle i pedagogisk og spesialpedagogisk forskning (Befring, 2015). Dermed ble dokumentanalyse vurdert som en relevant metode for å besvare første del av problemstillingen med artikkel 1 og 2. Journaldata regnes som sekundærdata (Befring, 2015) det innebærer at dokumentene eksisterer i forkant av, og ikke på grunn av forskningen (Bowen, 2009; Prior, 2003; Scott, 1990; Tjora, 2017). Man slipper derfor å ta hensyn til om forskeren har påvirket dokumentet. Dette gjør at dataene ikke påvirkes av forskningsprosessen, de er stabile (Tjora, 2017). Samtidig

må forskeren ta med seg gjennom hele analyseprosessen hvilken kontekst dokumentet ble produsert i, hvem det er skrevet av, og til hvem (Bowen, 2009). I og med at dokumentene i denne avhandlingen ble produsert mellom 2009 og 2013 var det nødvendig å gå tilbake i tid for å få denne konteksten. Dette innebærer at referanserammer var Rammeplanen fra 2007 (Kunnskapsdepartementet, 2006b), med tilhørende veileder «Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen», (Mørland, 2008), Veilederen «Spesialundervisning: veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det samme gjelder stortingsmeldinger om tidlig innsats og spesialpedagogisk hjelp i denne tidsperioden (Kunnskapsdepartement, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2006a). I tillegg ble som tidligere nevnt retten til spesialpedagogisk hjelp regulert av Opplæringsloven (Opplæringsloven Historisk Versjon, 1998) frem til 2016. Disse dokumentene var sentrale for å få en forståelse for rammeverket og konteksten dokumentene ble produsert i.

I tillegg må samtlige dokumenter vurderes til å være av en slik kvalitet, at de egnet seg til å svare på forskningsspørsmålet (Flick, 2019). Scott viser til 4 punkter for å sikre dokumenter av kvalitet til forskningen (Scott, 1990), som også henger sammen med avhandlingens validitet: *autensitet, kredibilitet, representativitet og mening*. Alle dokumentene i denne avhandlingen er *autentiske*. Gjennom egen erfaring i barnehage, skole og som spesialpedagog hadde jeg erfaring med denne typen dokumenter. I tillegg fikk jeg tilgang til mange eksemplarer av hver dokumenttype i datainnsamlingen som gjorde at de kunne sammenlignes. I sum gjorde dette at jeg kunne fastslå at dokumentene var autentiske. *Kredibilitet* handler om dokumentets nøyaktighet og tillit til forfatter av dokumentet. Med unntak av et par møtereferater skrevet for hånd, var alle dokumentene skrevet ut fra fastsatte maler av en ansatt i institusjonen. Det ble derfor gått ut fra at disse hadde blitt brukt over tid, og de ble ansett som gode til formålet. Samtlige dokumenter var forfattet av en ansatt på institusjonen. Mitt kjennskap til fagfeltet gjorde

også at jeg kunne fastslå at dokumentene var *representative*. Samtidig stilte ikke lovverket krav om henvisningsskjema og IUP (Utdanningsdirektoratet, 2009) selv om det ble benyttet her. Man kan dermed ikke si noe om representativitet på nasjonalt nivå. Også når det kommer til *mening* gjorde min faglige bakgrunn at jeg hadde kjennskap til dokumentenes sosiale kontekst og forutsetninger for å tolke og forstå de fagspesifikke terminologiene som ble brukt.

I tillegg viser Flick (2019) til *tilgjengelighet*. Vanskeligheter med å få tilgang til dokumenter kan begrense forskningen (Flick, 2019). Man kan havne i den situasjonen at de dokumentene man trenger ikke er tilgjengelige. Dette kan få konsekvenser for utvalget til forskningen. Dette belyser Herlofsen (2018) i sin PhD studie: «Den store utfordringen har vært knyttet til å få tilgang til data i form av elevmapper» (Herlofsen, 2014, p. 86). Spesielt om man trenger samtykke til sensitive opplysninger kan det være utfordrende å innhente samtykke til innsyn i journaler. Som nevnt tidligere var samtlige dokumenter i dette studiet unntatt offentlighet, og man var dermed avhengig av å få samtykke fra foresatte.

### **Forskning på dokumenter som inngår i den spesialpedagogiske hjelpen**

Dokumentasjon og planlegging i form av dokumenter utgjør en stor del av fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden, og skal bidra til kvalitet i alle ledd. I tillegg bidrar dokumentene til å lette samarbeid mellom de ulike aktørene og foreldre, da kopi av dokumentene er tilgjengelige for samtlige aktører som inngår i laget rundt barnet. Som nevnt har noen av disse dokumentene vært utgangspunkt for tidligere forskning i norsk kontekst (Franck, 2021; Herlofsen, 2014; Kolnes et al., 2021; Tveitnes, 2018). Andre land har annet regelverk, men også her finner man ulike pedagogiske dokumenter som grunnlag for den spesialpedagogiske hjelpen. I tillegg har enkelte land, som Finland, individuelle utviklingsplaner (IUP) for alle barn (Heiskanen et al., 2019). I en oversikt

over studier som inkluderer individuelle opplæringsplaner (IOP) kommer det frem at disse dokumentene kan ses på som et vindu inn til den spesialpedagogiske hjelpen som blir gitt, og at de gir grunnlag for å diskutere problemstillinger relatert til inkludering, kartlegging, pedagogikk, samarbeid med mer (Mitchell et al., 2010). Andre funn viser at kvaliteten til en IOP avhenger sterkt av sammenhengen mellom funn i utredningen og de tiltakene som blir satt inn (Andreasson & Wolff, 2015), og at målene i IOP ofte er vanskelige å evaluere da de er uklart formulert (Poppes et al., 2002; Sanches-Ferreira et al., 2013). Når det gjelder studier av dokumenter relatert til spesialpedagogisk hjelp i barnehage er disse svært få, med fokus på dokumentenes beskrivelser av barn med særlige behov (Heiskanen et al., 2018, 2019; Palla, 2020).

### **4.3 Innsamlingsprosedyre**

Dokumentene som ble brukt i denne avhandlingen ble samlet inn i oktober og november 2019 hos Stavanger PPT, ulike barnehager og Stavanger Byarkiv. Grunnen til at det var nødvendig å oppsøke byarkivet var at PPT hadde startet med å digitalisere arkivene sine høsten 2019. For å få tilgang til ett av barna sin fysiske mappe måtte jeg derfor oppsøke byarkivet. Som nevnt tidligere var samtlige saker unntatt én fremdeles åpne hos PPT, det ble derfor samlet inn data fra skole også. Underveis i forskningsprosjektet ble det klart at dokumentutvalget var alt for omfattende til å benyttes innenfor rammene til dette PhD studiet. Videre er det derfor kun dokumenter relatert til artikkel 1 og 2 som blir omtalt.

I september og oktober 2019 fikk jeg låne et kontor hos PPT, slik at jeg kunne studere de 18 mappene jeg hadde fått samtykke til å bruke. Etter å ha lest gjennom alle, begynte jeg å anonymisere dokumentene i de aktuelle mappene. Her ble alle navn relatert til barn, foresatte, ansatte i barnehage, skole, PPT, ressurscenteret og andre hjelpeinstanser, samt navn på barnehage og skole anonymisert. Dette ble gjort ved å klistre post-it lapper over navnene. Deretter ble dokumentene scannet inn og

lagret lokalt på pc. Skanneren var medbragt og var ikke knyttet til nett. På den måten var alltid dokumentene oppbevart lokalt på min datamaskin. Deretter ble det søkt gjennom dokumentet på navn for å dobbeltsjekke at det ikke var glemt noe sted. Når dette var gjort leste en ansatt hos PPT gjennom et tilfeldig utvalg for å trippel sjekke at anonymiteten var ivaretatt. Samme prosedyre ble gjennomført i barnehage, skole og byarkivet. Disse siste dokumentene ble samlet inn i november 2019.

Dokumentene som ble samlet inn var Logg fra PPT, møtereferater, henvisningsskjema, sakkyndig vurdering, vedtak, IUP, spesialpedagogisk rapport, evalueringer og tester. Gjennom datainnsamlingen fikk avhandlingen dermed relevante dokumenter knyttet til alle fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden, i tillegg til dokumenter som supplerte informasjon relatert til disse (logg og møtereferat) Se tabell 1 side 68 for oversikt. Ifølge Schreier (2014) er det viktig at man i utvelgelsen av dokumenter passer på at alle elementene (her fasene) er representert med minimum ett dokument (Schreier Margrit, 2014).

Alle dokumentene i de de ulike mappene ble sortert kronologisk ut fra dato og logg, for så å bli lagt inn i NVIVO. Deretter ble dokumentene sortert ut fra dokumenttype, for deretter å bli lagt inn i en ny mappe i NVIVO.

#### ***4.3.1 Beskrivelse av avhandlingens dokumenter***

Dokumenter er konstruert ut fra ulike konvensjoner, og har en helt klar hensikt når de blir produsert (Coffey, 2014). Språket i dokumentet er et spesialisert språk som umiddelbart assosieres med en organisasjon, yrke og aktivitet. Derfor kan et dokument i seg selv si noe om den sosiale settingen det er en del av (Coffey, 2014).



Figur 5: Dokumentenes sosiale kontekst.

Figuren illustrerer den sosiale settingen dokumentene brukt i avhandlingen inngår i, relatert til de ulike fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden.

Spiralen illustrerer den kontinuerlige bevegelsen i den spesialpedagogiske hjelpen. Etter evalueringsfasen vil man årlig starte om igjen med planleggingsfasen. En sakkyndig vurdering er en ferskvare, og i denne avhandlingen fikk samtlige barn ny utredning rundt skolestart, og de som hadde videre behov i skoleløpet (3 av 4) fikk ny sakkyndig rundt mellomtrinnet. Tabell 2 viser at de barna som ble henvist i to-treårsalderen hadde et større omfang av dokumenter enn de som ble henvist i fire-femårsalder.

## Metode

Tabell 2: Oversikt over antall dokumenter brukt i avhandlingen fordelt på barn

Barn	L	H	SV	V	IUP/E	SR	M	T
1	1	1	1	1	2	1	2	2
2	1	1	1	2	3	1	3	4
3	1	1	1	3	5	2	5	5
4	1	1	1	3	5	3	6	5

L=logg, H=henvisning, SV=sakkyndig vurdering, V=Vedtak, E=evaluering, SR=spesialpedagogisk rapport, M=møter og T=tester

Videre gis det en beskrivelse av dokumentene brukt i studiet. Antall i parentes.

*Logg (4)*: PPT begynte å loggføre saksgangen i det henvisningsskjemaet ble mottatt. For de barna hvor saken fremdeles var åpen var ikke dette et avsluttet dokument (3 av 4). I loggen er all korrespondanse mellom PPT, foreldre og andre instanser loggført. Dette være seg telefoner, brev og samtaler. I tillegg inneholdt loggen observasjoner gjort av saksbehandler i barnehagen. Loggen føres av den til enhver tid utnevnte saksbehandler hos PPT. Samtlige av barna opplevde bytte av saksbehandler. Ellers varierte innholdet i loggen fra et minimum av informasjon til møtereferater og testresultater. Disse siste eksisterte også som egne dokument. Loggene gav et unikt innblikk i saksgangen, i tillegg ble dokumenter produsert i saken loggført her, derfor kunne loggen brukes som sjekklister under innsamlingen av dokumentene, for å se om noen manglet. Loggene var på mellom 7–22 sider.

*Henvisningsskjema (4)*: Dette var et tre siders dokument, som var skrevet av pedagogisk leder i barnehagen og barnets foreldre. Denne avhandlingen skulle ikke forske på hvordan disse barna ble fulgt opp av foreldrene. Derfor ble ikke den delen av henvisningsskjemaet som var skrevet av foreldrene med i analysen. Alle skjemaene var skrevet på mal utarbeidet av kommunen. Mottaker av henvisningsskjemaet var PPT

*Sakkyndig vurdering (4)*: Sakkyndig vurdering var et 10-siders dokument skrevet av en spesialpedagog, en psykolog eller en logoped



som var ansatt hos PPT. Dokumentet hadde en klar todeling: en utredningsdel og en anbefalingsdel. Dokumentet inneholdt en detaljert beskrivelse av barnets ferdigheter, tester utført og anbefalinger til barnehagen. Innholdet i sakkyndig vurdering ble den gang regulert av opplæringsloven §5-3 som kunne innfortolkes i §5-1 (Opplæringsloven Historisk Versjon, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2009). Forfatter av dokumentet var saksbehandler hos PPT. Mottakeren av sakkyndig vurdering var kommunen og foreldrene med en kopi til barnehagen.

*Vedtak (9)*: Vedtaket var et juridisk dokument på 2 sider hvor kommunen foretok et vedtak i henhold til opplæringsloven § 5-7 om spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder. Vedtaket skulle følge reglene i forvaltningsloven kapittel IV-VI (Forvaltningsloven, 1967). Vedtakene inneholdt blant annet hvor mange timer med spesialpedagog og hvor mange timer med assistent som ble tildelt per uke. Det inneholdt også generelle orienteringer om organisering og innhold i hjelpen. Med generelle menes at denne teksten var identisk i alle vedtakene, og ikke rettet mot det spesifikke barnet. Vedtakene ble fattet årlig.

*IUP og halvårsrapport (15)*: Det var og er ikke noe nasjonalt krav om en IUP i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2009, 2017b), men det ble brukt i Stavanger kommune. De individuelle utviklingsplanene var skrevet av pedagogisk leder i barnehagen. Dokumentet var en fastsatt mal, og hadde en «varighet» på et barnehageår. IUP ene besto av 8-14 sider, og besto av 7 deler: Personalialia, kartlegging, beskrivelse av barnet, hovedmål, aktivitetsskjema og vurdering/halvårsrapport. Evalueringsrapportene ble skrevet hvert halvår av pedagogisk leder og sendt til foresatte og kommunen. Halvårsrapportene ble hjemlet i Opplæringsloven § 5-7 annet ledd som gir anvendelse til § 5-5 (Opplæringsloven Historisk Versjon, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2009)

*Spesialpedagogisk rapport (7)* ble utarbeidet av spesialpedagog ansatt ved Ressurssenteret. Denne inneholdt mål for det spesialpedagogiske arbeidet for den spesialpedagogiske ressursen det kommende barnehageåret. Rapporten inneholdt beskrivelse av det spesialpedagogiske arbeidet (materiell og metoder) sammen med barnet, og veiledning av personal. Rapporten inneholdt også en evalueringsdel.

*Møtereferater (16)*: Disse ble som tidligere nevnt med få unntak skrevet på fastsatt mal hos kommunen. Enkelte var referat fra ansvarsgruppemøter, hvor alle som bisto med den spesialpedagogiske hjelpen til barnet var til stede i tillegg til foresatte. Disse var årlige. Andre var møter som ble avtalt etter behov. Det var oftest pedagogisk leder som refererte fra møtet, og møtereferatet ble etterpå sendt til PPT med kopi til foresatte.

*Tester (16)*: Barna i avhandlingen ble kartlagt med ulikt kartleggingsmateriell for å utrede barnets språkutvikling, både i barnehagen av ansatte, saksbehandler hos PPT og spesialpedagog hos ressursenteret. Tester omtalt og brukt i studiet var TRAS (Espenakk et al., 2011), Norsk fonemtest (Tingleff, 1996) og Reynell språktest (Hagtvatn et al., 1985). En beskrivelse av disse er gjort i artikkel 1.

## Metode

Tabell 3: Oversikt over dokumenter brukt i de ulike artiklene

	Dokumenter	Faser
Artikkel 1	Logg Henvisningsskjema Møtereferater Tester Sakkyndig vurdering – utredningsdelen	Fase 1: Bekymring Fase 2: Henvisning Fase 3: Sakkyndig vurdering
Artikkel 2	Logg Sakkyndig vurdering – anbefaling Vedtak IUP Spesialpedagogisk rapport Møtereferater Tester	Fase 3: sakkyndig vurdering Fase 4: vedtak Fase 5: planlegging og gjennomføring Fase 6: Evaluering

Tabellen gir en oversikt over hvilke dokumenter som er brukt i de ulike artiklene, og hvilke faser i den spesialpedagogiske tiltakskjeden de er relatert til.

### 4.3.2 Kvalitativ analyse

Kvalitative dataanalyser generelt, og dokumentanalyse spesielt krever stor grad av refleksivitet (Coffey, 2014). Dette innebærer å være kritisk bevisst på at man er med på å forme forskningsprosessen med egen forforståelse, personlige preferanser, begrep og teorier, med andre ord at man med egne «beliefs» kan påvirke datavalget og analysen i forskningen (Liamputtong, 2007). Denne aktive prosessen mellom granskning og refleksjon i egen forskning kalles en refleksiv prosess (Guillemin & Gillam, 2004). Begrepet refleksivitet benyttes med andre ord for å beskrive vekselvirkningen mellom forsker og forskningsarbeid (Bergsland, 2021), og da kreves det at forskeren må gjøre rede for

hvordan egne beliefs er konstruert og hvordan disse beliefs påvirker forskningen (Liamputtong, 2007). Ved å gjøre rede for eget teoretisk perspektiv om språkutvikling, språkforståelse, samt egen erfaring, er det redegjort for hvordan dette kan ha påvirket forskningsprosessen.

Egen forforståelse er også sentralt i hermeneutikken. Her er forforståelse et nødvendig vilkår for forståelse av det man studerer: når vi skal tolke noe må vi starte med en ide om hva vi ser etter for å kunne gi en retning (Gilje & Grimen, 1993). Min faglige bakgrunn og yrkespraksis som barnehagelærer og spesialpedagog gjorde at jeg hadde inngående kunnskap om feltet jeg studerte. Dette var positivt og gav meg kompetanse til å forstå det fagspesifikke i det jeg skulle studere. Jeg vet hvordan arbeidet på en gjennomsnittlig barnehageavdeling foregår med personell og rutiner, og hvordan det oppleves å ha ansvar for at alle barn skal få en god barnehagehverdag og bli inkludert i lek og læring. Jeg kjenner prosessen rundt det å henvise til PPT, og har sittet i møter med PPT både som barnehagelærer og som spesialpedagog i skolen. I dette PhD prosjektet skal IUP, IOP og halvårsevalueringer analyseres. Dette er dokumenter jeg har forfattet og evaluert selv mange ganger. Jeg kan ikke fristille meg fra denne bakgrunnen og livserfaringen, men må være kritisk bevisst til hvordan dette kan påvirke forskningen (Liamputtong, 2007). For selv om denne forforståelsen gir kompetanse og innsikt i forskningsfeltet, kan det også resultere i at jeg har et snevrere blikk i møte med dataen, og kan stå i fare for å se det erfaringen min sier at jeg kan forvente å finne, for deretter å tolke disse på bakgrunn av egne erfaringer.

I utdanningsvitenskap er en hermeneutisk tilnærming ofte aktuell i analyse av historiske og empiriske data da denne tilnærmingen egner seg godt til å tolke og skape mening i tekster, og da spesielt den hermeneutiske sirkel (Befring, 2015). Den hermeneutiske regelen er at man skal forstå helheten ut fra delen, og delen ut fra helheten (Gadamer & Jordheim, 2003). Dette refererer til en prosess der man, med utgangspunkt i egen forforståelse, pendler mellom tekstens helhet og del

for å få en suksessiv utvidet forståelse av innholdet (Befring, 2015; Gilje & Grimen, 1993), og peker på forbindelsen mellom det som skal fortolkes, for forståelsen og konteksten det må fortolkes i (Brottveit, 2018). Man har dermed ikke et fast utgangspunkt å starte fra, men man beveger seg i en fortolkende bevegelse gjennom mulige betydninger, dermed blir forståelsen rikere og rikere (George, 2020). Dette bevegelsen gjorde at jeg for hver gjennomlesning stilte nye spørsmål, og tok på den måten med meg en dypere forståelse for hver gjennomlesning. Enkeltdokumentene gav meg større forståelse for helheten, og denne tok jeg med meg i møte med neste dokument. Samtidig innebærer denne prosessen at man hele tiden er i bevegelse, og det argumenteres derfor for at man heller skal omtale dette som en spiral (Brottveit, 2018; Debesay et al., 2008; Gilje & Grimen, 1993). En hermeneutisk fortolkningsprosess kjennetegnes ved tre stadier, forståelse, man må forstå det man tolker, tolkning og anvendelse, hvordan bruke det man har tolket (Brottveit, 2018). Forskeren skal ikke repetere det som står i dokumentene, men finne en mening i disse, og med dette bidra til en ny forståelse for feltet som undersøkes (Bowen, 2009).

### **4.3.3 Analyseprosessen**

Målet med tolkningen av dokumentene var å få en forståelse av og avdekke et meningsmønster i hva som karakteriserte den spesialpedagogiske hjelpen gitt til barn med språkforstyrrelser innenfor rammene av den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Ekspisitt hvilke intensjonsmønstre og handlingsmønstre som var å finne i de ulike dokumentene. I denne Avhandlingen var det ikke mulig å trekke en slutning rundt hvilken hjelp som faktisk ble gitt, siden dette ikke ble observert. Tolkningen baseres derfor på hvilke handlingsmønstre dokumentene beskrev som gjennomført, i tillegg til de intensjonene som kunne leses gjennom beskrivelser av planlagte tiltak. Analyseprosedyrene involverte skumlesing, dybdelesing og tolkning (Bowen, 2009). Først var det viktig å få en oversikt over datamaterialet.

Dette ble gjort ved å skimlese de fire journalene hver for seg. Deretter ble det gjennomført en grundig gjennomlesing. Samtidig var det viktig å studere sakene på tvers av journalene, for å kunne sammenligne praksis. Parallelt med dette begynte en koding av dokumentene.

I all analyse av dokumenter må man gjennom et klassifiseringssystem hvor man koder og identifiserer tema eller mønster ut fra forskningsspørsmålet (Coffey, 2014; Hsieh & Shannon, 2005). Hvilken fremgangsmåte man skal velge er avhengig av type data og målet med forskningen (Hsieh & Shannon, 2005). Målet med forskningsspørsmålene til artikkel 1 og 2 var å få økt innsikt og forståelse av innholdet i den spesialpedagogiske hjelpen gitt til barn med språkforstyrrelser slik det fremkom i dokumenter innenfor rammene av den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Kategoriseringen foregikk over flere steg og var både datadrevet og teoridrevet. Disse fremgangsmåtene kaller Hsieh og Shannon (2005) konvensjonell innholdsanalyse og dirigert innholdsanalyse. Den dirigerte innholdsanalysen benyttes når teori eller tidligere forskning allerede eksisterer, men er mangelfull eller trenger nærmere undersøkelse. Her benyttes forhåndsbestemte kategorier ut fra den eksisterende teorien og forskningen (Hsieh & Shannon, 2005). Den konvensjonelle benyttes til å beskrive et fenomen når eksisterende forskning er mangelfull. Her benytter man ikke forhåndsbestemte kategorier (Hsieh & Shannon, 2005). Som nevnt tidligere er det etterlyst mer kunnskap knyttet til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Nordahl et al., 2018) og PPT knyttet til fagspesifikke områder (Moen et al., 2018), derfor var det et mål å supplere etterspurt kunnskap. Samtidig dukket det opp nye kategorier i gjennomgangen av dokumentene, det ble derfor også benyttet en konvensjonell innholdsanalyse. En nærmere beskrivelse av kategoriene og kodene står i artikkel 1 og 2.

Samtidig krever dokumentanalyse at man studerer dokumentene ut fra ulike innfallsvinkler (Coffey, 2014). Dokumenter eksisterer nemlig sjeldent alene. Derfor må dokumentet settes i sammenheng med andre

dokumenter i den samme sosiale settingen (Flick, 2019). Disse spørsmålene kan gi svar som viser en prosess og praksis i en kultur/organisasjon (Coffey, 2014). Dette ble gjort ved å plassere dokumentene innenfor rammene til dokumentenes kontekst, den spesialpedagogiske tiltakskjeden.

#### **4.4 Den kvantitative studien**

Et longitudinelt design ble brukt for å svare på siste forskningsspørsmål i artikkel 3, hvor formålet var å undersøke leseferdighetene til barn som ble identifisert med svake språkferdigheter ved bruk av strukturert observasjon av de ansatte i barnehagen/autentic assessment (Bagnato, 2007) ved toårsalder. Dataene er brukt er samlet inn gjennom det longitudinelle Stavangerprosjektet der 1347 barn født mellom 2005 og 2007 deltok. Det var fire målepunkter i Stavangerprosjektet: når barna var 2,9 år, 4,9 år, 2. og 5. trinn.

##### **4.4.1 Utvalg**

I denne avhandlingen brukes TRAS (Espenakk et al., 2011) ved 2,9 år, Ordkjedeføprøven (Høien & Tønnesen, 2008) gjennomført på 2. og 5. trinn og Nasjonale prøver (NP)(Utdanningsdirektoratet, 2017a). Kun barn som hadde resultater fra alle disse målepunktene ble inkludert i studien.

Det forelå også TRAS for barna da de var 4,9 år, men disse dataene viste høy takeffekt (Stangeland et al., 2014) og ble derfor utelatt.

Videre brukte denne studien data om barn i Stavangerprosjektet født i 2006 og 2007. 2005-barna ble utelatt fordi Utdanningsdirektoratet innførte et ankerdesign med IRT-metodologi for nasjonale prøver, som gjør det mulig å måle utviklingen over tid (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Denne typen oppgaver ble innført fra og med 2006-kullet, derfor er det bare mulig å sammenligne de skalerte resultatene fra 2006 og 2007. Dette gjorde at utvalget ble redusert til 906. Gjennom et

forskningsprosjekt er det naturlig at en del deltakere faller fra av ulike årsaker. I denne avhandlingen var det 128 som ikke tok alle prøvene. Disse ble også tatt ut. Utvalget til denne avhandlingen ble til slutt 515. For å sikre at det ikke var betydelige forskjeller i utvalgenes gjennomsnittskår ble det gjennomført en t-test av TRAS totalsum mellom norskspråklige og flerspråklige, og mellom de som fullførte og ikke fullførte på de ulike lesetestene. En detaljert beskrivelse av disse prosedyrene er redegjort for i artikkel 3. Av de gjestående 515 deltakerne var 266 jenter og 249 gutter.

For å kunne se på statistiske sammenhenger hos barn med svake språkferdigheter ble TRAS total-skåren delt inn i grupper: svake språkferdigheter (10 % svakeste), under gjennomsnittet, gjennomsnittlig til høye språkferdigheter. Tilsvarende gruppeinndeling ble gjort med leseprøvene for å kunne se hvordan TRAS-gruppene fordelte seg prosentvis på tilsvarende kategorier her. For beskrivelse av prosedyrer, se artikkel 3.

#### **4.4.2 Måleinstrumenter**

**TRAS** (Espenakk et al., 2011) er et ikke-standardisert observasjonsverktøy til bruk for å observere barns språkferdigheter i daglig samspill i daglige aktiviteter (Espenakk et al., 2011). Hensikten med TRAS er 1: øke barnehagepersonalets kompetanse om barns språkutvikling, og 2: identifisere barn som står i fare for å utvikle språkvansker (Espenakk et al., 2011). TRAS inneholder åtte sentrale språkområder: samspill, kommunikasjon, oppmerksomhet, uttale, ordproduksjon, setningsproduksjon, språkforståelse og språklig bevissthet (Frost et al., 2011). Disse er plassert i tre hovedområder kategorisert med fargene rød, blå og grønn. Denne inndelingen er basert på Bloom og Lahey (1978) sin språkmodell: innhold (språkforståelse og språklig bevissthet), form (uttale, ordproduksjon og setningsproduksjon) og bruk (samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet). Tras inneholder tre aldersnivå: 2–3 år, 3–4 år og 4–5 år (Espenakk et al., 2011).



TRAS er basert på et sosiokulturelt læringssyn inspirert av Vygotsky hvor det dynamiske samspillet mellom barn og voksne står sentralt. Dette innebærer at kartlegging blir sett på som en dynamisk interaksjon (Frost et al., 2011). Dette gjenspeiles i de tre kriteriene i registreringen: mestrer, mestrer delvis (med litt hjelp) mestrer ikke (Frost et al., 2011).

Ifølge håndboken til TRAS ble validiteten målt ved å sammenligne TRAS med TROG-R (Test for Reception and Grammar Revised 2001) og BPVS II (The British Picture Vocabulary Scale 1997). Begge disse er standardiserte for norske barn (Horn et al., 2011). Det ble gjennomført en korrelasjon mellom disse tre som viste at testene fanger opp de samme språklige ferdighetene (Horn et al., 2011). Selv om det i denne valideringen ikke ble benyttet et representativt utvalg, og testene TRAS ble sammenlignet med er forskjellige, ble dette ikke sett på som avgjørende da hensikten var å teste samsvar (Horn et al., 2011). I tillegg vurderte Helland et al (2017) validiteten til TRAS i sin studie. De fant at TRAS korrelerte med språktestene CCC-2 og RI-5, i tillegg til at samtlige av disse viste signifikante forskjeller mellom barn i risiko for utvikling av dysleksi, og barns språkferdigheter innenfor normalområdet (Helland et al., 2017). I sum tyder dette på at TRAS måler språklige ferdigheter. I sin PhD avhandling gjennomførte Stangeland (2018) en grundig redegjørelse av validiteten til TRAS. Dette inkluderte egne analyser av hvor godt TRAS fungerer ved 33 måneder. Her konkluderte hun med at TRAS skiller mellom alderstypisk språk ved 33 måneder og barn med svake språkferdigheter (Stangeland, 2018). I sum gjør dette at TRAS vurderes som valid til bruk i denne avhandlingen. Reliabiliteten til TRAS (Spearman-korrelasjoner) er regnet ut for hvert aldersnivå: 2–3 = 0,54, 3–4 = 0,40 og 4–5 = 0,74 (Esenakk et al., 2003).

**Ordkjedeprøven** (Høien & Tønnesen, 2008) er en screeningtest utviklet for å avdekke elevers ordavkodingsferdigheter. Testen er standardisert for barn mellom 8–15 år, i tillegg til voksne (Høien & Tønnesen, 2008). Testen består av et hefte med 60 ordkjeder, hvor en ordkjede består av fire ord. Oppgaven består da av å markere med strek hvor ordgrensen

går. Målet er å løse flest mulig ordkjeder på fire minutter. Håndboken viser til at reliabilitet målt for 8 år til 15 år har en gjennomsnittsverdi på  $r = ,86$  ( $<001$ ) og en validitet på  $r = ,73$  ( $p ,001$ ) (Høien & Tønnesen, 2008). I en systematisk kunnskapsoversikt gjennomført av Arnesen, Ogden og Melby-Lervåg ble kvaliteten på kartleggingsmateriell brukt i norske utdanningsinstitusjoner vurdert (Arnesen et al., 2019). Her ble både validiteten og reliabiliteten til Ordkjedeprøven vurdert som god (høyeste skår mulig) (Arnesen et al., 2019).

**Nasjonal prøve i lesing 5. klasse (NP)** (Utdanningsdirektoratet, 2022a) er en obligatorisk kartleggingsprøve som gjennomføres av alle landets 5. klassinger hvert år. NP ble gjennomført i papirformat frem til 2018. Elevene fikk utdelt et hefte som inkluderte fire tekster representert ved skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Tekstene ble etterfulgt av spørsmål, 29 totalt. 24 av disse hadde 4 svaralternativer, 3 hadde 5 svaralternativer og de siste 2 besto av åpne spørsmål. Oppgavene skal dekke hele spennet fra det komplekse til det enkle (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

I nasjonale prøver måles leseferdigheter ut fra tre aspekter; å finne informasjon i tekst, å kunne tolke og sammenholde informasjon og å kunne reflektere over og vurdere teksters innhold og form (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Prøvene skal måle de grunnleggende ferdighetene i lesing, og hele spennet i denne ferdigheten (Utdanningsdirektoratet, 2017a). NP har utviklet en egen skala basert på gjennomsnittskåre fra 2014. Her ble gjennomsnitt satt til 50, med et standardavvik på 10 (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Den skalerte skåren i NP regnes om til 3 ulike mestringsnivå: På mestringsnivå 1. skal elevene finne elementer i en tekst med lite konkurrerende informasjon, trekke enkle slutninger og kunne reflektere ut fra egne meninger til innhold og form. På mestringsnivå 2 skal eleven finne informasjon som har konkurrerende informasjon, klare å hente ut informasjon som ikke er tydelig uttrykt i teksten og reflektere rundt

formelle trekk ved teksten for å kunne vurdere tekstens innhold. På det høyeste nivået, mestringsnivå 3, skal eleven kunne finne relevant informasjon når teksten inneholder sterkt konkurrerende informasjon, kunne tolke innhold som er motsetningsfullt og bruke kunnskap om språk og tekst til å reflektere rundt komplekse trekk ved tekstens form og innhold (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Det er en løpende kvalitetssikring av NP, hvor teknisk rapport inngår. Denne er grunnlag for samarbeid mellom prøvoutformer, ekstern kvalitetssikrer og Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Teknisk rapport fra denne avhandlingens tidsrom er ikke offentlig tilgjengelig. Samtidig er det en grundig redegjørelse for kravene som stilles til prøvens reliabilitet og validitet i Rammeverket til nasjonale prøver (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Dette innebærer blant annet at hele spennet i lesing skal måles, noe som innebærer en fortolkning av læreplanverkets definisjon av de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene. Oppgavene skal spenne fra enkle til komplekse, og sikre like mange oppgaver på alle ferdighetsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2017a, p. 15). Når det gjelder reliabilitet skal hver prøve ha høy reliabilitet og det er krav om presisjon (IRT). Det gjøres en IRT-analyse for hver oppgave (Utdanningsdirektoratet, 2017a, p. 12).

#### **4.4.3 Datainnsamling**

Det var barnehagepersonalet som gjennomførte og samlet inn resultatene fra TRAS. Disse hadde i forkant blitt kurset av forskere i Stavangerprosjektet om bruk av TRAS, teori om barns språkutvikling og observasjon i forkant. Kurset besto av ett kurs som varte i tre timer. I tillegg ble det utviklet et presiseringshefte med presiseringer og eksempler til hvert observasjonspunkt (Helvig og Løge, 2006) som skulle brukes i tillegg til TRAS-håndboken (Espenakk et al., 2003).

Strukturerte observasjoner av barna i hverdagsaktiviteter ble gjennomført over en tremånedersperiode: fra barna var mellom 30 og 33 måneder gamle. For å sikre resultatene var det krav om at to stykker skulle gjøre samme observasjon minst to ganger før de kunne merke av i skjemaet. Ved uenighet fikk man inn en tredje person som gjennomførte ny observasjon. De observerte ferdighetene ble markert med mestrer, mestrer delvis eller mestrer ennå ikke. Når skjemaet var ferdig utfyllt ble det sendt til Stavangerprosjektet. Resultatene ble kodet som 2 poeng for mestrer, 1 poeng for mestrer delvis og mestrer ennå ikke som 0 poeng. Maks skåre på TRAS var 144 poeng.

Både Ordkjedeprøven og NT ble gjennomført av klasselærer i klasserommet. Skolen sendte de gjennomførte Ordkjedeprøvene og NP til Stavangerprosjektet for registrering av resultater.

Resultatene ble lagt inn i SPSS (versjon 19.0) og SPSS (versjon 21.0). Det var to forskningsassistenter som hadde ansvaret for dataen. En hadde ansvar for registrering, og den andre kontrollerte disse etterpå, dette ansvaret ble det vekslet på.

#### **4.4.4 Analyse**

For å undersøke om det var en relasjon mellom svake språkferdigheter og senere leseferdigheter, ble det innledningsvis gjennomført en korrelasjonsanalyse. For å skaffe ytterligere oversikt over datamaterialet, i tillegg for å sjekke mulighetene for en regresjonsanalyse, ble alle TRAS sine 8 språkområder inkludert, i tillegg til TRAS sine 3 hovedkategorier og TRAS totalsum. Resultatet her bekreftet at det ikke var grunn til å gå videre med en regresjonsanalyse på grunn av multikollinære tendenser mellom 0,7-0,9 på halvparten av TRAS sine 8 språkområder. Siden det var flere prøver som inngikk ble det valgt å gjennomføre en MANOVA. Da kunne man undersøke om det var signifikante gruppeforskjeller i ferdighetsnivå mellom de ulike TRAS gruppene på ulike tidspunkt i utviklingen.

MANOVA virker best hvis de avhengige variablene har en moderat korrelasjon. Samtidig bekreftet korrelasjonen en moderat korrelasjon mellom de avhengige variablene, dermed var det grunnlag for å gå videre med en MANOVA. Deretter ble normalfordeling sjekket ved hjelp av Q-Q plot. Dette er en anbefalt måte å sjekke normalfordelingen ved større utvalg (Tabachnick et al., 2020). Det ble videre sjekket om det var noen resultater som lå langt fra de andre. Outliers ble sjekket ved å bruke Pallants (2020) nøkkelverdier for Mahalanobis distances (Pallant, 2020). Skatterplot matrix viste at det var en rettlinjert lineær sammenheng mellom de avhengige variablene. Videre ble homogenitet vedrørende variansmatrisene sjekket ved bruk av Box's test og Levene's test da det stilles krav om dette. Siden resultatene fra MANOVA viste signifikante forskjeller ble det videre gjennomført en enveisvariansanalyse (ANOVA) for å undersøke hvor de signifikante forskjellene var. Siden det var ulike gruppestørrelser ble en Welch and Brown-Forsythe (Tomarken & Serlin, 1986) brukt i analysen.

Videre var det av interesse å undersøke prosentvis hvordan de tre TRAS gruppene ville fordelt seg på tilsvarende kategorier på lesetestene. Med utgangspunkt i en frekvensanalyse ble også lesetestene delt inn i grupper med utgangspunkt i samme kriterier som TRAS gruppene (se artikkel 3). Med dette utgangspunktet ble det utført krysstabellanalyser mellom TRAS gruppene og gruppene på Ordkjedeprøvene og NP.

#### **4.5 Validitet og reliabilitet**

Validitet handler om avhandlingens gyldighet. Dette innebærer validitet knyttet til analysemetode, fortolkning av data og generalisering av resultatene, slik at slutningene man trekker fra avhandlingen representerer fenomenet på en nøyaktig måte (Skog, 2004; Wesley, 2014). Samtidig har kvalitative og kvantitative metoder ulike kriterier knyttet til dette, (Wesley, 2014), og mange kvalitative forskere avviser begrepet validitet, da dette er nært knyttet til positivismen og kvantitativ forskning (Maxwell, 2012). Derfor bruker mange heller begrepet

troverdighet (trustworthiness) blant kvalitative forskere (Maxwell, 2012; Wesley, 2014). Videre redegjøres det for de kvalitative avhandlingenes validitet og reliabilitet, deretter den kvantitative avhandlingens validitet og reliabilitet.

### **De kvalitative studiene**

I 1985 utredet Lincoln og Guba kriterier for troverdighet relatert til kvalitativ forskning (Lincoln & Guba, 1985). Disse kriteriene har hatt stor innflytelse innen kvalitativ forskning (Maxwell, 2012), og Wesley (2014) har brukt disse som utgangspunkt i sin utarbeidelse for kriterier for vurdering av validiteten i kvalitative dokumentanalyser (Wesley, 2014). Disse er triangulering, intens eksponering og grundige beskrivelser, og til slutt transparens i beskrivelse av prosesser og tolkning av funn. I første og andre artikkel vurderes validiteten blant annet ut fra disse kriteriene.

I kvalitativ forskning viser triangulering til det å underbygge funn med forskjellige metoder og/eller forskjellige datakilder (Maxwell, 2012; Wesley, 2014). På grunn av at denne avhandlingen håndterer historiske data, har det ikke vært mulig å supplere data fra de aktuelle aktørene med andre metoder som intervju eller observasjon for å underbygge funnene. Samtidig er det vanlig at avhandlinger som studerer saksdokumenter bruker dokumentanalyse som eneste metode (Herlofsen, 2014; Tveitnes, 2018). En styrke i denne Avhandlingen er at den triangulerer med datakilder, ved at dokumentene som er samlet inn har forfattere med ulik faglig bakgrunn og jobber for ulike instanser. Denne avhandlingen inkluderer det rådgivende perspektiv (PPT), beslutningsperspektivet (kommunen), det veiledende perspektiv (PPT og ressurscenteret) og det utøvende perspektiv (barnehagene). I tillegg er ulike barnehager representert. På den måten har jeg kunnet bruke de ulike kildene til å bekrefte eller avkrefte funn i ett dokument med funn i et annet. I tillegg inneholdt loggen observasjoner, noe som gav et øyeblikksbilde av livet på avdelingen. Med flere kilder får man en bredere og sikrere forståelse

for fenomenet (Maxwell, 2012). Dokumentene har blitt lest grundig gjennom hele prosessen, gjennom ulike faser beskrevet i kapittel 4.3.3, og har på den måten vært utsatt for intens eksponering. I tillegg er direkte sitater brukt aktivt i artikkel 1 og 2, både som eksempler på koding og i diskusjonen. På den måten er det gitt rike beskrivelser av datamaterialet slik at forskerens tolkning blir underbygget av eksempler (Wesley, 2014). Når det gjelder transparens i beskrivelse av prosesser og tolkning av funn, er dette gjort rede for så detaljert som mulig i kapittel 4.2 og 4.3, samt artikkel 1 og 2. I følge Schreier (2014) vil det også styrke validiteten dersom man gjennomfører koding og kategorisering av samme dokument mer enn en gang (Schreier Margrit, 2014). Denne prosedyren ble gjennomført i begge de kvalitative avhandlingene og er beskrevet i artikkel 1.

I kvalitative studier kan reliabiliteten styrkes ved å gjøre forskningsprosessen transparent gjennom detaljerte beskrivelser av forskningsprosessen (Flick, 2019). I tillegg vil det styrke avhandlingens reliabilitet dersom flere forskere deltar i analyseprosessen (Maxwell, 2012), i denne avhandlingen var vi tre forskere med ulik bakgrunn som deltok i kategorisering, koding og tolkning. Dette fungerte som en motvekt til egen forskningsposisjon, og var med på å skape en bedre balanse. Innen kvantitativ forskning innebærer dette om den indre konsistensen i de måleinstrumentene som brukes er høy, og hva som er gjort for å forhindre systematiske målefeil (Streiner et al., 2015).

### **Den kvantitative studien**

Skog (2004) knytter validitet til begrepsvaliditet, internvaliditet og ekstern validitet (Skog, 2004). Begrepsvaliditet i statistikk handler om måling av variabler, og om man har klart å operasjonalisere de teoretiske begrepene (for eksempel språk) (Skog, 2004). I denne avhandlingen

viser dette til om resultatene fra systematiske observasjoner (TRAS) og prøvene kan brukes til å forklare de underliggende fenomenene språkferdigheter, ordavkodingsferdigheter og leseferdigheter, som det ble redegjort for i kapittel 3.4.3. Samtidig dekker ikke disse systematiske observasjonene og prøvene alle elementer innenfor språk og lesing, noe man må være bevisst på i tolkningen av resultatene.

Indre validitet viser til den kausale fortolkningen (Skog, 2004), med andre ord årsakssammenhenger mellom variabler. I dette tilfellet ville dette vært å undersøke om svakt språk predikerer svake leseferdigheter. Som nevnt i kapittel 3.4.4 var det på grunn av multikollinære tendenser ikke grunnlag for å gjennomføre en regresjonsanalyse for å se på om noen av TRAS sine språkkomponenter kunne være årsaken til elevenes senere leseferdigheter. Tredje artikkel har et longitudinelt design, og bruker på den måten data som er innhentet fra tre ulike tidspunkt i barnets utvikling. Samtidig er ikke designet eksperimentelt, hvor forskeren har kontroll på de forskjellige påvirkninger barna får (Skog, 2004). Avhandlingen kan dermed ikke gjøre rede for ukontrollerte variabler som hvor mange barn som ble henvist, bare om hvilke barn foreldrene gav ekstra tillatelse til. Når artikkel 3 sier noe om sammenhenger, og ikke årsakssammenhenger, er ikke total indre validitet (TRAS, ordkjede og NP under ett) aktuelt (Kleven et al., 2011).

Ekstern validitet viser til om studiet er generaliserbart (Skog, 2004). For å kunne gjøre dette må utvalget være representativt. I Stavanger kommune var alle barn født mellom 2005 og 2007 invitert til å delta i Stavangerprosjektet. På denne måten hadde alle barn som gikk i barnehagen i dette tidsrommet mulighet til å delta. Dette resulterte i et utvalg på over 1000 barn. Når man har et ikke-sannsynlighetsutvalg fordrer dette at man gir en kritisk argumentasjon for hvorfor dette skal kunne generaliseres til en større gruppe (Kleven et al., 2011). I Stavanger kommune var alle kommunale barnehager representert, samt noen private. I Norge ble det innført makspris på barnehage i 2004 (Kunnskapsdepartementet, 2004). Makspris gjelder kommunale og



private barnehager. Dermed vil ikke økonomi styre barnehagevalget. Når det gjelder kjønn, alder og flerspråklighet er det god spredning i Stavangerprosjektet. Det er derfor sannsynlig at spredning i barnehagepopulasjonen kan generaliseres. Når det gjelder utvalgets cut-off-grenser på 10 %, regnes det som valid å sammenligne resultatene i utvalget med tilsvarende grupper i resten av populasjonen (Stangeland, 2018). Når det gjelder NP var landsgjennomsnittet i 2015–16 og 2016–2017 50 poeng, og i Stavanger 52 poeng i 2015–2016 og 51 i 2016–2017 (Utdanningsdirektoratet, 2023b). Det regnes derfor valid å generalisere resultatene fra NP i Stavangerprosjektet med NP nasjonalt, da begge resultatene er normalfordelte.

Reliabilitet viser til avhandlingens pålitelighet. Måleinstrumentenes reliabilitet er omtalt i kapittel 4.4.2. Ellers vises det til omtalen av Stavangerprosjektets prosedyrer for å unngå målefeil.

#### **4.6 Etiske overveielser**

Dette prosjektet forsker på barn med svake språkferdigheter, barn med språkførstyrrelser og ulike utdanningsinstitusjoners oppfølging av disse. Barn med vansker kan betegnes som dobbelt-sårbare (Liamputtong, 2007). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) fremhever både hensyn til beskyttelse av barn og hensynet til utsatte grupper (NESH, 2021). Derfor stilles det krav om at barns behov og interesser skal ivaretas på andre måter enn med voksne, og man må i tilstrekkelig grad ha kunnskap om barn til å kunne tilpasse metode og innhold i forskningen til aldersgruppen (NESH, 2021). I og med at man i dette prosjektet ikke er i kontakt med barna, har det ikke vært nødvendig å reflektere rundt hvordan møte barn på en etisk forsvarlig måte, noe man måtte gjort dersom man skulle ha intervjuet eller observert disse. Samtidig vil innholdet i det som publiseres måtte ta særlige hensyn til at man har med barn og utsatte grupper å gjøre, og i og med at forskning produserer kunnskap, konstruerer virkeligheter, kategorier og konsepter, må man være forsiktig så man ikke produserer

nye stereotyper (Alver & Oyen, 2007). Derfor er det gjennom hele forskningsprosessen tatt etiske valg og refleksjoner. Det trekkes frem eksempler fra dokumentene der barnet er observert i å være mye alene eller i konflikt. Samtidig er det ikke gitt beskrivelser av detaljer som gjør barnet eller settingen identifiserbar. Det presiseres også i formidlingen at dette kan være eksempel på sosiale konsekvenser av språkforstyrrelser, at man ikke kan generalisere eller tolke barnas atferd på grunnlag av dette. «Når man forsker på svakstilte og sårbare grupper, må man unngå å bruke inndelinger eller betegnelser som gir grunnlag for urimelig generalisering, er nedsettende og/eller kan medføre stigmatisering av bestemte samfunnsgrupper» (NESH, 2021, p. 29). Når barna i artikkel 3 ble delt inn i grupper var det kun svake språkferdigheter og svake leseferdigheter som ble nevnt, disse ble ikke fremhevet som noe negativt eller knyttet karakteristikk til.

Som tidligere nevnt er dette prosjektet en del av Stavangerprosjektet, og derunder Risikoprojektet, og både Stavangerprosjektet var allerede godkjent av SIKT (prosjektnr.16671). Samtidig skulle det samles inn tilleggsdata knyttet til dette prosjektet, så selv om deltakerne var de samme, måtte dette prosjektet meldes SIKT på ny (ref.nr. 790826). Det innebærer at disse foreldrene har gitt samtykke totalt tre ganger. Først gjennom Stavangerprosjektet, der alle foreldre til barn i aktuelle barnehager ble invitert til å delta. Av disse barna ble en del oppmeldt til PPT i løpet av prosjektperioden. De ble da spurt av PPT om de ønsket å delta i Risikoprojektet. De som takket ja ga skriftlig samtykke til dette. Jo mer sensitiv informasjon, dess viktigere med informert samtykke. Det er viktig at samtykke ikke blir gitt under press, og forskningsdeltagere skal ha mulighet til å trekke tilbake samtykke (Alver & Oyen, 2007; NESH, 2021), slik de hadde i alle deler av prosjektet.

I dette prosjektet ble malen til SIKT fulgt i utformingen av informasjonsskrivet, og det ble godkjent av SIKT før det ble sendt til mulige deltagere per post, med frankert konvolutt til retur for å lette prosessen. Det kom inn svært få svar i første runde, og etter en intern

diskusjon var det enighet om å sende ut forespørselen en gang til. Dette kunne ikke regnes som å legge press på deltakerne, heller en påminnelse. NESH (2021) viser blant annet til at press kan komme av forskerens eller andre autoriteters nærvær. I dette tilfellet har det ikke vært fysisk eller muntlig kontakt mellom prosjektleder og mulige deltakere, det var derfor ingen relasjon her. Selv om ikke alle vi ønsket å ha med i prosjektet svarte etter 2. utsending, valgte vi å stoppe der. En tredje henvendelse vil kunne hevdes å være i grenseland til press, selv uten relasjon mellom forsker og deltakere. De som nå ønsket å delta hadde dermed gitt samtykke 3 ganger, og var følgelig også gitt mulighet til å trekke seg tre ganger.

I dette prosjektet inngår også indirekte blant annet barnehagelærere, lærere, saksbehandlere hos PPT med mer. Disse har ikke samtykket til å delta i forskningen, derfor må man vise særlig varsomhet her (NESH, 2021). I gjeldende fagfelt brukes ofte forskning til å vurdere og korrigere beslutninger knyttet til skole, barnehage og PPT, og i omtalen av disse systemene pekes det ofte på mangler som må forbedres. Det er derfor nødvendig at det hele tiden gjøres etiske overveielser knyttet til omtalen av disse institusjonene, og at hensynet til belastning mot tredjepart veies opp mot forskningens kritiske funksjon og sannhetssøken (NESH, 2021). Det har i dette prosjektet vært viktig å omtale alle med respekt, for eksempel ved å ikke omtale handlinger som gode eller dårlige, men å kun beskrive det som står i dokumentene, uten å vekke disse. Når tiltakene så senere drøftes, gjøres dette med utgangspunkt i empiri og teori, og med fokus på system, ikke individ. På denne måten kan man direkte eller indirekte unngå negativ påvirkning av selvrespekt og verdier. Sikring av personvernet til tredjepart er også forskerens ansvar (NESH, 2021). Et viktig grep for å sikre deltageres personvern er konfidensialitet.

Kravet om konfidensialitet gjelder spesielt når barn deltar i forskning (NESH, 2021). Saksdokumenter brukt i dette forskningsprosjektet er som tidligere nevnt unntatt offentligheten, og innsamlingen av disse er

beskrevet i kapittel 4.3. Ut fra disse forhåndsreglene er det ikke mulig å identifisere deltakere, eller tredjepart i dataene som blir brukt. Identiteten til barna er det kun forskeren som kjenner til, og identiteten til tredjepart er kun sett av forsker en gang hos PPT før den ble anonymisert. Disse kan dermed ikke spores tilbake. Samtidig er det andre måter man kan identifisere personer på. Derfor har man gjennom hele forskningsprosessen gjort etiske refleksjoner over hva som kan tas med i analysen og tolkning av data. All informasjon som ikke hadde direkte å gjøre med forskningsspørsmålene ble tatt vekk fra dokumentene, som fødselsvekt, antall søsken, og andre familierelasjoner. Dette kan selvfølgelig påvirke barnets språkutvikling, samtidig ble hensynet til personvernet vurdert som mer avgjørende her. Nå hadde alle søsken, men det eneste som ble nevnt i forhold til dette var hvor i søskenflokket barnet var plassert. Foreldre er ikke omtalt i prosjektet. Ikke fordi de ikke er av betydning for barns utvikling, men problemstillingen har fokus på språkforstyrrelser og hvordan barnehage, skole og PPT har fulgt opp disse. At data knyttet til foreldre ikke har blitt brukt / samlet inn, er også i tråd med samtykkeskjemaet, da foreldre ikke blir nevnt som en del av forskningen. Ved å utelate informasjon om foreldre styrker man i tillegg anonymiteten til deltakerne.

Når man omtaler barnets språkforstyrrelser er dette gjort på en måte som ikke gjør det mulig å identifisere hvem det gjelder. Alle har vansker i mer eller mindre grad innenfor samme område. Man henviser til om barnet har vansker med språkproduksjon, språkforståelse eller begge deler. Samtidig var det også viktig å rapportere om det som ikke var positivt. I forskningsprosessen må man hele tiden gjøre etiske overveielser over om det man presenterer av funn er mer til skade enn nytte (Alver & Oyen, 2007). Her landet man på det siste. Kunnskap om hvordan språkforstyrrelser kan fremstå i praksis er viktig for kompetanse om hvordan man kan tilrettelegge og inkludere disse barna i barnegruppen i barnehagen.

## 5 Resultater

I denne delen presenteres de tre artiklenes hovedfunn

### **5.1 Artikkel 1. Barn med språkforstyrrelser: barnehagens identifisering og tilrettelegging og den videre utredningen hos PPT**

Hovedmålet med den første artikkelen var gi en beskrivelse av praksis relatert til identifisering og tilrettelegging for norskspråklige barn med språkforstyrrelser i barnehagen før henvisning til PPT, og PPTs utredning av disse vanskene. I tillegg var det av interesse å se hva PPTs utredning av vanskene og språkmiljøet tilførte det som var identifisert i barnehagen.

Dette ble operasjonalisert med følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan identifiserte barnehagelærerne barn med språkforstyrrelser, og hvilke beskrivelser ble gitt av disse?

-Hvordan ble det allmennpedagogiske barnehagetilbudet tilrettelagt for barn med språkforstyrrelser i forkant av henvisning til PPT?

- Hvordan ble barns språkforstyrrelser og språkmiljø utredet hos PPT, og hva tilførte denne utredningen barnehagens identifisering?

Med utgangspunkt i teori og empiri knyttet til språkutvikling og språklæring, samt et sosiokulturelt perspektiv på læring, ble dokumenter tilhørende de tre første fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden analysert.

Selv om Stavanger kommune krevde at barn som skulle henvises PPT ble kartlagt med TRAS i forkant, var det interessant å undersøke om det var resultatene fra denne som ledet til bekymring. Et viktig prinsipp i tidlig innsats er tidlig identifisering slik at man kan tilrettelegge for

barnet så raskt som mulig. Derfor var det også relevant å se på hva barnehagene skrev at de hadde gjort av tilrettelegging i forkant av henvisningen. Videre var det interessant å se hva PPT vektla i sin utredning, og om dette samsvarte med det barnehagene uttrykte i henvisningen.

Analysen resulterte i åtte hovedkategorier som tok utgangspunkt i artikkelens forskningsspørsmål, teori, empiri, veilederen spesialpedagogisk hjelp og artikkelens dokumenter. Hovedkategoriene var: Barnets språklige ferdigheter, språkvansker, kartleggingsprøver, vanskeområder, henvisningsgrunn, tiltak, barnets funksjonelle nivå, og barnets miljø.

I henvisningsskjemaet kom det frem at bekymringen for barnets språk oppsto før TRAS ble gjennomført. Samtlige barnehager identifiserte uttalevansker som barnets vanske, og at disse ble identifisert i barnets daglige samspill med barn og voksne. Med få unntak ble det ikke gitt beskrivelser av hva disse vanskene besto av, det var de sosiale konsekvensene som ble vektlagt i dokumentene. Samtlige hadde gjennomført TRAS i forbindelse med henvisningen, men resultatene fra denne var kort beskrevet og mangelfull. I tillegg viste dokumentene at for to av barna var det foreldres bekymring som førte til henvisning. I sum gav dette inntrykk av at det ikke var språket per se som førte til bekymring i barnehagene, men de sosiale konsekvensene av dette. Ingen av dokumentene uttrykte bekymring for barnets utvikling ut over barnehagealder, uavhengig av henvisningstidspunkt.

Videre viste resultatene lite tilrettelegging og tiltak relatert til språkforstyrrelsen i det allmennpedagogiske tilbudet i tidsrommet mellom bekymring og aksept av sak hos PPT. Noen barnehager hadde gjort tilpasninger i det organisatoriske med å dele inn i mindre grupper. Resultatene viste at tidlig identifisering ikke er nok til å sikre rask tilrettelegging.

PPT viste til et bredt spekter av metoder i utredningen: samtale med foreldre, samtale med barnehageansatte, observasjon av barn i daglig samspill og tester. PPTs funn bekreftet barnehagens observasjoner av det sosiale samspillet, nesten alle barna strevde i det sosiale. Samtidig er det en diskrepans relatert til språklig vanskeområde. PPT s resultater viste at bare ett barn hadde dominerende uttalevansker, de resterende tre hadde vansker med både uttale og forståelse, hvor forståelse dominerte. Funnene viste at observasjon alene ikke var nok til å avdekke hvilket språklig område barnet hadde vansker med. Hadde noen av henvisningene supplert med TRAS resultatene i tillegg til observasjonene ville vanskebildet rapportert PPT inkludert flere språklige områder.

## **5.2 Artikkel 2. Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen: en dokumentanalyse av den spesialpedagogiske hjelpen gitt til barn med språkforstyrrelser**

Hovedmålet i artikkel 2 var å studere hva som karakteriserte den spesialpedagogiske hjelpen gitt av PPT, ressurscenter og barnehage med fokus på språklige tiltak.

Tittel på artikkelen er: Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen: En dokumentanalyse av spesialpedagogisk hjelp gitt til barn med språkforstyrrelser.

Denne ble operasjonalisert med to forskningsspørsmål:

- Hvilke mål for barnets språkutvikling og språklæring kommer frem av dokumentene og ble satt at de ulike instansene?

- Hva karakteriserer språktiltakene og organisering av den spesialpedagogiske hjelpen anbefalt av PPT, og hva forteller barnas IUP og spesialpedagogiske rapport om oppfølgingen av disse?

Med utgangspunkt i teori og empiri knyttet til språkutvikling og språklæring, samt et sosiokulturelt perspektiv på læring ble dokumenter tilhørende de fire siste fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden analysert. Her var det av interesse å se hvilke mål som ble satt for barnets språkutvikling, og hvilke tiltak som skulle styrke denne utviklingen. I tillegg var det viktig å se på hva som karakteriserte de språktiltakene som ble beskrevet i dokumentene fra ressurscenteret og barnehagene, for å få inntrykk av det helhetlige tilbudet.

Analysen resulterte i to hovedkategorier: mål for utvikling og læring og språktiltak. Disse hadde utgangspunkt i Opplæringsloven og empiri fra tidligere effektstudier om språkforstyrrelser. I tillegg var det 4 underkategorier: delmål for språkutvikling, språkkartlegging, tilrettelegging og barnets språklige ferdigheter.

Resultatene viser at én sakkyndig vurdering hadde mål for barnets utvikling og læring, i de andre manglet dette. Samtidig var det en overordnet anbefaling for den spesialpedagogiske hjelpen med tanke på innhold og timer. Videre viste resultatene at PPT delegerte ansvaret for å utarbeide spesifikke mål til barnehagene gjennom utarbeidelse av IUP.

Funnene indikerer at det var tilsynelatende lite samsvar mellom utredningsdelen og tilrådningsdelen i sakkyndig vurdering. Tilrådningsene svarte ikke til de individuelle vanskene som kom frem i utredningen. Målene i IUPen samsvarte heller ikke med de vanskene som var identifisert hos PPT, hvor målene var mer generelle enn spesifikke. For barna som hadde flere IUPer var det de samme målene som gikk igjen årlig, med få justeringer.

Språktiltakene anbefalt i sakkyndig vurdering var språktiltak som er gode for alle barn, men de var ikke skreddersydd til barnets vansker.



Videre fremsto følgende mønster i dokumentene: tiltakene var generelle i den sakkyndige vurderingen, detaljerte i IUPen og spesifikke i spesialpedagogisk rapport. I og med at mål og språktiltak i IUPene ofte var identiske fra år til år gav dette et inntrykk av at den ikke ble brukt som et aktivt arbeidsredskap. Få av dokumentene har beskrivelser for hvordan man skal tilrettelegge for barnet i det allmennpedagogiske tilbudet, bare at det må gjøres.

Resultatene viser at den spesialpedagogiske hjelpen fremsto som fragmentert, med spesialpedagogikk og allmennpedagogikk som to ulike enheter. Dette på grunn av få henvisninger i de enkelte dokumentene til de andre aktørene/dokumentene.

### **5.3 Artikkel 3. Grunn til bekymring? En longitudinell studie av relasjonen mellom svake språklige ferdigheter i småbarnsalderen og leseferdigheter i 2. og 5. klasse**

Hovedmålet i denne avhandlingen var å undersøke om det var en relasjon mellom svake språklige ferdigheter i tidlig alder og senere leseferdigheter. Her var det også et mål å undersøke om det kartleggingsverktøyet barnehagen hadde til rådighet kunne svare på dette.

- I hvilken grad kan resultatene fra systematisk observasjon av barn med svake språkferdigheter i barnehagen, gjennomført av barnehagelærere, relateres til senere avkodningsferdigheter i 2. og 5. klasse og leseferdigheter i 5. klasse?

- Hvor stor andel av barn med svake språkferdigheter har svake avkodingsferdigheter i 2. og 5. klasse og svake leseferdigheter i 5. klasse?

For å svare på dette ble det undersøkt om det var forskjell i resultater på gruppenivå målt ved 33 måneder (målt med TRAS) og senere avkodingsferdigheter (målt med Ordkjedeprøven i 2. og 5. klasse) og leseferdigheter (målt med NP i 5. klasse). Dette ble gjort ved å gjennomføre multivariate varians analyser (MANOVA). For å videre kunne se på hvor stor andel av barna med de svakeste språkferdighetene som fortsatte å ha svake avkodingsferdigheter og leseferdigheter, ble det gjennomført en deskriptiv analyse med krysstabeller. Hypotesen var at svake språkferdigheter ved 33 måneder kan relateres til svake leseferdigheter i stor grad i 2. klasse, og i noen mindre grad i 5. klasse.

Resultatene viser en beskjeden sammenheng mellom tidlige språkferdigheter og senere leseferdigheter. Barna som har språklige ferdigheter under gjennomsnittet ved 33 måneder, har svakere leseferdigheter enn barn som hadde språkferdigheter over gjennomsnittet. Resultatene bekrefter tidligere funn som viser at det er større relasjon mellom tidlige språkferdigheter og senere leseforståelse (målt med NP) enn tidlige språkferdigheter og senere avkodingsferdigheter (målt med Ordkjedeprøven). Videre viser resultatene at 26,5 % av de som hadde svake språkferdigheter fortsatte å ha svake leseferdigheter. Selv om korrelasjonen mellom TRAS og senere leseferdigheter er svak, viser resultatene at for noen vil språklige forsinkelser være begynnelsen på en negativ læringsprosess.

#### **5.4 Oppsummering hovedfunn**

Resultatene viste manglende tilrettelegging for barna både før henvisning og i tidsrommet mellom henvisning og aksept av sak hos PPT. Videre viste de også at kartleggingsresultatene hverken ble brukt til å beskrive barnets vanske eller tilrettelegge (artikkel 1).

## *Resultater*

---

De sakkyndige vurderingene var tydelig todelt med et individfokus i utredningen og et sosialt fokus i tilrådingene. Dette resulterte i et inntrykk av et fragmentert tilbud, med uklare mål for den spesialpedagogiske hjelpen som forplantet seg nedover tiltakskjeden med få eksplisitte mål og generelle språktiltak (artikkel 2).

Selv om tidlig identifisering av svake språkferdigheter ikke trenger å medføre bekymring for den langsiktige utviklingen, får svært få av de med svake språkferdigheter leseferdigheter i det øverste sjiktet (artikkel 3).

## 6 Diskusjon

I dette kapitlet diskuteres resultatene fra artiklene opp mot avhandlingens forskningsspørsmål: *Hvordan ble norskspråklige barn med språkforstyrrelser identifisert og fulgt opp i barnehagen og av støtteapparatet rundt, og hvordan var relasjonen mellom svake språkferdigheter i tidlig alder og senere leseferdigheter?* Diskusjonene er todelt, hvor første del diskuterer identifisering og tilrettelegging i barnehagen, og siste del diskuterer mål og tiltak i den spesialpedagogiske hjelpen.

### 6.1 Tidlig identifisering, tiltak og tilrettelegging

Flere stortingsmeldinger har understreket barnehagens betydning for å utjevne sosiale forskjeller gjennom tidlig innsats ved tidlig identifisering og forebygging av vansker hos barn som ikke har tilfredsstillende utvikling (Kunnskapsdepartement, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2006a, 2019). I denne avhandlingen ble disse prinsippene relatert til barn med språkforstyrrelser.

Som resultatene i artikkel 3 viser, er det en statistisk sammenheng mellom tidlige språkferdigheter og senere avkodings- og leseferdigheter. Denne sammenhengen kan være noe av årsaken til at utdanningsmyndighetene vektlegger tidlig innsats i barnehagen slik at barnet er bedre rustet til skoleløpet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne sammenhengen sammenfaller med tidligere studier (Hjetland et al., 2017). Samtidig viser forskning at mange barn som har forsinket språkutvikling, *late talkers*, utvikler språkferdigheter innenfor normalområdet (Dale et al., 2013). De store forskjellene i barns tidlige språk, hvor en toåring kan ha alt fra 70–600 ord i sitt repertoar (Simonsen et al., 2014), kan gjøre det vanskelig å avgjøre når man bør bli bekymret for språkutviklingen. I tillegg finnes det studier som viser at barnet sitt språk ikke er stabilt før ved fire-års alderen (Bornstein et al., 2014;

Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Dette siste kan sammenfalle med barnehagelærernes egne erfaringer og observasjoner, som kan føre til at barnehagelærere ikke blir bekymret før de siste barnehageårene.

Samtidig ser man av resultatene i artikkel 3 at svært få av de med svake språkferdigheter utvikler avkodings- og leseferdigheter over gjennomsnittet. Denne tendensen ser man også når det gjelder språkutviklingen til *late talkers*. Selv om man utvikler språkferdigheter innenfor normalområdet, vil man ligge under gjennomsnittet helt opp til 12-års alder (Dale et al., 2014). Nå er det ikke slik at alle barn skal utvikle språk- og leseferdigheter over gjennomsnittet, det er verken ønskelig eller realistisk. Men som artikkel 1 og 3 viser så kan konsekvensene av disse svake språkferdighetene være store, både språklig og sosialt. Man kan komme inn i en negativ utviklingsspirale, både her og nå og senere i utdanningsløpet.

Resultatene i denne avhandlingen kan ikke fastslå nøyaktig når bekymringen for barnas språkutvikling oppsto. Gjennom møtereferater kom det frem at i to tilfeller var det foreldrene som først ble bekymret, mens i de andre tilfellene delte foreldre og barnehage denne bekymringen. Det kan være ulike grunner til at barnehagen ikke delte denne bekymringen. Til tross for det økte fokuset på tidlig innsats, samt kunnskap om konsekvensene av svake språkferdigheter og språkforstyrrelser, er det fremdeles en utbredt «vente-og-se» holdning i mange barnehager (Nordahl et al., 2018). Som nevnt tidligere kan egne erfaringer om de yngstes språkutvikling også påvirke denne holdningen.

Norske barnehagelærere har god kompetanse om lek og sosialt samspill (Gotvassli et al., 2012; OECD, 2019), og oppgir barns deltagelse her som den viktigste årsaken til å lære språk i barnehagen (Sheridan & Gjems, 2017). Dermed er det kanskje ikke så rart at resultatene i denne avhandlingen viser at det var konsekvensene av de svake språkferdighetene som førte til bekymring og var årsak til henvisning. Samtlige barnehager rapporterte bekymring for sosiale konsekvenser av

barnets språklige ferdigheter. Det kom frem at barna opplevde å bli utestengt fra lek, hadde få samtaler med andre barn, og gikk mye alene. Funnene kan videre tolkes som om barnehagelærere ikke vurderer barna ut fra fastlagte «språk-normer» i forhold til et utviklingspsykologisk perspektiv, som har vært en uttalt bekymring (Østrem, 2010). Sosiale konsekvenser av svakt språk ble også rapportert av Stangeland (2017) som fant ut at allerede i 2–3 års alderen var barn med sterke språklige ferdigheter foretrukne lekekamerater. En alvorlig konsekvens av lite deltagelse i det sosiale er at man ikke får kommunisert med andre, og dermed ikke får brukt og utviklet kommunikasjonskompetansen. Man vet at barn er aktive i sin egen språklæringsprosess, og trenger å bruke språket for å lære språket (Grøver, 2018). Når barnet kommuniserer, lærer det hvordan språkets innhold og form brukes i praksis (Hoff, 2014), derfor er det å bruke språk av essensiell betydning for utviklingen av alle språklige komponenter.

For å komme inn i en god utviklingsspiral, både språklig og sosialt, trenger barnet en kompetent voksen som kan hjelpe det videre i utviklingen (Säljö, 2002). Resultatene viste at det ble satt inn få tiltak og lite tilrettelegging i barnehagen. Dette kan ha sammenheng med at barnehagelærerne ikke vet hvordan de best kan tilrettelegge for barn med språkforstyrrelser (Hanssen & Hansèn, 2017). Dette viser at i tillegg til å være opptatt av barnets sosiale fungering er det også viktig å ha kunnskap om barnets språkutvikling og hva man må gjøre dersom denne er forsinket. Hvis ikke risikerer man å komme til kort når bekymring oppstår, og den voksne kan få utfordringer som den kompetente andre som kan hjelpe barnet i den videre utviklingen.

Resultatene fra TRAS viste vansker på flere språklige områder enn det som ble identifisert av barnehagelærerne gjennom usystematiske observasjoner. For å kunne gi god og riktig hjelp kan man dermed ikke stole på usystematiske observasjoner alene. Dette er i tråd med tidligere forskning (Klem & Hagtvet, 2018), som fremhever at vansker med språkforståelse er vanskelig å identifisere i det daglige samspillet. For å

kunne identifisere og tilrettelegge på best mulig måte er det derfor nødvendig å bruke et kartleggingsverktøy som avdekker disse (Klem & Hagtvvet, 2018). Man trenger et adekvat kartleggingsverktøy, som kan brukes av de som jobber i barnehagen. Som artikkel 3 viser, kan TRAS fungere til å identifisere barn som er forsinket i språkutviklingen. Samtidig kan de multikollinære tendensene mellom de ulike kategoriene tyde på at kategoriene i TRAS representerer en felles underliggende språkkomponent, noe som også ble funnet hos Stangeland (2018). Dette kan bety at TRAS ikke er finmasket nok til å avdekke barn med språkforstyrrelser. Samtidig er ikke TRAS ment å brukes til diagnostisering, og noe av hensikten er nettopp å observere barna i daglig samspill (Espenakk et al., 2011). Barnehagelærere trenger et verktøy de kan forstå og bruke, som er godt nok til å kunne sette inn tiltak på nivå en og to.

Samtidig vet man at på grunn av ulike pedagogiske perspektiver og tradisjoner er kartlegging i barnehagen er omstridt (Klem & Hagtvvet, 2018; Sandvik et al., 2014; Åmot, 2022), og kan oppleves som noe som hører til et spesialpedagogisk utviklingspsykologisk perspektiv (Østrem, 2010). Man kan dermed ledes til å tro at ansvaret for kartlegging ligger hos den spesialpedagogiske instansen, PPT. Når man ikke har en systematisk språkkartlegging, blir tiltak og tilrettelegging vanskelig, både på tiltaksnivå en, i det ordinære pedagogiske tilbudet, og nivå to, ekstra tiltak i det pedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Hvis ikke kartleggingsresultatene brukes til å støtte og stimulere språket til barn som trenger spesifikk hjelp, er det lite vits i kartleggingen (Gjems, 2010). Derfor trenger man tolkningskompetanse for å dra nytte av kartleggingen (Klem & Hagtvvet, 2018). Dette innebærer både kunnskap om det kartleggingsverktøyet som brukes, hvilken metode som benyttes, i tillegg til forståelse for og kunnskap om barns språk (Gjems, 2010; Klem & Hagtvvet, 2018). Manglende kunnskap her kan føre til vansker med å planlegge og gjennomføre gode språklige aktiviteter. Samtidig viser barnehagelærere et sterkt ønske om å hjelpe barn med

språkforstyrrelser, og viser frustrasjon over manglende kunnskap om hvordan de tilrettelegge for disse (Hanssen & Hansèn, 2017).

I dag sier rammeplan for barnehagelærerutdannelsen at man etter endt utdanning skal ha ferdigheter i å identifisere samt sette inn tiltak raskt når de opplever barn som kan ha behov for ekstra hjelp, (Forskrift om rammeplan for barnehageutdanning, 2012). Selv om forskriften ikke inneholdt disse kravene i årene dokumentene i denne avhandlingen ble skrevet (Forskrift om rammeplan for barnehageutdanning, 2005), var det et krav om både identifisering og tilrettelegging i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Dermed kan man gå ut fra at dette var kompetanse barnehagelærerne skulle ha etter endt utdanning.

Resultatene fra denne avhandlingen viste at det ble satt inn svært få tiltak både før henvisning og i tiden mellom henvisning og sakkyndig vurdering, primært besto dette i inndeling i mindre grupper. Dette opplevde barnehagen som et positivt tiltak for barna, og det er et vanlig tiltak å sette inn (Forvaltningsrevisjon, 2021). Wendelborg (2015) bekrefter at barnehagelærere ikke setter i gang tiltak fordi de venter på sakkyndig vurdering og vedtak, og at man fort blir litt passiv i denne perioden. Dette kan tolkes som at tidlig innsats i barnehagen primært forstås som tidlig henvisning. «Også internasjonalt oppfattes inkludering som et spesialpedagogisk ansvar, med den konsekvens at den allmenne pedagogikken kan frasi seg et ansvar» (Nordahl et al., 2018). Manglende tilrettelegging kan dermed også skyldes at begrepet tidlig innsats ikke i tilstrekkelig grad har blitt operasjonalisert og tilpasset norsk kontekst (Vik, 2015b). Leser man barnehageloven ser man at plikten til å gi barnet tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av blant annet språklige ferdigheter står under *Kapittel VII. Spesialpedagogisk hjelp, tegnspråkopplæring m.m.* som ett av formålene med den spesialpedagogiske hjelpen (Barnehageloven, 2006). Dette kan være med å underbygge at tidlig innsats må forstås med spesialpedagogisk hjelp. Groven og Rostad (2022) har søkt på tidlig innsats i



masteroppgaver, disse bekrefter at tidlig innsats tolkes som spesialpedagogisk hjelp (Lyngseth & Mørland, 2022). Dermed kan det tenkes at barnehagen mener å ha oppfylt sin del i det de har identifisert og henvist, ut fra deres forståelse av tidlig innsats. Mjøs og Flaten (2018) trekker frem i sin artikkel at sentrale prinsipper som tidlig innsats kan ha motsetningsfylte fortolkninger, dermed kan valg og prioriteringer føre til ulik praksis. Å skape en felles forståelse kan dermed være viktig for å lykkes i samarbeidet (Mjøs & Flaten, 2018). I dette tilfellet er det snakk om ansvar og rolleavklaring fra bekymring oppstår til saken blir akseptert hos PPT, og sakkyndig vurdering og vedtak foreligger.

## **6.2 Mål og tiltak**

En sentral fase i den spesialpedagogiske tiltakskjeden er sakkyndig vurdering, og 80 % av arbeidstiden til PPT går til utarbeidelsen av denne (Nordahl et al., 2018). Det er på bakgrunn av denne det blir fattet vedtak om spesialpedagogisk hjelp, og tilrådingene knyttet til den sosialpedagogiske hjelpens omfang og innhold danner utgangspunkt for planlegging av den spesialpedagogiske hjelpen. På den måten kan den sakkyndige vurderingen ses på som startskuddet for den spesialpedagogiske hjelpen.

Resultater fra artikkel 1 viste at PPT brukte et bredt spekter av metoder i utredningen. Foruten språktester ble samtlige barn i tillegg utredet for ADHD og konsentrasjonsvansker. Dette var en bekymring uttrykt i forbindelse med de sosiale utfordringene med barna, men ble tilbakevist gjennom tester hos PPT. Dette bekrefter tidligere funn av at vansker i det sosiale ofte tolkes som atferdsproblematikk fremfor språkproblematikk (Dahle & Løge, 2018). Ved å kun bruke usystematiske observasjoner er dette kanskje en naturlig slutning å trekke da vansker med språket ofte resulterer i vansker med det sosiale samspillet.

Som med tidligere studier (Franck, 2021; Herlofsen, 2014; Tveitnes, 2018), viste også denne avhandlingen at utredningsdelen hadde et sterkt individfokus. Samtidig er det spesialpedagogiske systemet forankret i en individuell rettighet, noe som gjør at det er individets behov som det skal redegjøres for. Det betyr ikke at man ikke skal kartlegge miljøet rundt barnet (Rygvoid et al., 2019), da det er her forutsetningene for den hjelpen som skal gis ligger. Likevel kommer man ikke bort fra at språkforstyrrelser er en heterogen vanske (Bishop et al., 2017). Dermed må man ta utgangspunkt i barnets språklige ferdigheter og svakheter for å kunne avdekke hva de språklige utfordringene består i. Uten denne innsikten vil man ikke være i stand til å skreddersy tilrådingene slik at de treffer (Rygvoid et al., 2019). Som nevnt gjorde PPT en bred kartlegging i utredningen, med samtaler med både foreldre og barnehage, samt observasjon av barnet i barnehagen. Som det fremkom av dokumentene i denne avhandlingen ble også barnets miljø kartlagt her.

Videre viser resultatene at det som ble avdekket av språkforstyrrelser i utredningen, ikke ble adressert i tilrådingen i form av konkrete mål for barnets språkutvikling, språklæring, og tiltak. Derfor oppleves ikke dokumentet som et sammenhengende dokument, men ble tolket som å ha en spesialpedagogisk del og en allmennpedagogisk del. Som nevnt tidligere, var det bare én sakkyndig vurdering som hadde konkrete mål for barnets utvikling og læring. Det står ikke i noen dokumenter hvorfor dette ble utelatt, foruten om at dette ansvaret ble overlatt til barnehagene. Ut fra barnehagens helhetssyn på utvikling og læring, med et fokus på barndommens egenart (Utdanningsdiretoratet, 2017), vil det å sette individuelle mål kanskje oppleves av PPT som å bryte med denne tradisjonen. På den måten kan man tolke resultatet dithen at PPT kjenner barnehagekulturen, og tilpasser tilrådingenes innhold, inkludert mål, til den kulturen hjelpen inngår i. Dermed kan man hevde at fokus flyttes fra individ til miljøet individet inngår i. På den andre siden så viser resultatene at PPT eksplisitt skriver at barnehagen skal utarbeide konkrete mål i forbindelse med utarbeidelsen av IUP. Dermed tolkes

dette som om det ligger en forventning om, og en forståelse for, at spesialpedagogisk hjelp vil trenge mål for å kunne sette en retning for hjelpen, men at dette best settes av de som kjenner barnet best. I tillegg var ikke sakkyndig vurdering et dokument som ble evaluert og revidert årlig her, selv om dette er praksis i andre kommuner (Wendelborg et al., 2015). Samtidig er det ikke uproblematisk at dokumentet fremstår en hybrid mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske, hvor målene med den spesialpedagogiske hjelpen oppleves som uklare. I verste fall kan da den sakkyndige vurderingen miste sin funksjon i forhold til det enkelte barn, og man kan da stille spørsmål om hvilken funksjon den sakkyndige vurderingen skal ha, ut over å danne grunnlag for tildeling av ressurser via vedtak.

Som Herlofsen (2014) viser til i sin analyse av sakkyndig vurdering i skolen, gir generelle mål lite konkret å jobbe med når man skal utarbeide en IOP (Herlofsen, 2014). Dette kan forklare de generelle målene i denne avhandlingens IUPer også, og at disse ble gjentatt flere år på rad. Det er ikke mye forskning på IUP i norsk kontekst, det som kommer frem er at den oppleves som positiv av foreldre, og at den blir utviklet i samarbeid med PPT (Wendelborg et al., 2015). På den måten kan den fungere som en dokumentasjon på det pedagogiske arbeidet.

Resultatene viste at det ikke var en sammenheng mellom de språkforstyrrelsene som ble utredet hos PPT og målene satt for å adressere disse vanskene i IUPen. Å operasjonalisere det som ble utredet hos PPT i konkrete mål krever kompetanse, en kompetanse barnehagelærere har uttrykt at de mangler (Gotvassli et al., 2012; Hanssen & Hansèn, 2017; OECD, 2019). Samtidig kommer det frem av internasjonale studier at gode mål for spesialpedagogisk hjelp ofte mangler (Andreasson & Wolff, 2015; Heiskanen et al., 2019). Når analysen i denne avhandlingen viser at det også er de samme målene som gjentas årlig for de barna som hadde flere IUPer, kan dette lede til en tolkning om at dokumentene ikke blir evaluert, og ikke er i bruk. At dette er skrivebordsskuffdokumenter.

Tiltakene som ble anbefalt i den sakkyndige vurderingen i denne avhandlingen var generelle, og adresserte ikke de språkforstyrrelsene utredningen avdekker. Dette har blitt løftet frem i tidligere rapporter og studier både når det gjelder barnehage og skole (Herlofsen, 2014; Wendelborg et al., 2015). Wendelborg (2015) viser til at mange barnehagelærere setter spørsmålstegn ved den sakkyndige vurderingen, og dermed treffsikkerheten av disse (Wendelborg et al., 2015). Som vist i artikkel 2 anbefales det mange ulike gode språktiltak, men de tolkes her som generelle. Med det menes det at de ikke er tilspisset barnets språkforstyrrelse. De tiltakene som er anbefalt, for eksempel lesing av bøker og visuell støtte, er tiltak som kan gjennomføres på tiltaksnivå 1: i det pedagogiske tilbudet til alle. Å spille spill kan være tiltak på tiltaksnivå 2: Ekstra tilbud i det ordinære pedagogiske tilbudet. Dette er tilbud som skal inngå i de allmennpedagogiske tiltakene (Ebbels et al., 2019; Kunnskapsdepartementet, 2019) og som rammeplanen fremhever som en plikt: tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet for barn som har behov for ekstra hjelp og støtte (Utdanningsdirektoratet, 2017). Law et al (2017) referer til dette som indirekte støtte, og de fleste benytter en kombinasjon av direkte (spesialpedagog) og indirekte tiltak (Law et al., 2017) i arbeid med barn med språkforstyrrelser. Det er viktig at PPT adresserer tiltak som kan virke på de to nederste tiltaksnivåene, men dette tiltak som ofte er myntet på tilrettelegging før en henvisning (Forvaltningsrevisjon, 2021). På den måten adresseres det utdanningsmyndighetene ønsker at PPT skal jobbe mer med: å være tydeligere til stede i barnehagene slik at flere får tidlig hjelp, slik at dette på sikt kan føre til færre henvisninger (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det som tolkes som en mangel med sakkyndig vurdering i denne avhandlingen er tiltak på nivå tre: særskilte tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Law (2017) trekker i tillegg frem andre faktorer av betydning, for at tiltak rettet mot språkforstyrrelser skal ha effekt: hvem som skal gjennomføre tiltakene, i hvilken kontekst tiltakene skal gjennomføres, hvor ofte og

lenge tiltakene skal gjennomføres samt evaluering av disse. Sakkyndig vurdering inneholdt anbefalinger knyttet til alle disse aspektene. Som det kommer frem av artikkel 2 mottok barna mellom en til fire timer med spesialpedagog i uken, og mellom tre til tolv timer i uken med assistent. For de barna som ble henvist i tidlig alder, og hadde flere vedtak i barnehageperioden, gikk antall timer med spesialpedagog ned, og antall timer med assistent opp. De spesialpedagogiske timene ble anbefalt gjennomført en-til-en eller i liten gruppe. Dermed var rammene for den pedagogiske hjelpen konkrete.

Når det gjelder barn med språkforstyrrelser, fremheves betydningen av at de trenger forskningsbaserte tiltak (Rygvoid et al., 2019). Når språkforstyrrelser inneholder et bredt spekter av vansker kan man ikke anbefale et enkelttiltak som virker for alle (Bishop et al., 2017). Resultatene viste at tiltakene som var nedskrevet i IUPen var litt mer detaljerte enn i den sakkyndige vurderingen, og materialet som blir brukt er gjenkjennelig fra sakkyndig vurdering. Her fant man også en referanse til den sakkyndige vurderingen i beskrivelse av en språkaktivitet. Dette tyder på at det av og til er en sammenheng i dokumentet. Selv om språkaktivitetene er mer detaljerte i IUPen, spesielt for de eldre barna, adresseres ikke ulike vanskeområder hos barna i forbindelse med dette. Her er den spesialpedagogiske rapporten tydeligere, der konkretiseres for eksempel spesifikke sanger og rim og regler som skal styrke den språklige bevisstheten.

Ebbels (2019) fremhever betydningen av at den som gjennomfører tiltak for barn med språkforstyrrelser må være ekspert på området for at man skal kunne oppleve progresjon, og samtidig ha tett samarbeid med foresatte og fagfolk (Ebbels et al., 2019). Resultatene i artikkel 2 viser at det var ekstraressurs som gjennomførte de spesialpedagogiske timene etter å ha fått veiledning av spesialpedagog. At ekstraressursen får veiledning til å gjennomføre disse tiltakene kan være av betydning, da denne kunnskapen kan tas med «ut» på avdelingen for å tilrettelegge for barnet på best mulig måte der.

Samtidig viste dokumentene lite søkelys på tilrettelegging i det almennpedagogiske tilbudet ut over behov for ekstra assistent. Hvert dokument omtalte sine egne ansvarsoppgaver, og som resultatene viste, var det sjeldent at de henviste til de andre dokumentene. Dette resulterte i et inntrykk av at den spesialpedagogiske hjelpen som ble gitt var fragmentert, og at kvaliteten på denne varierte.

### **6.3 Konklusjon og implikasjoner for praksis**

Resultatene fra denne avhandlingen svarer på kunnskap som er etterlyst om den spesialpedagogiske hjelpen som blir gitt i barnehagen, ut fra et vanskeperspektiv (Moen et al., 2018; Nordahl et al., 2018). Selv om tidligere rapporter og forskning bekrefter mange av funnene, er dette stort sett selvrapportering gjennom intervjuer og/eller ut fra et skoleperspektiv (Herlofsen, 2014; Tveitnes, 2018; Wendelborg et al., 2015). Dermed vil denne avhandlingen bidra med unik kunnskap som praksisfeltet kan trenge for å forbedre kvaliteten på den spesialpedagogiske hjelpen som blir gitt barn som strever med språkforstyrrelser i barnehagen, samt å belyse betydningen av kartlegging i barnehagen.

Resultatene viser at kartleggingsverktøy brukt i barnehagen bør brukes etter intensjonen, for å hjelpe her og nå. Det er ikke laget for og kan ikke predikere senere vansker med språk og lesing med sikkerhet når det brukes i 2–3 års alderen. Samtidig viste resultatene en sammenheng mellom språk og lesing som bør tas på alvor. Funnene viser videre at observasjon alene ikke er nok til å oppdage hva barnet strever med. Klarer man å legge vekk den polariserte debatten rundt språkkartlegging (Klem & Hagtvat, 2018), og heller fokusere på betydningen av å få barnet inn i en positiv utviklingsspirale, der barnet har likeverdige forutsetninger for å delta i lek og samspill med andre, vil man kanskje i større grad oppleve at dette ikke står i kontrast til barnehagens verdier om inkludering og mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Slik det fremkommer av dokumentene blir ikke de kartleggingene som er gjennomført i forbindelse med henvisningen brukt til å iverksette tiltak. Dette er et krav som fremkommer av rammeplan for barnehagelærerutdanningen, men som barnehagelærerne ikke opplever å ha kompetanse om (Gotvassli et al., 2012; OECD, 2019). Ulike regjeringer har bevilget store ressurser på videreutdanning av barnehagelærere de siste årene, både innen barns språkutvikling og språklæring og spesialpedagogikk, i tillegg tar flere barnehagelærere en mastergrad. Dette er positive tiltak. Samtidig er denne kompetansen så viktig, at det bør vurderes om denne må inn i grunnutdannelsen. Når det gjelder kompetansen til den som skal gjennomføre den spesialpedagogiske hjelpen, er det nå fremmet forslag om krav om spesialpedagogisk kompetanse for ansatte som skal gi spesialpedagogisk undervisning i skolen. Dette er foreløpig ikke planlagt for barnehage.

Når det gjelder den spesialpedagogiske hjelpen, kan resultatene fra denne avhandlingen tyde på at hjelpen som blir gitt er av varierende kvalitet. For å unngå den passiviteten som oppstår fra en bekymring oppstår og vedtak om spesialpedagogisk hjelp er klart, trengs det både en kompetanseheving hos barnehagelærere om hvordan de best kan tilrettelegge, samt et bedre samarbeid og rolleavklaring mellom PPT og barnehagen. Mjøs og Flaten (2018) viser til at en nedtoning mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk innebærer å ha og å bruke spesialpedagogisk kompetanse både i det ordinære barnehagetilbudet samt i den spesialpedagogiske hjelpen. Videre trengs en diskusjon rundt hva som er den sakkyndige vurderingens formål i den spesialpedagogiske hjelpen. Hvis den skal være et utgangspunkt for videre planlegging og evaluering, og ikke et skrivebordsdokument, må tilrådingene svare på utredningen med konkrete og skreddersydde mål og tiltak. Dette krever samtidig at PPT opplever at dokumentet blir brukt, og ikke bare forventer at de er et virkemiddel for tildeling av ressurser (Mjøs & Flaten, 2018). Selv om det ikke er pålagt barnehagene å utarbeide en IUP, er dette vanlig praksis (Wendelborg et al., 2015). Med

konkrete tilrådinger er det muligheter for at dette forplanter seg videre i tiltakskjeden med gode IUPer som kan fungere som et godt arbeidsverktøy, ikke bare som en dokumentasjon.

Hensikten med spesialpedagogisk hjelp er å sørge for at saksgangen representert ved tiltakskjeden skal bidra til at hjelpen som gis er i henhold til barnets behov. I dette ligger et stort potensial, og resultatene fra denne avhandlingen indikerer at dette potensialet ofte ikke blir utnyttet godt nok. Dette kan summeres opp i følgende punkter: Resultat fra kartlegging ble ikke brukt til å identifisere de språklige utfordringene eller til å sette inn tiltak. Tiltak ble ikke satt inn før PPT tok saken. Utredningen ble ikke brukt til å sette konkrete mål for den spesialpedagogiske hjelpen, og språktiltakene som ble beskrevet i de ulike dokumentene var sjeldent adresserte til barnets konkrete vanske. Dokumentene ga inntrykk av klart avgrensede ansvarsområder. For å sikre kvalitet i alle ledd i tiltakskjeden må alle aktørene som inngår i den spesialpedagogiske hjelpen ha en felles forståelse for hva denne hjelpen skal bestå av, i tillegg til å ha kompetanse til å utføre denne. Dokumentene i tiltakskjeden har mulighet til å sikre kvalitet i alle ledd, dermed fordrer også den spesialpedagogiske hjelpen en felles forståelse for hva kvaliteten i dokumentene skal være, og hvordan disse kan bidra inn som et nyttig arbeidsredskap.

For å ivareta barn som i tidlig alder viser tegn til svake språkferdigheter må disse følges opp med systematiske observasjoner i form av adekvat observasjonsverktøy, slik at de videre kan følges opp med forskningsbasert tilrettelegging og tiltak. Dette krever kompetanse om språk, slik at barnet kan hjelpes inn i en god utviklingsspiral.

#### **6.4 Avhandlingens begrensninger og videre forskning**

I artikkel 1 og 2 undersøkes den hjelpen som blir gitt til barn med språkforstyrrelser, med utgangspunkt historiske dokumenter, tilknyttet



de ulike fasene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Resultatene fra disse kan dermed ikke generaliseres, verken til andre barn med språkforstyrrelser eller til den spesialpedagogiske hjelpen som blir gitt i barnehagene generelt. Samtidig anses kunnskapen som nyttig for praksis. Det er veldig lite kunnskap om den spesialpedagogiske hjelpen som blir gitt i barnehagen, dermed kan denne avhandlingen bidra inn i en diskusjon om hva tidlig innsats og spesialpedagogisk hjelp for barn med språkforstyrrelser bør og kan være, spesielt når det gjelder kompetanse og samarbeid. Videre kunne det vært interessant og undersøkt tilretteleggingen for flerspråklige barn med språkforstyrrelser og barn som har tilleggsversker, for å se på likhetstrekk og forskjeller her.

Selv om dette er en multimetodisk avhandling, er det ikke benyttet ulike metoder for å utdype funn, men til å utvide funn. Denne avhandlingen har dokumenter og observasjonsdata, og skulle gjerne hatt observasjoner fra praksisfeltet og intervju med aktørene i tillegg. I og med at dette er historiske data i form av dokumenter, var det ikke mulig å intervju de aktuelle aktørene, eller observere barna. Selv om mange av funnene som presenteres her kan bekreftes av tidligere funn, kunne det vært nyttig og ha intervjuet PPT og ansatte i barnehagen om deres tanker rundt tidlig innsats og spesialpedagogisk hjelp for barn med språkforstyrrelser i barnehagen. En faktor som ikke er belyst i denne avhandlingen, som man vet er av betydning, er ressurser, noe som nok ville kommet tydeligere frem i intervjuer.

Siden dette er en artikkelbasert avhandling, kunne ikke alle faser og dokumenter vies like stor plass. Videre ville det derfor vært interessant å undersøke hva som ble vektlagt i vurderingsfasen, og da få et tydeligere innblikk mellom sakkyndig vurdering, IUP og evaluering. I tillegg hadde det vært spennende og ha «fulgt» dokumentene over i skolen, da det også ble samlet inn data fra overgangen til skole og videre i skoleløpet til og med fjerde trinn.

Selv om dokumentene gir beskrivelser om barnets språklige ferdigheter og utfordringer, var det ikke tatt nok tester av PPT i barnehageløpet for å kunne gå i dybden og gi rike språklige beskrivelser av språkutviklingen til barna. De fleste ble testet med tre-fire tester i utredningen, og kartlagt med TRAS i barnehagen. På grunn av den tidligere nevnte takeffekten på TRAS ved fireårsalder, hadde det vært interessant å bruke et mer finmasket verktøy for å få et mer detaljert innblikk i utviklingen til barn med svake språkferdigheter.

Ingen av måleinstrumentene brukt i Stavangerprosjektet er utviklet for forskning eller diagnostisering. Dette har både fordeler og ulemper. Fordelen er at måleinstrumentene er kjent for praksis, og de er gode for den bruken de skal ha. For eksempel er kartleggingsprøven i lesing i 2. klasse utviklet for å fange opp elever i risikozonen. Dermed har denne en takeffekt, og resultatene er derfor ikke normalfordelt. På grunn av dette ble ikke leseforståelse undersøkt i artikkel 3. Samtidig ble det kun brukt ett måleinstrument som vurderte språk, og dette var i barnehagen. For å kunne se på den videre språkutviklingen hadde det vært nyttig å sjekke den videre språkutviklingen i skolen. I tillegg spenner artikkel 3 over et langt tidsrom, og vi har ingen kunnskap om hvilken undervisning og tilrettelegging disse har fått i skoleløpet. Det er heller ikke tatt høyde for SES i artikkelen. Derfor må resultatene fra artikkelen tolkes med varsomhet. I fremtidige studier hadde det vært interessant å inkludere flere språktester ut i skoleløpet i longitudinelle studier, da vi ikke har longitudinelle studier på norsk som går ut over begynneropplæringen. I tillegg hadde det vært interessant å gjennomføre intervensjonsstudier for å arbeide frem gode tiltak for å støtte barn med svake språkferdigheter og/eller språkforstyrrelser i barnehagen.

## 7 Litteratur

- Alver, B. G., & Oyen, O. (2007). Challenges of research ethics: An introduction. *FF COMMUNICATIONS-JOURNAL*, 140(292), 11-55.
- Andersen, P. Ø., Bjørklund, E., Bleses, D., Gjervan, M., Hargtvet, B. E., & Valvatne, H. (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager : rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011*. Departementet.
- Andreasson, I., & Wolff, U. (2015). Assessments and Intervention for Pupils with Reading Difficulties in Sweden--A Text Analysis of Individual Education Plans. *International journal of special education*, 30(1), 15-24.
- Andresen, R. (2017). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. In (pp. 101-125). Universitetsforl., cop. 2012.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of Phonological Awareness. *Curr Dir Psychol Sci*, 14(5), 255-259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>
- Arnesen, A., Braeken, J., Ogdén, T., & Melby-Lervåg, M. (2019). Assessing Children's Social Functioning and Reading Proficiency: A Systematic Review of the Quality of Educational Assessment Instruments Used in Norwegian Elementary Schools. *Scandinavian journal of educational research*, 63(3), 465-490. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420685>
- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse : en praksisorientert metode* (1. utgave. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Bagnato, S. J. (2007). *Authentic assessment for early childhood intervention : best practices*. Guilford Press.
- Barnehageloven (2005) Lov om barnehager. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Becker, I., Rigaud, V. M., & Epstein, A. (2022). Getting to Know Young Children: Alternative Assessments in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01353-y>

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E., & Næss, K. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K. *AB Næss & R. Tangen (Red.), Spesialpedagogikk*, 6, 24-32.
- Bergsland, M. D. (2021). Refleksivitet i empirisk kvalitativ forskning på symbolske maktrelasjoner. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 42-54. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-05>
- Bishop, D. V. M. (2006). What Causes Specific Language Impairment in Children? *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 217-221. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00439.x>
- Bishop, D. V. M. (2014a). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. In Vol. 49, pp. 381-415.
- Bishop, D. V. M. (2014b). *Uncommon understanding : development and disorders of language comprehension in children* (Classic edition. ed.). Routledge.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & Greenhalgh, T. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLoS One*, 11(7), e0158753-e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Adams, C., Archibald, L., Baird, G., Bauer, A., Bellair, J., Boyle, C., Brownlie, E., Carter, G., Clark, B., Clegg, J., Cohen, N., Conti-Ramsden, G., Dockrell, J., Dunn, J., Ebbels, S., . . . house, A. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *J Child Psychol Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bleses, D., Makransky, G., Dale, P. S., Højen, A., & Ari, B. A. (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. *Applied Psycholinguistics*, 37(6), 1461-1476. <https://doi.org/10.1017/S0142716416000060>
- Bloom, L. (1980). Language development, language disorders, and learning disabilities: LD3. *Bulletin of the Orton Society*, 30(1), 113-133. <https://doi.org/10.1007/BF02653712>

- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., Putnick, D. L., & Suwalsky, J. T. D. (2014). Stability of Core Language Skill Stability of Core Language Skill from Early Childhood to Adolescence: A Latent Variable Approach. *Child development*, 85(4), 1346-1356.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder : om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal akademisk.
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring. I Bråten (2002): Læring. *I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*, 11-30.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The Development of Phonological Awareness in Preschool Children. *Dev Psychol*, 39(5), 913-923. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.5.913>
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A Longitudinal Investigation of Reading Outcomes in Children With Language Impairments. *J Speech Lang Hear Res*, 45(6), 1142-1157. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/093\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/093))
- Coffey, A. (2014). Analysing Documents. In *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. [367]-379).
- Dahle, A. E., & Løge, I. K. (2018). Co-existing weak language skills and weak social skills in 33-month-old Norwegian children referred to the School Psychology Service for language difficulties or social difficulties. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 909-926. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533708>
- Dale, P. S., Hayiou-Thomas, M. E., Rescorla, L., & Dale, P. (2013). Outcomes for late talkers. *Late talkers: Language development, interventions, and outcomes*, 241-257.
- Dale, P. S., McMillan, A. J., Hayiou-Thomas, M. E., & Plomin, R. (2014). Illusory Recovery: Are Recovered Children With Early Language Delay at Continuing Elevated Risk? *Am J Speech Lang Pathol*, 23(3), 437-447. [https://doi.org/10.1044/2014\\_AJSLP-13-0116](https://doi.org/10.1044/2014_AJSLP-13-0116)
- Dale, P. S., Price, T. S., Bishop, D. V. M., & Plomin, R. (2003). Outcomes of Early Language Delay: I. Predicting Persistent and Transient Language Difficulties at 3 and 4 Years. *J Speech Lang*

- Hear Res*, 46(3), 544-560. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/044\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/044))
- Daneshfar, S., & Moharami, M. (2018). Dynamic assessment in Vygotsky's sociocultural theory: Origins and main concepts. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(3), 600-607.
- Debesay, J., Nåden, D., & Slettebø, Å. (2008). How do we close the hermeneutic circle? A Gadamerian approach to justification in interpretation in qualitative studies. *Nurs Inq*, 15(1), 57-66. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1800.2008.00390.x>
- Desmarais, C., Sylvestre, A., Meyer, F., Bairati, I., & Rouleau, N. (2008). Systematic review of the literature on characteristics of late-talking toddlers. *INT J LANG COMMUN DISORD*, 43(4), 361-389. <https://doi.org/10.1080/13682820701546854>
- Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: Why language is central to reading development. *Educational researcher*, 39(4), 305-310.
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared Picture Book Reading Interventions for Child Language Development: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Child Dev*, 91(2), e383-e399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading research quarterly*, 56, S25-S44.
- Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E., & Norbury, C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *INT J LANG COMMUN DISORD*, 54(1), 3-19. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12387>
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M. K., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G., Wagner, Å. K. H. (2011). *TRAS : observasjon av språk i daglig samspill* ([Rev. utg.] ed.). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Espenakk, U. (2003). *TRAS-håndbok*. TRAS-gruppen Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Fagerholt, R. A., Myhr, A., Naper, L. R., & Løe, I. (2019). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2019 -Analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren* (2020:1). T. F. o. Utvikling.

- Fagerholt, R. A., Myhr, A., Stene, M., Haugset, A. S., Sivertsen, H., Carlsson, E., & Nilsen, B. T. (2018). Spørsmål til Barnehage-Norge 2018. *Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS*.
- Flick, U. (2019). *An introduction to qualitative research* (Sixth edition. ed.). SAGE.
- Flobakk-Sitter, F. (2018). *Pedagogikk og hjernen : en introduksjon til fagfeltet pedagogisk nevrovitenskap*. Fagbokforl.
- Forskrift om rammeplan for barnehageutdanning, (2005). <https://lovdata.no/dokument/SFO/forskrift/2005-12-13-1448>
- Forskrift om rammeplan for barnehageutdanning, (2012). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475?q=forskrift+om+rammeplan+for+barnehage%C3%A6rerutdanning>
- Lov om behandlingsmåte i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10), (1967). [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL\\_4#%C2%A717](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_4#%C2%A717)
- Forvaltningsrevisjon. (2021). *Tidlig innsats Stavanger kommune 2021*, . <https://www.rogaland-revisjon.no/Userfiles/Upload/files/Tidlig%20innsats%20Stavanger%20kommune%202021.pdf>
- Franck, K. (2021). The educational context in expert assessments. A study of special education documents of children in ECEC institutions. *European journal of special needs education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1954346>
- Frost, J., Færevaa, M. K., Horn, E., & Espenakk, U. (2011). Hva er TRAS og hvordan brukes det? In U. Espenakk, E. Horn, & M. K. Færevaa (Eds.), *TRAS Observasjon av språk i daglig samspill* (pp. 8-17). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning Universitetet i Stavanger.
- Furnes, B. (2018). Barns skriftkunnskap og språkutvikling i barnehagen som grunnlag for tidlig lese- og skriveinnlæring i skolen. In V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Eds.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen-Forskning og praksis* (pp. 429-446). Fagbokforlaget.
- Gadamer, H.-G., & Jordheim, H. (2003). *Forståelsens filosofi : utvalgte hermeneutiske skrifter* (Vol. 45). Cappelen.

- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøvoutg.]. ed.). Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2010). Kartlegging av barns språk: Godt for hvem—godt for hva? *Nordisk barnehageforskning*, 3(3).
- Gjems, L., Grøgaard, J., & Tvedten, S. (2016). Hva norske barnehagelærerstudenter mener de har lært om barns språktilegnelse og tidlige litterasitet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(2), 89-103.
- Gotvassli, K.-Å., Haugset, A. S., Johansen, B., Nossun, G., & Sivertsen, H. (2012). Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styrene og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving. *Hentet*, 6, 2015.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Groven, B. (2019). PPTs systemrettede arbeid med utgangspunkt i barn under opplæringspliktig alder-spor og trekk over år. In M. Bjerklund, B. Groven, & I. Åmot (Eds.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (pp. 20-33). Universitetsforlaget.
- Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen : kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Guillemain, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative inquiry*, 10(2), 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2017). Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: a cluster randomized trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1132-1140. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12762>
- Hagtvet, B., Lyster, S., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A. B., Hjetland, H., Engevik, L., Hølland, S., Karlsen, J., Klem, M., & Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter—En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk 1/2011*, 34-49.
- Hagtvet, B. E., Lillestølen, R., & Reynell, J. (1985). *Håndbok : Reynells språktest*. Universitetsforl.



- Hakansson, G., Williams, E. W., Karlsen, J., & Torkildsen, J. v. K. (2022). What Characterizes the Productive Morphosyntax of Norwegian Children with Developmental Language Disorder? *Journal of Child Language*, 1-24. <https://doi.org/10.1017/S0305000922000484>
- Hannås, B. M., & Bahdanovich Hanssen, N. (2016). Special needs education in light of the inclusion principle: an exploratory study of special needs education practice in Belarusian and Norwegian preschools. *European journal of special needs education*, 31(4), 520-534. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194576>
- Hansen, J. E. (2018). Educational language practices and language development in Early Childhood Education and Care. In: Stavanger, University of Stavanger.
- Hansen, J. E., & Broekhuizen, M. L. (2021). Quality of the Language-Learning Environment and Vocabulary Development in Early Childhood. *Scandinavian journal of educational research*, 65(2), 302-317. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705894>
- Hanssen, N. B., & Hansèn, S.-E. (2017). Special education needs activities for children with language difficulties : A comparative study in Belarusian and Norwegian preschools. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1380486>
- Hausstätter, R. S. (2014). Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. In B. I. Hvidsten (Ed.), *Spesialpedagogikk i barnehagen-barnet i fokus* (pp. 41-51). Fagbokforl.
- Hausstätter, R. S., & Reindal, S. M. (2016). *Spesialpedagogikk : fagidentitet og samfunnsnytte*. Cappelen Damm akademisk.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2018). Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British journal of sociology of education*, 39(6), 827-843. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1426443>
- Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2019). Recording Support Measures in the Sequential Pedagogical Documents of Children With Special Education Needs. *Journal of Early Intervention*, 41(4), 321-339. <https://doi.org/10.1177/1053815119854997>

- Helland, T., Jones, L. Ø., & Helland, W. (2017). Detecting preschool language impairment and risk of developmental dyslexia. *Journal of Research in Childhood Education, 31*(2), 295-311.
- Helvig, A., & Løge, I. K. (2006). Presiseringer av spørsmålene i TRAS. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Herlofsen, C. (2014). Spesialundervisningens tiltakskjede–lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker.
- Hillesøy, S., & Ohna, S. E. (2016). Et vanlig barn i en vanlig barnehage? Vilkår for deltakelse i barnefelleskap for de yngste barna med cochleaimplantat i barnehagen. In: Universitetet i Stavanger.
- Hjetland, H. N. (2018). Predicting and improving reading comprehension. A quantitative multimethod approach.
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S.-A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology, 111*(5), 751.
- Hjetland, H. N., Rinchmann, E. I., Scherer, R., & Melby-Lervåg, M. (2017). Preschool predictors of later reading comprehension ability: a systematic review. *Campbell systematic review, 13*(1), 1-155. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.14>
- Hoff, E. (2014). *Language development* (5th , student ed.). Cengage Learning.
- Horn, E., Espenakk, U., Ottem, E., & Solheim, R. G. (2011). Validering av TRAS. In U. Espenakk, J. Frost, M. K. færevaag, E. Horn, I. K. Løge, R. G. Solheim, & Å. K. H. Wagner (Eds.), *TRAS-Observasjon av språk i daglig samspill* (pp. 18-23). Nasjonalt senter for leseforskning og leseopplæring.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hulme, C., & Snowling, M. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Wiley-Blackwell.
- Hulme, C., Snowling, M. J., West, G., Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2020). Children's Language Skills Can Be Improved: Lessons From Psychological Science for Educational Policy. *Curr Dir Psychol Sci, 29*(4), 372-377. <https://doi.org/10.1177/0963721420923684>

- Hvidsten, B. I. (2021). Spesialpedagogikkens overordnede mål. In B. I. Hvidsten (Ed.), *Spesialpedagogikk i barnehagen-barnet i fokus* (pp. 19-34). Fagbokforlaget.
- Høien, T., & Tønnesen, G. (2008). Introduksjonshefte til Ordkjedepróven. *Bryne: Logometrica AS*.
- Høier, J. (2001). *Språk og kommunikasjonsvansker : språkvitenskapelig tenkning i det spesialpedagogiske fagfeltet* (Vol. 2/2001). Eureka forl. Høgskolen i Tromsø.
- Jin, F., Schjolberg, S., Wang, M. V., Eadie, P., Nes, R. B., Roysamb, E., & Tambs, K. (2020). Predicting Literacy Skills at 8 Years From Preschool Language Trajectories: A Population-Based Cohort Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(8), 2752-2762. [https://doi.org/10.1044/2020\\_JSLHR-19-00286](https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00286)
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. ed.). Abstrakt forlag.
- Johnson, C. J., Beitchman, J. H., & Brownlie, E. B. (2010). Twenty-Year Follow-Up of Children With and Without Speech-Language Impairments: Family, Educational, Occupational, and Quality of Life Outcomes. *Am J Speech Lang Pathol*, 19(1), 51-65. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/08-0083\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/08-0083))
- Kassah, B. L. L., & Kassah, A. K. (2021). Funksjonshemming og normalitetsdilemmaet. In B. I. Hvidsten (Ed.), *Spesialpedagogikk i barnehagen-barnet i fokus* (pp. 35-48). Fagbokforlaget.
- Klem, M., & Hagtvet, B. E. (2018). Tidlig språkkartlegging, til barnets beste? *Norsk tidsskrift for logopedi*, 4, 12-24.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*.
- Klinkenberg, J. (2017). Lesevansker. Oppsummering av ny forskning. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55, 834-843.
- Knudsen, H. B. S., Jalali-Moghadam, N., Nieva, S., Czaplewska, E., Laasonen, M., Gerrits, E., McKean, C., & Law, J. (2022). Allocation and funding of Speech and Language Therapy for children with Developmental Language Disorders across Europe and beyond. *Research in developmental disabilities*, 121, 104139.

- Kolnes, J., & Midthassel, U. V. (2022). Capturing students' needs through collaboration-exploring challenges experienced by Norwegian educational-psychological advisers. *European journal of special needs education*, 37(3), 386-400.
- Kolnes, J., Øverland, K., & Midthassel, U. V. (2021). A System-Based Approach to Expert Assessment Work-Exploring Experiences among Professionals in the Norwegian Educational Psychological Service and Schools. *Scandinavian journal of educational research*, 65(5), 783-801.
- Kristoffersen, K. E., Rygvold, A.-L., Klem, M., Valand, S. B., Asbjørnsen, A., & Næss, K.-A. B. (2021). Termonologi for vansker med språk hos barn og unge-en konsensusstudie *Norsk tidsskrift for logopedi*, 3/2021, 6-23. <https://drive.google.com/file/d/1IQH1AY7N0-qck2HGBsSPTiEppo6AICZt/view>
- Kunnskapsdepartement, D. K. (2011). Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. *Meld. St. 18*.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *St.meld.nr 28 (2004-2005)* Regjeringen.no: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-28-2004-2005-/id407493/?ch=3>
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). ... *Og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld.St.nr 16). Kunnskapsdepartementet Oslo Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet Akademika distributør.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Mld.St.21 (2016-2017)). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Meld. St. 6 (2019–2020)*
- Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Retrieved from

- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Law, J., Dennis, J. A., & Charlton, J. J. V. (2017). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and/or language disorders. *Cochrane library*. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD012490>
- Law, J., Garrett, Z., & Nye, C. (2004). The Efficacy of Treatment for Children With Developmental Speech and Language Delay/Disorder: A Meta-Analysis. *J Speech Lang Hear Res*, 47(4), 924-943. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/069\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/069))
- Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2017). Unpicking the developmental relationships between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child development*. <https://doi.org/10.1111/cdev.12861>
- Liamputtong, P. (2007). *Researching the vulnerable : a guide to sensitive research methods*. SAGE.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lyngseth, E. J. (2008). Erfaringer med bruk av TRAS- observasjoner i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 92(5), 352-362.
- Lyngseth, E. J. (2022). Kartlegging av språk og kommunikasjon. In E. J. Lyngseth & B. Mørland (Eds.), *Kartlegging av barns språk i tidlig alder* (pp. 47-66). Gyldendal.
- Lyngseth, E. J., & Mørland, B. (2022). *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utgave. ed.). Gyldendal.
- Manu, M., Torppa, M., Eklund, K., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., & Niemi, P. (2021). Kindergarten pre-reading skills predict Grade 9 reading comprehension (PISA Reading) but fail to explain gender difference. *Reading and Writing*, 34(3), 753-771.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early childhood research quarterly*, 38, 97-115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- Maxwell, J. A. (2012). *A realist approach for qualitative research*. SAGE.
- McGregor, K. K., Van Horne, A. O., Curran, M., Cook, S. W., & Cole, R. (2021). The Challenge of Rich Vocabulary Instruction for

- Children With Developmental Language Disorder. *Lang Speech Hear Serv Sch*, 52(2), 467-484. [https://doi.org/10.1044/2020\\_LSHSS-20-00110](https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00110)
- McKean, C., Wraith, D., Eadie, P., Cook, F., Mensah, F., & Reilly, S. (2017). Subgroups in language trajectories from 4 to 11 years: the nature and predictors of stable, improving and decreasing language trajectory groups. *J Child Psychol Psychiatry*, 58(10), 1081-1091. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12790>
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Språklig utvikling hos barn fra null til fem år. In (pp. 167-188). Fagbokforl.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Effects of Educational Interventions Targeting Reading Comprehension and Underlying Components. *Child development perspectives*, 8(2), 96-100. <https://doi.org/10.1111/cdep.12068>
- Mitchell, D., Morton, M., & Hornby, G. (2010). *Review of the Literature on Individual Education Plans-Report to the New Zealand Ministry of Education*. [https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/5766/12625188\\_Literature-Review-Use-of-the-IEP.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/5766/12625188_Literature-Review-Use-of-the-IEP.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mjøs, M., & Flaten, K. (2018). Systemperspektiv eller sakkyndighetsarbeid–konfliktfylte oppdrag eller to sider av samme sak. *Spesialpedagogikk*, 83(3), 4-10.
- Mjøs, M., Lied, S., & Flaten, K. (2020). Spesialpedagogikkens rolle-I et utdanningspolitisk perspektiv. I BIB Hvidsten, I. Kuginyte-Arlauskiene & G. Söderlund (Red.). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis*, 1, 11-30.
- Moen, T., Rismark, M., Samuelsen, A. S., & Sølvsberg, A. M. (2018). The Norwegian Educational Psychological Service: A systematic review of research from the period 2000-2015. *Nordic studies in education*, 38(2), 101-117. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-02-02>
- Morgan, D. L. (2014). Pragmatism as a paradigm for social research. *Qualitative inquiry*, 20(8), 1045-1053.
- Mountford, H. S., & Newbury, D. F. (2019). The genetics of language acquisition. In *International handbook of language acquisition* (pp. 33-50). Routledge.

- Mørland, B. (Ed.). (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- Naper, L. R., Myhr, A., & Haugset, A. S. (2021). Spørsmål til Barnehage-Norge 2020. *SINTEF. Hentet, 10*, 2021.
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian journal of learning difficulties*, 24(1), 47-73. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>
- NESH, D. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. In: De nasjonale forskningsetiske komiteene Oslo.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegård, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., & Martinsen, J. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforl.
- Nordberg, A., & Jacobsson, K. (2021). Approaches and educational assessments of children's speech, language and communication development in Swedish preschools. *Early child development and care*, 191(14), 2188-2203. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1697693>
- OECD. (2019). *TALIS Providing Quality Early Childhood Education and Care Results from the Starting Strong Survey 2018*. OECD Publishing.
- Ohna, S. E., & Hillesøy, S. (2023). Månedsmøtet som arena for gjensidig profesjonslæring for barnehage og PP-tjeneste. In M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen, & S. E. Ohna (Eds.), *Kompetanse for inkluderende praksis- Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten* (pp. 97-118). Cappelen Damm.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). On Becoming a Pragmatic Researcher: The Importance of Combining Quantitative and Qualitative Research Methodologies. *International journal of social research methodology*, 8(5), 375-387. <https://doi.org/10.1080/13645570500402447>
- Opplæringsloven historisk versjon(1998). Lov om grunnskolen og videregående opplæring <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61> (1998). <https://lovdata.no/pro/HIST/lov/1998-07-17-61-20151001>

- Palla, L. (2020). Similarities and variation in preschool special education studies: an overview of main content themes in Nordic research. *Early child development and care*, 190(5), 698-711.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th edition. ed.). Open University Press.
- Pettersen, M. (2020). Systematiske observasjoner i barnehagen. In E. J. Lyngseth (Ed.), *Kartlegging av barns språk i tidlig alder* (pp. 105-132). Gyldendal.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development : processability theory* (Vol. v. 15). J. Benjamins.
- Poppes, P., Vlaskamp, C., de Geeter, K. I., & Nakken, H. (2002). The importance of setting goals: the effect of instruction and training on the technical and intrinsic quality of goals. *European journal of special needs education*, 17(3), 241-250. <https://doi.org/10.1080/08856250210162149>
- Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. Sage Publications.
- Rambøll. (2016). *Kunnskapsoversikt spesifikke språkvansker*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/kunnskapsstatus-spesikke-språkvansker---endelig-rapport.pdf>
- Rambøll Management. (2008). *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene : sluttrapport*. Kunnskapsdepartementet.
- Rescorla, L. A., & Dale, P. S. (2013). *Late talkers: Language development, interventions, and outcomes*. Paul H Brookes Publishing Co.
- Rowe, M. L., Raudenbush, S. W., & Goldin-Meadow, S. (2012). The Pace of Vocabulary Growth Helps Predict Later Vocabulary Skill: Pace of Vocabulary Growth. *Child development*, 83(2), 508-525. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01710.x>
- Rygvold, A.-L., Garmann, N. G., Torkildsen, J. V., & Næss, K.-A. B. (2019). Språkforstyrrelser hos barn. In E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk* (pp. 301-337). Cappelen Damm Akademisk.
- Saldaña, D., & Murphy, C.-A. (2019). Theory and intervention in developmental language disorder: The view of the European



- practitioner. In *Managing Children with Developmental Language Disorder* (pp. 56-83). Routledge.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M., & Silveira-Maia, M. (2013). How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European journal of special needs education*, 28(4), 507-520. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830435>
- Sandvik, M., Garmann, N. G., & Tkachenko, E. (2014). Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014. *Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus*.
- Schreier Margrit. (2014). Qualitative Content Analysis. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. SAGE.
- Scott, J. (1990). *A Matter of Record: Documentary Sources in Social Research*. Cambridge : Polity.
- Sheridan, S., & Gjems, L. (2017). Preschool as an Arena for Developing Teacher Knowledge Concerning Children’s Language Learning. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 347-357. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0756-8>
- Simonsen, H. G., & Bjerkan, K. M. (1998). Testing past tense inflection in Norwegian: a diagnostic tool for identifying SLI children? *International journal of applied linguistics*, 8(2), 251-270.
- Simonsen, H. G., Kristoffersen, K. E., Bleses, D., Wehberg, S., & Jørgensen, R. N. (2014). The Norwegian Communicative Development Inventories: Reliability, main developmental trends and gender differences. *First language*, 34(1), 3-23. <https://doi.org/10.1177/0142723713510997>
- Skog, O.-J. (2004). *Å forklare sosiale fenomener : en regresjonsbasert tilnærming* (2. [rev. og utvidet] utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2021). Annual Research Review: Reading disorders revisited—the critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(5), 635-653.
- Snowling, M. J., Nash, H. M., Gooch, D. C., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C., Language, W., & Team, R. P. (2019). Developmental outcomes for children at high risk of dyslexia and children with

- developmental language disorder. *Child development*, 90(5), e548-e564.
- Snowling, M. J., West, G., Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Dilnot, J., Cripps, D., Nash, M., & Hulme, C. (2022). Delivering language intervention at scale : promises and pitfalls.
- Solheim, M. (2022). Barnehagelærere motsetter seg å gå i takt og vurdere alle barn likt. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/barnehagelaerer-fagartikkel-kartlegging/barnehagelaererne-motsetter-seg-a-ga-i-takt-og-vurdere-alle-barn-lik/114154>
- SPESPED. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk-veien videre*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/spesped\\_rapport\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/spesped_rapport_web.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. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266224>
- Stangeland, E. B. (2018). Språklig mestring, lek og sosial kompetanse hos de yngste barnehagebarna: En studie av variasjon og sammenhenger.
- Stangeland, E. B., Wagner, Å. K. H., & Reikerås, E. K. L. (2014). Enspråklige og flerspråklige barns språklige og sosiale fungering i barnehagen. I A. Skaftun, PH Uppstad og AJ Aasen (red.). *Skriv! Les! 2. Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*, 65-90.
- Storkel, H. L., Komesidou, R., Pezold, M. J., Pitt, A. R., Fleming, K. K., & Romine, R. S. (2019). The Impact of Dose and Dose Frequency on Word Learning by Kindergarten Children With Developmental Language Disorder During Interactive Book Reading. *Lang Speech Hear Serv Sch*, 50(4), 518-539. [https://doi.org/10.1044/2019\\_LSHSS-VOIA-18-0131](https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-VOIA-18-0131)
- Streiner, D. L., Norman, G. R., & Cairney, J. (2015). *Health measurement scales : a practical guide to their development and use* (5th ed.). Oxford University Press.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. In (pp. s. 31-57). Cappelen akademisk forl.

- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Tabachnick, B. G. (2020). *Using multivariate statistics* (Seventh edition. ed.). Pearson.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk–en introduksjon, I: Befring, E., & Tangen, R.(red), *Spesialpedagogikk* (s. 17-42). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tetzchner, S. v. (1993). *Barns språk* (2. utg. ed.). Ad Notam Gyldendal.
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Tingleff, H. (1996). Norsk fonemtest. Oslo: NW Damm & Son.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Tomarken, A. J., & Serlin, R. C. (1986). Comparison of ANOVA alternatives under variance heterogeneity and specific noncentrality structures. *Psychological Bulletin*, 99(1), 90.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language : a usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Tomblin, J. B. (2019). Developmental language disorder. In J. S. Horst & J. V. Torkildsen (Eds.), *International handbook of language acquisition* (pp. 341-361). Routledge.
- Torsteinson, H. (2014). Individuell utviklingsplan : et hjelpemiddel i hverdagen. In (pp. 53-62). Fagbokforl.
- Tveitnes, M. S. (2018). Sakkyndighet med mål og mening: En analyse av sakkyndighetens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring.
- Urban, M., Reikerås, E., Eidsvåg, G. M., Guevara, J., Saegø, J., & Semmoloni, C. (2022). *Nordic approaches to evaluation and assessment in early childhood education and care*. Nordic Council of Ministers.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning : veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Rammeverk for nasjonale prøver*. Retrieved from file:///C:/Users/2915677/Downloads/Vedlegg%20%20-%20Rammeverk%20nasjonale%20pr%C3%B8ver.pdf

- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Veilederen spesialpedagogisk hjelp*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Rammeverk for nasjonale prøver*. udir.no. Retrieved 14.5.23 from <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover2/tekniske-krav-til-provene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Utdanningsspeilet 2022*. Retrieved from <file:///C:/Users/2915677/Downloads/Utdanningsspeilet%202022.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2023a). *Fakta om barnehager 2022*. udir.no: Utdanningsdirektoratet Retrieved from <file:///C:/Users/2915677/Downloads/Fakta%20om%20barnehager%202022.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2023b). *Nasjonale prøver 5. trinn resultater*. Retrieved 18.05.23 from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/nasjonale-prover-5.-trinn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Retrieved from <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Vik, S. (2015a). Tidlig innsats i barnehagen. *En studie av barnehagelæreres forståelse av egen profesjonsrolle*. *Ceprastriben*(19), 14-21.
- Vik, S. (2015b). Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp.
- Vik, S., & Hausstätter, R. (2014). Fra «early intervention» til tidlig innsats. *Utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk*.
- Vulchanova, M., Feilberg, J., & Dahl, T. L. (2019). History of language impairment/developmental language disorder in Norway. In J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy, & W. Thordardottir (Eds.), *Managing Children with Developmental Language Disorder - Theory and Practice Across Europe and Beyond* (pp. 351-362). Routledge.

- Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.-J., Skodvin, A., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.
- Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S., Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket : en grunnbok om skriftspråklæring* (Vol. nr. 172). Fagbokforl.
- Walker, D., Sepulveda, S. J., Hoff, E., Rowe, M. L., Schwartz, I. S., Dale, P. S., Peterson, C. A., Diamond, K., Goldin-Meadow, S., Levine, S. C., Wasik, B. H., Horm, D. M., & Bigelow, K. M. (2020). Language intervention research in early childhood care and education: A systematic survey of the literature. *Early childhood research quarterly*, 50, 68-85. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.010>
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A. M., Svendsen, S., Haugset, A. S., Kongsvik, T., & Reiling, R. B. (2015). Barnehage tilbudet til barn med særlige behov: Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder.
- Wesley, J. (2014). The qualitative analysis of political documents. *From text to political positions: Text analysis across disciplines*, 135-160.
- Østrem, S. (2010). Verdibasert formål eller vilkårlige detaljmål? *Nordisk barnehageforskning*, 3(3). <https://doi.org/10.7577/nbf.289>
- Åmot, I. (2022). Kartleggingens mangfoldighet og nødvendighet. In E. J. Lyngseth & B. Mørland (Eds.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (pp. 153-171). Gyldendal.

## **Vedlegg**

### **Vedlegg 1 – Samtykkeskjema/informasjonskriv**

## Stavangerprosjektet



### Det lærende barnet

#### Kjære foreldre/foresatte

Mitt navn er Maya Dybvig Joner, og jeg er ansatt i doktorgradsstipendiat ved Universitetet i Stavanger. Barnet deres deltok i et delprosjekt i Stavangerprosjektet som het «Barn med observerte risikofaktorer-utvikling over tid», fordi det ble henvist til PPT. Dere ga ekstra samtykke til dette delprosjektet. Målet her var å følge utviklingen til barnet deres for å få mer inngående kunnskap om hva og hvordan barn mestrer.

Mitt doktorgradsarbeid er knyttet til dette prosjektet, og har tittelen «*Fange opp-følge opp. Språkarbeid rettet mot norskspråklige barn med språkvansker i barnehagen*». Formålet er å få ny forskningsbasert kunnskap om hvordan språkvansker arter seg i praksis, sammenhengen med senere leseferdigheter, i tillegg å få innblikk i hvilket språkarbeid som benyttes i barnehagene når barn har språklige utfordringer.

Jeg henvender meg i den sammenhengen til dere for å be om tillatelse til at deres barn kan delta i et utvalg knyttet til et case studie, og dermed innsyn i dokumenter som sakkyndig vurdering, Individuell utviklingsplan fra barnehagen (IUP), individuell opplæringsplan fra skolen (IOP), evalueringer, pedagogisk rapport og tester foretatt hos PPT og barnehage/skole i tidsperioden fra barnet var 2 ½ til dags dato. Dokumentene skal studeres for å se hvordan barnet har blitt fulgt opp av barnehage, skole og PPT, i tillegg til å se på hvordan språk- og leseutviklingen har vært. Opplysninger om familien eller annen personlig informasjon vil ikke bli benyttet.

Da disse dokumentene foreligger allerede hos barnehage, skole og PPT, det vil det ikke bli en ekstra belastning for deres barn å delta.

I Norge har vi svært liten kunnskap om hvordan barnehagene, skolene og PPT følger opp barn som blir henvist. Vi trenger kunnskap om

hvordan språk- og lese utviklingen til disse barna har vært. I tillegg trenger vi innsikt i hvilke anbefalinger som blir gitt fra PPT, og kunnskap om hvordan disse anbefalingene har blitt omgjort i praksis i barnehage og skole. For at barn som blir henvist skal få et best mulig utdanningstilbud, trenger vi forskningsbasert kunnskap som sier oss hva som virker, og hva som bør bli bedre.

Opplysningene vil bli behandlet strengt konfidensielt i tråd med gjeldende forskrifter. Dataene vil kun bli brukt i dette prosjektet, og det er kun meg og veiledere som skal ha tilgang til dataene. Det vi trenger av opplysninger anonymiseres senest 31.12.18, etterpå brukes bare anonymisert form. I forskningsarbeidet og i publiseringer og presentasjoner av resultatene vil datamaterialet alltid være anonymisert, og det vil ikke være mulig å identifisere enkeltbarn. Koblingen slettes når prosjektet avsluttes 2022.

Dere velger selv om dere vil la barnet deres delta, og kan når som helst trekke tillatelsen tilbake. Dersom dere ønsker at barnet skal delta i prosjektet, ber vi dere fylle ut samtykkeerklæringen som ligger vedlagt, og sende den i vedlagte konvolutt. Porto er betalt. Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart!

Med vennlig hilsen  
Maya Dybvig Joner  
Doktorgradsstipendiat  

---

[Maya.d.joner@uis.no](mailto:Maya.d.joner@uis.no)  
Tlf:



### Litteratur

---

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Fange opp-følge opp. Språkarbeid rettet mot norskspråklige barn med språkvansker i barnehagen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at barnehage, skole og PPT kan gi innsyn i følgende dokumenter vedrørende mitt barn: sakkyndig vurdering, IUP, IOP, evalueringer, pedagogisk rapport og tester foretatt hos PPT/barnehage/skole.

Jeg samtykker til at opplysningene behandles frem til prosjektet er avsluttet.

-----  
-----  
Signert av foresatte, dato

## Vedlegg 2 – Taushetserklæring Stavanger byarkiv

### TAUSHETSERKLÆRING

Jeg har av Stavanger byarkiv fått innsyn, med hjemmel i forvaltningsloven § 13 d, i taushetsbelagte opplysninger i arkivet etter XXX barnehage i følgende arkivenheter:

- Barnemappe for XXX
- 

til bruk i forbindelse med arbeid med forskningsprosjektet Stavangerprosjektet

Med hjemmel i forvaltningsloven § 13 d annet ledd har Stavanger byarkiv satt følgende vilkår for min bruk av taushetsbelagt materiale slik det er spesifisert i Stavanger byarkivs vedtak av 25.11.2019:

- Taushetsplikten er satt for å beskytte personer mot at opplysninger om deres personlige forhold blir kjent. Materialet skal derfor ikke brukes på måter som gjør at personer beskyttet av taushetsplikten kan identifiseres og eller knyttes til taushetsbelagte opplysninger som fremkommer i materialet.
- Det er **ikke** tillatt å ta kontakt med de personene som de taushetsbelagte opplysningene gjelder.
- Kopier og avskrifter av det taushetsbelagte materialet skal oppbevares på betryggende måte og slik at uvedkommende ikke får tilgang.
- Kopier skal tilintetjøres ved det ovennevnte prosjekts avslutning. Kravet om tilintetgjøring gjelder samtlige kopier, avskrifter og dokumentfiler og lignende der taushetsbelagte opplysninger forekommer. I denne forbindelse sendes det et signert brev til Stavanger byarkiv som bekrefter at det aktuelle materiale er tilintetgjort i tråd med vilkåret. Brevet markeres med journalnummeret som gjelder for den aktuelle saken.

**Jeg er kjent med innholdet i bestemmelsen om forskeres taushetsplikt i forvaltningslovens § 13 e.**

**Jeg vet at brudd på taushetsplikten etter forvaltningsloven § 13 e eller med vilkårene som er fastsatt av Riksarkivaren med hjemmel i forvaltningsloven § 13 d kan medføre straff etter straffeloven av 2005 § 209.**

**Forvaltningsloven § 13 d lyder:**

*"Når det finnes rimelig og ikke medfører uforholdsmessig ulempe for andre interesser, kan departementet bestemme at et forvaltningsorgan kan eller skal gi opplysninger til bruk for forskning, og at dette skal skje uten hinder av organets taushetsplikt etter § 13. Til vedtak som nevnt i første ledd kan det knyttes vilkår. Disse kan bl.a. gi bestemmelser om hvem som skal ha ansvar for opplysningene og hvem som skal ha adgang til dem, om oppbevaring og tilbakelevering av utlånt materiale, om tilintetgjøring av avskrifter, om hvorvidt forskerne skal ha adgang til å henvende seg til eller innhente nærmere opplysninger om dem det er gitt opplysninger om, og om bruken av opplysningene for øvrig. Kongen kan gi nærmere forskrifter om vedtak etter denne paragraf."*

## Litteratur

---

### Forvaltningsloven § 13 e lyder:

"Enhver som utfører tjeneste eller arbeid i forbindelse med en forskningsoppgave som et forvaltningsorgan har støttet, godkjent eller gitt opplysninger undergitt taushetsplikt til, plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til:

1. opplysninger undergitt taushetsplikt som forskeren får fra et forvaltningsorgan,
2. opplysninger som i forbindelse med forskningsarbeidet er mottatt fra private under taushetsløfte, og
3. opplysninger som gjelder personer som står i et avhengighetsforhold til den instans ( skole, sykehus, anstalt, bedrift, offentlig myndighet m.m.) som har formidlet deres kontakt med forskeren.

Opplysningene kan bare brukes slik det er nødvendig for forskningsarbeidet og i samsvar med de vilkår som måtte være fastsat etter § 13 d annet ledd. Skal resultater av forskningsarbeidet publiseres eller brukes på annen måte, gjelder § 13 a 1 og 2 tilsvarende.

Brudd på taushetsplikten eller på vilkår etter § 13 d annet ledd, straffes etter straffelovens § 209. Departementet eller vedkommende forvaltningsorgan skal gjøre forskeren og hans medarbeidere kjent med taushetsplikten og straffebestemmelsen, jfr. også § 13 c første ledd."

### Straffeloven § 209 lyder:

«Med bot eller fengsel inntil 1 år straffes den som røper opplysning som han har taushetsplikt om i henhold til lovbestemmelse eller forskrift, eller utnytter en slik opplysning med forsett om å skaffe seg eller andre en uberettiget vinning.

Første ledd gjelder tilsvarende ved brudd på taushetsplikt som følger av gyldig instruks for tjeneste eller arbeid for statlig eller kommunalt organ.

For den som arbeider eller utfører tjeneste for et statlig eller kommunalt organ, rammer første og annet ledd også brudd på taushetsplikt etter at tjenesten eller arbeidet er avsluttet. Grovt uaktsom overtredelse straffes på samme måte.

Medvirkning er ikke straffbar.»

Sted og dato

Stavanger 25.11.19

Navn (blokkbokstaver)

MAYA DRBVIIG JONER

Underskrift

Maya Drbviig Joner

## Vedlegg 3 – : Godkjenning SIKT

23.05.2023, 10:55

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Språkarbeid rettet mot norskspråklige barn i barnehagen](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
790826

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
09.07.2021

**Prosjektittel**  
Språkarbeid rettet mot norskspråklige barn i barnehagen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

**Prosjektansvarlig**  
Maya Dybvig Joner

**Prosjektperiode**  
01.08.2018 - 31.07.2022

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige  
Særlige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)  
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.07.2022.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
NSD sendte den 03.06.2021 ut en statushenvendelse med spørsmål om behandlingen av personopplysninger pågår som dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg ved vurdering.

Det er slettet er utvalg og antallet registrerte er nedjustert til 1-99. De registrerte endringene påvirker ikke NSD sin vurdering.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

<https://meldeskjema.sikt.no/5bdaa5fa-3475-446e-af7a-dd6d2722927/vurdering>

***Vedlegg 4 – Children with language difficulties:  
identification and adapted language provision in Early  
Childhood Education and Care, and subsequent  
assessment by the Educational Psychological Service***



## Children with language difficulties: identification and adapted language provision in Early Childhood Education and Care, and subsequent assessment by the Educational Psychological Service

Maya Dybvig Jøner, Elin Reikerås & Marit Alvestad

To cite this article: Maya Dybvig Jøner, Elin Reikerås & Marit Alvestad (2022) Children with language difficulties: identification and adapted language provision in Early Childhood Education and Care, and subsequent assessment by the Educational Psychological Service, *European Early Childhood Education Research Journal*, 30:5, 758-772, DOI: [10.1080/1350293X.2022.2046829](https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046829)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046829>



© 2022 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group



Published online: 01 Mar 2022.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 1668



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

## Children with language difficulties: identification and adapted language provision in Early Childhood Education and Care, and subsequent assessment by the Educational Psychological Service

Maya Dybvig Joner<sup>a</sup>, Elin Reikerås <sup>b</sup> and Marit Alvestad<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Norwegian Reading Centre, University of Stavanger, Stavanger, Norway; <sup>b</sup>Department of Early Childhood Education, University of Stavanger, Stavanger, Norway

### ABSTRACT

We investigated how children with language difficulties are identified, and which adapted provision is given in Norwegian Early Childhood Education and Care (ECEC) before referrals are made to The Educational Psychological Service (EPS), and the EPS assessment of such difficulties. A qualitative content analysis of 20 documents pertaining to four children with language difficulties were conducted, based on national regulations, national guidelines and theories on language development and language difficulties. The ECEC used observations of social settings to identify language difficulties, which mainly reported pronunciation difficulties. The EPS identified a broader spectrum of language difficulties, which was not always in accordance with ECECs observations. The adapted provision given in ECEC before the referral and in the gap between the referral and the decision on special needs assistance was lacking. This implies a need to target the gap between when a referral is made and when special needs assistance is received.


### KEYWORDS

Early Childhood Education; identifying language difficulties; adapted language provision; special needs assistance; language assessment

### Introduction

Language difficulties are one of the most common developmental challenges seen in children attending ECEC (NOU 18 2009). Weak language has a negative outcome for children's social functioning and can cause children to not be included in play with their peers (Stangland 2017). This can lead to a negative social spiral in which they are ignored, rebuffed and/or excluded from peer interactions (Rice 1993). It is thus important to address these difficulties when they appear. In addition, weak oral skills at an early age can have consequences for education and working life (Johnson, Beitchman, and Brownlie 2010).

There is a large potential in ECEC to prevent and identify difficulties, and to initiate interventions for children with special needs, but this varies in terms of whether adults

**CONTACT** Maya Dybvig Joner  [maya.d.joner@uis.no](mailto:maya.d.joner@uis.no)

© 2022 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group  
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

have the skills and ability to recognise a child's needs and implement appropriate interventions; however, we lack knowledge about the help and interventions these children receive (Nordahl et al. 2018). This potential may be among the reasons why the concept of early intervention has influenced ECEC policy and practice in the last 30 years (Pianta et al. 2009; Kamerman 2000).

Even though early intervention has had a major impact on education policy in the Norwegian education system in the recent decades, no political guidelines have been issued on what the concept of early intervention in the Norwegian ECEC should encompass (Vik and Hausstätter 2014). We, therefore, have no specific theoretical knowledge base that can help ECEC to operationalise early intervention (Lyngseth and Mørland 2017). This can make implementation of early intervention related to language development extra challenging for ECEC. Additionally, ECEC are responsible for identifying and following up with these affected children (The Norwegian Directorate for Education and Training 2017).

The aim of the study is to describe practice regarding the identification and follow up of four first language children with language difficulties attending ECECs and contribute to the knowledge base regarding the provision given to these children.

### Identifying language difficulties

Many studies have tried to determine why some children do not develop language as expected (Bishop et al. 2017). The dividing line between typical development and difficulties is not clear, and children at risk for developing language difficulties are a heterogeneous group, in which several biological and environmental factors are involved (Bishop et al. 2017). Children with language difficulties exhibit challenges in one or several of these areas: grammar, syntax and semantics, language awareness and social communication (Justice et al. 2015). To gain insight into children's language skills, each element must be analysed (Frans et al. 2017; Bishop 2014). There are also several associated risk factors related to language difficulties such as medical difficulties and motor skills deficits (Law et al. 2017).

A common characteristic of children with language difficulties is that they are late talkers with slow language development (Bishop 2014). Additionally, 20% of children can be classified as late talkers, but few of them develop enduring language difficulties (Rescorla 2011). One should also consider when the language is stable enough to be an indicator of enduring language difficulties. Research thus far suggests that this is often between the ages of three and four (Duff et al. 2015).

Evidence-based strategies associated with accelerated language development include asking open-ended questions, repeating, and extending children's utterances, and modelling advanced vocabulary. Findings imply that few teachers provide literacy instruction that is explicit, systematic, and purposeful (Justice et al. 2015). Norwegian preschool teachers stress conversations as the most important context for children's language learning, including activities such as meals, play, hall conversations, and diapering, but they do not state how they can use these situations to expand children's vocabulary by asking open-ended questions, prolonging a conversational theme, or supporting children in uttering a thought, feeling, idea or perspective (Sheridan and Gjems 2017). In addition, ECEC



teachers in OECD countries have self-reported that ‘working with children with special needs’ is their main professional development need (OECD 2019).

### Norwegian ECEC and the responsibility of identifying and following up with children with language difficulties

In 2009, ECEC became a legal right for all children starting from the age of 1 in Norway. From 2002 to 2010, the number of children enrolled in ECEC nearly doubled, with 93% attendance (1–5 years) (SSB, 2021). The Norwegian ECEC is part of the Norwegian education system, but it is not compulsory (The Norwegian Directorate for Education and Training 2020). ECEC is regulated by the Kindergarten Act and the Framework Plan (The Norwegian Directorate for Education and Training 2017), both of which emphasise ECEC’s responsibility to identify and follow up with children with difficulties.

ECEC has a special responsibility to prevent difficulties and to discover children with special needs. For these children, it may be relevant to provide a specially adapted provision. The adaptation can apply to both social, pedagogical and/or physical conditions in ECEC. (Ministry of Education and Research 2006b, 18)

It’s common to test children’s language development to identify children at risk of developing language difficulties even though the predictive value may be uncertain (Frans et al. 2017). Many Norwegian ECEC institutions use the assessment tool TRAS (Early Registration of Language) (Espenakk et al. 2011) for the early identification of children with language difficulties (Lyngseth 2008). Preschool teachers see TRAS as a tool that gives them the possibility to identify children with delayed language development, and to use the results as a starting point for adapted provision (Lyngseth 2008). If a child’s needs cannot be met by general ECEC pedagogical practices, the relevant ECEC institution shall inform the parents of their right to request an expert evaluation to establish whether the child has special educational needs (Ministry of Education and Research 2006b; The Norwegian Directorate for Education and Training 2017).

### The chain of action in special education in Norway

The right to special educational assistance for children under compulsory school age was enshrined in the Education Act until 2016, now it is regulated in the Kindergarten Act.

Related to these acts, national guidelines describe the different chronological steps in the proceedings, from a concern arising regarding a child’s development to the receipt of special needs assistance (The Norwegian Directorate for Education and Training 2009), this trajectory is called the chain of action in special education (Figure 1).

The Norwegian Education Act stipulates that every municipality shall provide an educational psychological service (EPS). The EPS have a dual mandate which means that they work both with individuals and the pertinent organisation in educational



Figure 1. Chain of action in special education.

institutions. EPS have no national guidelines, and the work they do may differ between municipalities (Moen et al. 2018).

### **The focus of the study**

According to the white paper ‘Early intervention and inclusive education in kindergartens, schools and out-of-school-hours care’ (Ministry of Education and Research 2019) many children get help too late and are met with low expectations. The paper also highlights that many children are not heard or understood and develop and learn less than they could have done with better adapted provision (Ministry of Education and Research 2019). To meet these challenges, it is essential that children who struggle with different aspects of their development are identified and followed up in a responsible manner.

In this study, we describe how children with language difficulties were identified and followed up with in the Norwegian education system within the first phases in the chain of action in special education, specifically answering the following research questions:

- How did the preschool teachers identify and describe the children’s language difficulties in ECEC prior to referral to the EPS?
- How did the preschool teachers adapt their provision for children with language difficulties in ECEC prior to referral to the EPS?
- How did the EPS assess these language difficulties and children’s language environment in ECEC, and what did this assessment add to the ECEC identification of difficulties?

### **Design and method**

#### **Participants**

Our study is part of the longitudinal Stavanger Project ‘The learning child’, which followed over 1000 children from when they were two years old until they turned ten. For a more comprehensive description of the project see (Reikerås, Løge, and Knivsberg 2012).

All parents with children of the right age attending participating ECECs were invited to let their child participate. This resulted in a diverse group of children including children in need of support from the EPS. When a child was referred to the EPS, the consultant they meet in EPS asked if they wanted to give the researchers in the Stavanger Project access to the tests from the EPS. The parents that agreed on this, gave an additional consent to the one they already had given when their child was included in the Stavanger Project. Eighty children with different causes of difficulties were registered.

From these children, we selected 23, all with language difficulties as part of their referral reason, as possible participants. We mailed a letter of consent to their parents. Of these 23, the parents of 18 children agreed to let them participate. The inclusion criteria were that the children should have language difficulties as part of their reason for referral to the EPS, and that their native language was Norwegian. We excluded children who had severe additional difficulties due to the impact this could have on language development. After studying the 18 records at the EPS, we selected four children. All the participants

were boys, and their age at the time of referral varied between 2 years, 8 months and 4 years, 3 months. One of the children was an only child, one was the oldest child and two were the youngest child. SES data was not available. All the children attended different ECEC. We obtained ethical approval from the Norwegian Centre for Research Data (NSD) and parental consent for each child in the study.

#### **Assessment instruments used by the ECECs and EPS**

All children in the Stavanger Project were observed by trained ECEC staff using the non-standardised assessment tool TRAS (Espenakk et al. 2011). TRAS is a known assessment tool used in many Norwegian ECEC and is used to assess children's language and interaction skills at the age of two to five years (Lyngseth 2008). TRAS assesses different aspects of language: pronunciation, language awareness, comprehension, word production, sentence production, communication, interaction, and attention. Validity is reported by the designers of the tool in Espenakk et al. (2011), and in an empirical study (Helland, Jones, and Helland 2017).

The Reynell developmental language scales (Hagtvet, Lillestølen, and Reynell 1985) and the Norwegian Phoneme Test (Tingleff 1996) are two language tests used by the EPS. The Reynell developmental language scales measure language comprehension and language production for children from 1 year, 6 months to 6 years old. The scale is valid for all children except for children over four years old with the results of 1 and 2 standard deviations above average (Hagtvet, Lillestølen, and Reynell 1985).

The Norwegian Phoneme Test is non-standardised and used for systematically assessing children's language sounds (Tingleff 1996).

#### **Procedure in collecting data**

We collected the data in autumn 2019 and spring 2020 at the EPS, the Stavanger City Archive and ECEC. The documents were scanned and anonymised. An employee at the EPS checked a random selection of the documents to ensure that they were correctly anonymised before they were saved locally on the computer.

The documents included: the referral from the relevant ECEC to EPS, the EPS case logs, expert evaluations, decisions, Individual Development Plans, Special Needs Reports, written summaries of minutes from meetings and test results.

The documents were written between 2009 and 2013. During this time national regulations and guidelines changed several times. In the analysis of the documents, we used the regulations and guidelines that were issued at the time the documents were written.

#### **Methodology**

To answer the study's research question a hermeneutic approach was chosen (Gilje and Grimen 1993). A direct content analysis was conducted. Direct content analysis is considered suitable when theories or previous research already exist but are deficient or needs further investigation (Hsieh and Shannon 2005). Documents used as data in document analysis are mainly developed without the researcher's influence. They exist in advance of, not because of, research (Bowen 2009). The documents in this study are

relevant and authentic and are thus viewed as a good source to answer the research questions; they will serve as good examples regarding practice of identification and adapted provision in Norwegian ECEC.

### **Analytical procedure**

The analytical procedure contained three phases: skimming, deep reading and interpretation (Bowen 2009). We viewed the texts in the different documents in relation to each other, and in relation to each of the children's documents, in line with what is described as a hermeneutical approach (Gilje and Grimen 1993). The results from the analysis was finally discussed and problematised from sociocultural and cognitive theory perspectives as well as current research on the topic.

We categorised the documents related to different phases in the chain of action in special education. Thereafter, we classified the content in the documents based on the research questions, educational legislation, and official guidelines. In addition, we used theories related to language development, language difficulties, and empirical data regarding language to develop more fine-grained subcategories to clarify the content of the main categories. This way a more fine-tuned in-depth detail of each child's language was evident. Some categories also emerged while reading the documents. We wrote down all pertinent details down in a codebook. The categories were then reviewed and rated by co-authors. Next, we coded the documents in NVIVO based on the categories. The results from these were then written down in separate forms. After two months, we recorded many of the documents, to see if the outcome was the same. This was done in accordance with Schreier (2014) to secure the validity of the study (Schreier 2014). Consequently, we merged and renamed some categories (Table 1).

### **Findings and discussions**

In this section, we will present and discuss the findings to answer the three research questions successively.

#### ***Identifying the children's language difficulties***

Regarding the two children who were referred below the age of three, the parents expressed a concern regarding their children's language development. For the children over the age of three both the parents and ECEC staff expressed their concerns. The language difficulties explicitly identified by ECEC in the documents were pronunciation difficulties. Comprehension difficulties could be seen implicitly in some descriptions of the children's language:

Poor endurance when required to stay focused, even for short periods, often has an open mouth. This applies to transition situations, dressing, controlled activities, and gatherings. Ignores messages he does not want to hear? (Child 2)

The main part of the referral documents described the children's language difficulties as they appeared in the ordinary provision and social settings, focusing on the social consequences:

**Table 1.** Analytical process.

Phase in the chain of action in special education	Documents used in the analysis	Research question	Main categories used in the analysis	Examples
Phase 1: identifying	The referral documents Minutes from meetings EPS logg	How did the preschool teachers identify and describe the four children's language difficulties in ECEC prior to referral to the EPS?	Language difficulties Language tests Difficulties other developmental areas Reason for referral	<i>Has a large vocabulary and language comprehension but speaks unclearly</i> <i>The assessment material TRAS</i> <i>He also struggles to stay focused</i> <i>The ECEC wants an expert evaluation from the EPS based on the parents' concerns</i>
Phase 2: Referral	The referral documents Minutes from meetings EPS logg	How did the preschool teachers adapt their provision for children with language difficulties in ECEC prior to referral to the EPS?	Language difficulties Other developmental difficulties Language interventions	<i>Have difficulty being understood by the other children due to their pronunciation and their distinct tone of voice. This gives him an extra challenge in relation to his social interaction.</i> <i>We experience that the child is not age-appropriate in relation to the sensorimotor development.</i> <i>Tries to walk on the stairs with the child</i>
Phase 3: Expert evaluation report	Expert evaluation Minutes from meetings EPS logg	How did the EPS assess these language difficulties and children's language environment in ECEC, and what did this assessment add to the ECEC identification of difficulties?	The child's functional level Learning environment The child's language Background for the assessment	<i>The child has delayed language comprehension which corresponds to the average for a child of approximately 2 years old.</i> <i>... it is important that they as staff see and encourage him so that the child experiences mastery in everyday life.</i> <i>Has good verbal development</i> <i>The assessment is based on:</i> <i>Conversation with the parents</i> <i>Conversation with the ECEC staff</i> <i>Observation</i> <i>Testing</i>

Due to his deficient language, he often falls short in play situations. He withdraws from the group when he is not understood and becomes an observer. (Child 1)

All the ECEC used the assessment tool TRAS (Espenakk et al. 2011). The EPS required this prior to referral. However, the description of the TRAS results was short, and in some cases missing: 'In relation to TRAS and ... , he is mostly within what is age-appropriate but there are some gaps' (Child 2).

The documents mention a concern for the child's language development prior to the TRAS assessments, which might suggest that none of the ECEC used assessment tools as a starting point for identification. Our analysis revealed that the description of the TRAS

results were deficient in some cases. In one example the ECEC stated that according to TRAS, the child in question had problems with pronunciation, word production and linguistic awareness. Our analysis of the same TRAS form shows that the child also exhibited difficulties with sentence production, language comprehension, communication, and interaction.

Additionally, observations of the children's language were often described in detail, giving insight into the children's language: 'Excludes sounds e.g.: Paprika > papika, Svømme > vømme, Trengte > tenge' (Child 2).

The emphasis in the documents on the children's difficulties during play led us to interpret that the referrals were completed based on the consequences the language difficulties had on social relations. This is in line with previous studies, which have revealed the serious consequences of weak language on a child's ability to participate in play and interactions (Rice 1993; Stangeland 2017). This impression was reinforced by a lack of description in the result section of TRAS results. In a recent study by Sheridan and Gjems (2017), Norwegian ECEC teachers emphasised the social aspect of language as being very important for children: playing, forming friendships, and communicating in numerous situations. ECEC teachers in other countries also emphasise this view: children's social skills are viewed as the most important skill to develop (OECD 2019). ECEC teachers did not combine this skill with a long-term perspective and lifelong learning (Sheridan and Gjems 2017). This is consistent with our findings: Concerns about what these language difficulties may lead to in the children's future/initial schooling are not addressed in any of the documents, regardless of the age at which the child was referred to the EPS. We observed a strong here-and-now perspective in the documents.

The main use of observation in the referral documents may also explain why the only language difficulties explicitly mentioned by the ECEC staff were difficulties with language production, as this is easy to observe. While the quality of language and literacy instructions often are considered low (Justice et al. 2008), only 12% of Norwegian ECEC teachers claim the same in terms of children's care, play and social competence (Gotvassli et al. 2012). Therefore, play and social competence have been highlighted in the identification of the children's language difficulties. The disadvantage of this is that difficulties in other language areas may be overlooked.

All ECEC teachers who referred the children to the EPS were trained in using TRAS. Accordingly, we question why the TRAS results were not broadly described and emphasised in the referral documents. One explanation may be that regardless of training, assessment of children's language may be viewed as something a special education teacher should do. Further, assessing children is in some Norwegian ECEC environments is controversial, with the view that by assessing children we perceive them as objects with defects that need to be fixed (Lyngseth 2008). We are unaware of the perspective of the ECEC teachers in this study. Additionally, in two of the cases, the parents wanted the children to be referred to the EPS. The 'wait -and -see' perspective on children's development that we noted is often in line with a negative stance toward language assessment.

By combining the results of assessment tools with observations, one could obtain a better understanding of a child's difficulties, with greater insight into which language areas the child is struggling with. However, this is not enough to state that the child's difficulties are enduring. When difficulties with motor skills and social functioning

also are described, as they were in some of these cases, this critical information can help to identify enduring language difficulties (Law et al. 2012).

One of the main reasons for assessing children's language skills is to adapt the mainstream provision for children with language difficulties. If assessing is lacking, it will be difficult to implement effective adaptations. ECEC staff are bound by the instructions in the Framework Plan to adjust general pedagogical practices to suit children's needs and circumstances (Ministry of Education and Research 2006b; The Norwegian Directorate for Education and Training 2017). This would be difficult to realise when one does not know which language areas to focus on. To be able to follow up with the children in a responsible way, one also needs knowledge of what language skills the child has mastered. This could be difficult to realise based on observations alone.

#### ***ECEC follow up prior to referral to the EPS***

The analysis of the referral documents revealed that few ECEC adapted their language activities before making the referral. For example: 'Ask as many questions as possible without a yes-no answer' (Child 4). Some adaptations were related to other difficulties 'Through guidance from the ... team, we in the unit have formed a group of five, where the focus is on motor development. The child has made some progress' (Child 2). Adjustments of the organisation were mentioned: 'We clearly see that the child functions best when we divide the group into smaller units' (Child 1). One child had none adaptations prior to the referral, and the space in the referral form was marked with a line: '-' (Child 3).

The analysis showed that adapted language activities before the referral related to the children's language difficulties, seemed to be lacking in all four ECEC. What was done was related to other difficulties, or the organisation of the children's respective groups.

The overall lack of adapted provision may be explained using different reasons. It may have to do with competence and/or the split responsibilities between the ECEC and the EPS. The young age of some of the children may also play a role. Another explanation may be that the ECEC teachers regard referrals to the EPS as a first step in providing early intervention.

When considering the few adaptations that were put in place, some ECEC had good experiences with organising small playgroups around children with disabilities to guide them into the world of play. In such a group, an ECEC teacher has better opportunities to participate and observe individual children's play behaviour and is thereby able to adapt and guide the children based on the group and individual needs (Mørland 2008). In one study, 8% of ECEC owners said they use this intervention when organising special needs assistance (Wendelborg et al. 2015). This small number may be related to recent research, which has found that group size is not related to language development (Zachrisson et al. 2013). In contrast, boy's benefit from larger group size. One can argue that most of the research on group size is not done regarding children with special needs and findings can thus not automatically be generalised to these children. The example above clearly indicates the effect of reduced group size. Additionally, this was the only adaptation done prior to the referral, it is doubtful that it was enough to ensure acceptable language development (Hulme et al. 2020; Hagen, Melby-Lervåg, and Lervåg 2017).

The 'wait- and- see' attitude is common in Norwegian ECEC (Nordahl et al. 2018); it refers to a belief that children will grow out of their difficulties. It can be challenging to distinguish between children who are late talkers and children with language difficulties at an early age (Bishop 2006; Rescorla 2011). In the case of one of the youngest children, the ECEC staff did not share the parents' concern about the child's language development. This may be due to an experience of most late talkers eventually developing adequate language (Rescorla 2011), and the belief that a delay is part of normal maturational variation. This view may also be why no adapted language activities were provided prior to the referral.

It takes specific knowledge to adapt appropriate language activities, and preschool teachers' practice is guided by their knowledge (Schachter 2017). Focusing on open-ended questions as one ECEC did, revealed competence in the importance of cognitively challenging dialogue (Wilcox-Herzog and Kontos 1998). Our analysis did not indicate whether this was a practice carried out by all staff, or a practice of the ECEC teacher who filled out the referral form. Even so, since this was the only example of language activities, we regard it a legitimate question to ask if the staff 'have the professional knowledge to determine which follow-up measures to initiate' as expressed in national guidelines (Ministry of Education and Research 2006a). We also bear in mind previous research on ECEC teachers' in-depth knowledge concerning children's language learning (Justice et al. 2008; Sheridan and Gjems 2017), and the self-reported need for knowledge on children with special needs (OECD 2019).

Shared responsibilities between different institutions, may easily lead to the assumption that when a child is referred to the EPS, the responsibilities for the child's development are transferred to the specialists. Adding to the lack of national guidelines attached to the concept of early intervention in Norwegian ECEC (Vik 2014), the referral per se may be seen as a first step in early intervention: '... as action at an early stage of a child's life ...' (Ministry of Education and Research 2006a).

### ***The EPS assessment of language difficulties***

When evaluating the children's difficulties, the EPS used a variety of data: conversations with parents, conversations with ECEC teachers, observations of the children in ECEC and language tests.

Summaries of dialogue with parents were written down in the expert evaluation and the EPS log shows that many of these cases share commonalities. All the documents describe children who struggle with being understood. They mention different reasons for this 'struggle with finding words and language comprehension' (Child 1), and 'experience that the child's largest challenge is about expressing himself' (Child 3). Further, they all state additional difficulties with motor development, concentration, and social skills. Some also explicitly say that the child does not appreciate literacy activities, such as book reading.

The EPS dialogue with the ECEC teachers highlighted that all but one of these children spent much time alone in the ECEC due to difficulties with language. This is in accordance with what was expressed in the referral documents: 'The child walks around alone a lot' (Child 1), and



The child talks relatively little with other children. Other children have rejected him a lot and he is invited to play to a small extent. (Child 4)

The observations by the EPS confirm what was said by the parents and ECEC teachers: difficulties with social interaction that the children experience was due to their language difficulties.

In studying the documents, we found that approximately six months had passed from the time the referral was sent to the first conversation between the EPS and the ECEC teachers. When the ECEC teachers described which adapted provision they had given since the referral, they all tried to facilitate small groups. One ECEC worked on motor skills in small groups. One institution mentioned language interventions: 'No interventions in relation to language are implemented' (Child 3).

The EPS concluded that all the children had difficulties in different language areas; however, the results were not always in accordance with the relevant ECEC concern. Not all the children had difficulties with pronunciation, as identified by the ECEC, but rather difficulties with comprehension. Others had difficulties with both pronunciations and comprehension. In one case, a speech therapist used the Norwegian Phoneme Test due to concerns by the ECEC about language production. The speech therapist deduced that there was no reason to be concerned about language production, and thus referred the child internally for further testing and to obtain an expert evaluation. The EPS did not conduct any other language test. Our TRAS analysis shows that the child was delayed in all areas. None of the ECEC concerns regarding concentration and ADHD were confirmed by tests addressing these matters.

These findings underscore how complex it is to identify language difficulties if one relies on observations alone. We found that daily observations of play and social interactions in ECEC are useful to raise concerns about children's language development. Assessment tools such as TRAS can add helpful information, but they rely on ECEC teacher's adequate knowledge of children's language development (Lyngseth 2008), on the other hand, this is not enough to identify the depth and scope of children's language difficulties.

Given the average of six months from the time the referral was made to when help was received from the EPS, we are concerned that the possibilities that lay in early identification were not used sufficiently. Children's language will often display some degree of development regardless of interventions; therefore, we cannot determine to what extent the gap between referral and special needs assistance has impacted the children's language. However, analyses of the EPS observations in the documents reflect the negative social spiral and serious consequences language difficulties can have, as described by Rice (1993) and Stangeland (2017).

### **Conclusion and pedagogical implications**

We were unable to evaluate the quality of the special need's assistance given in these cases, but the findings can be used as an example of how early identification and follow up may appear in Norwegian ECEC and in the EPS.

The findings underscore that there is still a need for focus on how to identify language difficulties in ECECs. Observations of social settings are an important first step in

identification but are not enough to identify the language difficulties with accuracy. This information is needed to implement accurate language and social adaptations for children. In addition, our findings indicate that the identification of language difficulties is not enough to ensure the large potential of ECEC has in the follow-up of these children. This may be due to ECEC teacher's competence, in both language difficulties and in the use of assessment outcomes. The need for increased competence regarding children with special needs must be addressed by policy makers.

Another important issue is the grey zone between adapted provision and special needs assistance, with split responsibilities between the ECEC and the EPS. When a child is in this grey zone for a long time, the negative consequences of language difficulties for social interactions and belonging are serious. We thus need to address both ECEC teacher's competence regarding children who require special needs assistance in language development and the ECEC's overall responsibility for all children in the different phases of the special education chain of action.

### Acknowledgements

The authors thank the University of Stavanger and the Municipality of Stavanger for financing this project. The author also thank the ECEC, The Stavanger City Archive and the EPS in Stavanger for help with the documents. Finally, we thank the parents of the participating children.

### Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

### ORCID

Elin Reikerås  <http://orcid.org/0000-0003-2162-6371>

### References

- Bishop, Dorothy V. M. 2006. "What Causes Specific Language Impairment in Children?" *Current Directions in Psychological Science* 15 (5): 217–221. doi:10.1111/j.1467-8721.2006.00439.x.
- Bishop, D. V. M. 2014. *Ten Questions About Terminology for Children with Unexplained Language Problems*, 381–415.
- Bishop, Dorothy V. M., Margaret J. Snowling, Paul A. Thompson, Trisha Greenhalgh, Catherine Adams, Lisa Archibald, Gillian Baird, et al. 2017. "Phase 2 of CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study of Problems with Language Development: Terminology." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58 (10): 1068–1080. doi:10.1111/jcpp.12721.
- Bowen, Glenn A. 2009. "Document Analysis as a Qualitative Research Method." *Qualitative Research Journal* 9 (2): 27–40. doi:10.3316/QRJ0902027.
- Duff, Fiona J., Gurpreet Reen, Kim Plunkett, and Kate Nation. 2015. "Do Infant Vocabulary Skills Predict School-Age Language and Literacy Outcomes?" *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 56 (8): 848–856. doi:10.1111/jcpp.12378.
- Espenakk, Unni, Jørgen Frost, Margaret Klepstad Færevaa, Erna Horn, Inger Kristine Løge, Ragnar Gees Solheim, Åse Kari Hansen Wagner, and leseforskning Nasjonalt senter for leseopplæring og, and Tras gruppen. 2011. *TRAS: Observasjon av Språk i Daglig Samspill*.

- [TRAS: Observation of Language in Daily Interaction] [Rev. utg.], ed. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Frans, Niek, Wendy J. Post, Mark Huisman, Ineke C. E. Oenema-Mostert, Anne L. Keegstra, and Alexander E. M. G. Minnaert. 2017. "Early Identification of Children at Risk for Academic Difficulties Using Standardized Assessment: Stability and Predictive Validity of Preschool Math and Language Scores." *European Early Childhood Education Research Journal* 25 (5): 698–716. doi:10.1080/1350293X.2017.1356524.
- Gilje, Nils, and Harald Grimen. 1993. *Samfunnsvitenskapenes Forutsetninger: Innføring i Samfunnsvitenskapenes Vitenskapsfilosofi. [Prerequisites for the Social Sciences: Introduction to the Philosophy of Science of the Social Sciences]*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, Kjell-Åge, Anne Sigrid Haugset, Birgitte Johansen, Gunnar Nossun, and Håkon Sivertsen. 2012. "Kompetansebehov i Barnehagen. En Kartlegging av Eiere, Styrere og Ansattes Vurderinger i Forhold til Kompetanseheving [Competence Needs in the Kindergarten. A Survey of Owners, Directors and Employees' Assessments in Relation to Skills Development]." *Hentet* 6: 2015.
- Hagen, Åste M., Monica Melby-Lervåg, and Arne Lervåg. 2017. "Improving Language Comprehension in Preschool Children with Language Difficulties: A Cluster Randomized Trial." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58 (10): 1132–1140. doi:10.1111/jcpp.12762.
- Hagtvet, Bente Eriksen, Robert Lillestølen, and Joan Reynell. 1985. *Håndbok: Reynells Språktest [Handbook: Reynell's Language Test]*. Oslo: Universitetsforl.
- Helland, Turid, Lise Øen Jones, and Wenche Helland. 2017. "Detecting Preschool Language Impairment and Risk of Developmental Dyslexia." *Journal of Research in Childhood Education* 31 (2): 295–311.
- Hsieh, Hsiu-Fang, and Sarah E. Shannon. 2005. "Three Approaches to Qualitative Content Analysis." *Qualitative Health Research* 15 (9): 1277–1288. doi:10.1177/1049732305276687.
- Hulme, Charles, Margaret J. Snowling, Gillian West, Arne Lervåg, and Monica Melby-Lervåg. 2020. "Children's Language Skills Can Be Improved: Lessons From Psychological Science for Educational Policy." *Current Directions in Psychological Science* 29 (4): 372–377. doi:10.1177/0963721420923684.
- Johnson, Carla J., Joseph H. Beitchman, and E. B. Brownlie. 2010. "Twenty-Year Follow-Up of Children With and Without Speech-Language Impairments: Family, Educational, Occupational, and Quality of Life Outcomes." *American Journal of Speech-Language Pathology* 19 (1): 51–65. doi:10.1044/1058-0360(2009/08-0083).
- Justice, Laura, Jessica Logan, Joan Kaderavek, Mary Beth Schmitt, Virginia Tompkins, and Christopher Bartlett. 2015. "Empirically Based Profiles of the Early Literacy Skills of Children With Language Impairment in Early Childhood Special Education." *Journal of Learning Disabilities* 48 (5): 482–494. doi:10.1177/0022219413510179.
- Justice, Laura M., Andrew J. Mashburn, Bridget K. Hamre, and Robert C. Pianta. 2008. "Quality of Language and Literacy Instruction in Preschool Classrooms Serving at-Risk Pupils." *Early Childhood Research Quarterly* 23 (1): 51–68. doi:10.1016/j.ecresq.2007.09.004.
- Kamerman, Sheila B. 2000. "Early Childhood Education and Care: An Overview of Developments in the OECD Countries." *International Journal of Educational Research* 33 (1): 7–29. doi:10.1016/S0883-0355(99)00041-5.
- Law, James, Jenna Charlton, Julie Dockrell, Marie Gascoigne, Cristina McKean, and Anna Theakston. 2017. *Early Language Development: Needs, Provision, and Intervention for Preschool Children from Socio-Economically Disadvantage Backgrounds*. London: Education Endowment Foundation.
- Law, James, Robert Rush, Chantelle Anandan, Marie Cox, and Rachael Wood. 2012. "Predicting Language Change Between 3 and 5 Years and Its Implications for Early Identification." *Pediatrics* 130 (1): E132–E1E7. doi:10.1542/peds.2011-1673.
- Lyngseth, Else Johansen. 2008. "Erfaringer med Bruk av TRAS- Observasjoner i Barnehagen [Experiences with the use of TRAS Observations in the Kindergarten]." *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 92 (5): 352–362.

- Lyngseth, Else Johansen, and Bodil Mørland. 2017. *Tidlig Innsats i Tidlig Barndom [Early Intervention in Early Childhood]*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ministry of Education and Research. 2006a. *Summary of Report No. 16 (2006–2007) to the Storting*. Ministry of Education and Research. 2006b. *Rammeplan for Barnehagens Innhold og Oppgaver [Framework Plan for Kindergartens]*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Akademika distributor.
- Ministry of Education and Research. 2019. *Meld. St. 6 (2019–2020): Early Intervention and Inclusive Education in Kindergartens, Schools and Out-of-School-Hours Care*. Norwegian Ministry of Education and Research. Government.no: Norwegian Ministry of Education and Research.
- Moen, Torill, Marit Rismark, Anne Sofie Samuelsen, and Astrid M. Sølvsberg. 2018. “The Norwegian Educational Psychological Service: A Systematic Review of Research from the Period 2000–2015.” *Nordic Studies in Education* 38 (2): 101–117. doi:10.18261/issn.1891-5949-2018-02-02.
- Mørland, Bodil. 2008. *Temahefte om Barn med Nedsatt Funksjonsevne i Barnehagen [Theme Booklet About Children with Disabilities in Kindergarten]*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nordahl, Thomas, Bengt Persson, Camilla Brørup Dyssegård, Bjørn Wessel Hennestad, Mari Vaage Wang, and Judith Martinsen. 2018. *Inkluderende Fellesskap for Barn og Unge [Inclusive Community for Children and Young People]*. Bergen: Fagbokforl.
- The Norwegian Directorate for Education and Training. 2009. *Spesialundervisning: Veileder til Opplæringsloven om Spesialpedagogisk Hjelp og Spesialundervisning [Special Education: Guide to the Education Act on Special Educational Assistance and Special Education]*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- The Norwegian Directorate for Education and Training. 2017. *Rammeplan for barnehagen [Framework Plan for Kindergartens]*.
- The Norwegian Directorate for Education and Training. 2020. *The Norwegian Education Mirror 2019*. file:///C:/Users/2915677/Downloads/education-mirror-2019.pdf.
- NOU 18. 2009. *Rett til læring [Right to learning]*.
- OECD. 2019. “Providing Quality Early Childhood Education and Care.” Accessed November 2, 2020. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/301005d1-en.pdf?expires=1604304529&id=id&accname=oid006238&checksum=036CDE006274114CE681A98FD2D1C50C>.
- Pianta, Robert C., W. Steven Barnett, Margaret Burchinal, and Kathy R. Thornburg. 2009. “The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know.” *Psychological Science in the Public Interest* 10 (2): 49–88. doi:10.1177/1529100610381908.
- Reikerås, Elin, Inger Kristine Loge, and Ann-Mari Knivsberg. 2012. “The Mathematical Competencies of Toddlers Expressed in Their Play and Daily Life Activities in Norwegian Kindergartens.” *International Journal of Early Childhood* 44 (1): 91–114. doi:10.1007/s13158-011-0050-x.
- Rescorla, Leslie. 2011. “Late Talkers: Do Good Predictors of Outcome Exist?” *Developmental Disabilities Research Reviews* 17 (2): 141–150. doi:10.1002/ddrr.1108.
- Rice, Mabel L. 1993. “Social Consequences of Specific Language Impairment.” In *Language Acquisition Problems and Reading Disorders*, 111–128. New York: de Gruyter.
- Schachter, Rachel E. 2017. “Early Childhood Teachers’ Pedagogical Reasoning About How Children Learn During Language and Literacy Instruction.” *International Journal of Early Childhood* 49 (1): 95–111. doi:10.1007/s13158-017-0179-3.
- Schreier, Margrit. 2014. “Qualitative Content Analysis.” In *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*, edited by Uwe Flick, 170–183. London: Sage.
- Sheridan, Sonja, and Liv Gjems. 2017. “Preschool as an Arena for Developing Teacher Knowledge Concerning Children’s Language Learning.” *Early Childhood Education Journal* 45 (3): 347–357. doi:10.1007/s10643-015-0756-8.
- Stangeland, Elisabeth Brekke. 2017. “The Impact of Language Skills and Social Competence on Play Behaviour in Toddlers.” *European Early Childhood Education Research Journal* 25 (1): 106–121. doi:10.1080/1350293X.2016.1266224.

- SSB. (2021). Barnehager. Statistisk Sentralbyrå. Retrieved 02.06.21 from <https://www.ssb.no/barnehager>.
- Tingleff, Heidi. 1996. *Norsk Fonemtest [Norwegian Phoneme Test]*. Oslo: NW Damm & Son.
- Vik, Stine. 2014. "Barns Deltakelse og Tidlig Innsats: Et Pedagogisk Bidrag til Forståelse av Tidlig Innsats i Norske Barnehager [Children's Participation and Early Intervention: A Pedagogical Contribution to Understanding Early Intervention in Norwegian Kindergartens]." *Nordisk Barnehageforskning* 8. doi:10.7577/nbf.647.
- Vik, S., and R. Hausstätter. 2014. *Fra «early intervention» til tidlig innsats. Utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk [From Early Intervention to Tidlig Innsats. Challenges in the Adoption of American Intervention Programs for Norwegian Pedagogy]*.
- Wendelborg, Christian, Joakim Caspersen, Anna M Kittelsaa, Stina Svendsen, Anne Sigrd Haugset, Trond Kongsvik, and Rune Borgan Reiling. 2015. *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov: Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder [The Daycare Offer for Children with Special Needs: Examination of the Offer for Children with Special Needs Under Compulsory School Age]*.
- Wilcox-Herzog, Amanda, and Susan Kontos. 1998. "The Nature of Teacher Talk in Early Childhood Classrooms and Its Relationship to Children's Play With Objects and Peers." *The Journal of Genetic Psychology* 159 (1): 30–44. doi:10.1080/00221329809596132.
- Zachrisson, Henrik Daae, Eric Dearing, Imac M Zambrana, and Ane Nærde. 2013. *Språkkompetanse hos 4-åringer som har gått i barnehage [Language Skills in 4-Year-Olds Who Have Attended Kindergarten]*.

***Vedlegg 5 – Special education in Norwegian early childhood education and care: a document analysis of special education assistance provided to children with language disorders***



## Special education in Norwegian early childhood education and care: a document analysis of special education assistance provided to children with language disorders

Maya Dybvig Joner, Elin Reikerås & Marit Alvestad

To cite this article: Maya Dybvig Joner, Elin Reikerås & Marit Alvestad (2022): Special education in Norwegian early childhood education and care: a document analysis of special education assistance provided to children with language disorders, European Journal of Special Needs Education, DOI: [10.1080/08856257.2022.2148602](https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2148602)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2148602>



© 2022 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.



Published online: 22 Nov 2022.



[Submit your article to this journal](#)



Article views: 701



[View related articles](#)



[View Crossmark data](#)



Citing articles: 1 [View citing articles](#)

## Special education in Norwegian early childhood education and care: a document analysis of special education assistance provided to children with language disorders

Maya Dybvig Joner<sup>a</sup>, Elin Reikerås<sup>b</sup> and Marit Alvestad<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Norwegian Reading Centre, University of Stavanger, Stavanger, Norway; <sup>b</sup>Department of Early Childhood Education, University of Stavanger, Stavanger, Norway

### ABSTRACT

This study aims to investigate the characteristics of special educational assistance provided to children with language disorders (LDs) attending ordinary early childhood education and care institutions (ECECs) in Norway, with a focus on objectives for language development and language interventions. An in-depth document analysis of 71 pedagogical documents, such as expert assessments and individual development plans (IDPs), pertaining to four children with LDs was conducted. These documents play a large part in the documentation of the special education provision and were analysed and categorised in line with a hermeneutical approach. The findings show that the objectives and the language interventions recommended by the Educational Psychological Service (EPS) in the expert assessments are general or missing, and the language interventions recommended were seldom tailored to the children's LDs. This propagates further among the IDPs. The findings further suggest a division in the responsibilities between the different institutions, with the result that the provision given to the children appears fragmented. Finally, the analysed documents reveal a variation in the quality recommended in special education assistance, which implies a need for improvement in both organisation and competence at ECECs and EPS, to be able to provide an integrated practice.

### ARTICLE HISTORY

Received 13 July 2022  
Accepted 7 Oct 2022

### KEYWORDS

Special educational needs;  
language disorder;  
pedagogical documents;  
early childhood education;  
educational pedagogical  
service

### Introduction

A total of 93.4% of children in the age group from one to five attend early childhood education and care (ECEC) institutions in Norway (SSB 2022). Of these, 3.4% receive special educational assistance (Directorate for Education and Training 2021). Children with difficulties due to language disorders (LDs) constitute the largest group of these (Wendelborg et al. 2015). Solid research exists on how early intervention targeting oral language skills can improve language development and later school performance for children with LDs (Fricke et al. 2013; Hjetland et al. 2019; Hulme et al. 2020). The group of children with LDs is not homogeneous and refers to children having enduring problems with oral language skills involving listening/comprehending (receptive) and speaking/producing (expressive)

CONTACT Maya Dybvig Joner  maya.d.joner@uis.no

© 2022 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.  
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.



language and using this in a communicative (pragmatics) context. Previous research shows that LDs have negative consequences in many areas, such as social functioning, academic outcomes and working life (Johnson, Beitchman, and Brownlie 2010; McGregor 2020; Stangeland 2017).

The potential of ECECs to initiate provision for children with special educational needs depends on the staff's competence and the ability to see the children's needs (Nordahl et al. 2018). ECEC teachers themselves report a need for more knowledge about how to work with children who are entitled to special educational assistance, both in Norway and internationally (OECD 2019), and they are often uncertain when working with children with LDs because of a lack of competence within the subject of LD and poor guidance (Hannås and Bahdanovich Hanssen 2016; Nordberg and Jacobsson 2021).

In the field of early childhood and special education, the focus has often been on inclusion (Hannås and Bahdanovich Hanssen 2016; Lee et al. 2015; Odom and Diamond 1998), but there are few in-depth studies on specific problem areas (Torill et al. 2018; Nordahl et al. 2018). Studies targeting LD have mostly been effect studies of a large group of children (Hulme et al. 2020; West et al. 2021), and we lack knowledge about the special educational assistance provided to children with LDs in ECECs.

Pedagogical documents are an essential part of special educational assistance in nearly every country and often contain an assessment of the child's development and the planning practice in an ECEC or school of special educational assistance (Mitchell, Morton, and Hornby 2010). Most previous studies regarding pedagogical documents are related to school children (Andreasson and Wolff 2015; Sanches-Ferreira et al. 2013; Petra et al. 2002) or studies on pedagogical views in ECECs (Heiskanen, Alasuutari, and Vehkakoski 2018; Franck 2021). There are few, if any, studies that examine pedagogical documents in ECECs related to a specific development area.

In response to this, the aim of this study is to examine pedagogical documents regarding what characterises special education assistance provided to children with LDs attending ordinary ECECs in Norway.

### Language interventions

Language interventions depend on the perceived needs of the child (James, Dennis, and Charlton 2017). Studies on the effectiveness of language intervention show that they depend on high-quality implementation, and often intensive programmes altering between small-group and one-on-one work over several weeks (Hulme et al. 2020; Kristin et al. 2019; West et al. 2021). Others highlight the advantages of organising the interventions in the child's natural environment, in addition to focusing on all aspects of the language (Tomblin 2019; Kaiser and Roberts 2011). At the same time, the children's difficulties may require that staff implement interventions that exclude children from the group, for example, through one-on-one training, to enable children to participate (Hillesøy and Erik Ohna 2016). The staff's theoretical perspectives also play a part in choosing language interventions (Saldaña and Murphy 2019).

### Language disorder

Internationally, 4 – 10% of children aged 5 – 6 years are considered to have an LD (Hanssen and Hansen 2017). After an earlier lack of agreement regarding the term describing children's language problems, there is now a consensus for the use of the term language disorder (LD) for children with speech, language and communication needs enduring into middle childhood (Bishop et al. 2017; Kristoffersen et al. 2021). Children with LDs are likely to have enduring language problems with a significant impact on social interactions and education that are unlikely to resolve without specialist help (Bishop et al. 2017).

LD has two subcategories: 'Language disorder associated with X' (biomedical conditions) and developmental language disorders (DLDs). DLDs are cases of LDs with no biological condition, such as Down syndrome, and children with no other neurodevelopmental disorders, such as the autism spectrum (World Health Organisation 2022). At the same time, DLDs can co-occur in cognitive, sensory-motor or behavioural domains (Bishop et al. 2017). Preschool children often lack a formal DLD diagnosis (McGregor 2020); therefore, we use the term LD compatible with the official DLD diagnostic criteria (World Health Organisation 2022) in this study.

The new term may conflict with the term used in prior research, which most frequently referred to a specific language impairment, language difficulties and language impairment. We choose to use the term LD when we refer to previous research.

### The Norwegian ECEC context

The Norwegian ECECs are regulated by the Kindergarten Act and the National Curriculum (Directorate for Education and training 2017; the Kindergarten Act 2020). Norwegian ECECs have an inclusive policy, and the curriculum for ECECs underscores that the ECEC 'shall ensure that children receiving special needs support are included in the group and in mainstream activities' (Directorate for Education and training 2017, 40) and make the necessary social and pedagogical adjustments to ensure equal provision and assess and adjust these arrangements regularly (Directorate for Education and training 2017). A total of 65.5% of ECEC teachers claim that children with special needs participate in mainstream activities (Wendelborg et al. 2015).

Children receiving special educational assistance in ECECs in Norway receive help from different public bodies, often in collaboration between the Educational Pedagogical Service (EPS) and the ECEC, with the daily special educational assistance provided by the ECEC. If a child's needs cannot be met by general pedagogical practice, the parents and/or the staff may require an expert assessment (Directorate for Education and training 2017). This is done by referring the child to EPS, which then conducts the expert assessment. The results from this assessment form the basis for the decision regarding the child's right to special educational assistance, and the expert assessment must include realistic objectives for the child's development and learning (the Kindergarten Act 2020, §33 and § 34). The EPS has two-sided work tasks to ensure that an expert assessment is prepared and to assist the ECECs with competence development and organisational development to enable the facilitation of children with special needs (Directorate for Education and Training 2009). Collaboration with the EPS is, therefore, an important part

of the ECEC teacher's work to facilitate an adapted provision (Norwegian Ministry of Education and Research 2019).

Special educational assistance provided to children with LD can be described in three models: *direct* (by a speech and language therapist), *indirect* (by another under speech and language therapist guidance) and *mixed* (using both) (Knudsen et al. 2022). Special educational assistance in Norway uses a mixed provision, and special education teachers are seldom employed in the ECEC; and nearly half of the children receiving special educational assistance in the Norwegian education system receive interventions conducted by nonexperts (Nordahl et al. 2018). Thirty percent of the municipalities use support centres (SC) in the special education provision (Nordahl et al. 2018). The SC is a pool of special education teachers who provide special educational assistance to several ECECs for a certain number of hours a week. This means they are in charge of many children in various ECECs. This use of SC raises concerns regarding holistic and integrated pedagogical practice and may contribute to a fragmentation of special educational assistance (Børhaug et al. 2018).

The focus in Norwegian ECECs is on the quality of the relationships among the staff and group of children (Vik and Hausstätter 2014). This is in contrast with the individual view dominant in the special educational tradition (Franck 2021; Simonsen and Lise Arnesen 2011), and the assessment and subsequent documentation of special education still rely on traditional individual perspectives (Franck 2021). Special education assistance is an individual right according to the Kindergarten Act (2020, § 31), which may explain why this is the dominant view at the EPS.

In Norway, there are no requirements to write an individual development plan (IDP) before entry to school, but it is recommended for children in need of special education (Directorate for Education and Training 2009). International studies have found that the quality of special educational assistance depends on an IDP of good quality, which in turn depends on clearly formulated objectives regarding the child's development (Petra et al. 2002; Sanches-Ferreira et al. 2013). Studies show that 69% of IDP interventions were conducted without any regard to the child's difficulties (Andreasson and Wolff 2015).

### Research questions

Although there is an increasing number of children receiving special education assistance in ECECs related to LDs in Norway, we lack knowledge about the special education assistance and interventions provided to these children. Accordingly, our overall aim is to examine what characterises the special education assistance provided to children with LD attending ordinary ECECs in Norway, as it appears in pedagogical documents. To shed light on this issue, we ask two research questions:

(1) Which objectives for the child's language development and learning did the educational institutions establish in the pedagogical documents related to the children?

(2) What characterises the language interventions and the special educational assistance recommended by the EPS, and the following up on these as they appeared in the children's IDPs and special needs report?

### Methodology

We chose a qualitative document analysis of pedagogical documents to answer the research questions. Documents are used in everyday social life and practice and analysing documents can provide insight into individual actions and encounters within social settings (Coffey 2014). From this perspective, the documents are more than passive sources of information (Coffey 2014), and by analysing the relationship between documents and the documents' function, we can provide an in-depth study of special education assistance recommended to children with LDs. In this process, we interpret and contribute to the construction of meaning (Prior 2008). A qualitative content analysis with a hermeneutic approach to the texts was carried out (Gilje and Grimen 1993). Documentation is extensively used in educational institutions, and the documents analysed in this study existed prior to, and not because of, the research. They are considered 'unobtrusive' (Bowen 2009). When performing document analysis it is important to bear in mind that the document texts do not mirror the practice in ECECs directly.

### Participants

The present study is a part of a longitudinal project, The Stavanger Project -The Learning Child (2007–2018), which followed the development of more than 1,000 Norwegian children from the age of two until the age of ten. For more details of the project, see Reikerås, Kristine Løge, and Knivsberg (2012).

When a child who participated in The Stavanger Project was referred to EPS, the parents were asked to take part in a substudy called the at-risk project. The parents who agreed gave additional written consent. Twenty-three of these were selected as possible participants in this study. All of these had LDs as part of their reason for referral to the EPS. Norwegian was their native language. The parents received a letter of consent to sign, and 18 of the 23 agreed. Thorough studies of the 18 file records at the EPS were conducted. Children who had severe difficulties related to their home situation and/or biomedical aetiology were excluded because of the impact this would have on their language development (Bishop et al. 2017). This resulted in the documents of four children being selected as participants in this study. All the participants were boys aged from two years and eight months to four years and three months. The children had various difficulties with speech, language, and communication. They received special educational assistance from a special education teacher for between one and four hours a week. These hours included the guidance of ECEC staff and planning; usually, one hour a week was training with the child. In addition, they received special educational assistance for between 3–12 hours per week from ECEC staff guided by the special education teacher. This included one-on-one training and adapted provisions in the ECEC. The hours with special educational teachers decreased as the child grew older, and the hours with guided ECEC staff increased. All the children attended different ECECs. We obtained ethical approval from the Norwegian Centre for Research Data (NSD). All participants, both children and ECEC staff, were anonymised. The children were identified by numbers.

**Table 1.** Documents used in the analysis.

Document type	N (N = 71)	Purpose	Written by
Expert Assessment	4	Establish whether the child has a need for special education assistance and recommend what kind of assistance should be given to the child in line with the Kindergarten Act § 31 and § 34 (the Kindergarten Act).	EPS
Decision	9	Decision regarding the content of the special educational assistance: what kind of assistance, hours of assistance, organisation, and competence in line with the Kindergarten Act § 35 (the Kindergarten Act 2020).	The municipality
IDP	15	Planning and evaluating special education assistance in an ECEC conducted daily by trained preschool teacher and/or assistant.	ECEC
Special Needs Report	7	Planning and evaluating special education assistance provided to the child, and guidance of preschool teacher and/or assistance conducted by special needs teacher once or twice a week	SC
Tests	16	Tests used for assessment of the child's development	EPS, ECEC and SC
Minutes from Meetings	16	Documentation of meetings regarding the child's special needs assistance with the participation of the ECEC, EPS and parents	EPS, ECEC and SC
Log	4	Ongoing documentation of the special needs assistance provided at the EPD	EPS

### Data

Seventy-one documents (328 pages) were collected in autumn 2019 and spring 2020 at the EPS, city archives and ECECs. The documents were scanned and anonymised. A random selection of documents was checked by an employee at the EPS to secure correct anonymisation.

The authors of the documents in Table 1 are several EPS workers, ECEC teachers and special education teachers working at the SC. The expert assessment, IDP and special needs report constitute the main documents in this study. The other documents were used to confirm and/or supply additional information to these documents.

### Analysing process

Preunderstanding is a necessary condition for understanding; when we are to interpret something, we must start with an idea of what one is looking for to gain a particular direction (Gilje and Grimen 1993). Many documents use subject-specific terminologies. Our experiences from ECEC education and practices, as well as research including in the field of special education assistance, gave us the prerequisites to understand the meaning of the documents and the knowledge of in which social context the documents were written. Being three researchers with different experiences and professional views is considered to be a strength to this study's validity. At the same time, we are fully aware that our preunderstanding may influence the research process; it requires skills and discipline to ensure that one does not choose only what the researcher expects to find, either by omission or commission, leaving other evidence ignored or underreported (Alver and Oyen 2007; Liamputtong 2007). This was done by being reflective and viewing the data from the different perspectives of three different researchers.

In line with the hermeneutic circle, the text in the different documents was viewed in relation to each other and in relation to each case to create meaning (Gilje and Grimen

1993). The documents were read in their entirety, parts were studied more thoroughly, then they were read again and so on (Gilje and Grimen 1993). The four cases were, accordingly, analysed both in an individual (vertical) and a collective way (horizontal).

The categorisation process already started during the first read through the documents. First, a concept-driven categorisation was performed based on theory and previous research. In addition, data-driven categories emerged. The categorisation resulted in two main categories: objectives for learning and development and language interventions. The subcategories are mentioned implicitly throughout the presentation and discussion of the main categories.

- (1) *Language objectives for development and learning* (concept-driven from the Education Act): Relates to the objectives of the child's development and learning expressed in the expert assessment, IDP, and special needs report.

#### *Subcategory*

- *Subobjectives for language and development* (data-driven): Refers to the subobjectives listed in the IDPs and special educational reports in relation to the objectives.

- (2) *Language interventions* (concept-driven from empirical studies on LDs and effect studies): This refers to language interventions recommended and provided to the individual child based on the child's language skills.

#### *Subcategories*

- *Language assessments* (concept-driven from official guidelines): Language tests and observations documented in the expert assessment, IDP, and special needs report describing the child's language skills and language development.

- *Adapted mainstream provisions* (data-driven): Refers to how the ECEC includes the child in everyday life.

- *The child's language* (concept-driven by theories of language and language development): The child's skills and difficulties in the language areas described by Bloom and Lahey (1978) as content/form/use (Bloom 1980; Bloom and Lahey 1978).

### **Findings and discussions**

The results will be presented related to the two categories concerning objectives and language interventions. The subcategories are mentioned implicitly throughout the presentation and discussion of the main categories.

#### *Language objectives for development and learning*

The analysis shows that three of the expert assessments lacked objectives for the child's development and learning, nor was there any objective for special education support. There were recommendations for the special educational provision regarding the content (method and staff) and hours needed. In addition, the EPS addressed development areas in which the child needed assistance: 'Furthermore, it should be facilitated for stimulation of play skills and language skills' (Child 3). Previous audit

reports state that the recommendations in the expert assessment written by the EPS have general objectives for the child's learning and development that are intertwined with recommendations regarding context (Rogaland fylkeskommune 2020). As we see, addressing areas of development is not enough to meet the requirement given by the Education Act/Kindergarten Act. This also contradicts previous research on LDs, highlighting the need for explicit interventions to secure language development in these children (Hulme et al. 2020). To be able to address LD difficulties, having an objective is crucial to give language interventions a clear direction. In addition, it is difficult to respond to the evaluation of the child's development and adjustments of the provision as required in Kindergarten Act § 32 (Act [2006] 2021) and ECEC curriculum (Directorate for Education and training 2017) without specific objectives.

In these three expert assessments, the preparation of specific objectives for the child's learning and development appears to be left to the ECEC:

An individual plan shall be prepared in collaboration with parents and ECECs. The individual plan shall be a working tool for how to provide good and overall stimulation. The objectives should be as specific as possible (Child 4).

Previous research has revealed a strong individual focus on the assessment part of the expert assessment (Franck 2021). However, in our study it appears that the EPS has difficulties translating the results from the assessments to individual objectives. When the assessment reveals that a child has difficulties with both language production and language comprehension, it would be expected that this would be addressed in the objectives. We interpret that the lack of individual objectives may be due to the Norwegian ECEC learning tradition that focuses more on the quality of the social interaction and communication among adults and children than on the individual child (Vik and Hausstätter 2014). It appears that EPS tries to manoeuvre between the special education tradition in the assessment part of the expert assessment, and the Norwegian ECEC tradition in the recommendation part of the expert assessment. We found that one expert assessment did have objectives, which leads us to conclude that the quality of the expert assessment varies.

When the objectives are missing, the ECEC and SC must interpret the EPS assessment of the child's language skills and recommend interventions when they make their own objectives in the IDP. We know from previous studies that teachers find it difficult to formulate quality objectives in the IDP (Sanches-Ferreira et al. 2013).

Analysing the IDPs and special needs report, we found that few of the objectives were adapted to the individual LDs. The objectives 'Maintain and further develop the language' (IDP Child 1), 'Better language' (IDP child 4) and 'Strengthen language and communication skills' (special needs report, Child 2) do not address the specific language difficulties assessed in the expert assessment, for example, 'Reynell's language test reveals difficulties in both language production and language comprehension. He uses language during play, but the other children struggle with understanding him' (Child 4). We find these objectives more general than specific, which point out that they do not address the individual child's LD. Our findings are in line with previous studies in school, where 69% of the IDPs were written without any connection to the assessment (Andreasson and Wolff 2015).

When the ECEC operationalises what is expressed in the expert assessment, the concretisation of the language objectives is left to those who have expressed the need for more knowledge regarding the child's special needs (OECD 2019). This may lead to an IDP that is not useful as a working tool and perhaps also unsuitable for ensuring development and helping the child's language development, especially when we know that many of the staff working with these children are not experts (Nordahl et al. 2018).

The lack of concretisation of the children's LDs was evident in the IDP, where general objectives were not adapted to the individual child's difficulties as described in the expert assessment. For children who had several IDPs, the same main language objectives reoccurred from year to year or contained minor adjustments. The many general objectives in the IDP may be a result of a lack of objectives in the expert assessment. It appears from previous international studies that a lack of high-quality objectives is quite common in special education (Andreasson and Wolff 2015; Petra et al. 2002; Mitchell, Morton, and Hornby 2010; Sanches-Ferreira et al. 2013; Heiskanen, Alasuutari, and Vehkakoski 2019). This may raise the question of whether the IDP is used as a working tool or as documentation of special needs assistance.

The subobjectives were formulated in more detail, with three to five subobjectives in each document. Some are very concrete, while others are more general, with the same subobjectives for three years: 'Increase the knowledge of words, increase language comprehension, increase language repertoire' (Child 3, years 1, 2 and 3). This reinforces the impression that much of the IDP is not actively in use

### *Language interventions*

The recommended language interventions as they appear in the expert assessment are characterised by being mostly general guidelines. Examples of recommended language activities from the expert assessment are as follows:

- Conversation and dialogue: 'Talk about today, what we did yesterday and what we will do tomorrow, focus on understanding and describing language beyond here-and-now (Child 1).
- Shared book reading: 'Read level-adapted books and have conversations about what the book is about. Feel free to use books with support in pictures' (Child 2).
- Gameboards: 'Play board games with other children and adults' (Child 2).
- Song and rhymes: 'Have a fixed repertoire of pleasurable songs that gradually expand. Link content in songs to photos or concrete things' (Child 4).
- Visual support: 'Provide visual support as far as possible; concrete things, pictures, demonstrations, models. Signs as speech support can be used' (Child 3).

Most language activities recommended in the documents are in line with previous research focusing on language development (Fricke et al. 2013; Hagen, Melby-Lervåg, and Lervåg 2017). Even so, we raise the question of whether they are formulated specifically enough to respond to the child's LD. What is described as language intervention in the expert assessment benefits all children and is, therefore, quality language activities. This is also shown in previous Norwegian research; the expert assessment was not thorough enough, which resulted in the recommended interventions not being



appropriate (Wendelborg et al. 2015). Even though both EPS and special educational teachers give ECEC guidance, previous research has shown an expressed insecurity on how to help children with LDs, as well as inadequate guidance (Hannås and Bahdanovich Hanssen 2016). This may lead to difficulties in addressing appropriate provisions (Nordahl et al. 2018).

The result of the analysis reveals a pattern regarding the concretisation of the planned language interventions. They are general in the expert assessment, detailed in the IDP and specific in the special educational report. The most common materials used are books, board games, different nursery rhymes, fairy tales and songs. These are in accordance with the expert assessment recommendations, which indicate a connection between the documents. Some IDPs associate concrete language activity with specific LDs. One IDP refers to the expert assessment when describing language activities (Child1).

The specifics regarding the language interventions expressed in the IDP also seem to depend on the number of IDPs. Most of the language activities are very general in the first IDP, e.g. 'Read books' (Child 3), but become more specific when the child gets older, e.g. 'Use boardgames and activities that stimulate the use of terms, positions, categories, number and quantity' (Child 3). We view this as natural and in accordance with the child's language development and interests.

In the special educational report, language awareness and language comprehension are emphasised in the provision given to the children: 'We have worked further with various rhymes and songs with visual support/images in the work of strengthening child's language awareness' (Child 2). This answers the activities recommended in the expert assessment.

There is not much mention of how to facilitate adapted mainstream provision for the children:

He also needs follow-up from adults who can guide the child in play and interaction with other children and who will be able to facilitate the child's mastery experiences in language and social situations (Child 1).

An answer to this recommendation is not mentioned in the IDP or special needs report. One reason could be that the example gives a description of what should be provided but not how this should be operationalised. Even though this may be given in guidance by the EPS or SC, we know that many find this guidance unsatisfactory (Hannås and Bahdanovich Hanssen 2016).

The same formulation can be read in an IDP: 'The child needs safe and clear adults in his everyday life who can confirm, put into words and give him positive guidance in the ECEC everyday life both in indoor and outdoor activities' (Child 2). None of the documents gives a description of how they plan to implement this with concrete examples. Overall, the analysis regarding mainstream provision shows that the need for an extra assistant dominates the description of what the ECEC needs, without specifying how this should be operationalised in practice.

The following is a quote from a special educational report:

Extra resources follow up the special educational provision (subobjectives) with the child in one-on-one training alone or in a small group to create a preunderstanding that will form the basis for mastery in a large group in ECEC everyday life (Child 2).

This example underscores why it is sometimes viewed as necessary to work one-on-one to help the child's mastery in large groups and joint activities. This said, all the activities planned in the special educational report are organised one-to-one or in a small group, often with the extra resource as a participant to guide him or her once a week on how to adapt this to a mainstream provision.

Overall, there are very few mentions of adaptations to mainstream provisions, even though inclusion is a core value in the Norwegian ECEC (Directorate for Education and training 2017; Hanssen and Hansèn 2017). This illustrates the impression of our analysis that general pedagogy and special education are treated as two separate communities of practice in ECECs. Even if we have some examples, there is little correspondence between the documents regarding this subject. This gives an impression of a fragmented provision with a clear division of roles between special education and ordinary provision.

### Conclusion and pedagogical implications

We find that the study reveals a variation in the quality recommended in the documents, with one expert assessment having objectives for language learning and development, while the rest did not. In all it appears that none of the individual assessments in the expert assessment conducted by the EPS resulted in concrete objectives and language interventions targeting the child's LD. In addition, it appears as if the IDP is not in active use in ECECs. Objectives and language interventions are generally formulated, and some were repeated annually in many of the documents. This implies that ECECs need a work tool for planning and evaluating special educational assistance that is perceived as meaningful and can be used by all employees in a more constructive way. The study shows that there may be a need to increase ECEC teachers' competence in LDs and special educational assistance. This is in accordance with other recent findings (Hannås and Bahdanovich Hanssen 2016; Nordahl et al. 2018; OECD 2019).

Special educational assistance provided to children with LDs appears to be fragmented, as many documents reveal a division between special education and mainstream educational provision. Even if there is some connection between some of the documents, the impression is that each institution focuses on its own responsibilities regarding the children. We therefore highlight the need for better cooperation between the EPS and ECECs to provide special needs education of high quality.

Although many resources are spent on special educational assistance for children with LD, this study indicates that this does not ensure that the child's special needs are adequately met. The present study stresses the complexity in special education regarding children with LDs, both regarding tailoring the interventions to the individual child and the competences required to implement this in the ECEC.

The results from this study cannot be generalised, but they provide useful insight into how special educational assistance may appear for some children with LDs. This study refers to children in Norwegian ECECs, but it is also relevant to the international context because of the need for an in-depth understanding in the area of special education provision and LDs. To deepen the understanding of special education assistance to children with LD further research and participatory observations of children and interviews with staff in ECECs should be carried out. There is a constant need for further research on how to provide for these children in the best possible way, both through new language interventions and studies that look at the organisation of special educational assistance.

### Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

### References

- Act, K. 2006/2021. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL\\_7](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_7)
- Alver, B. G., and O. Oyen. 2007. "Challenges of Research Ethics: An Introduction." *FF COMMUNICATIONS-JOURNAL* 140 (292): 11–55.
- Andreasson, I., and U. Wolff. 2015. "Assessments and Intervention for Pupils with Reading Difficulties in Sweden—A Text Analysis of Individual Education Plans." *International Journal of Special Education* 30 (1): 15–24.
- Bishop, D. V. M., M. J. Snowling, P. A. Thompson, T. Greenhalgh, C. Adams, L. Archibald, G. Baird, Ann Bauer, et al. 2017. "Phase 2 of CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study of Problems with Language Development: Terminology." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58 (10): 1068–1080. doi:10.1111/jcpp.12721.
- Bloom, L. 1980. "Language Development, Language Disorders, and Learning Disabilities: LD3." *Bulletin of the Orton Society* 30 (1): 113–133. doi:10.1007/BF02653712.
- Bloom, L., and M. Lahey. 1978. "Language Development and Language Disorders."
- Børhaug, K., H. Berntsen Brennås, H. Fimreite, A. Havnes, K. H. M. Øyvind Hornslien, A. M. Thomas Moser, G. S. Steinnes, and M. Bøe. 2018. "The Kindergarten Teaching profession-present and future-summary."
- Bowen, G. A. 2009. "Document Analysis as a Qualitative Research Method." *Qualitative Research Journal* 9 (2): 27–40. doi:10.3316/QRJ0902027.
- Coffey, A. 2014. "Analysing Documents." In Flick, Uwe (ed), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*, 367–380. London: Sage.
- Directorate for Education and Training. 2009. *Special Education: Guidance to the Education Act regarding Special Educational Assistance*. Oslo: Directorate for education and training.
- Directorate for Education and training. 2017. *Framework Plan for Kintergartens*. Oslo: Directorate for education and training.
- Directorate for Education and Training. 2021. "The Norwegian Education Mirror 2021." <https://www.udir.no/in-english/education-mirror-2019/#>
- Franck, K. 2021. "The Educational Context in Expert Assessments. A Study of Special Education Documents of Children in ECEC Institutions." *European Journal of Special Needs Education* 1–15. doi:10.1080/08856257.2021.1954346.
- Fricke, S., C. Bowyer-Crane, A. J. Haley, C. Hulme, and M. J. Snowling. 2013. "Efficacy of Language Intervention in the Early Years." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 54 (3): 280–290. doi:10.1111/jcpp.12010.
- fylkeskommune, R. 2020. "TILSYNSRAPPORT-Spesialpedagogisk hjelp-Tilrettelegging Av Barnehagetilbud for Barn Med Nedsett Funksjonsevne Hjelmeland Kommune [SUPERVISORY REPORT-Special Educational assistance-Facilitation of Daycare Facilities for Children with disabilities-Hjelmeland Municipality]."
- Gilje, N., and H. Grimen. 1993. *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi. [Prerequisites for the social sciences: Introduction to the philosophy of science of the social sciences]*. 3. prøveutg.]. ed. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagen, Å. M., M. Melby-Lervåg, and A. Lervåg. 2017. "Improving Language Comprehension in Preschool Children with Language Difficulties: A Cluster Randomized Trial." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58 (10): 1132–1140. doi:10.1111/jcpp.12762.
- Hannås, B. M., and N. Bahdanovich Hanssen. 2016. "Special Needs Education in Light of the Inclusion Principle: An Exploratory Study of Special Needs Education Practice in Belarusian and Norwegian Preschools." *European Journal of Special Needs Education* 31 (4): 520–534. doi:10.1080/08856257.2016.1194576.

- Hanssen, N. B., and S.-E. Hansèn. 2017. *Special Education Needs Activities for Children with Language Difficulties: A Comparative Study in Belarusian and Norwegian Preschools* (Education Inquiry) 172–192. doi:10.1080/20004508.2017.1380486.
- Heiskanen, N., M. Alasuutari, and T. Vehkakoski. 2018. "Positioning Children with Special Educational Needs in Early Childhood Education and Care Documents." *British Journal of Sociology of Education* 39 (6): 827–843. doi:10.1080/01425692.2018.1426443.
- Heiskanen, N., M. Alasuutari, and T. Vehkakoski. 2019. "Recording Support Measures in the Sequential Pedagogical Documents of Children with Special Education Needs." *Journal of Early Intervention* 41 (4): 321–339. doi:10.1177/1053815119854997.
- Hillesøy, S., and S. Erik Ohna. 2016. "Et Vanlig Barn I En Vanlig Barnehage? Vilkår for Deltakelse I Barnefelleskap for de Yngste Barna Med Cochleaimplantat I Barnehaugen. [An Ordinary Child in an Ordinary ECEC? Conditions for Participation in Children's Communities for the Youngest Children with a Cochlear Implant in the ECEC] Universitetet I Stavanger."
- Hjetland, H. N., A. Lervåg, S.-A. Halaas Lyster, B. Eriksen Hagtvet, C. Hulme, and M. Melby-Lervåg. 2019. "Pathways to Reading Comprehension: A Longitudinal Study from 4 to 9 Years of Age." *Journal of Educational Psychology* 111 (5): 751. doi:10.1037/edu0000321.
- Hulme, C., M. J. Snowling, G. West, A. Lervåg, and M. Melby-Lervåg. 2020. "Children's Language Skills Can Be Improved: Lessons from Psychological Science for Educational Policy." *Current Directions in Psychological Science* 29 (4): 372–377. doi:10.1177/0963721420923684.
- James, L., J. A. Dennis, and J. J. V. Charlton. 2017. "Speech and Language Therapy Interventions for Children with Primary Speech and/or Language Disorders." *Cochrane library*. doi:10.1002/14651858.CD012490.
- Johnson, C. J., J. H. Beitchman, and E. B. Brownlie. 2010. "Twenty-Year Follow-Up of Children with and without Speech-Language Impairments: Family, Educational, Occupational, and Quality of Life Outcomes." *American Journal of Speech-Language Pathology* 19 (1): 51–65. doi:10.1044/1058-0360(2009/08-0083).
- Kaiser, A. P., and M. Y. Roberts. 2011. "Advances in Early Communication and Language Intervention." *Journal of Early Intervention* 33 (4): 298–309. doi:10.1177/1053815111429968.
- Knudsen, H. B. S., N. Jalali-Moghadam, S. Nieva, E. Czaplewski, M. Laasonen, E. Gerrits, C. McKean, and J. Law. 2022. "Allocation and Funding of Speech and Language Therapy for Children with Developmental Language Disorders across Europe and beyond." *Research in Developmental Disabilities* 121: 104139. doi:10.1016/j.ridd.2021.104139.
- Kristin, R., Å. M. Hagen, M. Melby-Lervåg, and A. Lervåg. 2019. *The Effect of Linguistic Comprehension Instruction on Generalized Language and Reading Comprehension Skills: A Systematic Review*. Campbell Systematic Reviews. doi:10.1002/cl2.1059.
- Kristoffersen, K. E., A.-L. Rygvold, M. Klem, S. B. Valand, A. Asbjørnsen, and K.-A. B. Næss. 2021. "Termonologi for Vansker Med Språk Hos Barn Og unge-en Konsensusstudie" [Terminology for Language Disorders in Children and adolescents-a Consensus Study]. *Norsk tidsskrift for logopedi* 3 (2021): 6–23.
- Lee, F. L. M., A. Seeshing Yeung, D. Tracey, and K. Barker. 2015. "Inclusion of Children with Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter." *Topics in Early Childhood Special Education* 35 (2): 79–88. doi:10.1177/0271121414566014.
- Liamputtong, P. 2007. *Researching the Vulnerable: A Guide to Sensitive Research Methods*. London: SAGE.
- McGregor, K. K. 2020. "How We Fail Children With Developmental Language Disorder." *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 51 (4): 981–992. doi:10.1044/2020\_LSHSS-20-00003.
- Mitchell, D., M. Morton, and G. Hornby. 2010. "Review of the Literature on Individual Education Plans-Report to the New Zealand Ministry of Education." Ministry of Education.
- Nordahl, T., B. Persson, C. Brorup Dyssegård, B. Wessel Hennestad, M. Vaage Wang, and J. Martinsen. 2018. *"Inkluderende Fellesskap for Barn Og Unge [Inclusive Community for Children and Young People]: Fagbokforl."*
- Nordberg, A., and K. Jacobsson. 2021. "Approaches and Educational Assessments of Children's Speech, Language and Communication Development in Swedish Preschools." *Early Child Development and Care* 191 (14): 2188–2203. doi:10.1080/03004430.2019.1697693.

- Norwegian Ministry of Education and Research. 2019. *Meld. St. 6 (2019–2020):early Intervention and Inclusive Education in Kindergartens, Schools and out-of-school-hours Care*. Edited by Norwegian Ministry of Education and Research. government.no: Norwegian Ministry of Education and Research.
- Odom, S. L., and K. E. Diamond. 1998. "Inclusion of Young Children with Special Needs in Early Childhood Education: The Research Base." *Early Childhood Research Quarterly* 13 (1): 3–25. doi:10.1016/S0885-2006(99)80023-4.
- OECD. 2019. *TALIS Providing Quality Early Childhood Education and Care Results from the Starting Strong Survey 2018*. Paris: OECD Publishing.
- Petra, P., C. Vlaskamp, K. I. de Geeter, and H. Nakken. 2002. "The Importance of Setting Goals: The Effect of Instruction and Training on the Technical and Intrinsic Quality of Goals." *European Journal of Special Needs Education* 17 (3): 241–250. doi:10.1080/08856250210162149.
- Prior, L. 2008. "Repositioning Documents in Social Research." *Sociology (Oxford)* 42 (5): 821–836. doi:10.1177/0038038508094564.
- Reikerås, E., I. Kristine Løge, and A.-M. Knivsberg. 2012. "The Mathematical Competencies of Toddlers Expressed in Their Play and Daily Life Activities in Norwegian Kindergartens." *International Journal of Early Childhood* 44 (1): 91–114. doi:10.1007/s13158-011-0050-x.
- Saldaña, D., and C.-A. Murphy. 2019. "Theory and Intervention in Developmental Language Disorder: The View of the European Practitioner". In Law, James, McKean, Cristina, Murphy, Carol-Anne, Thordardottir, Elin. (ed), *Managing Children with Developmental Language Disorder*, 56–83. London: Routledge.
- Sanches-Ferreira, M., P. Lopes-dos-Santos, S. Alves, M. Santos, and M. Silveira-Maia. 2013. "How Individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): An Analysis of the Contents and Quality of the IEPs Goals." *European Journal of Special Needs Education* 28 (4): 507–520. doi:10.1080/08856257.2013.830435.
- Simonsen, E., and A. Lise Arnesen. 2011. "Spesialpedagogikk - merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv." [*Special Education - Brand in Epistemic Operation? Reflections in a ECEC Perspective*] *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 95 (2): 115–127.
- SSB. 2022. "Barnehager." [ECECs]. Statistisk Sentralbyrå, accessed 03.10.22. <https://www.ssb.no/barnehager>
- 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. doi:10.1080/1350293X.2016.1266224.
- Tomblin, J. B. 2019. "Developmental Language Disorder." In *International Handbook of Language Acquisition*, edited by J. S. Horst and J. V. K. Torkildsen, 341–361, New York: Routledge.
- Torill, M., M. Rismark, A. Sofie Samuelsen, and A. M. Sølvberg. 2018. "The Norwegian Educational Psychological Service: A Systematic Review of Research from the Period 2000-2015." *Nordic Studies in Education* 38 (2): 101–117. doi:10.18261/1891-5949-2018-02-02.
- Vik, S., and R. Hausstätter. 2014. "Fra «early intervention» til tidlig innsats." [*Utdfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk*. [From "early intervention" to early intervention. Challenges in the adoption of American intervention programs for Norwegian pedagogy] *Spesialpedagogikk* 6/2014
- Wendelborg, C., J. Caspersen, A. M. Kittelsaa, S. Svendsen, A. Sigrid Haugset, T. Kongsvik, and R. Borgan Reiling. 2015. "Barnehagetilbudet til barn med særlige behov: Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder." [ECEC for children with special needs: Examination of the offer for children with special needs under compulsory school age] NIFU, Trøndelag Forskning og Utvikling, NTNU Samfunnsforskning
- West, G., M. J. Snowling, A. Lervåg, E. Buchanan-Worster, M. Duta, A. Hall, H. McLachlan, and C. Hulme. 2021. "Early Language Screening and Intervention Can Be Delivered Successfully at Scale: Evidence from a Cluster Randomized Controlled Trial." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 62 (12): 1425–1434. doi:10.1111/jcpp.13415.
- World Health Organisation. 2022. "International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD): ICD-11." <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases>

***Vedlegg 6 – Cause for concern? A longitudinal study of the relation between weak language skills in toddlers, as observed by ECEC teachers, and their later reading skills in 2nd and 5th grade***

## Cause for concern? A longitudinal study of the relation between weak language skills in toddlers, as observed by ECEC teachers, and their later reading skills in 2nd and 5th grade

### Abstract

The purpose of this study is to investigate the association between weak language skills and later reading skills. In contrast to earlier research the present study used an authentic assessment of language skills conducted by ECEC teachers as a tool for early identification. The participants were 515 Norwegian monolingual children, assessed when they were 33 months, 7 years and 10 years. The results showed a small correlation between language skills identified at 33 months and later reading skills. The children identified with the 10% weakest language skills were overrepresented in the 10% with the weakest decoding skills and reading comprehension, and 67,3% of the children with weak language skills attained reading scores below average in 5<sup>th</sup> grade. The results show that authentic assessments in the early years conducted by preschool teachers can make an important contribution in identifying children in need of extra language stimulation in early childhood education.

*Keywords: early childhood education, early identification, weak language, language disorders, reading difficulties, authentic assessment*

### Introduction

Previous longitudinal studies have shown that weak language skills are a major risk factor for later reading difficulties (Hjetland et al., 2019; Snowling & Hulme, 2021), and many high-income countries have strengthened the aid for early identification because of the necessity to identify these children (Cairney et al., 2021; The Norwegian Directorate for Education and Training, 2023). Although the benefits of early weak language skill identification followed by treatment are widely recognized, it remains undetermined at what age a focus on this should be prioritized (Jin et al., 2020). There seems to be a consensus that children's language development is stabilized by the age between three and four (Duff et al., 2015). At the same time, early childhood education and care (ECEC) teachers are required to monitor children's language development at an earlier stage, as many children start in ECECs at the age of one (OECD, 2019).

Previous studies have shown that the majority of children with weak language skills attain language scores in the average range by school entry (Dale et al., 2014; Rescorla, 2011a). At the same time, there are robust findings that they continue to have weakness in language and language-related skills, such as reading, into adolescence (Rescorla, 2009), implying a need for close follow-up of these children. It is therefore important to have a tool that can be used by ECEC teachers to identify these children.

There is a known gap between research and practice, and this also applies for language assessments. For children attending ECECs, it is often the staff, in cooperation with caregivers, who is responsible for identifying development delays. While ECEC teachers often use authentic assessments to measure children's language development (Brown & Rolfe, 2005; Nordberg & Jacobsson, 2021; Sandvik et al., 2014), researchers mostly use parent-report or clinical standardized instruments to measure children's language development and reading outcome (Armstrong et al., 2017; Dale et al., 2014; Hjetland et al., 2019; Psyridou et al., 2018; Rescorla & Dale, 2013; Snowling & Hulme, 2021). To address policy-makers' focus on the early identification of children at risk, we need knowledge on how authentic assessment serves as a useful tool for this purpose. The aim of this study is therefore to investigate whether weak language skills measured by ECEC teachers using authentic assessment provide a reason for concern about later reading development.

### Background

Weak language skills are a symptom of many different conditions; therefore, one must consider these children as a heterogeneous group (Reilley et al., 2008; Rescorla, 2011b). Children referred to as late talkers (LTs) are children with language skills below 10% at an age of between 20–48 months (Dale et al., 2014). This reference is used to define children with weak language skills in this study.

There is a large body of evidence regarding the risk children with weak language skills have for developing developmental language disorders (DLD) and/or reading difficulties (Snowling & Hulme, 2021; Thal et al., 2013), with reading comprehension more likely to be affected than decoding (Dale et al., 2014). In addition, vocabulary comprehension has been identified as an important predictor for outcomes in the normal range (Thal et al., 2013). Although many children with weak language skills appear to catch up with their peers, they may not achieve levels of skills that are characteristic of children with language development within the normal range (Thal et al., 2013). This underlines the importance of making adapted provision for these children regardless of whether they will develop later difficulties or not. There are arguments that weak language skills in children



below 2 ½ years is not sufficient in itself to justify speech– language therapy (Rescorla & Dale, 2013); at the same time, they need to receive increased educational support, particularly if weak language skills are combined with other risk factors., such as family history of language/literacy learning difficulties (Bleses et al., 2016).

When discussing reading skills, Snowling and Hulme (2021) highlight the need to distinguish between the ability to decode and the ability to read for meaning (reading comprehension). Decoding skills rely on phoneme awareness, which in turn relies on the accuracy of articulation, receptive lexical knowledge, and large-segment awareness, which at an average of 4 ½ years for phoneme awareness (Carroll et al., 2003). There is also a strong relationship between early language skills, such as vocabulary knowledge and grammatical skills, and reading comprehension (Hjetland et al., 2017; Hulme et al., 2015). Language assessments in ECECs could therefore benefit from addressing many aspects of language skills and the underlying language variables.

Many Norwegian ECECs use the observation assessment TRAS (Early Registration of Language Development) (Espenakk et al., 2011) when assessing children’s language development. TRAS is categorized into eight aspects of language skills, to give a broad assessment of the child’s language (Espenakk et al., 2011). ECECs in Norway are required to document progress in children’s language development (Directorate for Education and training, 2017), and TRAS can be used for this purpose. The advantages of using educator-based assessment may be that ECEC teachers experience both the individual child and multiple children. This can provide a strong basis for comparative evaluation of the observed skills. By using authentic assessment ECEC teachers may gather information about children across various settings in their natural environment (Bagnato & Ho, 2006; Hojen et al., 2022), and not decontextualized settings as with conventional tests, which may fail to capture real life skills (Bagnato & Ho, 2006).

As an answer to the objective of early identification there is a need to focus on the possibilities ECEC teachers have for early identification of children at risk of DLD and/or reading difficulties, in children’s natural learning environment at an earlier age. Therefore, this study aims to examine to what extent results from authentic language assessment in the ECECs conducted by ECEC teachers of children with weak language skills can be associated with their decoding skills in 2nd and 5th grade and reading comprehension skills in 5th grade. Although there is a large body of studies examining the relation between language skills and reading skills, most of these are effect studies designed for research purposes (Hjetland et al., 2019; Rescorla & Dale, 2013), addressing only a few language skills (Bleses et al., 2016; Hagen et al., 2017b) and often focusing on older children’s language development (Hjetland et al., 2019). Regarding outcome for children with weak language

skills, the sample has been few (Rescorla, 2009b), with the children's language skills having been measured with standardized language tests (Bleses et al., 2016) or in a retrospective view (Reikerås & Dahle, 2022). No previous studies have used a larger sample to identify children with weak language skills as early as 33 months using authentic language assessments conducted by ECEC teachers and then use follow-up data beyond 9 years of age.

### Research questions

1. To what extent can results from authentic language assessment in the ECECs conducted by ECEC teachers of children with weak language skills be associated with their decoding skills in 2<sup>nd</sup> and 5<sup>th</sup> grade, and reading comprehension skills in 5<sup>th</sup> grade?
2. What proportion of children with weak language skills are weak decoders in 2<sup>nd</sup> and 5<sup>th</sup> grade and weak readers in 5<sup>th</sup> grade?

### Method

This study is part of the longitudinal Stavanger Project, "The learning child, which followed over 1000 children (born in the period of July 1<sup>st</sup>, 2005, to December 31<sup>st</sup>, 2007) from the age of two to ten. For more information, see Reikerås, Løge and Knivsberg (2012). The Stavanger project collected data when the children were 33 months, 4 years, 2<sup>nd</sup> grade, and 5<sup>th</sup> grade. The results from 4 years were not included in the present study due to a ceiling effect, where the main part of the group of children who was observed had fully mastered all variables. The test assessing reading comprehension in 2<sup>nd</sup> grade was excluded due to lack of data regarding reliability and validity. We obtained ethical approval from the Norwegian Centre for Research Data (NSD) and parental consent for each child in the study.

### Participants

This study used data from children born in 2006 and 2007 due to the changes in the NRT between 2015 and 2016 when the Directorate for Education and Training started to link samples between years "...through the use of IRT calibration and scaling methodology, with anchor tasks, scaled scores (scale points), and fixed mastery level limits from year to year" (Directorate for Education and Training, 2022, p. 10). These changes excluded the 2005 children since their results from the NRT could not be compared to the NRT results from the 2006 and 2007 children at a scale level. This left 906 children as relevant participants in this study. Of these, 147 children did not conduct TRAS 2,9. They were therefore removed before the preliminary analysis. Since the focus of the study was children with Norwegian as their first language, bilingual children (N = 153) were also removed.

## Litteratur

---

An independent t-test was conducted to identify if there was a significant difference in language skills between the bilingual children and the remaining children. The analysis showed a significant difference between the bilingual group ( $M = 61.88$ ,  $SD = 23.8$ ) and the remaining group ( $M = 71.91$ ,  $SD = 23.2$ );  $t(803) = 4.80$ ,  $p = .001$  (two sided). The effect size was small, with a Cohen's  $d$  0.43.

After these children were removed, 652 children remained. Of these, 128 children dropped out of the study due to a lack of registration by schools and children who moved. An independent t-test was conducted to identify if there was a significant difference in language skills between the children who conducted the reading tests and those who did not. The analysis showed no significant difference between the dropout group regarding National Reading Test (NRT) ( $M = 70.45$ ,  $SD = 24.21$ ) and the remaining group ( $M = 72.26$ ,  $SD = 22.9$ );  $t(650) = .787$ ,  $p = .4$  (two sided), 2<sup>nd</sup> Word Chain Test (WCT) ( $M = 71.36$ ,  $SD = 24.14$ ) and the remaining group ( $M = 72.02$ ,  $SD = 23.00$ );  $t(650) = .268$ ,  $p = .8$  (two sided) and 5<sup>th</sup> WCT ( $M = 71.26$ ,  $SD = 23.4$ ) and the remaining group ( $M = 72.06$ ,  $SD = 23.11$ );  $t(650) = .342$ ,  $p = .7$  (two sided). Finally the number of participants was  $N = 515$ . Of these, 266 were girls and 249 were boys.

Furthermore, to identify the language and reading development of children with weak language skills, the TRAS results were used to divide the participants into three groups based on the level of language skills: *weak language*, *below average* and *average to high*. The cut-offline in identifying children with weak language skills was set at the lowest 10%. The final two groups were set by dividing them as below average and average to high. To examine what proportion of the children with weak language skills continued to have weak reading skills, the results from the reading tests were also divided into the same categories as the TRAS results (for the mean and SD, see Table 2). When a frequency analysis was conducted, there was no cumulative percent at 10% at the 2<sup>nd</sup> WCT, and the cut-offline was therefore set at the nearest, which was 12%.

**Table 1**

*Mean and SD for all the participants and in the three groups*

	N	Mean	SD
Weak language	49	39.90	5.46
Below average	188	53.94	8.09
Average to high	278	90.64	13.34
All	515	72.42	22.97

### Instruments

TRAS (Early Registration of Language Development) is a non-standardized observation tool developed to observe different aspects of children's language from the age between 2 and 5. The assessment is based on the

observation of children's use and understanding of language in a natural environment (Espenakk et al., 2011). It can therefore be regarded as an authentic assessment. TRAS was developed for use in ECECs for two reasons: to increase ECEC staff knowledge about the child's language development and to identify children at risk of language disorders (Espenakk, et al. 2003). TRAS assesses different aspects of the language in three main language areas, based on the model of (Bloom & Lahey, 1978): *Form* (with the partial tests Pronunciation, Word production and Sentence production), *Content* (with the partial tests Language comprehension and Language awareness) and *Use* (with the partial tests Interaction, Communication and Attention) (Bloom & Lahey, 1978; Espenakk et al., 2011). Of these three, the language area *content* may be regarded as the most important considering reading, as it contains the areas of language comprehension and language awareness. These are areas of previous research regarding pathways to reading (Snowling & Hulme, 2021). Therefore, the present study used this division in the data analysis, to see if the correlation was higher in this area. The validity of TRAS has been reported by the authors (Espenakk et al., 2011) and studies (Hansén-Larson et al., 2021; Helland et al., 2017).

The WCT (Høien & Tønnesen, 2008) is a screening test that measures pupils' decoding skills. In a sequence consisting of four words written together (called a word chain), the students must mark with a line where there should be spaces. Students have four minutes to mark as many word chains as possible. The test is standardized for pupils aged 8 to 15, in addition to adults (Høien & Tønnesen, 2008). The reliability coefficient from 8 years to 15 years was calculated, with an average value of  $r = .86 (<.001)$ , which shows that the test gives reliable results (Høien & Tønnesen, 2008). The average value for the validity was calculated against the word decoding test OS-400, with a result of  $r = .73 (<.001)$  (Høien & Tønnesen, 2008).

The NRT is a Norwegian reading test that is nationally administered to provide schools information of the pupils reading skills (Directorate for Education and Training, 2022). The NRT is carried out on the 5<sup>th</sup> grade. In the NRT, reading comprehension is divided into three reading processes: finding information in text, interpreting and comparing information and reflecting on and assessing the form and content of texts (Directorate for Education and Training, 2022). The results are given in scale points (Directorate for Education and Training, 2022).

### Data collection

In the Stavanger project the staff at the ECECs received courses in using TRAS. When conducting the TRAS observation each child received observation from two individual staff members. When coding the results, there were 2 points for completely mastered, 1 for partially mastered and 0 for not yet mastering.

The WCT were conducted in the classroom by the teacher. The students received 1 point for each correct word chain and 0 points for each wrong word chain. The maximum score was 60 points.

The NRT was administered by the teachers in the classroom and had a time frame of 90 minutes. Depending on the type of test items, students received between 1 and 2 points for each correct answer, and 0 points for a wrong answer. The maximum score was 32.

#### Data analysis

IBM Statistical Package for the Social Science (SPSS) Statistics version 29 was used in the analysis (IBM-Corporation, 2022). Two research assistants were responsible for entering the data in the database, with one responsible for entering the data and the second controlling the entry. In addition, 10% of the participants were randomly selected for a second data entry to compare the degree of deviation. This revealed a consistency of nearly 100%.

A Pearson product-moment correlation coefficient was conducted to examine the correlation between language skills and reading skills. Furthermore, to examine whether the three groups (*weak language, below average and average to high*) differed significantly in their mean scores on reading tests, a one-way between-groups multivariate analysis of variance (MANOVA) was conducted. Since there were unequal N values, Pillai's Trace was used, as it is a more robust statistic to choose to test the statistical sig. difference among the groups (Tabachnick et al., 2020). MANOVA works best when the dependent variables are moderately correlated. As the primary correlations showed (Table 2), the three variables regarding reading skills have a correlation between .46 and .65. With no correlations up to .8 or .9, there is no reason for concern (Tabachnick et al., 2020).

There was a normal distribution when checking univariate normality (Q-Q plots) and multivariate normality. When using Mahalanobis distances, the maximum mahal distance was 14.618. Using Pallant's (Pallant, 2020) key values, the critical value was 16.27 therefore, none of the cases exceeded the critical value. The assumption of homogeneity of variance matrices had a sig value larger than .001 (.932); therefore, the assumption was not violated. None of the sig values in Levene's test of error of variances were less than .05, so the assumption of equality of variances was not violated. To investigate further where the significant differences lie, one-way analysis of variance (one-way ANOVA) was used. Due to unequal group sizes, Welch and Brown-Forsythe (Tomarken & Serlin, 1986) was applied in the ANOVA.

To examine which proportion of the children with weak reading skills continued to have weak language skills, a crosstabulation was conducted (Tables 5, 6 and 7).

Results

The relationship between language and decoding and reading comprehension was investigated using a Pearson product-moment correlation coefficient (Table 2). Preliminary analyses were performed to ensure no violation of the assumption of normality and linearity (Q-Q Plots).

**Table 2.**

*Pearson Product Correlations between Measures of language and reading*

Scale	1	2	3	4	5	6	7
NRT	-						
2 <sup>nd</sup> Word chain	.46**	-					
5 <sup>th</sup> Word chain	.43**	.65**	-				
TRAS Form	.26**	.17**	.17**	-			
TRAS Use	.20**	.18**	.16**	.82**	-		
TRAS Content	.25**	.20**	.18**	.84**	.80**	-	
TRAS Total	.25**	.19**	.18**	.95**	.94**	.91**	-

\*\* p< 0.01 level (2-tailed).

There was a small correlation between TRAS and word chain 2<sup>nd</sup> and 5<sup>th</sup>, with r between .17 and .18. The correlation between the different TRAS areas/TRAS total and NRT, r was between .20 and .26. This indicates that language skills (as measured with TRAS) only explain later reading skills to a small extent. The correlation between TRAS content was not higher than that in the other sections. The correlation is significant.

**Table 3.**

*The language group results on reading skills in 2<sup>nd</sup> and 5<sup>th</sup> grade*

	Weak Language (N= 49) Mean/SD	Below average (N= 188) Mean/SD	Average to high (N= 278) Mean/SD	All (N= 515) Mean/SD
2 <sup>nd</sup> Word chain	9.82/6.21	12.25/6.70	13.89/6.80	12.90/6.81
5 <sup>th</sup> Word chain	30.10/9.64	30.84/9.70	33.90/9.70	32.42/9.80
NRT	48.41/7.90	52.60/9.00	55.46/9.14	53.75/9.14

## Litteratur

As shown in Table 3, the mean scores for the language groups on the reading tests increased with the children's language level. The children with weak language skills had the lowest mean scores in the decoding tests in 2<sup>nd</sup> and 5<sup>th</sup> grade and in the reading test in 5<sup>th</sup> grade. To examine whether the language groups differed significantly on any of the reading tests, a MANOVA was conducted. To investigate further where the significant differences lie, a one-way ANOVA with post hoc Tukey HSD test was used.

**Table 4.**

*Differences in reading skills between language groups calculated by MANOVA*

Reading tests	F	Eta square	Mean differences		
			At risk and Below average	At risk and Average to high	Below average and Average to high
T3 Word chain Test	9.08	.03	- 2.434	-4.072*	-1.638*
T4 Word Chain Test	7.16	.03	-.738	-3.794*	-3.055*
NRT	15.61	.06	- 4.188*	-7.056*	2.868*

\* The mean difference is significant at the  $p < 0,05$

There was a statistically significant difference between the language skill groups on the combined variables,  $F(6,102) = 6.52$ ,  $p = < .001$  Pillai's Trace .074. The effect size calculated using Partial Eta Squared was .04. This is considered small using Cohen's (Cohen, 1988). A Bonferroni adjustment was applied by dividing .05 by 3 (the number of analyses) to reduce the risk of type 1 error. This gave a new alpha level of .017. When the results for the dependent variables was considered separately, they all reached statistical significance of  $p < .001$ . When controlling for effect size, Partial Eta Squared showed a small to medium effect size, with the largest effect on the NRT. Since there was a sig in Pillai's Trace, we could investigate the between subject effects.

Post hoc comparison using the Tukey HSD indicated a significant difference between the language skill groups and later reading skills. There was a significant difference between the *weak language* and *average to high* groups on the WCT and NRT. In the WCT tests, there was no significant difference between *weak language* and *below average*. There was a significant difference between all of the groups on the NRT test (Table 4).

When examining which proportion of children with weak language skills are weak decoders in 2<sup>nd</sup> and 5<sup>th</sup> grade and weak readers in 5<sup>th</sup> grade a crosstab analysis was conducted.

**Table 5.**

*TRAS language skills and 2<sup>nd</sup> WCT groups*

		Groups TRAS							
		Weak language		Below average		Average to high		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
2 <sup>nd</sup> WCT	Lowest 12%	13	26.5%	26	13.8%	24	8.6%	63	12.2%
	Below average	23	46.9%	80	42.6%	113	40.6%	216	41.9%
	Average to high	13	26.5%	82	43.6%	141	50.7%	236	45.8%
Total		49	100.0%	188	100.0%	278	100.0%	515	100.0%

As shown in Table 5, the majority of the weak language group reached below average group in the 2<sup>nd</sup> WCT, with 26.5% of the weak language group having weak decoding skills compared with average to high which only had 8,6% who fell into this category.

**Table 6.**

*TRAS language skills and 5<sup>th</sup> WCT groups*

		Groups TRAS							
		Weak language		Below average		Average to high		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
5 <sup>th</sup> WC	Lowest 10%	9	18.4%	22	11.7%	21	7.6%	52	12.2%
	Below average	21	42.9%	88	46.8%	69	34.5%	205	41.9%
	Average to high	19	38.8%	78	41.5%	161	57.9%	258	45.8%
Total		49	100.0%	188	100.0%	278	100.0%	515	100.0%

In Table 6 the majority of the Weak language group and below average group have decoding skills in the 5<sup>th</sup> WCT below average. For the average to high group in TRAS 57.9% have decoding skills in the average to high group.

**Table 7.**

*Crosstabs language skills and NRT groups*

		Groups TRAS							
		Weak language		Below average		Average to high		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
NRT	Lowest 10%	11	22.4%	24	12.8%	18	6.5%	53	12.2%
	Below average	26	44.9%	81	43.1%	100	36.0%	203	41.9%
	Average to high	16	32.7%	83	44.1%	160	57.6%	259	45.8%
Total		49	100.0%	188	100.0%	278	100.0%	515	100.0%



As shown in Table 7, 22.4 % of the TRAS weak language group had reading skills in the lowest 10%. If one combines the lowest 10% with below average 67% of the weak language group have a result in reading below average in the NRT. By comparing 42.5% of the average to high group at TRAS, we obtain results in the two lowest categories.

## Discussion

In the following, the results will be discussed in order of the research questions.

To address the first research question the results indicate a very modest degree of association, reaching at best the level small in terms of Cohens guidelines (Cohen, 1988). By comparison to previous studies, the correlation is much the same between language skills and reading skills (Bleses et al., 2016), despite different assessment instruments used as preliminary analysis. This indicates that there is a minor difference in language skills observed by ECEC teachers and parents. The correlation is higher between phonological awareness and decoding and reading comprehension skills in Hjetland et al review (2017), with  $r = .37$ . However, they excluded studies with at risk children, in addition to using studies with clinical standardized measures (Hjetland et al., 2017). Another possibility for the small correlation is that 33 months is too early to measure underlying reading skills, especially those related to decoding skills. The section TRAS *content* does not appear to be more important for later reading skills than the other TRAS sections. This can partly be because language skills are not stabilized this early (Duff et al., 2015) and partly because of the development of phoneme awareness. According to Carroll et al (2003), phoneme awareness does not occur before an average of 4.6 years. To measure children's ability to, for example rhyme, will therefore not be that relevant at 33 months. This is also highlighted in the TRAS manual; 2 years is too early to measure language awareness (Espenakk et al., 2011). However, Carroll et al (2003) found that skills in the accuracy of articulation, receptive lexical knowledge and large-segment awareness were important in the development of phonological awareness. If one wishes to observe early markers of later reading skills at such a young age, authentic assessments should include observations/assessments of the skills mentioned above. Measuring known underlying language components such as auditory perception, word retrieval, verbal working memory, etc., will on the other hand, require more clinical testing.

When examining whether the weak language group continued to have weaker reading skills than the comparison groups, the results confirmed this. The three language groups differed significantly from each other on the reading tests, with the exception of *weak language* and *below average* on the WCT tests. The results show that children with weak language skills at 33 months have significantly weaker reading results than children with average to high reading skills. Viewing previous research, these results may have been expected. On the other

hand, there is no previous research that has used an authentic assessment conducted by ECEC teachers to identify the 10% with the weakest language skills. This is of importance because it reveals that the tool used in practice to identify children with weak language skills works as intended. As the present study shows, there is a significant chance that children with weak language skills will continue to have weak reading skills later. Viewing the effect sizes in the present study, the effect size was small to moderate. Considering the results from Rescorla (2005), the effect size in the present study is smaller. This may be due to Rescorla (2005) using a standardized language assessment and/or a very small sample size ( $N = 53$ ).

The results from the MANOVA confirm the results from the correlation in Table 1, with a larger association between early language skills and reading comprehension than between early language skills and decoding skills. This can be explained by several reasons. We know that reading difficulties often co-occur with language disorders (Bishop et al., 2017). In language disorders, reading comprehension difficulties are more common than decoding difficulties (Hulme et al., 2020). In addition, phoneme awareness, letter-sound knowledge and as (rapid automatized naming) RAN are the most important cognitive factors in learning to read of poor language and weak nonverbal skill (Snowling et al., 2019). These aspects were not measured in this study. Finally, the pathway from language factors to reading comprehension is more stable than the pathway to decoding-related skills (Hulme et al., 2015), which may explain the results.

The third research question asked about which proportion of children with weak language skills continued to be weak readers. It is interesting to see that 26.5% of the weak language group remained among the 12% with the weakest decoding skills, with a total of 76, 4% of the weak language group having decoding skills below average.

In 5<sup>th</sup> grade, the decoding scores are, as expected, much higher, assuming that decoding skills play a lesser role in reading skills later in education. In this study the results showed that 18.4% of the children remained in the weak decoding skill group. When considering the NRT results, 22.4% of the children from the weak language group were in the weak reading group. One can argue that this low number shows that 33 months is too early to identify children at risk for reading difficulties, or that using an authentic assessment for this purpose is inadequate. Nevertheless, as much as 67.3% of children in the two lowest language skill groups had reading skills below average. This is consistent with previous studies showing that children identified with weak language at an early age, even if attaining language scores in the average range by school entry, continue to have weaknesses in language-related skills, such as reading, into adolescence (Rescorla, 2009a). On the other end of

the scale, only 6,5% of the children with average to high reading skills had reading skills in the lowest 10% on the NRT. This is consistent with the claim that those with good oral language skills learn to read better than those with weak language skills (Snowling & Hulme, 2021).

### Conclusion and pedagogical consequences

The present study has contributed new and relevant information regarding the early identification of children with weak language skills. First, there is a small but significant correlation between early language skills identified with authentic assessment and later reading skills. We can therefore assume that as long as an authentic assessment measures a large range of relevant language skills, it can be used as a tool to identify children with weak language skills. Authentic assessments may have many advantages: children are being observed by people who know them, and one can avoid placing the child in a test situation. Furthermore, the observations take place in the child's natural environment. In addition, there was a significant difference in mean and standard deviation between the groups weak language, below average and average to high. This confirms that there is a risk that children with weak language skills will continue to have weak language and language related skills. On the other hand, the results are not clinically useful in regard to predicting which children will develop reading difficulties, with 22,4% of the *weak language* group remaining in the lowest 10% reading skills. To be able to make predictions on an individual level, a more fine-masked tool is needed. Nevertheless, the results have important implications for the ECECs: even if weak language skills are not sufficient to receive special needs assistance, it is important that the ECECs gives adjusted adaptation to secure the child's language development and continue to observe and document language development.

### Limitations

This is a longitudinal study, so the interval between early language assessment and later reading assessment is over a period of 7 years. We have no information about the pedagogical adjustments or interventions the children with the weakest skills have received, nor if any of them have been diagnosed with DLD or dyslexia. These factors may have affected the results. In addition, the present study had no access to SES or biological data for all children; therefore, it was excluded. These are factors we know can influence both language and reading skills.

### Disclosure statement

No conflict of interest

## References

- Armstrong, R., Scott, J. G., Whitehouse, A. J. O., Copland, D. A., McMahon, K. L., & Arnott, W. (2017). Late talkers and later language outcomes: Predicting the different language trajectories. *Int J Speech Lang Pathol*, 19(3), 237-250. <https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1296191>
- Baginato, S. J., & Ho, H. Y. (2006). High-stakes testing with preschool children: Violation of professional standards for evidence-based practice in early childhood intervention. *KEDI journal of educational policy*, 3(1), 23-43.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Adams, C., Archibald, L., Baird, G., Bauer, A., Bellair, J., Boyle, C., Brownlie, E., Carter, G., Clark, B., Clegg, J., Cohen, N., Conti-Ramsden, G., Dockrell, J., Dunn, J., Ebbels, S., . . . house, A. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *J Child Psychol Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bleses, D., Makransky, G., Dale, P. S., HØJen, A., & Ari, B. A. (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. *Applied Psycholinguistics*, 37(6), 1461-1476. <https://doi.org/10.1017/S0142716416000060>
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). Language development and language disorders.
- Brown, J., & Rolfé, S. A. (2005). Use of child development assessment in early childhood education: early childhood practitioner and student attitudes toward formal and informal testing. *Early child development and care*, 175(3), 193-202. <https://doi.org/10.1080/0300443042000266240>
- Cairney, D. G., Kazimi, A., Delahunty, L., Marryat, L., & Wood, R. (2021). The predictive value of universal preschool developmental assessment in identifying children with later educational difficulties: A systematic review. *PLoS One*, 16(3), e0247299-e0247299. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0247299>
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The Development of Phonological Awareness in Preschool Children. *Dev Psychol*, 39(5), 913-923. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.5.913>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Laurence Erlbaum.
- Dale, P. S., McMillan, A. J., Hayiou-Thomas, M. E., & Plomin, R. (2014). Illusory Recovery: Are Recovered Children With Early Language Delay at Continuing Elevated Risk? *Am J Speech Lang Pathol*, 23(3), 437-447. [https://doi.org/10.1044/2014\\_AJSLP-13-0116](https://doi.org/10.1044/2014_AJSLP-13-0116)
- Directorate for Education and Training. (2022). Rammepplan for nasjonale prøver [Framework for national tests]. <file:///C:/Users/2915677/Downloads/Rammeverk%20for%20nasjonale%20pr%C3%A8ver.pdf>
- Duff, F. J., Nation, K., Plunkett, K., & Bishop, D. V. M. (2015). Early prediction of language and literacy problems: is 18 months too early? *PeerJ*, 3, e1098-e1098. <https://doi.org/10.7717/peerj.1098>
- Espenakk, U., Frost, J., Færevag, M. K., Horn, E., Loge, I. K., Solheim, R. G., Wagner, A. K. H., Nasjonalt senter for leseopplering og, I., & gruppen, T. (2011). *TRAS : observasjon av språk i daglig samspill* ([Rev. utg.] ed.). [TRAS - Early Registration of Language Development]. Nasjonalt senter for leseopplering og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Hansén-Larson, J., Bejnó, H., Jägerskog, E., Eikeseth, S., & Klintwall, L. (2021). TRAS: Validity and sensitivity of a language assessment tool for children with ASD. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(4), 522-528.
- Helland, T., Jones, L. Ø., & Helland, W. (2017). Detecting preschool language impairment and risk of developmental dyslexia. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 295-311.
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S.-A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751.
- Hjetland, H. N., Rinchmann, E. I., Scherer, R., & Melby-Lervåg, M. (2017). Preschool predictors of later reading comprehension ability: a systematic review. *Campbell systematic review*, 13(1), 1-155. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.14>
- Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Lervåg, A., & Snowling, M. J. (2015). The Foundations of Literacy Development in Children at Familial Risk of Dyslexia. *Psychol Sci*, 26(12), 1877-1886. <https://doi.org/10.1177/0956797615603702>
- Hulme, C., Snowling, M. J., West, G., Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2020). Children's Language Skills Can Be Improved: Lessons From Psychological Science for Educational Policy. *Curr Dir Psychol Sci*, 29(4), 372-377. <https://doi.org/10.1177/0963721420923684>
- Høien, T., & Tonnesen, G. (2008). Introduksjonshäfte til Ordkjedeprøven. [Introductionmanual to Wordchain test]. *Bryne: Logometrika AS*.
- Højen, A., Bleses, D., & Dale, P. S. (2022). Language assessments for preschool children: Validity and reliability of two new instruments administered by childcare educators. *Elements in Research Methods for Developmental Science*.

- IBM-Corporation. (2022). *IBM SPSS Statistics for windows version 28.0.1.1*. IBM Corporation.
- Jin, F., Schjolberg, S., Wang, M. V., Eadie, P., Nes, R. B., Roysamb, E., & Tambs, K. (2020). Predicting Literacy Skills at 8 Years From Preschool Language Trajectories: A Population-Based Cohort Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(8), 2752-2762. [https://doi.org/10.1044/2020\\_JSLHR-19-00286](https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00286)
- Nordberg, A., & Jacobsson, K. (2021). Approaches and educational assessments of children's speech, language and communication development in Swedish preschools. *Early child development and care*, 191(14), 2188-2203. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1697693>
- OECD. (2019). *TALIS Providing Quality Early Childhood Education and Care Results from the Starting Strong Survey 2018*. OECD Publishing.
- Psyridou, M., Eklund, K., Poikkeus, A.-M., & Torppa, M. (2018). Reading outcomes of children with delayed early vocabulary: A follow-up from age 2–16. *Res Dev Disabil*, 78, 114-124. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.05.004>
- 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, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-14. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046831>
- Reilly, S., Wake, M., Bavin, E., Eadie, P., Bretherton, L., & Prior, M. R. (2008). Letter regarding A systematic review of the literature on characteristics of late-talking toddlers by Desmarais et al. *INT J LANG COMMUN DISORD*, 43(4), 473-475. <https://doi.org/10.1080/13682820802242825>
- Rescorla, L. (2009a). Age 17 Language and Reading Outcomes in Late-Talking Toddlers: Support for a Dimensional Perspective on Language Delay. *J Speech Lang Hear Res*, 52(1), 16-30. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0171\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0171))
- Rescorla, L. (2009b). Age 17 Language and Reading Outcomes in Late-Talking Toddlers: Support for a Dimensional Perspective on Language Delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(1), 16-30. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ826734&scope=site> [http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0171\)](http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0171))
- Rescorla, L. (2011a). Late Talkers: Do Good Predictors of Outcome Exist? *Dev. Disabil. Res. Rev.*, 17(2), 141-150. <https://doi.org/10.1002/ddr.1108>
- Rescorla, L. (2011b). Late talkers: Do good predictors of outcome exist? *Developmental disabilities research reviews*, 17(2), 141-150.
- Rescorla, L. A., & Dale, P. S. (2013). *Late talkers: Language development, interventions, and outcomes*. Paul H Brookes Publishing Co.
- Sandvik, M., Garmann, N. G., & Tkachenko, E. (2014). Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014. [Synthesis report on Scandinavian research on children's language and language environment in ECECs in the period 2006–2014] *Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus*.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2021). Annual Research Review: Reading disorders revisited—the critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(5), 635-653.
- Snowling, M. J., Nash, H. M., Gooch, D. C., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C., Language, W., & Team, R. P. (2019). Developmental outcomes for children at high risk of dyslexia and children with developmental language disorder. *Child development*, 90(5), e548-c564.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Tabachnick, B. G. (2020). *Using multivariate statistics* (Seventh edition, ed.). Pearson.
- Thal, D. J., Marchman, V. A., & Tomblin, J. B. (2013). Late-talking toddlers: Characterization and prediction of continued delay.
- The Norwegian Directorate for Education and Training. (2023). *Barnehagen for en ny tid [ECECs for a new era]*. Oslo Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/?ch=1>
- Tomarken, A. J., & Serflin, R. C. (1986). Comparison of ANOVA alternatives under variance heterogeneity and specific noncentrality structures. *Psychological Bulletin*, 99(1), 90.



Universitetet  
i Stavanger

4036 Stavanger  
Tel: +47 51 83 10 00  
E-mail: [post@uis.no](mailto:post@uis.no)  
[www.uis.no](http://www.uis.no)

ISBN: 978-82-8439-187-8  
ISSN: 1890-1387  
© **2023 Maya Dybvig Jøner**