

# Språk- og sosioemosjonelle vansker

*En studie av sammenhenger mellom språk og sosioemosjonelle faktorer hos norske 4-åringer*

**Linn Sjøvik Kleven**



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det  
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

30.05.08

## Sammendrag

Sammenhengen mellom språklige og sosioemosjonelle vansker er et tema som det har vært lite fokusert på i Norge, til tross for at ulike internasjonale undersøkelser har vist at slike sammenhenger eksisterer. Deltagelse i forskningsprosjektet *The nature and development of language and communication skills in pre-school children* har gjort det mulig for meg å undersøke sammenhengen mellom språk og sosioemosjonelle faktorer blant 4-åringer i Norge. Formålet med denne studien er å undersøke om slike sammenhenger viser seg for barn helt ned i 4 års alderen.

Problemstillingen for denne studien er som følger: *Finnes det sammenhenger mellom språklige og sosioemosjonelle faktorer hos norske 4-åringer som strever med vokabular og grammatikk?*

Sosioemosjonelle faktorer er blitt operasjonalisert som ”*problemer i relasjon til venner jevnaldrende*” og ”*emosjonelle symptomer*”, og språklige faktorer som skårer på språktester. Termen ”strever med” operasjonaliseres som skårer under 1,25 standardavvik under gjennomsnittet på en eller begge språktestene.

I denne studien er det brukt en kvantitativ metode med et deskriptivt design. Jeg har valgt å bruke to metoder for innsamling av data, 1) testing av 4-åringene med instrumentene British Picture Vocabulary Scale (BPVS) og Test for Reception of Grammar (TROG) og 2) bruk av spørreskjemaet Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) som barnas foreldre skulle besvare. I denne studien er det blitt samlet inn data fra i alt 175 barn og deres foreldre, som utgjør grunnlaget for analyse. Disse barna er forventet å tilhøre gruppen normalspråklige barn. I analysene er det lagt fokus på barn i dette utvalget som gjør det dårligst og best på språktestene.

Dataene i denne studien er bearbeidet og analysert i SPSS. Det er opprettet indekser for de sosioemosjonelle problemene, og grupper av barn som gjør det best og dårligst på språktestene. Jeg har brukt korrelasjonsanalyser, signifikanstesting og krystabeller

for å undersøke om det er noen sammenhenger mellom språk og sosioemosjonelle faktorer. Resultatene er presentert i løpende tekst, i tabeller og som figurer.

Undersøkelsen viste at det ikke var noe sammenheng mellom språklige og sosioemosjonelle faktorer for barn i 4 års alderen. Det var heller ikke signifikante forskjeller i svar på SDQ for barna som gjør det dårligst og best på tester for reseptivt vokabular og reseptiv grammatikk, med enkelte unntak. For eksempel viste barn som skåret dårligst på BPVS og på begge testene, seg å være mer utrygg i nye situasjoner enn barn som skåret best. Undersøkelsen kan vise en tendens til at 4- åringer er for unge til at slike sammenhenger viser seg, men en slik slutning kan være usikker på grunn av ulike metodiske svakheter.

## Forord

En lang og tidkrevende, men likevel svært lærerik og spennende prosess er over. Fra første ord ble skrevet til jeg nå legger siste hånd på verket har jeg tilegnet meg mye ny kunnskap både om faget, prosessen og om meg selv, som jeg vil ta med meg videre.

Det må rettes stor takk til forskergruppa Child Language & Learning som har latt meg og de 11 andre masterstudentene fått delta i et slik omfattende og stort prosjekt, og for den ressurs denne gruppa har vært for oss i våre arbeider. Min veileder Anne-Lise Rygvold har også bidratt med konstruktive tilbakemeldinger og faglige innspill, og fortjener en takk for det. Samtidig vil jeg takke alle mine medstudenter som har sittet og skrevet sine oppgaver på Blindern, for verdifulle faglige diskusjoner og ikke minst hyggelige lunsjer. Mye tid har gått med til skriving den siste tiden, og en stor takk rettes til min kjære samboer som så tålmodig har støttet meg, og latt meg få slippe unna med alt som ellers må gjøres, til tross for at også han har hatt mye å gjøre. Mamma og Mari har også vært gode støttespillere på veien, takk for gode tilbakemeldinger.

Oslo, Mai 2008

Linn Sjøvik Kleven



# Innhold

<b>INNHold .....</b>	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>9</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	9
1.2 PROBLEMSTILLING .....	10
1.3 PRESISERING OG AVGRENSNING AV OPPGAVEN .....	10
1.4 FORMÅL MED OPPGAVEN.....	13
<b>2. SPRÅK .....</b>	<b>15</b>
2.1 SPRÅKLIG KOMPETANSE HOS 4-ÅRINGER .....	15
2.1.1 <i>Generell språklig kompetanse</i> .....	15
2.1.2 <i>Grammatikk</i> .....	15
2.1.3 <i>Vokabular</i> .....	17
2.2 SPRÅKVANSKER .....	19
2.2.1 <i>Generelle og spesifikke språkvansker</i> .....	19
2.2.2 <i>Ekspressive og reseptive vansker</i> .....	21
<b>3. SOSIALE OG EMOSJONELLE FAKTORER.....</b>	<b>23</b>
3.1 SOSIALE FAKTORER – RELASJONER TIL VENNER OG JEVNALDRENDE .....	23
3.1.1 <i>Forholdet mellom vennskap og aksept hos jevnaldrende</i> .....	23
3.1.2 <i>Vennskap hos 4-åringer</i> .....	24
3.1.3 <i>Lekens betydning</i> .....	25
3.1.4 <i>Vennskap og aksept hos jevnaldrende for barn med språkvansker</i> .....	25
3.2 EMOSJONELLE FAKTORER .....	29
3.2.1 <i>Emosjonelle symptomer</i> .....	29

---

3.2.2	<i>Emosjonell regulering</i> .....	31
3.3	SAMMENHENGER MELLOM SPRÅK- OG SOSIOEMOSJONELL UTVIKLING .....	32
<b>4.</b>	<b>METODE</b> .....	<b>35</b>
4.1	METODE OG DESIGN .....	35
4.1.1	<i>Deltakelse i forskningsprosjekt</i> .....	35
4.1.2	<i>Design</i> .....	36
4.1.3	<i>Metode</i> .....	37
4.1.4	<i>Kartleggingsmateriale</i> .....	38
4.1.5	<i>Utvalg</i> .....	40
4.2	METODISKE REFLEKSJONER.....	41
4.2.1	<i>Validitet</i> .....	41
4.2.2	<i>Begrepsvaliditet</i> .....	42
4.2.3	<i>Reliabilitet</i> .....	43
4.2.4	<i>Ytre validitet</i> .....	46
4.3	ANALYSE AV DATA.....	47
4.4	ETISKE OVERVEIELSER .....	49
<b>5.</b>	<b>RESULTATER OG DRØFTING</b> .....	<b>51</b>
5.1	SKÅRER PÅ SPRÅKTESTENE OG SDQ I HELE UTVALGET .....	51
5.1.1	<i>TROG</i> .....	51
5.1.2	<i>BPVS</i> .....	52
5.1.3	<i>Emosjonelle symptomer</i> .....	52
5.1.4	<i>Problemer i relasjon til venner</i> .....	53
5.1.5	<i>Foreldre som informanter</i> .....	54
5.2	INNDELING I GRUPPER .....	56

---

5.3	SAMMENHENGER I HELE UTVALGET OG FORSKJELLER MELLOM GRUPPER .....	59
5.3.1	<i>TROG og BPVS</i> .....	59
5.3.2	<i>De barna med de svakeste skårene; Kombinasjon BPVS og TROG</i> .....	63
5.4	GRUPPER OG DE ENKELTE SOSIOEMOSJONELLE FAKTORENE.....	65
5.4.1	<i>Sammenheng mellom språk og utrygghet i nye situasjoner</i> .....	67
5.5	VURDERING AV KARTLEGGINGSVERKTØY – KAN VI STOLE PÅ RESULTATENE? .....	68
5.5.1	<i>Bruk av språktestene</i> .....	69
5.5.2	<i>Bruk av SDQ-skjemaet</i> .....	73
5.6	OPPSUMMERENDE DRØFTING .....	77
5.6.1	<i>Er disse barna for unge til at sammenhenger viser seg?</i> .....	77
5.6.2	<i>Er metoden god nok til å slutte at sammenhenger ikke eksisterer?</i> .....	77
	<b>KILDELISTE</b> .....	<b>80</b>
	<b>VEDLEGG 1: OVERSIKTSARK TIL BARN</b> .....	<b>86</b>
	<b>VEDLEGG 2 : SDQ-SKJEMAET</b> .....	<b>87</b>
	<b>VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL FORELDRE</b> .....	<b>88</b>
	<b>VEDLEGG 4: KJØNNFORSKJELLER SDQ I HELE UTVALGET</b> .....	<b>91</b>





# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tidlig i planleggingsfasen av masteroppgaven fikk jeg og flere andre masterstudenter tilbudet om å delta i et av delprosjektene til det større forskningsprosjektet ”*The nature and development of language and communication skills in pre-school children*” (Child Language & Learning prosjektsøknad 2007), som ble startet høsten 2007 på Institutt for Spesialpedagogikk. Dette er en longitudinell studie som skal følge ulike barns språkutvikling fra de er 4-8 år. Hensikten med delprosjektet var å kartlegge språkutvikling hos normalt utviklede barn. Samtidig skulle gruppen ”normalspråklige” barn brukes som kontrollgruppe for andre grupper av barn med vansker, som studien omfatter. Vi masterstudentene fikk tilbudet om å gjennomføre den første runden med datainnsamling. Dette innebar testing av språklige ferdigheter hos 4-åringene med et testbatteri som dekker områdene; reseptivt og ekspressivt språk, fonologisk prosessering, fonologisk bevissthet, lesing, oppmerksomhet og nonverbal iq. Da den større studien er av longitudinell art skal det videre samles inn data hvert halvår frem til barna er 8 år.

Som betingelse for å samle inn data for forskergruppa *Child language and learning*, fikk vi tillatelse til å bruke dataene i våre masteroppgaver. Dette ga opphav til ulike problemstillinger knyttet til språklig utvikling hos barn. Med mange variabler var det anledning til å velge fokusområde relativt fritt. Samtidig med at barna ble testet, ble det også utlevert spørreskjema til foreldrene knyttet til kartlegging av barns mentale helse. Dette gav muligheten for å kombinere språklige variabler med andre variabler knyttet til barns sosiale, atferdsmessige og emosjonelle fungering. Jeg har alltid vært opptatt av sosialt samspill og hvordan mennesker med ulike ferdigheter og ulike kompetanse fungerer i ulike sosiale settinger. Å kunne studere sammenhenger mellom sosiale og emosjonelle forhold ble av den grunn en naturlig vei å gå, og et ønsket fokus for min masteroppgave.

Det har generelt vært lite fokus i Norge på sammenhengen mellom språklige og sosioemosjonelle faktorer, med det har til en viss grad vært problematisert på Bredtvet kompetansesenter, og spesielt av Ernst Ottem, og Atferdssenteret i Stavanger. Internasjonalt har det vært satt større søkelys på slike sammenhenger. For eksempel hevder Botting og Conti-Ramsden (2000) at det fra klinisk praksis ofte er blitt rapportert om atferdsvansker av sosial, emosjonell eller anti-sosial art som et sekundært resultat av en primær språkvanske. Samtidig påpeker Gallagher (1999) at 50 -75 % av barn med språkvansker også viser seg å ha atferdsmessige eller emosjonelle problemer. Ottem (2002) fant tilsvarende resultater i sin undersøkelse av 67 barn i alderen 4-15 år som var henvist til Bredtvet kompetansesenter for språkvansker. Han hevder imidlertid både studien i seg selv, men og klinisk erfaring viser store variasjoner innenfor gruppen barn med språkvansker når det gjelder psykiske vansker, og at vanskene avhenger av barns alder og hvilken type språkvanske det dreier seg om. Gjennom det større forskningsprosjektet har jeg fått til å bruke en gruppe 4-åringere som informanter, og det kan være interessant å undersøke om det kan finnes en sammenheng mellom språklige og sosioemosjonelle problemer for barn som strever språklig i denne aldersgruppen.

## 1.2 Problemstilling

På bakgrunn av hva tidligere forskning har vist, og min egen undring over sammenhenger mellom språklige og sosioemosjonelle forhold har jeg valgt følgende problemformulering for denne studien:

*Finnes det sammenhenger mellom språklige og sosioemosjonelle faktorer hos norske 4-åringere som strever med vokabular og grammatikk?*

## 1.3 Presisering og avgrensning av oppgaven

I problemstillingen har jeg brukt ulike begreper, som jeg i det følgende vil presisere betydningen av.

---

Jeg har valgt å bruke termen ”strever med” i problemstillingen. Dette er et vagt begrep dersom det ikke presiseres ytterligere. Jeg har likevel valgt å bruke det, da jeg mener det er dekkende for det fokuset som jeg ønsker. Mitt utvalg er i utgangspunktet forventet å tilhøre gruppen av normalspråklige, og normalt utviklede barn. Blant disse finnes det imidlertid barn som skiller seg fra de andre ved at de skårer lavt, og i henhold til kriterier for diagnostisering av spesifikke språkvansker på tester for grammatikk og vokabular. Å bruke spesifikke språkvansker for å betegne de språklige ferdighetene til disse barna er imidlertid problematisk, da de enda ikke er diagnostisert og en ikke på bakgrunn av enkelttester kan si at de nødvendigvis har språkvansker. Mange forhold vil kunne spille inn under den testningen av barna som er utført i denne studien, og disse forholdene kan påvirke resultatene. Samtidig krever en diagnosesetting en grundigere kartlegging enn det som er gjort her. Av den grunn kan en ikke med sikkerhet si at disse barna faktisk har vansker, eller hvorvidt de kan regnes som spesifikke. Samtidig er det tydelig at disse barna ikke har samme språklige mestringsnivå som sine jevnaldrende, og at de ved videre utredning kanskje kan få en språkvanskediagnose.

Bruk av begrepene ”språklige - ” og ”sosioemosjonelle faktorer” bør også presiseres. Med språklige faktorer mener jeg språklige ferdigheter som skal tilegnes gjennom språkutviklingen. Blant disse har jeg valgt ut reseptivt vokabular og reseptiv grammatikk som sentrale i denne studien. Barnas reseptive vokabular og reseptive grammatiske ferdigheter måles henholdsvis gjennom testene British Picture Vocabulary Scale (BPVS) og Test for Reception of Grammar (TROG), og med språklige faktorer menes skåre på disse testene.

I problemstillingen har jeg valgt å bruke termen ”sosioemosjonelle faktorer”, som omfatter både sosiale og emosjonelle forhold. Det er valgt å bruke denne termen for å markere at jeg vil se de sosioemosjonelle faktorene opp imot barns språklige mestring. Samtidig henger disse faktorene sammen og påvirker hverandre. Hvordan et barn opptrer emosjonelt og håndterer sine emosjoner kan ha betydning barnets evne til å samhandle med andre og for deres relasjoner til andre barn (Denham et. al.

2003) Samtidig vil samhandling med andre barn stille krav til emosjonell regulering. Til tross for at disse forholdene er slått sammen til et overordnet fokusområde, har jeg valgt å analysere dem hver for seg.

Hva som menes med sosiale og emosjonelle faktorer bør også presiseres nærmere. Sosiale faktorer viser til egenskaper hos et barn som har betydning for interaksjonen med andre mennesker, og sees i sammenheng med begrepet sosial kompetanse. Dette er et vidt begrep som rommer alt fra sosiale ferdigheter til status i kameratflokk, relasjoner og vennskapsforhold og de strategier et barn har for å nå sine sosiale mål. Dette omtaler Vedeler (2007) som funksjonell tilnærming. For å avgrense problemstillingen er det valgt å fokusere på *vennskap og aksept blant jevnaldrende og emosjonelle symptomer*. Dette er områder som undersøkes ved bruk av screeningsskjemet "Strengths and Difficulties Questionnaire" (SDQ).

Med emosjonelle faktorer menes i denne studien emosjonelle uttrykk som vises hos barn slik som fysiske/somatiske plager, bekymringer, nedstemthet, nervøsitet og redsel. Dette blir i denne studien betegnet som emosjonelle symptomer.

Kanskje det mest sentrale i problemstillingen er bruk av begrepet "sammenhenger". Med dette menes en tendens til at gruppen barn som strever språklig også skårer dårlig på de sosioemosjonelle variablene, og/eller at barn som strever språklig skårer dårligere på de sosioemosjonelle variablene, enn det barn som ikke strever gjør.

Til tross for at det hadde vært mulig å ta fatt i både ekspressive og reseptive tester har jeg valgt å ta utgangspunkt i de reseptive ferdighetene. Å måle reseptive ferdigheter blir generelt sett regnet for å være mer komplisert enn måling av ekspressive, da en ikke kan se eller høre det som skjer inne i barnet, og ferdighetene ikke kan måles direkte via barnets responser. Likevel er reseptive språkferdigheter svært sentrale for å drive språkutviklingen fremover. Satt på spissen kan barn i følge Clark (2003) lære språk ved kun å høre det, og uten å si et ord. I vårt samfunn bruker barn imidlertid språket sitt aktivt og kreativt, og bygger på den måten opp sitt språk. For å avgrense oppgaven har jeg valgt å ikke fokusere på begge formene for språklig kompetanse,

---

men heller å fokusere på reseptivt vokabular og grammatikk. Et slikt skille mellom ekspressive og reseptive ferdigheter blir imidlertid i virkeligheten noe urealistisk da begge prosessene påvirker hverandre.

## 1.4 Formål med oppgaven

Brinton og Fujiki (2005) hevder at det er viktig å forstå hvordan sosial og språklig atferd henger sammen i en sosial kontekst, og at det er viktig å beskrive sameksistensen til disse fenomenene. Mitt formål med denne oppgaven er å bedre kunne forstå de sammenhengene som måtte finnes, og å kunne fordype meg i dette feltet. Før jeg startet prosjektet var min intuitive forståelse av sammenhengene at språkvansker i seg selv kan føre til sosiale vansker. Barn som har vansker med å forstå og å uttrykke seg vil ikke kunne bidra på samme måte i lek som andre barn, og dette vil kunne ha betydning for deres forhold til jevnaldrende. En slik forståelse av sammenhengene skinner til en viss grad igjennom i denne studien. Til tross for et slikt utgangspunkt for valg av tema, kan en imidlertid ikke si sikkert at sammenhengen mellom de to faktorene har den retningen som her er beskrevet. Brinton og Fujiki (2005) hevder at vi har lite kunnskap om kausale sammenhenger i forholdet mellom språkvansker og sosial kompetanse. Dersom begge fenomenene opptrer samtidig har vi ikke tilstrekkelig kunnskap til å kunne si hva som skyldes hva. Av denne grunn vil jeg kunne beskrive sammenhengen, men ikke si noe sikkert om retningen på kausalitet. Ved å bekrefte sammenhenger mellom disse faktorene fremheves også at barn bør kartlegges på flere områder, og ikke kun språklig eller sosioemosjonelt for seg (Gallagher 1999). Dette er en hensikt i seg selv. Det setter også fokus på at intervensjonen for disse barna bør inkludere flere former for vansker.

I denne studien skal jeg se på grammatikk og vokabular isolert i forhold til sosial og emosjonell mestring. Min oppfatning er at tidligere forskning i svært liten grad har gått så detaljert til verks som jeg skal gjøre i denne studien. Det er kun med forsiktighet jeg kan si noe om disse eventuelle sammenhengene, men dette er likevel

et lite bidrag til å sette fokus på et område som har vist seg å være et relevant forskningsområde, og et forsøk på å grave dypere inn i materien.

Til tross for at det er utgitt en del forskning på området har det imidlertid vært lite fokus på sammenhengen mellom språklig og sosioemosjonell utvikling i Norge. Ottem (2002) hevder at det ikke foreligger noen kjente studier av psykisk helse hos barn med språkvansker, foruten hans egen kartlegging av psykiske problemer i gruppen barn med språkvansker som er blitt henvist til utredning ved Bredtvet kompetansesenter. Det er senere skrevet en hovedoppgave av Merete Repstad i 2007 om samme tema, og et pilotprosjekt knyttet til sammenhenger mellom språk og atferd fra Senter for atferdsforskning i Stavanger. Min studie kan også være et lite bidrag til den norske forskningen på temaet.

## **2. Språk**

### **2.1 Språklig kompetanse hos 4-åring**

#### **2.1.1 Generell språklig kompetanse**

Det kanskje mest påfallende når en skal beskrive 4-åringers språklige kompetanse, er de forskjeller som eksisterer blant barna. Utviklingen av språk går i ulikt tempo, og språklige ferdigheter mestres i ulik rekkefølge. Hvordan barn uttrykker seg kan også vise seg forskjellig i ulike situasjoner, slik som hjemme, blant venner og i barnehagen, og påvirkes av hvem barna er sammen med (Hagtvet 2004). Til tross for store forskjeller mellom barna, er det likevel noe som er typisk for 4-åring.

Ved 4-årsalderen vil et gjennomsnittlig barn mestre alle språkets deler; fonologi, grammatikk, semantikk og pragmatikk på et grunnleggende nivå (Bishop 1997). De skal mestre de fleste lyder, og skal kunne bruke og forstå de vanligste ordene og begrepene. De skal også kunne anvende grunnleggende grammatikalske regler på en måte som harmonerer med voksen bruk, og ha en forholdsvis veletablert setningsbygging. Fra nå av skal språket utvides, nyanseres og raffineres gjennom bruk, i samhandling med voksne og andre barn. (Hagtvet 2004).

#### **2.1.2 Grammatikk**

Grammatikken gjennomgår en stor utvikling i perioden fra barnet er 2,5 år til det er 5 (Valvatne & Sandvik 2007). Hagtvet (2004) fremhever at 3-5 års alderen preges av en sterk økning i bruk av bøyningssendelser og grammatikalske ord som pronomen, preposisjoner, konjunksjoner og artikler. Til tross for at hovedmønstre for bøyning skal være på plass når barna er kommet i 5-årsalderen tar det imidlertid lenger tid før barna mestrer hele bøyningssystemet i voksespråket (Valvatne & Sandvik 2007). I tillegg til bøyning har barn i denne alderen vanligvis lært seg å bruke fortellende,



spørrende og nektende setningen på en korrekt måte (Valvatne & Sandvik 2007). Setningene blir dessuten stadig lengre, og mer komplekse ved bruk av under- og overordning av setningsledd, samtidig som setningene blir mer informasjonsrike (Hagtvat 2004). Passivsetninger er imidlertid for kompliserte å skjønne for barn i denne alderen, da de i stor grad tolker disse som aktive (Valvatne & Sandvik 2007).

Ved siden av utvikling i mengde og lengde, beskriver Hagtvat (2004) utviklingen som preget av at barna kreativt utforsker språket og konstruerer sitt eget språksystem. De lager ofte nye konstruksjoner på bakgrunn av det de allerede har tilegnet seg, og overgeneraliserer bruk av språkregler. For eksempel bøyes sterke verb som svake på bakgrunn av de språklige bøyingsregler som barnet har fanget opp. Dette er typiske ”gode grammatiske feil” som gjøres, og vitner om at barna får stadig større språklig innsikt, og at de bygger opp språket sitt på en kreativ måte. Hagtvat (2004) hevder at feilene som barna ofte gjør i denne alderen er helt logiske ut fra barnets forståelse for språket på det stadiet de befinner seg i utviklingen.

Til tross for at barn i 3-5 års alderen gjør slike feil som nevnt over, betyr ikke det at de ikke forstår de grammatiske enhetene i språket (Hagtvat 2004). Forståelsen antas generelt sett å gå forut for produksjon (Clark 2003). Dette fører til at et barn kan forstå ord en stund før de kan bruke dem. Likevel er barn i denne alderen ofte avhengig av den kontekstuelle situasjonen, og at det er en situasjonell eller erfaringsmessig støtte for språkforståelsen. Akkurat når et barn har tilegnet seg et ord eller en grammatisk form kan dermed være vanskelig å avgjøre uten å isolere kontekstuelle forhold, da en ikke vet om barnet leser konteksten eller om det faktisk forstår den grammatiske formen (Hagtvat 2004).

---

### 2.1.3 Vokabular

Det har vært ulike måter å se på utvikling av vokabular. Bloom<sup>1</sup> hevder for eksempel at tilegnelsen av ord er en kontinuerlig og relativt stabil prosess, og sier derved imot den mer tradisjonelle oppfattelsen av en ”vokabularspurt” fra barnet er ca halvannet år (Herschensohn 2007, Diesendruck 2007). Akkurat hvor mange ord barn i 4-års alderen kan, er vanskelig å si. Valvatne og Sandvik (2007) hevder at i takt med at barn lærer ord øker også de metodiske problemene med å måle barns ordforråd. Da det ikke finnes noe godt svar på hvordan en best kan måle ordforråd hos ulike aldersgrupper ettersom barna blir eldre, finnes det også ulike tall for dette. Et vokabular på rundt 10 000 ord for 6-7 åringer blir imidlertid brukt av flere (Bloom<sup>1</sup> i Herschensohn 2007, Anglin 1993).

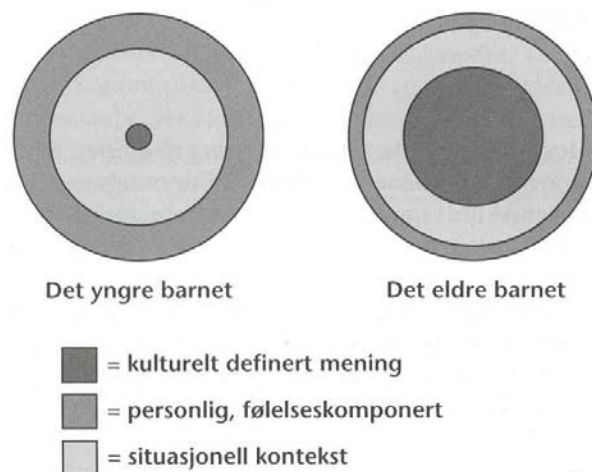
Det finnes ulike antagelser om hvordan barn lærer ord. Disse vil jeg ikke komme inn på her. Likevel er det verd å fremheve at i hvilken grad barn blir eksponert for ulike ord er sentralt for utviklingen av ord. Snow (1999) fremhever at barn som hører flere ord, lærer flere ord. I familier hvor det prates mye og er mye fokus på språk vil barna ha et godt grunnlag for språkutvikling. I denne sammenheng er sosioøkonomisk status i familien fremhevet som betydningsfullt. Med utgangspunkt i forskning utført av Hart og Risley<sup>2</sup> kan det se ut til å være en tendens til at barn i familier med lavere sosioøkonomisk status, mindre økonomiske resurser og mindre utdanning, og hvor det leses og snakkes mindre, og det er mindre barnerettet tale, viser en tendens til å ha mindre vokabular, og mindre rikt og sofistikert språk enn barn i høyere sosiale lag hvor språk i større grad er fokusert (ibid.). Hvorvidt dette gjelder i samme grad i Norge hvor det ikke er så store sosioøkonomiske forskjeller som for eksempel i USA, er imidlertid ikke sikkert.

---

<sup>1</sup> Bloom (2002). Denne referansen har jeg ikke fått tilgang til og bruker isteden sekundærkilder

<sup>2</sup> Hart og Risley (1995). Denne referansen har jeg ikke fått tilgang til før innlevering og bruker isteden sekundærkilden

Barn utvikler sitt vokabular gjennom erfaringer og samhandling med andre mennesker. De får stadig nye erfaringer med de begrepene og de ordene de har og får derved en stadig utdypet forståelse av ordene og hvordan de henger sammen. Ettersom barn blir eldre og utvikler seg sosialt og emosjonelt, kognitivt og språklig, vil det stadig lære nye og til dels vanskelige ord, og få en mer utdypet og nyansert forståelse av ords betydning. Sammenhenger som oppdages mellom nye ord virker inn på og driver utviklingen framover (Valvatne og Sandvik 2007). Ords mening, slik det oppfattes av det enkelte individet, kan i følge Hagtvvet (2004) basert på Rommetveits tenkning beskrives som et rikt assosiasjonsnettverk av ting, handlinger, erfaringer, tanker og følelser. Dette kan forenklet beskrives gjennom tre komponenter; et fellesgods av kulturelt definert mening, en personlig og følelsesladet komponent som gir ordet valør og emosjonell kraft, og kontekster som avgjør hvilken del av meningspotensialet som skal "gjelde" i en spesiell situasjon. Forholdet mellom disse komponentene vil være ulikt for ulike tidspunkt i barnets språkutvikling. På figur 1 konkretiseres forholdet mellom disse komponentene hos yngre og eldre barn.



*Figur 1: Ords semantisk assosiative nettverk hos yngre og eldre barn (Hagtvvet 2004, s. 94)*

Gjennom utviklingen er barna vanligvis aktive og ivrige etter å lære seg nye ord og å få en bedre forståelse for de ordene de allerede kan (Valvatne og Sandvik 2007).

---

## 2.2 Språkvansker

Til tross for at språkutvikling normalt sett skjer ved at et barn samhandler med andre, vil barn av ulike grunner, ikke alltid tilegne seg språket som forventet. Vi skiller hovedsakelig mellom to former for språkvansker; generelle språkvansker og spesifikke språkvansker.

### 2.2.1 Generelle og spesifikke språkvansker

Generelle språkvansker er språkvansker som er sekundære og som oppstår samtidig med, eller som konsekvens av andre vansker et barn kan ha, slik som utviklingshemning, autisme, syns- eller hørselshemning, ulike syndromer og andre forhold som kan påvirke språkutviklingen, for eksempel internasjonale adopsjoner (Rygvoid i trykk). Det finnes imidlertid barn som har språkvansker på tross av en ellers normal utvikling, og hvor språkvanskene ikke kan forklares ut ifra noen andre faktorer. Disse kalles spesifikke språkvansker (SSV), og kan karakteriseres ved *”vedvarende problemer med produksjon og forståelse av språk inkludert en svekket utvikling av vokabular, umoden syntaks og problemer med grammatisk morfologi”* (Ottem 2004). En slik diagnose kan forventes å gjelde 5-7 % av befolkningen, og vises hos 2-3 ganger så mange gutter som jenter (Leonard 1998, Bishop 1997). Diagnosen SSV er ikke uproblematisk. For det første har det lenge vært, og er stadig en diskusjoner om hvordan slike vansker skal karakteriseres og hvor grensene for hva som kan kalles en spesifikk språkvanske skal gå. For eksempel fremhever Bishop (1997) ulike spørsmål knyttet til hvilke kriterier som skal brukes for å beskrive SSV; hvor alvorlig må vansken være, og alvorlighet i henhold til statistisk abnormalitet eller kommunikative vansker i hverdagen? Hvilke språklige aspekter skal tas hensyn til, og i hvilken grad er det hensiktsmessig å bruke diskrepans mellom verbale og nonverbale ferdigheter som diagnostisk kriterium for SSV?

I ulike studier blir det ofte benyttet visse eksklusjonskriterier for å sikre at en språkvanske kan regnes som en hovedvanske og ikke er en følge av andre forhold (Ottem 2004). Blant slike kriterier fremheves at barn med SSV skal bestå

screeningstest av hørsel, ikke ha hatt noen mellomørebetennelser den siste tiden, ikke ha noen nevrologiske dysfunksjoner, ha normale orale strukturer og normal munnmotoriske funksjoner, og i utgangspunktet ikke ha noen fysiske eller sosiale begrensninger. I tillegg skal barn ha normal nonverbal iq, det vil si IQ på 85 eller høyere og samtidig skåre 1,25 standardavvik under gjennomsnitt på språktester (Leonard 1998). De første kriteriene er det mer enighet om. De to siste er i større grad omdiskutert. Blant annet opereres det med ulike grenser for skåre på språktester. For eksempel brukes det i ICD-10<sup>3</sup> 2 standardavvik under gjennomsnittet på språktester som grense for SSV. Stark og Tallal (1981) definerer SSV ut ifra forskjellen mellom kronologisk alder og alderen de språklige ferdighetene skulle tilsi, som kriterium for SSV. I min oppgave har jeg valgt å forholde meg til samme grense som brukes av Leonard (1998), det vil si 1,25 standardavvik under gjennomsnittet som cutt-off grense for de ulike gruppene av barn som ikke skårer aldersadekvat på språktestene.

Også diskrepansen mellom verbale og nonverbale ferdigheter er et sentralt diskusjonstema i forhold til kriterier for spesifikke språkvansker. Da forskjellen mellom spesifikke og generelle språkvansker ikke er avgjørende for fokuset i denne studien, vil jeg ikke gå nærmere inn på denne debatten. Utvalget i denne studien er i utgangspunktet basert på normalbarn uten kjente funksjonshemninger. Fordi barna som er valgt ut er relativt små, er det imidlertid en sjanse for at det finnes barn i utvalget som enda ikke er diagnostisert med ulike former for funksjonshemming. I den grad barn skårer dårlig på språktestene, kan vi ikke vite om dette kan knyttes til en spesifikk eller mer generell vanske. Da det dessuten ikke er kontrollert for nonverbal IQ, er ikke skillet mellom disse formene for språkvansker av betydning. Dette betyr imidlertid at det er en sjanse for at faktorer en ikke har kontroll over, vil kunne virke inn på resultatene.

---

<sup>3</sup> International Classification of Diseases, 10ende revisjon

---

## 2.2.2 Ekspressive og reseptive vansker

Barn med SSV er generelt en svært homogen gruppe. Tradisjonelt har det i følge Bishop (1997) vært delt inn i ulike undergrupper for å beskrive de ulike vanskene. I denne sammenheng har skillet mellom ekspressive og reseptive vansker stått sentralt. Den første formen inkluderer kun ekspressive vansker, mens den siste viser til en kombinasjon av begge formene for språkvansker. Bishop (1997) fremhever imidlertid at en slik inndeling av vansker ikke er hensiktsmessig da de fleste barn med spesifikke språkvansker viser seg å også ha reseptive vansker, bare måleinstrumentet som brukes er alderstilpasset og sensitivt nok. Å skille mellom ekspressive og reseptive vansker er dessuten i større grad et spørsmål om grad av vanske, og ikke et enten – eller.

I denne studien er det valgt å ta utgangspunkt i reseptivt språk og reseptive tester. Det kunne vært både relevant og interessant å se også på ekspressive tester, men for å avgrense oppgaven er det valgt å kun se på reseptive språkferdigheter. Som vi vil se under punkt 3.1.4 har noe forskning vist at reseptive i større grad enn ekspressive vansker har en sammenheng med vennskap og kameratstatus hos førskolebarn som er fokusert i denne studien. I den grad det skulle vise seg å være en sammenheng mellom språklige og sosioemosjonelle faktorer vil en imidlertid kunne forvente at dette i større grad er knyttet til grad av vanske fremfor i hvilken grad de kan regnes som reseptive eller ekspressive.



### **3. Sosiale og emosjonelle faktorer**

#### **3.1 Sosiale faktorer – relasjoner til venner og jevnaldrende**

##### **3.1.1 Forholdet mellom vennskap og aksept hos jevnaldrende**

Aksept og vennskap er to forhold som beskriver barns relasjoner til andre barn. Disse forholdene henger delvis sammen, selv om det ikke er noe en-til-en forhold mellom dem (Fujiki et. al. 1999). Aksept hos jevnaldrende viser til den statusen et barn har blant jevnaldrende, hvor populært eller hvor godt likt det er. Det er et gruppeorientert mål basert på andre barns oppfattelse av et barn, og i hvilken grad de vil være sammen med det, men sier ikke noe om hvilket forhold det populære barnet har til andre. Vennskap derimot forutsetter at to eller flere barn definerer hverandre som venner, og er således uttrykk for en gjensidig relasjon (Asher, Parker & Walker 1996, Fujiki et. al. 1999). Erwin (1998) fremhever at et barn kan ha status blant jevnaldrene, men ingen ”bestevenn”, samtidig som barn som ikke er populære kan ha stabile og givende vennskapsforhold. Samtidig er både vennskap og aksept deler av det Vedeler (2007) beskriver som sosial kompetanse.

Både vennskap og aksept hos jevnaldrende er av betydning for barn og deres utvikling, men på ulike måter. Aksept blant jevnaldrene er avgjørende for et positivt klima for barna hvor de kan utvikle seg (Fujiki et al 1999). Et vennligsinnet, inkluderende og godt klima er naturlig nok et bedre utgangspunkt for utfoldelse enn et klima preget av uvennlighet. Da vil barnet lettere kunne ta initiativ, og i større grad få feedback på sine utspill. Med et godt klima preget av god kommunikasjon opprettes en god sirkel i barnets interaksjon med verden. Vennskap har imidlertid større, og mer direkte innvirkning på et barns sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling (Newcomb & Bagwell 1996). Fujiki et. al. (1999) hevder at det er gjennom vennskap at barn opplever nærhet, tilknytning og støtte. Vennskap kan veie opp for negative virkninger av å ikke bli akseptert eller ikke bli gitt tilgang til



jevnaldringsgruppen. (Dunn 2004). Vennskap bidrar imidlertid ikke nødvendigvis kun til støtte og utfoldelse, men kan også bringe med seg stadige konflikter (Vedeler 2007).

### **3.1.2 Vennskap hos 4-åringer**

Hva som ligger i begrepet ”venner” vil kunne være ulikt for ulike aldersgrupper. For et eldre barn vil en venn kunne være en som en kan snakke med og dele sorger og gleder med, mens for et yngre barn vil vennskap i større grad kunne være knyttet til lek eller noe en gjør sammen.

Det finnes i følge Vedeler (2007) svært mange ulike definisjoner av vennskap, og det er lite enighet om en enkelt definisjon. Howes (1996) har vurdert ulike sider ved vennskap hos eldre barn på bakgrunn av hvordan begrepet er brukt i ulike forskningsarbeider. På bakgrunn av dette beskriver hun vennskap som stabile og følelsesmessige gjensidige relasjoner blant barn som foretrekker hverandres selskap, som støtter hverandre og føler seg nær hverandre. Vennskap utvikles på bakgrunn av barns sosiale ferdigheter, samtidig som disse utvikles gjennom vennskap. Til tross for at en slik forståelse av vennskap er fremkommet på bakgrunn av eldre barns relasjoner, argumenterer Howes (1996) for at også yngre barns vennskap kan beskrives på en slik måte.

I 4-årsalderen vil barn få stadig større følelse av vennskap. I denne alderen har barnet i følge Erwin (1998) en forståelse for hva som ligger i begrepet ”beste venn” og bruker termen for å vise til en eller fler i jevnaldringsgruppen. Barna i denne alderen har en klar følelse av hvem de liker å være sammen med, og hvem de ikke liker å være sammen med (Dunn 2004). Etersom språket utvikles og barn stadig får en dypere forståelse for andres behov, tanker og følelser, vil også karakteren på vennskapene endres. Fra å insistere på å få ting på sin måte, protestere og true andre barn, vil barna etter hvert begynne å lage kompromisser og å bruke språket for å bli enige (Dunn 2004).

---

I denne studien blir vennskap kun målt overfladisk og en slik definisjon som her er beskrevet vil ikke fanges opp av det måleinstrumentet som er brukt i denne studien. Da det ikke er sikkert hvilke spesifikke kunnskaper foreldrene som har besvart skjemaene har om barns vennskap, og det i undersøkelsen ikke er klargjort hva som menes med vennskap, velger jeg å ta utgangspunkt i en mer allmenn oppfattelse av vennskap for barn i 4-års alderen. Vedeler (2007) beskriver vennskap i barndommen som at ” *barn gjensidig foretrekker hverandre i samlek. Når venner leker utfyller de hverandre og viser gjensidighet i leken*” (s.36). Dette er en forståelse av vennskap som jeg har valgt å legge til grunn for denne studien. Da leken er det sentrale i barns samhandling forventes lek å også være av betydning for aksept i barnegruppen.

### **3.1.3 Lekens betydning**

Lek hos barn i 4-årsalderen stiller stadig større krav til barns kommunikative evner. Barns interaksjon med andre vil være avhengig av at barna deler en felles forståelse for konteksten, samhandlingen og for den aktiviteten som bedrives. Ulike typer lek som rollelek, regellek og konstruksjonslek vil by på ulike utfordringer språklig og emosjonelt, men felles er viktigheten av forståelse og meningsfullhet blant de som deltar i leken. (Vedeler 2007). Kommunikative bidrag hos barn med språkvansker er i følge Vedeler (2007) ofte irrelevant i forhold til konteksten, og er ofte usammenhengene. I den grad kommunikasjonen bryter sammen, vil dette også gjøre det vanskelig å vedlikeholde og utvikle leken.

### **3.1.4 Vennskap og aksept hos jevnaldrende for barn med språkvansker**

I det foregående har vi sett på vennskap hos barn generelt. I denne studien er fokus rettet mot vennskap hos barn med språkvansker og disse barnas relasjon til andre barn.

Forskning tyder på at barn med språkvansker har en tendens til å ha lavere status blant jevnaldrende og større problemer med å få seg venner enn barn med normal

språkutvikling. For eksempel undersøkte Gertner, Rice og Hadley (1994) relasjoner til jevnaldrende hos 31 førskolebarn med og uten språk- og talevansker, og fant ut at begrensede språklige ferdigheter kunne assosieres med lav sosial aksept blant jevnaldrende. Barn med begrensede språklige ferdigheter hadde også minst sjanse for å bli valgt som lekekamerater til lek som krevde språklig kompetanse, og hadde minst sjanse for å inngå i gjensidige vennskap. Blant barn med språk- og/eller talevansker hadde gruppen barn med reseptive vansker minst sjanse for å bli akseptert av sine jevnaldrende, mens barn med ekspressive vansker ikke skilte seg fra gjennomsnittet. Gertner, Rice og Hadley (1994) antok at vansker med å forstå hindret de yngre barna i å bidra positivt i lek med andre barn, og at dette hadde betydning for deres status blant jevnaldrende.

MacCabe og Meller (2004) undersøkte også forholdet mellom språk og sosial kompetanse hos 71 barn i alderen 4-5 år, men fant ingen forskjell på verken sosiometrisk rangering av jevnaldrende eller gjensidige vennskap for barn med språk- og talevansker og barn uten slike vansker. Også i det norske pilotprosjektet knyttet til sammenhengen mellom språk og atferd fant Løge og Thorsen (2005) ingen signifikante forskjeller mellom en språklig bekymringsgruppe av barn i alderen 3-5 år og deres aldersmatchede jevnaldrende på internaliserte vansker, ved bruk av både SCBE<sup>4</sup> og CBCL<sup>5</sup>. SCBE er et skjema som er blitt besvart av førskolelærere. Til tross for Løge og Thorsen ikke fant noen signifikante resultater var det en liten forskjell på gjennomsnitt for de to gruppene (se tabell 1). På CBCL, som ble besvart av foreldrene var det ingen forskjell på gjennomsnittsskårer for de to gruppene, men et større standardavvik for den språklige bekymringsgruppen enn for kontrollgruppen. Til tross for ikke- signifikante sammenhenger på variablene som ble referert over, konkluderte forskerne på bakgrunn av hele studien med at det var en

---

<sup>4</sup> Kartleggingsskjemaet "Social Competence and Behavior Evaluation"

<sup>5</sup> Kartleggingsskjemaet "Child Behavior Checklist"

”tendens til lavere mestring av sosialt samspill i den språklige bekymringsgruppen enn det var i kontrollgruppen” (Løge & Thorsen 2005, s.14).

Tabell 1: Forskjeller mellom foreldre og forskolelæreres svar på om barn i språklig bekymringsgruppen og kontrollgruppe viser internaliserte vansker.

Kartleggingsmateriale	Språklig bekymringsgruppe			Kontrollgruppe			Statistiske forskjeller på gjennomsnittet	
	Mean	Sd	N	Mean	Sd	N		
SCBE internaliserte vansker	74,29	8,12	17	83,22	7,98	18	.102	ns
CBCL internaliserte T skåre	46,1	9,26	10	46,04	4,39	12	.817	ns

Løge og Thorsen (2005), Sd = standardavvik, ns= ikke signifikant

Asher og Gazelle (1999) hevder at problemer i relasjon til jevnaldrende og vansker med å få seg venner i stor grad har betydning for at barn med språkvansker kan føle seg ensomme. Få har undersøkt ensomhet hos førskolebarn med språkvansker. Fujiki, Brinton og Todd (1996) undersøkte imidlertid kvaliteten på vennskap hos 19 barn med spesifikke språkvansker i alderen 8-12 år, og fant ut at disse barna ikke følte at de relasjoner de hadde til andre, tilfredstilte de behov de hadde for vennskap. Dette tolker Asher og Gazelle(1999) som uttrykk for ensomhet hos disse barna.

Forskning viser at tendenser til problemer i relasjon til venner og jevnaldrende også vises for gruppen barn med språkvansker hos eldre barn. For eksempel fant Fujiki Brinton og Todd (1996) (se over) ut barn med språkvansker hadde dårligere sosiale ferdigheter og færre relasjoner til jevnaldrene enn deres alders matchede jevnaldrende. Fujiki et. al. (2001) gjennomførte senere et pilotprosjekt for å se på sosial atferd hos barn 6-10 år med SSV under lek, og fant signifikante forskjeller på kategoriene interaksjon med jevnaldrene og tilbaketrekking. Barna med språkvansker brukte signifikant mindre tid på interaksjon med jevnaldrene og viste signifikant mer tilbaketrukket atferd enn sine jevnaldrende.

Fujiki et al (1999) antok også i sin studie av 8 barn i alderen 6-10 år med spesifikke språkvansker, at noen av disse i liten grad ville bli akseptert av sine jevnaldrende, og at vennskap ville være utfordrene for flesteparten av barna. Antagelsen om liten

aksept stemte bare for 3 av barna, mens antakelsen om vennskap stemte i større grad, hvor 5 av 8 barn ikke ble navngitt som noens bestevenn.

Det kan være ulike grunner til at barn med språkvansker har færre vennskap og i mindre grad blir akseptert av jevnaldrene. Blant annet vil måten barnet interagerer med andre på kunne ha betydning for etablering av vennskap og aksept fra jevnaldrende. Hadley og Rice (1991) undersøkte i hvilken grad førskolebarn med språk- og talevansker deltar i verbal interaksjon med andre barn og voksne, og fant ut at barn med begrensede kommunikasjonsferdigheter i mindre grad inngår i verbal samhandling med både voksne og andre barn, enn barn med normal språkutvikling. Barn med språk- og talevansker blir i større grad ignorert av sine jevnaldrende, og responderer sjeldnere når andre barn tar initiativ til (verbal) samhandling.

Kommunikasjonsvanskene i seg selv kan bidra til dette, men også at barna kan bli bevisste på at de ikke blir særlig likt, og av den grunn unngår å ta initiativ, og trekker seg tilbake fremfor å ta kontakt (Gertner Hadley & Rice 1994). Disse resultatene viser i følge Hadley og Rice (1991) at problemer i interaksjon med venner kan være en konsekvens av språkvansker i tidlig alder.

Samtidig kan begrenset interaksjon med andre barn også være av betydning for den videre utviklingen av språket. Interaksjon og samhandling med andre gir generelt gode muligheter for utvikling av språk. Rice (1993) hevder for eksempel at

*”Socialization serves as an enhancement for language development, a facilitator that can create a situation optimally suitable for the nurturance of emerging linguistic competencies” (s. 141).*

Gjennom samhandling og lek står barnet ovenfor ulike måter å bruke språket sitt på, som å avklare forhold i leken, stille spørsmål og lignende. Barna som deltar i leken stimulerer hverandre, når de i tur tar språklige initiativ og responderer på hverandres innspill, og skaper på en slik måte et en naturlig setting som fremmer språklæring (Rice 1993). At barn med språkvansker i mindre grad deltar i interaksjon med andre barn gjør at de ikke inngår i setting som fremmer språklæring på samme måte som andre barn.

---

At kommunikasjonen med andre barn bryter sammen kan imidlertid ikke kun tilskrives barna med språkvansker. Asher og Gazelle (1999) fremhever at også gruppedynamikken og begrensninger i barnegruppen som sådan kan gjøre at kommunikasjonen svikter. For eksempel vil barn med normal språkutvikling i større grad ta initiativ til interaksjon med barn uten språkvansker enn barn som har språkvansker. Videre hevder Gallagher (1993) at yngre barn med normal språkutvikling antakeligvis ikke vil gjøre et forsøk på å gjøre seg forstått av et barn med språkvansker eller gjøre forsøk på å tolke dårlig artikulert tale hos barn med språkvansker. Dette forklares ved at de unge jevnaldrende mangler evne til å få en forståelse for hva språkvanskene innebærer for det enkelte barn, og i den grad dette forstås, at de har begrensede evner til å kunne lette og legge til rette kommunikasjon for et barn med språkvansker. En voksen vil i større grad tilpasse sitt eget språk og de språklige kravene til et barn med språkvansker. Dette gjør at interaksjon med voksne er enklere for barn som strever språklig, enn kommunikasjonen med jevnaldrende. En slik tendens bekrefter Rice, Shell og Hadley (1991) som fant ut at førskolebarn med språk- og talevansker viste tendenser til å samhandle med voksne i større grad enn med andre barn.

## 3.2 Emosjonelle faktorer

### 3.2.1 Emosjonelle symptomer

Emosjoner kan sies å være menneskets kilde til fortolkning av seg selv og av verden. Vi opplever alle ulike emosjoner, både positive og negative, og ulike situasjoner vil frembringe ulike former for emosjoner. Hensikten med denne studien var å undersøke om det finnes en sammenheng mellom emosjonelle symptomer hos barn og språklig streving. Med emosjonelle symptomer menes i denne studien 1) klaging over hodepine, vondt i magen eller kvalme, 2) bekymringer/bekymret atferd, 3) å være lei seg, nedfor eller på gråten, 4) nervøsitet og utrygghet i nye situasjoner og 5) å være

redd for mye eller lett skremt. Emosjonelle symptomer oppfattes i denne sammenheng som uttrykk for emosjonelle forhold i barnet.

Gjennomgang av aktuell forskningslitteratur har vist at få sier noe direkte om emosjonelle symptomer hos førskolebarn med språkvansker. Forskningen som er utført er noe på siden av hva som er fokus i denne studien, og tar utgangspunkt i eldre barn enn 4-åringer som er mitt fokus.

For eksempel undersøkte Redmond og Rice (1998) sosioemosjonell atferd hos 17 barn med spesifikke språkvansker og en aldersmatchet gruppe på 20 barn. Læreres vurdering viste at barn med spesifikke språkvansker i 6-7 års alderen blant annet hadde mer internaliserte atferdsmessige problemer enn deres normalt utviklede jevnaldrende. Foreldres vurdering viste imidlertid ikke noe forskjell.

Brinton og Fujiki (1999) undersøkte 6 barn i alderen 8-12 år med spesifikke språkvansker, og fant at selv om det var forskjeller innenfor gruppen rapporterte alle lærerne at barna blant annet viste engstelse i samhandling med andre barn. Lærerne rapporterte også om en del former for internalisert atferd for de fleste av barna, slik som at de var lei seg, deprimerte eller ensomme. Ingen av de seks barna tok en dominant eller lederrolle innenfor en treer-gruppe og alle strevde med noen av oppgavene for sosial bruk av språk.

Utgangspunktet for valg av fokus på emosjonelle symptomer var undringen over hvorvidt liten språklig mestring ville føre til negative emosjoner eller emosjonelle symptomer hos barn, fordi språkvanskene ville kunne gjøre kommunikasjon og interaksjon med andre vanskelig. Et slikt design som er valgt i denne studien kan ikke si noe om at det er språkvanskene som fører til negative emosjoner, eller om høy grad av emosjonalitet kan hindre språkutviklingen. Likevel kan det si noe om at sammenhenger eksisterer. At det finnes lite forskning som har tatt for seg dette tidligere gjør at resultater i denne studien ikke kan støttes på annen forskning og at eventuelle slutninger blir mindre sikre.

---

### 3.2.2 Emosjonell regulering

I den grad det i forskningslitteraturen er skrevet noe om sammenhenger mellom språkvansker og emosjonalitet, er det gjerne skrevet mer spesifikt om emosjonell regulering, og gjerne i sammenheng med sosial kompetanse. Saarni (1997) ser på selvregulering som evnen til å håndtere egne handlinger, tanker og følelser på en tilpasset og fleksibel måte på tvers av ulike sosiale og fysiske kontekster. Dette betyr ikke at en konstant skal være blid og fornøyd og aldri oppleve konflikter, men at en har et rikt og variert emosjonelt liv som deles med andre, og at man møter livets uungåelige utfordringer med et bredt repertoar av effektive mestringsstrategier. Slike mestringsstrategier kan være; problemløsende strategier, strategier hvor en søker støtte/hjelp, strategier hvor en distanserer seg, internaliserende strategier som å være redd eller bekymret eller å skylde på seg selv og eksternaliserende strategier som å være aggressiv og å skylde på omgivelsene. Den første oppfattes som den mest hensiktsmessige og den siste som den minst hensiktsmessige. I min studie er fokus lagt på de internaliserende strategiene, som oppfattes som mindre hensiktsmessige strategier for mestring av ubehagelige følelser (Saarni 1997). I den grad et barn strever med å regulere og håndtere ubehagelige følelser kan dette føre til at barnet kan vise emosjonelle symptomer.

Vansker med språket kan ha betydning for emosjonell regulering hos barn. For eksempel undersøkte Brinton Fujiki og Clarke (2002) emosjonell regulering hos 41 barn med språkvansker i alderen 6-9 og 10 -11 år. De fant ut at emosjonell regulering, og spesielt regulering som kan assosieres med internalisert eller tilbaketrukket atferd, kan være problematisk for barn med spesifikke språkvansker. I den grad dette kan knyttes til sosiale vansker, kan ikke sies på bakgrunn av disse resultatene, men det fremheves at emosjonell regulering er verdt å undersøke som en mulig faktor som kan assosieres med spesifikke sosiale profiler hos barn med SSV.

Fujiki et. al. (2004) undersøkte også emosjonell regulering hos 43 barn i alderen 5-8 og 9-12 år, og en kontrollgruppe med 43 normalt utviklede barn og fant ut at lærere



vurderte barn med spesifikke språkvansker signifikant lavere på mål for emosjonell regulering enn kontrollbarna, og spesielt i forhold til vansker med å ”psyke opp”.

Hvorvidt dårligere evne til å regulere emosjoner er en konsekvens av språkvanskene eller som diskutert i punkt 3.3, er en del av et større omfang av vansker, er uklart. Brinton Fujiki og Clarke (2002) fremhever at emosjonell regulering ikke kan sees isolert, men må sees i sammenheng med kognisjon, temperament, sosialisering og nevrologiske og psykologiske variasjoner. Til tross for at også andre faktorer er av betydning for emosjonell regulering fremhever Gallagher (1999) at barns språkforståelse og mulighet for å uttrykke seg vil lette emosjonell og atferdsmessig regulering. Språket brukes til å snakke om og sette navn på følelser, og å bli kjent med ulike følelser, hvilket er avgjørende for evne til regulering emosjoner (Fujiki, Brinton og Clarke 2002). Videre brukes språket også til å kunne forstå, kode, organisere og gjenhente strategier for selvkontroll og emosjonell regulering (Gallagher 1999). Når barn er små, vil foreldre og andre voksne hjelpe dem til å kunne tolke og forstå sine emosjoner, for derved å kunne regulere sine emosjoner (Fujiki, Brinton og Clarke 2002) Etter hvert vil barn kunne regulere sine egne emosjoner uten hjelp fra andre (Denham 2003).

### 3.3 Sammenhenger mellom språk- og sosioemosjonell utvikling

Til tross for at utgangspunktet for valg av tema var undringen over om språkvansker kan føre til sosiale vansker, kan en imidlertid ikke si sikkert at sammenhengen mellom de to faktorene har den retningen som her er beskrevet. Brinton og Fujiki (2005) hevder at vi har lite kunnskap om kausale sammenhenger i forholdet mellom språkvansker og sosial kompetanse. Dersom begge fenomenene opptrer samtidig har vi ikke tilstrekkelig kunnskap til å kunne si hva som skyldes hva. Av denne grunn vil jeg kunne beskrive sammenhengen, men ikke si noe sikkert om retningen på kausalitet. Likevel er det både sentralt og av betydning å få en forståelse for hvordan disse språklige og sosioemosjonelle forhold kan virke sammen.

---

Redmond og Rice (1998) har på bakgrunn av tidligere forskning fra ulikt hold, kommet frem til to modeller som kan vise sammenhengene mellom språkvansker og sosioemosjonelle vansker; SAM (social adaption modell) og SDM (social deviance model). Begge modellene er knyttet til sammenhenger mellom spesifikke språkvansker (SSV) og sosioemosjonelle problemer, men de er likevel grunnleggende forskjellig i måten de vinkler problemet.

I henhold til SDM forventes barnet å ha et underliggende trekk eller ”internalizing syndrome” som Redmond og Rice (1998, s. 691) kaller det, som fører til at barnet viser symptomer på sosiale og atferdsmessige problemer. Disse problemene er ikke en konsekvens av språkvanskene, men blir tolket som en iboende defekt på samme måte som atferd hos barn med andre diagnoser som ad/hd, personlighetsforstyrrelser og så videre. Hvilket eksakt forhold som er mellom den svekkede psykososiale mekanismen og de svekkede verbale ferdighetene, om det er overlapping, om faktorene er uavhengige av hverandre eller om det er en felles underliggende faktor er imidlertid ikke sikkert (ibid.). En slik måte å betrakte de sosiale og atferdsmessige problemer som eksisterer samtidig med språkvanskene, gjør at vanskene forventes å være stabile over sosiale kontekster og over tid. Vanskene er et trekk som ligger latent i barnet, og vil dermed ikke forsvinne på bakgrunn av tid- og scenskifte.

I SAM regnes de sosioemosjonelle problemene som barnets justeringer av atferd for å tilpasse seg det kommunikative miljøet, og barna med språkvansker forventes å ha de samme psykososiale ferdighetene som andre barn har. Når barnet interagerer med andre er det spesielt tre komponenter som virker inn; kommunikative krav fra omgivelsene, begrensede verbale ferdigheter, forutinntatthet og atferd fra andre (Redmond & Rice 1998). Disse forholdene virker sammen og fører til at barnet justerer sin atferd, og til at barnet utviser symptomer som tolkes som sosioemosjonelle problemer/vansker. Barnets vansker vil dermed kunne endre seg i tråd med hvordan barnet oppfatter behovet for å justere sin atferd. Disse to modellene har forskjellig betydning for hvilke kliniske/behandlingsmessige tiltak som settes i verk for barn med språkvansker.



## 4. Metode

### 4.1 Metode og design

I følge Lund (2002a) vil problemstillingen eller forskningsproblemet implisere hvilke slutninger som vil være relevante for å kunne belyse problemet. Samtidig må metodeprosedyrene og designet for studien velges ut slik at de gir de relevante slutningene, mest mulig sikkerhet og best mulig validitet. I det følgende vil jeg gjøre rede for og drøfte hvilke metodiske og designmessige valg som er tatt i denne studien.

#### 4.1.1 Deltakelse i forskningsprosjekt

Som nevnt i innledningen har jeg gjennom deltagelse i et større forskningsprosjekt fått tilgang til ulike typer data fra et utvalg av 4-åringer i en norsk kommune. Å delta i et slikt forskningsprosjekt legger visse føringer for utformingen av eget prosjektet. Det begrenser en del muligheter, men åpner samtidig for andre. Ved å delta i et større prosjekt er jeg for eksempel avhengig av hvordan prosjektet og studien er lagt opp med hensyn til metode og utvalg, og har ikke anledning til å gå utenom den metoden eller det utvalget som er valgt, for å tilpasse eget prosjekt til et fokus jeg måtte ønske. Dette kan være i strid med tankegangen om at en først bør velge et tema og problemstilling og deretter planlegge en metode som er tilpasset problemstillingen, slik som idealet i forskning ofte fremstår (Lund 2002a). Det større forskningsprosjektet tar imidlertid for seg relativt mange barn, men og mange ulike språkvariabler og andre variabler som det er mulig å se i sammenheng. Dette gir opphav til en rekke ulike problemstillinger, som vi masterstudentene som har deltatt i forskningsprosjektet har fått presentert fra forskerteamet. Innenfor rammen av det større prosjektet har jeg hatt muligheten til å kunne velge tema til min studie og ta med variabler sentrale for det fokuset jeg har valgt. Videre har jeg også stått fritt til å benytte meg av data fra hele utvalget eller ta et utvalg av dette igjen.

Ved å delta i et større prosjekt har jeg kunnet dra fordel av det arbeidet som ble utført av forskerteamet. På det tidspunktet vi masterstudenter kom inn i prosjektet var planlegging og innhenting av utvalg, utforming av kartleggingsinstrumenter, samt innhenting av tillatelse til gjennomføring av prosjektet, allerede utført. Slik planlegging av et forskningsprosjekt er generelt mye arbeid, som jeg ved min deltagelse i et etablert prosjekt ble spart for. Dermed kunne jeg bruke mer tid på andre deler av prosjektet. Samtidig, har jeg ikke fått samme innblikk i blant annet rasjonalen for utvelgning av de ulike testene og variabler, som om jeg hadde planlagt prosjektet mitt selv. I forkant av testingen fikk vi masterstudenter opplæring i de ulike testene. Dette gav oss et lite innblikk i gjennomføring og skåring av testene. Vi fikk imidlertid lite trening i administrering av testene før vi skulle ta dem i bruk.

#### **4.1.2 Design**

Dette er hovedsakelig ment å være en kvantitativ studie, da jeg vil ta utgangspunkt i et tallmessig datamateriale fra ulike tester og kartleggingsmaterieell, og se dette i sammenheng med hverandre. Befring (2007) hevder at kvantitativ empirisk forskning forsøker å kartlegge, beskrive, analysere og forklare gjennom å uttrykke problemfeltet med variabler og kvantitative størrelser. Dette er også min intensjon. I kvantitative studier er det ønskelig med så mange informanter som mulig. Ved bruk av mange informanter har en større muligheter for å se tendenser, og større muligheter for å generalisere resultatene, enn ved bruk av et mindre utvalg. Samtidig krever de statistiske analysene som benyttes, ofte et visst antall personer. I min studie har barn som ikke skårer aldersadekvat på språktester stått i fokus, og det har gjort det nødvendig å dele inn i mindre grupper for å skille ut de som skårer best og dårligst. Disse gruppene er relativt små, og som jeg kommer inn på under drøfting av validitet, svekker dette muligheten til å kunne generalisere resultatene mine til en populasjon. Fokuset jeg har valgt har imidlertid satt begrensninger for størrelsen på utvalget.

Innenfor kvantitativ forskning er det mulighet for å velge ulike design. Lund (2002c) skiller mellom tre former for kvantitative kausale design; ekte eksperimentelle, kvasi-

---

eksperimentelle og ikke-eksperimentelle design. I eksperimentelle og kvasi-eksperimentelle design vil forskeren manipulere en eller flere uavhengige variabler (Lund 2002c.). Hensikten med ikke-eksperimentelle eller deskriptive design, er å studere forhold slik de er eller slik de fremstår. Mitt prosjekt kan regnes som deskriptivt da barns språklige mestringsnivå blir kartlagt, men ikke forsøkt endret gjennom noen form for påvirkning, som for eksempel undervisning eller behandling. Ulempen med bruk av et deskriptiv design er at en ikke kan si noe sikkert om årsak, fordi en ikke har noen kontroll med hvilke variabler som påvirker hvilke. Indre validitet vil dermed være lavere enn ved bruk av ekte eksperimentelle design (ibid.). Det hadde vært ønskelig å si noe om hvilke av mine faktorer som påvirker hvilke, om språklige vansker påvirker sosiale og emosjonelle forhold, eller om det var motsatt. Dette kan en imidlertid ikke slutte ut ifra en slik type undersøkelse som her utføres.

I min studie bruker jeg data fra målinger på ett tidspunkt, og ikke målinger av barns språklige fungering over tid. Siden prosjektet jeg deltar i ble startet opp høsten 2007 er det ikke gjennomført flere enn 1 måling. Studien min blir altså en tverrsnittsundersøkelse; en studie av utvalget mitt på et gitt tidspunkt (Befring 2007).

### **4.1.3 Metode**

I mitt prosjekt har jeg benyttet meg av to metoder for datainnsamling; testing og bruk av spørreskjema.

Jeg har i likhet med delprosjektet som jeg er tilknyttet, brukt språktesting av 4-åringer som metode. 12 masterstudenter, meg selv inkludert, har testet ca 20 barn hver. Barna skulle testes med et testbatteri utviklet av forskerteamet. De skulle testes over 3 økter ganger, på 3 ulike dager. Det ble gjort slik for ikke å slite ut barna, og for at de skulle være så opplagte som mulig ved testing. Testingene ble fordelt over hele dagen, slik at noen ble testet tidlig, og andre senere på dagen. Hver økt tok ca  $\frac{3}{4}$  -1 time. Før vi ble godt kjent med testene, tok det imidlertid lengre tid. Testing foregikk i barnehagene hvor barna gikk, eller på PPT-kontoret i kommunen dersom et barn ikke gikk i barnehage. I barnehagene ble barn testet på rom som var tilgjengelig, gjerne

kontorer/bibliotek og lignende. Rommene varierte med hensyn til størrelse, innredning og grad av støy fra omgivelsene. Før testingen begynte fikk barna utlevert et ark med en illustrert oversikt over testene de skulle gjennomføre (se vedlegg 1). Illustrasjonene ble forklart, og barna fikk i oppgave å krysse av etter hver utførte oppgave. Dette var tenkt å skulle gi barna trygghet og kontroll i situasjonen, samt motivasjon for oppgavene. Testene skulle i utgangspunktet utføres i en bestemt rekkefølge for å sikre så like testbetingelse som mulig. Dersom dette ikke var mulig, hadde vi anledning til å bytte om på rekkefølgen. Dersom testingen mislyktes første gang skulle den ikke gjennomføres på nytt. Dersom deler av en test var uteglemt, kunne denne imidlertid gjennomføres i etterkant. Begge språktestene som ble brukt i denne studien var første oppgave i henholdsvis 1. og 3. økt. Slik organisering av testene ble gjort fordi testene ikke krever at barnet sier noe, og fordi det å begynne med disse testene ville gi en mykere start for barna, som befant seg i en ny situasjon. Ved gjennomføring av testene, ble svarene notert samtidig med testingen. Lydopptak ble ikke brukt da disse testene i utgangspunktet var ”pekeoppgaver”.

I tillegg til testing valgte jeg å bruke spørreskjema som datainnsamlingsmetode. I forbindelse med testingen skulle skjemaet ”Strengths and Difficulties Questionnaire” (SDQ) leveres ut til foreldrene. Disse skjemaene er valgt ut av forskerteamet. Vi studentene stod kun ansvarlig for utlevering av skjemaet. Skjemaet skulle besvares av foreldrene og returneres til forskerteamet.

#### **4.1.4 Kartleggingsmateriale**

##### *BPVS og TROG*

I denne studien har jeg valgt å ta utgangspunkt i testene British Picture Vocabulary Scale (BPVS) som har til hensikt å måle reseptivt vokabular, og Test for Reception of Grammar (TROG) som har til hensikt å kartlegge forståelse av grammatikk i ulike setningskonstruksjoner. Da jeg valgte å delta i det større forskningsprosjektet måtte jeg forholde meg til, og velge blant de testene som forskerteamet hadde valgt ut til den longitudinelle studien. Som nevnt har jeg avgrenset fokuset til å gjelde reseptive

---

språkferdigheter, og BPVS og TROG var målene som ble brukt på reseptivt vokabular og resektiv grammatikk i det større forskningsprosjektet.

BPVS-II er utviklet av Dunn et. al. (1997) på bakgrunn av den tidligere eksisterende BPVS og PPVT<sup>6</sup> III. Den Britiske versjonen er bygget opp av 14 sett av oppgaver med 12 item hver. BPVS er også oversatt og standardisert til norske forhold. I den norske versjonen er kun 12 første settene med ord brukt. Dette tilsvarer i alt 144 deloppgaver. Stoppkriterier for testing er at barnet skal ha 8 eller flere feil i et sett.

TROG er utviklet av Bishop (2003), og er også oversatt og standardisert til norske forhold. Testen består av 20 blokker, med 4 item i hver blokk. Blokkene representerer ulike setningskonstruksjoner, og er organisert med stigende vanskegrad. For å få poeng på en blokk, må alle fire itemene innenfor blokken være riktig. Testingen avsluttes når barna har fått feil i 5 påfølgende blokker.

Hvert item på både BPVS og TROG består av et sett med bilder, hvor barnet skal peke på det bildet som passer til et ord som blir sagt. Testen krever ingen ekspressive responser. Hvert bildesett som blir vist inneholder 4 bilder, hvorav ett er riktig. Barnets oppgaver er å velge det riktige bildet. Begge testene har stigende vanskelighetsgrad. Ordene som måles i BPVS blir gradvis mer abstrakte og mer spesielle, mens setningene i TROG stadig blir lengre, inneholder flere, og stadig mer komplekse grammatiske enheter.

### *SDQ*

Strengths and difficulties questionnaire (se vedlegg 2) er et relativt nytt spørreskjema utviklet av Robert Goodmann som brukes til kartlegging av psykiske vansker og mental helse hos barn og unge i alderen 4-16 år (Heyerdahl 2003). Skjemaet er forventet å dekke et stort aldersspenn, men er likevel utformet slik at det forventes å være relevant for hele aldersspennet og for begge kjønn. Utsagnene som skjemaet

---

<sup>66</sup> Peabody Picture Vocabulary Test



består av fokuseres både rundt styrker og svakheter hos barna. Dette gir et bredere bilde av barna, og gjør spørreskjemaet mer positivt orientert. Skjemaet kan derved virke mer appellerende å svare på (Heyerdahl 2003). Skjemaet er utviklet på bakgrunn av den kjente Britiske Rutter-skalaen, og har i følge Heyerdahl (2003) vært brukt i en rekke norske undersøkelser. Det har også vært brukt ulike utenlandske studier, hvilket gir sammenligningsmuligheter internasjonalt. Skjemaet består av i alt 25 utsagn som representerer de 5 styrke og vanskeområdene: Emosjonelle symptomer, atferdsproblemer, hyperaktivitet, venneproblemer og prososial atferd (ibid.). Hvert område består av 5 utsagn som informanter skal vurdere i hvilken grad de er enige i (stemmer ikke, stemmer delvis, stemmer helt). Jeg har valgt å bruke variablene ”emosjonelle symptomer” og ”problemer i forhold til venner” i min undersøkelse fordi litteraturen påpeker at det kan være en sammenheng mellom språkvansker og disse variablene, og fordi jeg ønsket å fokusere på nettopp disse områdene.

#### **4.1.5 Utvalg**

Gjennom min tilknytning til delprosjektet vil jeg, som tidligere nevnt, få tilgang til data fra et utvalg av barn som skal testes i forbindelse med oppstarten på forskningsprosjektet ”*The nature and development of language and communication skills i pre-school children*”. Disse barna skal være født innenfor perioden 01.04.03 – 01.07.04. Forskerteamet ønsket i utgangspunktet 200-250 barn, da deres studie er av longitudinell karakter, og de ville sikre seg tilstrekkelig grunnlag dersom noen barn skulle falle fra. Totalt ble det samlet inn data for 217 barn. Barna i denne studien er valgt ut fra en østlandskommune som regnes som representativ med hensyn til sosioøkonomiske forhold. Slike forhold antas å ha betydning for utvikling av språk. I dette utvalget forventer en å finne en spredning i språkutvikling som er representativ for norske barn. Barna som inngår i denne studien skal

- ikke være henvist til PPT for språkvansker/ ha språkvansker og få behandling for disse hos logoped /audiopedagog, eller

- 
- ha tospråklig bakgrunn, eller
  - ikke ha andre diagnoser enn språkvansker, dersom disse vanskene hadde innvirkning på språket

Barna som deltar i denne studien antas med andre ord å høre til populasjonen barn med normalspråklig utvikling i Norge.

Gjennom forskningsprosjektet fikk vi tilgang til data fra hele utvalget som var brukt i den større studien. For å kunne gjennomføre mine analyser var det imidlertid nødvendig å ta bort barn hvis svar ikke var registrert, eller foreldre ikke hadde besvart spørreskjemaet. Dette førte til at det opprinnelige utvalget ble redusert fra opprinnelig 217 til 175 barn.

I min studie ønsket jeg å fokusere på barn som ”strever” med språket. Av de 217 barna som ble testet, har jeg derfor valgt å dele inn i to grupper; barna som skårer 1,25 standardavvik under gjennomsnittet og barn som skårer tilvarende over gjennomsnittet på to språktester jeg har valgt. Jeg valgte å dele inn i slike grupper da å kun fokusere på gruppen barn som strever språklig ikke være tilstrekkelig, uten et referansepunkt som gruppen kan sammenlignes med.

I tillegg til utvalget av barna er også deres foreldre brukt som informanter til å besvare SDQ.

## 4.2 Metodiske refleksjoner

### 4.2.1 Validitet

Med validitet menes grad av sikkerhet slutninger kan trekkes på bakgrunn av metode og design, for å belyse et forskningsproblem (Lund 2002a). Det finnes ulike former for validitet. Cook og Campbells har utviklet et validitetssystem som tar utgangspunkt i fire former for validitet: statistisk, indre, ytre og begrepsvaliditet (Kleven 2002). Systemet er beregnet for kausale undersøkelser, men kan til dels også

brukes på andre typer undersøkelser. Da denne studien er av deskriptiv art vil indre validitet, altså slutninger knyttet til kausalitet, ikke være relevant. I hvilken grad resultatene er statistisk valide vil fremgå i drøftingen. Begrepsvaliditet, det vil si i hvilken grad en måler det en tror en måler, er imidlertid relevant å diskutere, samt i hvilken grad og til hvilke populasjoner resultatene kan generaliseres (ytre validitet).

### **4.2.2 Begrepsvaliditet**

For å kunne studere begreper empirisk må en bruke observerbare forhold som indikatorer på de begrepene en ønsker å måle (Kleven 2002). Begrepene er i seg selv abstrakter og teoretiske konstruksjoner, og kan derfor ikke måles direkte, og når de måles medfører de en viss usikkerhet. Begrepsvaliditet dreier seg om i hvilken grad det er samsvar mellom et begrep slik det er definert teoretisk, og slik det operasjonaliseres. Det dreier seg om hvor representativt måleinstrumentet er for det teoretiske begrepet som skal måles, hvorvidt det sniker seg inn irrelevante elementer, og om det er sider ved begrepet som ikke fanges opp av indikatorene som benyttes (ibid.).

Det finnes ikke noe entydig svar på hva som burde brukes som indikatorer (Kleven 2002). I denne studien er språktestene BPVS og TROG brukt som indikatorer på mestring av henholdsvis vokabular og grammatikk, og screeningskjemaet SDQ som indikator på begrepene ”problemer i relasjon til venner og jevnaldrende” og ”emosjonelle symptomer”. BPVS og TROG er valgt ut fordi de er anerkjente mål på reseptiv vokabular og grammatikk. Det samme gjelder SDQ i forhold til sosioemosjonelle faktorer. Språktestene er normert både på engelsk og på norsk<sup>7</sup>, og blir generelt regnet for å være svært godt egnede og valide mål på reseptiv grammatikk og vokabular for alle de alderstrinn testen er beregnet for. Skjevhet og kurtosis tilfredsstillende krav som stilles til disse målene, og resultatene endrer seg systematisk med alder, hvilket regnes som et validitetskriterium (Institutt for

---

<sup>7</sup> Den norske normeringen er enda ikke publisert

---

spesialpedagogikk under bearbeidning, Lyster og Horn sendt forlaget )<sup>8</sup>. SDQ som er normert på engelsk og svensk, men ikke på norsk, regnes også som anvendelig for kartlegging av mental helse hos barn. Hvorvidt disse målene er hensiktsmessig å bruke i denne studien og til dette formål drøftes ytterligere i sammenheng med vurdering av instrumentene i kapittel 5 og i forhold til spørsmålet om en kan stole på resultatene.

### 4.2.3 Reliabilitet

Å sikre begrepsvaliditet er sentralt når en skal måle begreper. Likevel kan en ikke snakke om begrepsvaliditet uavhengig av reliabilitet, da dårlig reliabilitet svekker begrepsvaliditet (Kleven 2002). Av den grunn er det relevant og nødvendig å drøfte reliabilitet i sammenheng med vurdering av begrepsvaliditet.

Reliabilitet dreier seg om i hvilken grad en kan stole på de funn en gjør, og hvor konsistente og nøyaktige målinger er. Kleven (2002) definerer reliabilitet som ”*et uttrykk for i hvilken grad resultatene er fri for tilfeldige målingsfeil*”(s.154). Med tilfeldige målefeil menes feil som opptrer tilfeldig, ikke at de nødvendigvis skyldes tilfeldigheter. Disse feilene vil virke inn på målingene. De vil imidlertid jevne seg ut i det lange løp, i motsetning til systematiske feil som gir et generelt skjevt bilde på begreper som skal måles ved at det ikke får med seg fylde i begrepet, eller at det sniker seg inn elementer som ligger utenfor begrepet (Kleven 2002).

Reliabilitet kan vurderes på ulike måter. For det første er ekvivalensaspektet ved reliabilitet et uttrykk for overensstemmelse mellom de enkelte itemene, og hvorvidt de måler det samme (ibid.). Dette gir en pekepinn om at itemene i språktestene ser ut til å være et uttrykk for det samme. Beregning av reliabilitet på bakgrunn av skårer på testene i min undersøkelse viste høy grad av samsvar mellom rangering på de ulike

---

<sup>8</sup> Hentet fra tidlig utkast til den norske håndboken og normeringen av BPVS og TROG

itemene for både TROG ( $\alpha = .992$ )<sup>9</sup> og for BPVS ( $\alpha = .903$ ). Den norske standardisering av TROG og BPVS har vist tilsvarende god reliabilitet for begge testene. Undersøkelse av reliabilitet for SDQ itemene viste lav reliabilitet for indeksene problemer i relasjon til venner og jevnaldrende (.429) og for emosjonelle symptomer (.453) for utvalget i denne studien. Den norske versjonen av SDQ er som tidligere nevnt ikke standardisert.

At TROG og BPVS viste seg å ha en høy reliabilitetskoeffisient betyr imidlertid ikke at vi nødvendigvis kan stole på de resultatene som fremkom ved testing. Også stabilitetsaspektet ved reliabilitet er sentralt (Kleven 2002). Ville et barn eller foreldre svare det samme dersom de var testet eller hadde besvart SDQ skjemaet to ganger? Ulike forhold vil kunne ha betydning for barnas svar. For eksempel kan forhold ved situasjonen slik som bråk og visuelle distraksjoner ha virket forstyrrende på barna som ble testet, da testsituasjonene i ulik grad var preget av bakgrunnsstøy og forstyrrende elementer. Da testingen ble gjennomført i løpet av hele dagen, og da noen barn ble testet relativt sent på dagen, kunne de være slitne og uopplagte. Barna kunne også ha ulik grad av konsentrasjon og motivasjon for testene. Ved innsamling av data for denne studien møtte vi barna for første gang i testsituasjonen, og dette kunne også medføre utrygghet hos noen av barna. Samtidig kunne testsituasjonen kunne være ny og skremmende for dem. Slike forhold som her er nevnt vil kunne påvirke resultatene og føre til tilfeldige feil. Da barna i dette utvalget kun er testet en gang, vil jeg ikke kunne si noe med sikkerhet om i hvilken grad slike forhold har hatt betydning for resultatene. For foreldre som bevarte spørreskjemaene vil dagsform kunne påvirke svarene, til tross for at foreldrene selv hadde anledning til å besvare skjemaene når de ville innenfor en gitt frist.

Vurdererrelabilitet er en tredje form for reliabilitet, og dreier seg om usikkerhet ved testlederens vurdering av barnas svar eller atferd (Kleven 2002). For

---

<sup>9</sup> Reliabilitet beregnet ut ifra enkeltitem, og ikke blokker som har vært brukt i denne studien. Likevel kan en forvente at blokkene ikke skiller seg særlig fra itemene med hensyn til reliabilitet, da en ved beregning av reliabilitet for både blokker og item tar utgangspunkt i de samme svarene. Av den grunn forholder jeg meg til reliabiliteten for itemene.

---

foreldreskjemaene er ikke dette relevant. For å estimere vurdererrelabilitet må det foreligge to uavhengige vurderinger. Slik informasjon har ikke jeg tilgang til, men drøfter isteden usikkerhet knyttet til testlederens vurdering av barnas svar i dette forskningsprosjektet.

Som tidligere nevnt har vi vært 12 masterstudenter som har samlet inn data som samlet sett danner grunnlaget for denne studien. Vi er alle forskjellige mennesker med en del like og en del ulike forutsetninger for å teste og å skåre protokollene fra testingen. Det at vi tolker og oppfatter forskjellig kan ha betydning for påliteligheten av resultatene. For eksempel kan et og samme svar bli vurdert som riktig av noen og galt av andre. Vi har fått retningslinjer å følge for skåring, og hatt skåringsmøter hvor vi har fått avklart de fleste tvilstilfeller, men det finnes alltid mange grensetilfeller som gjør vurderingen vanskelig. Her kan de individuelle tolkningsforskjellene spille størst rolle. Også feilregistreringer kan forekomme. De kan ikke kontrolleres for, da det ikke finnes noe lydopptak som kan dokumentere svarene. Da vi ikke fikk særlig trening med testene før vi satte i gang kan dette ha ført til at testing av de første barna ble et resultat av prøving og feiling. Hvorvidt dette er barn som er med i mine analyser er imidlertid ikke sikkert.

I denne studien er drøfting av tilfeldige feil sentralt, da disse feilene ikke nødvendigvis vil jevne seg ut fordi jeg i stor grad tar utgangspunkt i relativt små grupper. Drøfting av systematiske feil er også sentralt, da dette har betydning for hvorvidt det som skal måles faktisk måles. I den norske normeringen hevdes det at bruk av TROG for barn under 4-år gir en såkalt ”gulveffekt”. Med dette menes at ingen av de grammatiske ferdighetene som denne testen måler er forventet å være fullt utviklet for barn under 4 år (Lyster & Horn sendt forlaget). Som vi vil se senere vil dette kunne ha betydning for resultatene.

#### 4.2.4 Ytre validitet

Med ytre validitet menes ”*hvor sikkert vi kan generalisere resultatene til og over de relevante individene, situasjonene og tidene som forskningsproblemet impliserer*” (Lund 2002b, s.125)

Med problemformuleringen i min studie vil det være ønskelig å kunne generalisere resultatene fra undersøkelsen til 4-åringer i Norge som skårer tilsvarende lavt på de samme testene. En slik populasjon defineres som tilgjengelig populasjon (Lund 2002b). For å kunne generalisere resultatene fra min undersøkelse til den tilgjengelige populasjonen må utvalget i min studie være representativt for den tilgjengelige populasjonen. Det vil si, det må være en viss likhet mellom undersøkelsen og de personer, situasjoner og tider som det vil generaliseres til. Samtidig bør utvalget være tilfeldig valgt ut (ibid.).

Utvalget i min studie er skjønsmessig valgt ut basert på kriterier som ble presentert under punkt 5.1.5, og er dermed ikke tilfeldig valgt ut. Ved utvalg som ikke er basert på sannsynlighet er det ofte, i følge Kleven (2002) vanskelig å vurdere grad av representativitet. Likevel er det valgt ut barn fra en kommune som er forventet å være representativ hva språk hos 4-åringer og språkutvikling angår, hvilket øker mulighetene for å generalisere. I tillegg til utvalgskriteriene som ble nevnt over er utvalget i min undersøkelse ytterligere delt inn i grupper ut ifra skåre på språktestene, men uten hensyn til andre faktorer som for eksempel kjønn. Da det i enkelte av gruppene var relativt stor forskjell på kjønn kan dette svekke representativiteten på denne gruppen noe.

Videre er utvalget mitt, som tidligere nevnt, relativt lite. Dette gjør det også vanskeligere å generalisere resultatene. For å sikre meg større utvalg kunne jeg satt en lavere grense for standardavvik, da vil jeg kunne fått med flere barn. Dette ville imidlertid gjøre representativiteten for mitt utvalg dårligere, fordi jeg ville fått med barn som ikke hadde så store vansker, og dette ville kunne gjøre resultatene mine feilaktige.

---

Også kunnskaper vi har fra andre undersøkelser eller kilder, vil i følge Kleven (2002) være bestemmende for hvor sikkert vi kan generalisere i en undersøkelse. Av den grunn vil resultatene i denne studien bli drøftet i lys av annen forskningslitteratur.

### 4.3 Analyse av data

Dataene i min undersøkelse er blitt samlet og lagt inn SPSS<sup>10</sup>, et statistisk dataprogram som brukes i deskriptive og analytiske analyser for ulike typer datamateriale. Videre er også bearbeidning og analysene av data i denne studien utført i SPSS.

I denne studien har jeg valgt ulike måter å analysere mitt utvalg på. For det første har jeg brukt korrelasjonsanalyser på intervall/forholdstallsnivå og med Pearsons r for å få en generell oversikt over hvorvidt det finnes sammenhenger mellom de språklige og de sosioemosjonelle variablene i hele utvalget. For å se mer spesifikt på grupper av barn som strever og de som ikke strever har jeg brukt signifikanstesting av forskjeller på SDQ svar for de ulike gruppene. I denne sammenheng er det brukt students t-test for uavhengige utvalg (2-tailed) for gruppene med TROG og BPVS hver for deg (se inndeling under). Da gruppene med kombinasjon av de to testene ble såpass små<sup>11</sup> ble det brukt non-parametrisk statistikk og Mann Whitneys U (2-tailed) for testing av forskjeller på SDQ svar for de to gruppene. Til sist har jeg også brukt krystabeller og det nonparametriske samvariasjonsmålet  $\chi^2$  samt Phi som angir styrke på sammenheng, for å se på om det er noen forskjeller på svar på enkeltitem på SDQ for de ulike streve og ikke- streve gruppene (Sørensen 2007).

For å kunne korrelere språkvariablene og de sosioemosjonelle variablene i hele utvalget og signifikanteste forskjeller i SDQ-svar mellom ulike grupper, var det nødvendig å opprette indekser for hver av de sosioemosjonelle variablene.

---

<sup>10</sup> Statistical Package for Social Science

<sup>11</sup> 8 barn for gruppe 1 og 11 barn for gruppe 2



Datamaterialet, slik jeg fikk det, bestod kun av enkeltitem. For å kunne bruke disse i analysene som mål på problemer i relasjon til venner og jevnaldrende, måtte itemene innenfor hvert av områdene summeres til en indeks. SDQ skjemaet består av både styrker og svakheter, og før itemene kunne summeres måtte noen av itemene snus, slik at alle itemene fikk lik retning. Skjemaet inneholder flest negativt rettede item, og disse ble styrende for retningen på indeksen. Dette innebærer imidlertid at lav skåre på SDQ tilsvarer høy skåre på språktestene og motsatt, og at eventuelle sammenhenger forventes å være negative.

Til tross for at SDQ- skjemaet er standardisert, er en av indeksene blitt noe justert i forhold til de opprinnelige SDQ indeksene. Reliabilitet for indeksen emosjonelle symptomer viste seg å være svært lav. Det var mulig å øke reliabiliteten på indeksen emosjonelle symptomer ved å ta bort et eller flere av itemene fra indeksene. Ved å ta bort et av itemene fra indeksen, item 3: *Klager ofte over hodepine, vondt i magen eller kvalme*, ville reliabiliteten øke. Å ta bort item 3 fra den emosjonelle indeksen ble imidlertid hovedsakelig gjort fordi itemet skilte seg fra de andre. Det er mer konkret, og for å besvare dette spørsmålet må foreldrene referere til faktiske forhold, hvorvidt barnet klager eller ikke. Item 3 baserer seg altså ikke på foreldrenes vurdering av barnets tilstand som de andre spørsmålene gjør. At itemet skilte seg fra de andre i indeksen viser seg også ved at ved at gjennomsnittskåren for dette itemet var høyere enn de andre itemene.

Før jeg kunne signifikansteste forskjeller i svar på SDQ-skjemaene og å lage krysstabeller av SDQ svar og språklig mestring på en hensiktsmessig måte, måtte det også opprettes ulike grupper av barn som kunne sees i forhold til hverandre. I denne sammenheng ble det brukt kontrastgrupper basert på skårer på hver av språktestene. Å dele inn i grupper på denne måten fører til at gruppene blir relativt små og at det derfor kan være vanskeligere å finne signifikante sammenhenger,

Språktestene som ble brukt i denne studien ble analysert ved å ta utgangspunkt i summen av alle itemene. Denne sumskåren ble brukt som mål på språklig mestring/ utvikling hos barna. For BPVS fantes det kun en sumskåre. TROG derimot er bygget

---

opp slik at den kan analyseres både i forhold til antall riktige item og i forhold til antall riktige blokker. Antall riktige item sier noe om hvor mange riktige oppgaver et barn løser, men gir ikke informasjon om hvorvidt enkelte grammatiske konstruksjoner (blokker) mestres fullt ut. Bruk av blokker viser derimot hvilke grammatiske konstruksjoner barn mestrer fullt ut. I denne studien er det valgt å bruke blokkene som mål for grammatiske reseptive ferdigheter, til tross for at resultatfordelingen av disse viste seg å være noe høyreskjev. Det er valgt å bruke blokker fordi dette vil øke sikkerheten for at barna faktisk kan noe når de får poeng for det. Dessuten fikk jeg anledning til å se på flere barn dersom jeg valgte å ta utgangspunkt i summen av blokkene fremfor summen av itemene. en ulempe ved å bruke blokkene er imidlertid at de barna som er på vei til å mestre en grammatisk ferdighet, ikke fanges opp.

#### 4.4 Ethiske overveielser

I forskningsprosjektet jeg har deltatt i, har forskerteamet som leder prosjektet ansvaret for at etiske retningslinjer blir fulgt. Dette innebærer at de har stått ansvarlige for å søke om godkjenninger for gjennomføring av prosjektet.

Undersøkelsen er på bakgrunn av dette blitt tilrådd av Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og av Regional komité for medisinsk forskningsetikk. Da forskning ikke skal igangsettes uten informantenes frie og informerte samtykke har teamet har også sendt ut forespørsel til foreldre vedrørende deres barns deltagelse i forskningsprosjekt (se vedlegg 3). Informantene er i denne sammenheng blitt informert om hva prosjektet dreier seg om, frivilligheten ved å delta, og at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten at det har negative konsekvenser for dem (NESH 2006).

Forskerteamet har også ansvaret for konfidensialitet og forsvarlig oppbevaring av personopplysninger. Studentene som har deltatt i forskningsprosjektet har fått tilgang til navn og fødselsdatoer for barna vi skulle teste. Disse opplysningene er ikke lagret i sammenheng med dataene som er blitt samlet inn, og de er slettet etter bruk. Videre er

lydmaterialet som er brukt blitt merket elektronisk, men uten tilkobling til internett. Etter endt datainnsamling forholdt vi masterstudentene oss kun til det tallmaterialet vi fikk tilgang til.

I forskningsprosjektet brukes barn som informanter. Dette representerer en spesiell utfordring med hensyn til krav om samtykke og å gi forståelig informasjon. Informasjonen må tilpasses til barnets forståelse spesielt. Dette gjelder særlig for de barn som strever språklig, fordi de kan ha vanskeligere enn andre barn for å forstå instruksjoner og lignende. I tillegg til foreldrenes frie og informerte samtykke er det også nødvendig at barna aksepterer og samtykker til at de vil gjennomføre de oppgaver de blir presentert for. I den grad barn ikke motsetter seg dette oppfattes dette som aksept. Barn er imidlertid ofte mer tilbøyelig til å adlyde en autoritet enn det voksne er, og kan ha vanskelig for å protestere. De kan også ha mindre oversikt over konsekvensene av å delta i undersøkelsen (NESH 2006). Dette må taes ekstra hensyn til når barna skal testes, barnas grenser må respekteres. Oppgaver bør dermed avbrytes dersom barnet gir uttrykk for at det ikke vil mer. Likevel representerer dette en utfordring da enkelte barn gjennom testingen viste seg å være svært tilbaketrukket, og ville ikke gjennomføre oppgavene. I slike sammenhenger måtte det inngås avtaler med barna for gjennomføring av resten av testene. Hensynet til barnet står i slike sammenhenger i kontrast til behovet for å få samlet inn data.

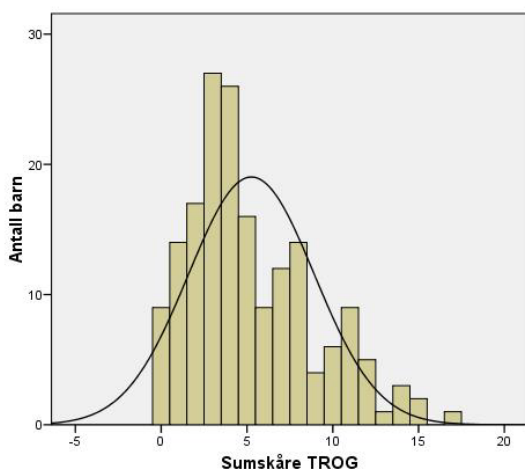
## 5. Resultater og drøfting

### 5.1 Skårer på språktestene og SDQ i hele utvalget

Hele utvalget i min studie, som ble brukt som utgangspunkt for den første korrelasjonsanalysen, består av 175, av totalt 217 barn fra den større studien. Gjennomsnittsalderen for disse barna er 51 måneder (4 år 3 mnd) og utvalget består av 83 jenter (47 %) og 92 gutter (53 %). Disse barna har både blitt testet og fått alle svarene registrert, og har foreldre som har besvart SDQ-skjemaet. I det følgende vises svarfordelinger for de ulike testene.

#### 5.1.1 TROG

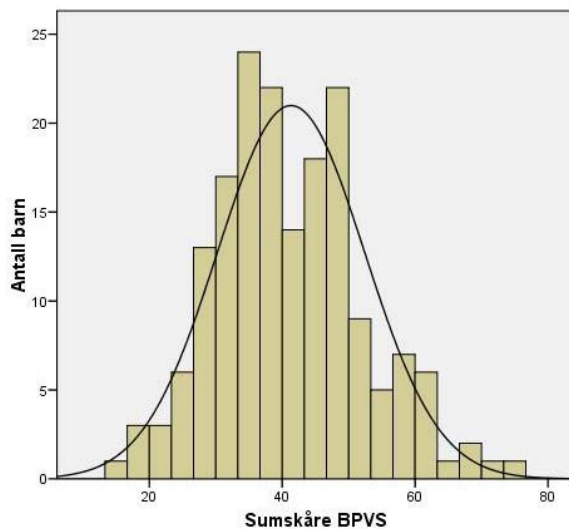
Figuren under viser skåringer på TROG for hele utvalget. Fordelingen viser seg noe høyreskjev. Dette kan henge sammen med den tidligere omtalte gulveffekten som vises ved TROG. Gjennomsnittsskåren for fordelingen er rundet ned til 5 blokker, og standardavviket er på 3,67 blokker. Et såpass høyt standardavvik viser at det er relativt stor spredning blant barna, hvilket også teorien tilsier. Barn som skårer mellom 2 og 9 blokker vil ligge innenfor normalområdet ( $\pm 1$  standardavvik).



Figur 2: Fordeling av skårer på TROG for hele utvalget

### 5.1.2 BPVS

Figuren under viser fordeling av skåre på BPVS. Skårene er tilnærmet normalfordelt. Gjennomsnittsskåren for fordelingen er rundet ned til 41 item og et standardavvik på 11,1 item. Dette vil si at barna som skårer riktig på mellom 23 og 52 item ligger innenfor normalområdet ( $\pm 1$  standardavvik).



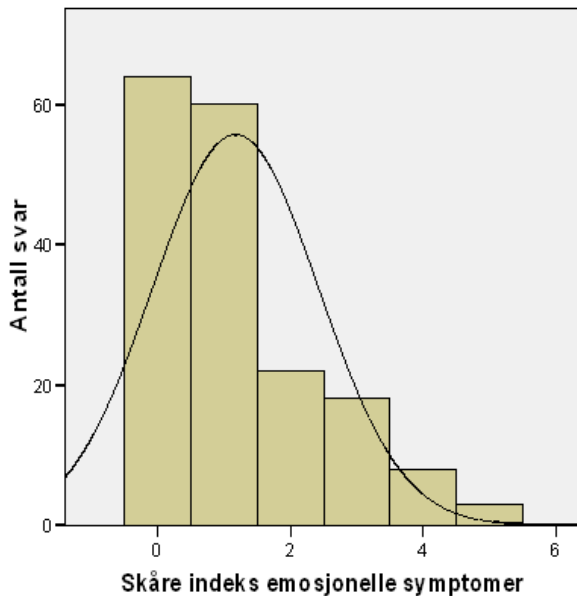
Figur 3: Fordeling av skårer på BPVS for barna i hele utvalget

### 5.1.3 Emosjonelle symptomer

Figuren på neste side viser fordelingen av skårer på indeksen emosjonelle symptomer for hele utvalget. Indeksen består av 4 item (se tabell under) og viser en skala fra 0-8 poeng, hvorav 0 betyr at foreldrene er uenig i alle utsagnene, og 8 poeng betyr at foreldrene er helt enig i alle utsagnene

Tabell 2: Indeks for emosjonelle symptomer

Item nr.	Beskrivelse av itemet
8	Mange bekymringer, virker ofte bekymret
13	Ofte lei seg, nedfor eller på gråten
16	Nervøs eller klengete i nye situasjoner, lett utrygg
24	Redd for mye, lett skremt



Figur 4: Fordeling av skåre på indeks for emosjonelle symptomer i hele utvalget.

Som vi ser svarer de fleste foreldrene at barna ikke har noen, eller har svært lite problemer. Gjennomsnittsskåren for indeksen er rundet ned 1 og fordelingen har et standardavvik på 1,25.

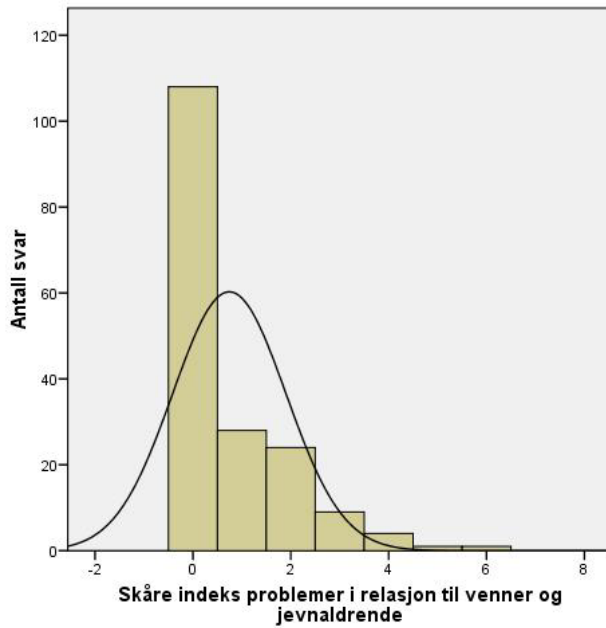
#### 5.1.4 Problemer i relasjon til venner

Indeksen for problemer i relasjon til venner og jevnaldrende består av 5 item. Indeksen viser en skala fra 0 – 10 hvorav 0 betyr at foreldrene er uenig i alle utsagnene, og 10 poeng betyr at foreldre er enig i alle utsagnene. Tabellen under viser hvilke item indeksen består i.

Tabell 3: Problemer i relasjon til venner og jevnaldrende

Item nr.	Beskrivelse av itemet
6	Ganske ensom, leker ofte alene
11	Har minst en god venn*
14	Vanligvis likt av andre barn*
19	Plaget eller mobbet av andre barn
23	Kommer bedre overens med voksne enn med barn

\*item snudd



*Figur 5: Fordeling av skåre på indeks for problemer i relasjon til venner og jevnaldrende*

På lik linje, og i enda større grad enn for fordelingen for emosjonelle symptomer, viser fordelingen av problemer i relasjon til venner og jevnaldrende at de fleste foreldre sier seg uenig i alle utsagnene knyttet til indeksen. Gjennomsnittsskåre er rundet opp til 1, og fordelingen viser et standardavvik på 1,16 poeng på indeksen.

### 5.1.5 Foreldre som informanter

For å få et godt bilde av barns psykiske helse bør det i følge Heyerdahl (2003) samles inn informasjon fra både foreldre og lærere. I denne studien har det kun vært samlet inn informasjon fra foreldre. Kan det at det er foreldrene, og kun foreldre som har besvart skjemaene ha noen betydning for de resultatene som er fremkommet?

I utgangspunktet ønsket jeg at barnehageansatte skulle besvare SDQ-skjemaet. Barnehageansatte kjenner barna, men har ikke samme nære forhold til dem som foreldrene har. Uten samme følelsesmessige bånd kan barnehageansatte være mer nøytrale i sin vurdering av barna enn det foreldrene er, selv om det ikke nødvendigvis må være slik. Det er imidlertid et kjent faktum at foreldres ønske om alt godt for sine barn, kan påvirke deres oppfattelse av barna. De kan også ha forventninger til barnet

---

som kan påvirke deres oppfattelse. Det kan være vanskelig å innrømme for seg selv og andre at eget barn har vansker. At de fleste av itemene som nevnt er rettet mot svakheter og ikke styrker hos barna, kan ha gjort det sårt å besvare skjemaet og føre til svar som gir et feilaktig bilde av virkeligheten. Den tidligere omtalte studien til Redmond og Rice (1998) (jf. punkt 3.2.1) som viste at foreldre oppfattet sine barn som å ha mindre internalisert problematferd enn lærere gjorde, bekrefter en slik tendens.

Barnehageansatte ser barna ofte i mindre kjente og mer formelle settinger enn det foreldrene gjør. I barnehagen vil det kunne stilles større krav til barna enn det gjør hjemme (Redmond og Rice 1998). Det kan, men må ikke, være mer fokus på lek og samspill med andre barn enn det er hjemme, og det er oftest flere barn å forholde seg til i barnehagen enn i hjemmet. Samtidig, i den grad barn leker med andre barn utenom barnehagen er det ofte styrt eller arrangert av foreldrene. Ansatte i barnehagen kan dermed sies å ha større anledning til å se barns sosiale relasjoner til andre barn enn foreldrene. Barnehageansattes vurderinger av et barn baseres også gjerne på deres opplevelse av barnegruppen og tendenser i barnegruppen generelt, et referansepunkt som foreldrene ofte ikke har. Dette kan gjøre at barnehageansatte kan ha en annen forståelse av hvordan barna fungerer sosialt enn foreldrene og er mer egnet til å besvare skjemaet i denne sammenheng. Samtidig vil de krav som stilles i de ulike settingene, i følge Redmond og Rice (1998) være av betydning for hvordan barna oppfattes sosialt. I situasjoner hvor det stilles høyere krav vil også vansker i større grad kunne vise seg.

Med hensyn til emosjonelle symptomer, kan det stilles spørsmål om barn kan føle seg tryggere når de er i nærheten av foreldrene enn når de er i barnhagen. Dette vil kunne forventes å påvirke de emosjonelle symptomene. Likevel er det ikke nødvendigvis slik at barna viser mindre emosjonelle symptomer hjemme enn i barnehagen.

Emosjonelle symptomer er i utgangspunktet forhold i barnet. Emosjonene vil selvfølgelig vise seg i samhandling med andre, men det er kanskje lettere for foreldre å få en forståelse av slike forhold hos barnet, enn barnets vennskap og relasjoner til



andre. Bruk av foreldre som informanter i denne sammenhengen, har kanskje mindre betydning enn for området *problemer i relasjon til venner og jevnaldrende*.

Til tross for at jeg i utgangspunktet ønsket at ansatte i barnehagen skulle besvare SDQ, hadde forskerteamet lagt opp til at SDQ skulle besvares av foreldre, og dette måtte jeg forholde meg til. Foreldre kjenner generelt barnet sitt best, og er slik sett bedre egnet til å besvare skjemaet. Til tross for at også barnehageansatte kan bli godt kjent med barna, er det ikke sikkert at de har kjent hvert enkelt barn over så lang tid. Samtidig er det ofte mange barn på en avdeling og dette kan gjøre det utfordrende å bli godt kjent med hvert enkelt. At foreldrene skulle besvare skjemaet var også begrunnet fra forskerteamet ved at ikke alle barna gikk i barnehage, og en ikke ville miste svar fra disse barna. Å la foreldre besvare skjemaene for disse barna, men ikke for de andre, ville kunne gi et feilaktig sammenligningsgrunnlag. Da forskningsprosjektet skal foregå over flere år ville forskerteamet også sikre seg et sammenligningsgrunnlag for svarene over alle målingene fra barna er 4-8 år, ved å bruke foreldre og ikke ansatte i barnehagen og etter hvert også lærere på skolen.

## 5.2 Inndeling i grupper

Hensikten med min studie var å finne ut om det eksisterer noen sammenhenger mellom språklige og sosioemosjonelle faktorer hos barn som strever med vokabular og grammatikk. De fleste analysene som er utført i denne studien er basert på ulike grupper av barn som skårer best og dårligst på språktestene. Jeg har, som nevnt, brukt 1,25 standardavvik over og under gjennomsnittet som kriteriegrenser for gruppene. Gruppe 1 er barn som skårer 1,25 standardavvik *under* gjennomsnittet testene, og gruppe 2 er barn som skårer tilsvarende *over* gjennomsnittet. Å bruke slike kontrastgrupper har vært nødvendig. Å se på sammenhenger mellom språklige og sosioemosjonelle faktorer hos barna som skårer dårligst vil være utilstrekkelig uten referanse til hvordan andre barn skårer. Uten et referansepunkt vil en ikke være sikker på om tendenser en ser i en gruppe faktisk er tendenser spesifikt for denne gruppen, eller om de samme tendensene vises også i andre grupper.

Jeg har også valgt å dele gruppe 1 og gruppe 2 ytterligere inn i forhold til skåre på de ulike testene; 1) BPVS, 2) TROG og 3) både TROG og BPVS. Dette er gjort uten hensyn til at noen barn som skårer dårlig på BPVS også skårer dårlig på TROG, og motsatt. Ved å isolere de barna som bare strever på en test får en renere mål og får mulighet til å sammenligne svar for de som bare strever på en test og de som strever på begge. Dette kompliserer imidlertid analysene noe. Da barn som skårer lavt på begge testene likevel skiller ut ved den inndelingen som ble vist over har jeg imidlertid valgt å bruke denne.

På bakgrunn av dette ser fordelingen av gruppene ut som følger :

*Tabell 4: Fordeling gruppe 1 og 2*

Språktester	Antall barn	
	Gruppe 1	Gruppe 2
BPVS	23	21
TROG	17	20
BPVS og TROG	8	11

Som vi ser av tabellen er disse gruppene relativt små. Dette medfører at det kan bli vanskeligere å finne signifikante sammenhenger, enn om en hadde brukt større grupper. For å få i hvert fall en av gruppene større kunne det vært brukt en cutt-off grense på 1,25 standardavvik under gjennomsnittet som kriterium for ”å streve”, og å skille ut de barna som skåret under denne grensen på en eller begge språktestene som ”strevende” og resten som ”barn som ikke strever”. Ved bruk av slike grupper ville gruppen av barn som ikke strever bli betraktelig større, og forsøk ved bruk av disse gruppene viste at det gav flere signifikante sammenhenger. Likevel var det lite system i de svarene som fremkom ved bruk av en slik inndeling. Å sette en slik grense kan dessuten forårsake noe ”støy” rundt cutt-off grensen. Tilfeldigheter kan gjøre at barn som skulle vært på den ene siden av grensen, havner på den andre siden og motsatt. Ved å bruke kontrastgrupper som nevnt over vil en gå utenom den støyen som kan oppstå ved grensene. Jeg har valgt å gjøre det slik, men kan tillate meg, fordi gruppene er såpass små, å ikke være så streng på signifikansgrensene.

### Kjønnsforskjeller

For å beskrive gruppene har jeg valgt å se på kjønnsfordelingen blant gruppene. Tabell 5 viser fordeling av kjønn over gruppe 1 og 2 på BPVS, TROG og kombinasjonen av TROG og BPVS.

Tabell 5: Grupper og kjønn

Grupper			Kjønn	
			jente	Gutt
BPVS	Gruppe 1	N	8	9
		%	47%	53%
	Gruppe 2	N	9	11
		%	45%	55%
TROG	Gruppe 1	N	8	15
		%	35%	65%
	Gruppe 2	N	8	13
		%	38%	61%
BPVS og TROG	Gruppe 1	N	1	7
		%	13%	87%
	Gruppe 2	N	6	13
		%	32%	68%

Som det fremkom av punkt 5.1 er det relativt jevn fordeling av kjønn i hele utvalget. Dette gjelder også for begge gruppe 1 og 2 av BPVS. På TROG var det generelt flere gutter enn jenter, men omtrent lik fordeling over gruppe 1 og 2. For TROG og BPVS samlet, var det også større andel gutter, og for gruppe 1, nesten bare gutter. Ved bruk av antagelsen om at barn som skårer lavt på begge testene har større vansker enn de som strever på bare en stemmer dette også med tendensen til at det er flere gutter enn jenter som har språkvansker. Forholdet mellom jenter og gutter og språkvansker stemmer imidlertid ikke med det en kan forvente teoretisk (jf. punkt 2.2.1).

### Alder

Under ser vi en tabell over gjennomsnittsalderen for de ulike gruppene.

Tabell 6: Gjennomsnittskalder for ulike grupper

	BPVS		TROG		BPVS og TROG	
	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 1	Gruppe 2
Gjennomsnittsalder	51	52	51	52	50*	53*
Standardavvik	2,17	2,45	2,59	2,19	2,14*	1,16*

\*Tatt utgangspunkt i alder ved testing av BPVS

Tabellen viser kun små aldersforskjeller hos barna i de ulike gruppene. En slik tendens vil en til en viss grad forvente, da barn stadig utvikler språket sitt. Forskjellene i alder er imidlertid for små til å kunne forklare fordelingen av barn blant gruppene. Dermed kan en forvente at barna som skårer dårlig ikke gjør dette på bakgrunn av alder. Barn i gruppe 2 som skårer best på begge testene viser seg å ha høyest alder, og med minst standardavvik. Dette indikerer at det er denne gruppen som i størst grad kan forklares ut ifra alder.

## 5.3 Sammenhenger i hele utvalget og forskjeller mellom grupper

### 5.3.1 TROG og BPVS

For å se om det er noen sammenhenger mellom språkvariablene og de sosioemosjonelle indeksene *i hele utvalget* i denne studien, er det brukt korrelasjonsanalyser (pearsons r). En korrelasjon sier noe om samvariasjon mellom de ulike variablene, og ved å finne en korrelasjon i hele utvalget, vises en tendens til at barn som gjør det dårlig på språktestene også ser ut til å ha sosioemosjonelle problemer, avhengig av hvor stor korrelasjonen er. Analysene viste *ingen signifikante, og svært lave korrelasjoner* mellom skårer på språktestene og skårer på begge de sosioemosjonelle indeksene. Dette betyr at det ikke er noen sammenheng mellom skårer på språktestene og foreldrenes vurdering av barnas relasjoner til venner og jevnaldrende, og barnas emosjonelle symptomer i hele utvalget.

En annen tilnæringsmåte for å undersøke slike sammenhenger, er å se om det er noen forskjeller i SDQ svar for grupper av barn som gjør det dårligst og best på språktestene. Det var imidlertid *ingen signifikante forskjeller* på problemer i relasjon til venner og jevnaldrene mellom barna med de svakeste og beste resultatene på BPVS og på TROG. Samme resultat viste seg for barnas emosjonelle symptomer. Til tross for at det ikke viste seg noen signifikante sammenhenger var det en liten forskjell (0,79) på BPVS gruppe 1 (mean= 1,59) og gruppe 2 (mean= 0,80) på indeksen emosjonelle symptomer ( $p = .095$ ).

### *Tolkning av resultatene i lys av annen forskningslitteratur*

Resultatene som ble presentert over, bekrefter resultatene som Maccabe og Meller (2004) fant i sin studie knyttet til forskjeller på sosiometriske målinger av gjensidige vennskap hos førskolebarn (jf punkt 3.1.4). Studien omfattet 71 barn med og uten språkvansker, og var av et visst omfang. Resultatene mine bekrefter også resultatene fra den norske pilotundersøkelsen fra 2005, hvor det ikke var noen forskjeller på bekymringsgrupper av barn og normalspråklige barn på gjennomsnittsskårer på det foreldrebesvarte skjemaet CBCL.

Likevel viser annen forskning, som vi har sett, at språklige vansker kan ha betydning for barns vennskap og aksept blant jevnaldrende på ulik måte. Barn med språkvansker tar mindre initiativ til samhandling og deltar i mindre grad i interaksjon med andre barn, og henvender seg samtidig i større grad til voksne enn til andre barn. Det utvikler seg en negativ spiral ved at språket setter begrensninger for samhandlingen, og mindre samhandling gir dårligere grunnlag for den videre språkutviklingen.

Som nevnt har jeg funnet lite forskning som sier noe direkte om emosjonelle symptomer og språkvansker. Forskningen sier imidlertid noe mer om emosjonell regulering hos barn med språkvansker, og sees samtidig i sammenheng med sosiale vansker. Barns vansker med å regulere sine emosjoner kan få betydning for deres

---

interaksjon med jevnaldrende, hvordan de blir oppfattet av jevnaldrende, og om de får venner/blir akseptert (Denham et.al 2003)

Ulike tidligere forskningsresultater som er omtalt i denne studien, er som vi har sett noe sprikende. Dette vil si at det ikke er noe klart svar på hvorvidt slike sammenhenger finnes. Hvordan kan imidlertid mine resultater tolkes i lys av slike forskningsresultater?

Ulike forskningsresultater kan ikke uten videre sammenlignes. For det første er forskjellige forhold undersøkt, og det er brukt ulike metoder og ulik størrelse på utvalg, i den forskningen som er utført. Mye av den eldre litteraturen som er referert i denne studien har undersøkt relativt få barn, hvilket svekker mulighetene for generalisering av resultatene. At forskningen som ble referert over, hovedsakelig er fremkommet i løpet av 1990-tallet, er imidlertid av større betydning enn utvalgsstørrelse. Da samfunn endrer seg over tid vil det også skje endringer i mennesker. Dette gjør at resultater fra forskning for 10-20 år siden ikke nødvendigvis er like gyldige i dag. Det finnes nyere forskning knyttet til vennskap og aksept hos jevnaldrende, men denne tar for seg skolebarn og eldre barn. Litteratur knyttet til emosjonell regulering tar også for seg eldre barn. Sammenligning av egne resultater med slike tidligere forskningsresultater må gjøres med en viss forsiktighet. Eldre barn har kommet lengre i utviklingen på de fleste områder enn det yngre barn har. Problemer et barn i 4-årsalderen har, kan forsvinne, opprettholdes eller økes med hensyn til alvorlighetsgrad ettersom barna blir eldre. Vanskene kan også bli større ettersom kravene fra omgivelsene økes. Samtidig tar det meste av den forskningen som er utført utgangspunkt i barn som er diagnostisert med språkvansker, og kan av den grunn ikke sammenlignes direkte med mine resultater hvor barna enda ikke har en slik diagnose.

Resultater fra den internasjonale forskning som ble referert i denne studien kan ikke uten videre generaliseres til norske forhold. Ulike sosiokulturelle forskjeller vil eksistere rundt om i ulike land, det vil i tråd med dette kunne bli stilt ulike krav til barn med hensyn til språk og språkutvikling. I land som England, hvor barn begynner

tidligere på skolen, vil det kunne stilles høyere krav til språklig kompetanse og akademisk språk tidligere enn for barn i Norge. Til tross for enkelte forskningsarbeider, har det vært lite forsket på disse sammenhengene i Norge, og dermed kan en si at det eksisterer liten kunnskap om sammenhengene for norske forhold.

### *Har barna i gruppe 1 faktisk vansker?*

I denne studien har det vært tatt utgangspunkt i barn som tilhører gruppen av barn som er forventet å ha normal språkutvikling. Til tross for dette, skårer enkelte av barna dårlig på tester for reseptivt vokabular og reseptiv grammatikk. Dette er utgangspunktet for å betrakte disse barna som mulige språkvanskebarn. Barn som allerede er blitt utredet for vansker, eller er blitt henvist til ppt i denne sammenheng, på bakgrunn av utvalgsriteriene, er ekskludert fra denne studien. Dette fører til at barna i dette utvalget kanskje ikke har så store vansker at sammenhenger mellom språklig og sosioemosjonelle faktorer, kan forventes. Dersom undersøkelsen hadde omfattet barn med diagnostiske språkvansker ville dette kanskje medført et annet resultat. Samtidig, på grunn av stor spredning i språkutvikling blant barn venter en ofte til språket normalt sett skal være utviklet før en stiller en diagnose. Det kan dermed finnes en del barn i dette utvalget som ikke enda er ”fanget opp av systemet”, men som likevel faktisk har vansker med språket.

I forhold til hvorvidt disse barna faktisk har vansker eller ikke, er også de grenser som er satt for å skille ut barn som gjør det dårligst, av betydning. Som vi så av teoridelen er det noe ulike oppfatningen med hensyn til hvor en slik grense skal gå. I denne studien er det valgt en grense på 1,25 standardavvik under gjennomsnitte som kriterium for å streve med språket. Å finne en grense som på best mulig måte skiller ut barn som strever med språket, vil være av betydning for de resultatene som fremkommer. For lave grenser vil føre til at en ikke får skilt ut de barna som faktisk strever, og at sammenhenger av den grunn ikke vil vise seg. Kanskje er ikke grensen som er valgt i denne oppgaven streng nok til å fange opp de som faktisk strever med språket. Å velge en for streng grense for å skille ut grupper av barn som ikke er

---

forventet å ha aldersadekvat språk i denne studien vil imidlertid kunne føre til at gruppene blir svært små. Dette gjør det vanskelig å se og å slutte noe om tendenser. Grensen som er valgt i denne studien betraktes som et kompromiss mellom disse hensynene, men det kan allikevel ha ført til at jeg ikke har fått skilt ut barn som faktisk strever med språket.

Selv om disse barna reelt strever språklig, er det imidlertid relativt stor spredning i normalvariasjonen av 4-åringers språk. I denne alderen oppfattes mer som normalt enn når barna blir eldre. For eksempel blir barnas lek stadig mer avansert og krever sofistikerte verbale ferdigheter (Gallagher 1999). Når barna begynner på skolen stilles det også høyere krav til et mer abstrakt språk, og barn kan støtte seg mindre til kontekstuell informasjon. Dette kan gjøre at de svakeste barna vil kunne skille seg ut i større grad. Og den negative spiralen som nevnt i punkt 3.1.4 kan gjøre seg gjeldende. Kanskje kan noe av forklaringen på at en ikke finner korrelasjoner mellom de sosioemosjonelle og språklige variablene, eller det ikke er noen forskjeller på de som gjør det dårligst og de som gjør det best, være at barna er for små til at slike tendenser viser seg?

Som vi har sett kan noe av barns atferdsmessige justeringer, det som oppfattes som sosioemosjonelle problemer, skyldes responser fra barnets miljø i forhold til hvordan det blir oppfattet og hvordan miljøet responderer på barnets utspill (jf. SAM og SDM i punkt 3.3). I den grad avvik i språkutvikling oppfattes som normalt vil ikke miljøet reagere annerledes på barna som strever språklig. Da vil heller ikke barnet selv, eller andre barn oppfatte det som annerledes og barnet trenger ikke å justere sin atferd. Av den grunn er det ikke sikkert at vansker viser seg. Ettersom barna blir eldre og kravene større, vil barna i større grad justere sin atferd, slik forskning bekrefter.

### **5.3.2 De barna med de svakeste skårene; Kombinasjon BPVS og TROG**

I tillegg til å se om det er noen forskjell på skårer på BPVS- og TROGgruppene hver for seg, er det også interessant å se hvordan de som skårer dårligst på begge testene



skiller seg fra de som gjør det best. Tabell 7 viser gjennomsnittsskårer og standardavvik for de som skårer dårligst og best på de to testene.

*Tabell 7: Skårer på indeksen emosjonelle symptomer for de svakeste barna*

	Grupper BPVS og TROG	Antall	Gjennomsnittsskåre	Standardavvik
Indeks emosjonelle symptomer	Gruppe 1	8	0	0
	Gruppe 2	11	0,73	0,91

Bruk av spearman's Rho viser at barn i gruppe 2 skåret signifikant høyere ( $p = .024$ ) enn barn i gruppe 1 på indeksen problemer i relasjoner til venner og jevnaldrende, men ikke på indeksen emosjonelle symptomer. Dette innebærer at barn som skårer best på begge språktestene har signifikant mer problemer i relasjon til venner og jevnaldrende enn barn som skårer dårligst. De gruppene som her er undersøkt er de gruppene som er forventet å ha størst vansker og minst vansker. Dermed vil en kunne anta at det er her sammenhengene viser seg tydeligst. Vi ser en sammenheng her men, resultatet som her er vist står i motsetning til hva en kunne forvente.

Som vi så av punkt 5.2, er 7 av 8 barn i BPVS og TROG gruppe 1, gutter. Kan en forklaring på resultatene som ble presentert over være at gutter generelt har mindre problemer i relasjon til venner enn det jenter har? Signifikanstesting av forskjeller (se vedlegg 4) viser imidlertid ingen signifikante forskjeller på jenter og gutter på SDQ indeksen.

Resultater som disse, som strider mot det en kan forvente, kan skyldes metodiske svakheter. Sentralt i denne sammenheng kan være at det er foreldrene som har besvart skjemaene hvilket har vært drøftet tidligere (jf punkt 5.1.4) eller at gruppene som også tidligere nevnt (jf. punkt 5.2) er små, og at dette kan medføre at individuelle forskjeller i stor grad gjør seg gjeldende. Kan resultatet imidlertid forklares på andre måter?

En tredje mulig forklaring kan være at barna som åpenbart strever språklig har fått mer oppmerksomhet enn barn som ikke strever språklig. Om så er tilfelle, kan det ha hatt betydning for sosiale ferdigheter. Kanskje er barnehageansatte og andre bevisst på de sammenhenger som drøftes i denne studien og dermed også har fokusert mer på sosiale ferdigheter hos disse barna. Barnehageansatte kan ha hjulpet disse barna i forbindelse med sosialt samspill, hjulpet dem inn i lek og støttet dem i leken. Slike tolkninger kan ikke støttes til tidligere forskning, men er likevel verdt å nevne som en mulig forklaring.

## 5.4 Grupper og de enkelte sosioemosjonelle faktorene

Da reliabiliteten for skalaene var relativt lav for begge indeksene har jeg valgt å se om det er noen sammenhenger mellom de enkelte SDQ-itemene innenfor områdene venneproblemer og emosjonelle symptomer, og gruppe 1 og gruppe 2. For oversikt over enkeltitemene se punkt 5.1.3 og 5.1.4. Resultatene vises i tabellen under. Med ”ingen utslag” menes at foreldrene har svart ”stemmer ikke” på alle 5 itemene innenfor et område og dermed har fått 0 poeng på indeksen. Det vil med andre ord si at barna ikke har noen problemer.

Tabell 8: Forskjeller i SDQ svar på gruppe 1 og gruppe 2

Indeks	Item	BPVS	TROG	BPVS og TROG
Emosjonelle symptomer	3	ikke sign	ikke sign	ikke sign
	8	ikke sign	ikke sign	ingen utslag
	13	ikke sign	ikke sign	ingen utslag gr. 1
	16	signifikant, phi=.548	ikke sign	signifikant, phi=.721
	24	ikke sign	ikke sign	ikke sign
Problemer i relasjon til venner og jevnaldrende	6	ingen utslag	ikke sign	ingen utslag
	11	ikke sign	ikke sign	ingen utslag gr. 1
	14	ikke sign	ikke sign	ingen utslag
	19	ikke sign	ikke sign	ingen utslag gr. 1
	23	ikke sign	ikke sign	ingen utslag gr. 1

Ikke parametrisk analyse,  $\text{Chi}^2$ , 2-tailed \* Forskjellen er signifikant på 0.01-nivå

Som vi ser av tabellen er det innenfor kombinasjonen av BPVS og TROG flere item med skåre 0, for begge gruppene. Innenfor området problemer i relasjon til venner og jevnaldrende er det ikke noe utfall på noen av itemene for gruppe 1. Dette understreker den tendensen vi så med hensyn til de svakeste barna i punkt 5.3.2, og kan være en forklaring på den negative signifikante sammenhengen vi så. At slike resultater fremkommer strider mot det en kan forvente og kan kanskje best forklares ved metodiske svakheter.

For TROG er det ingen signifikante forskjeller, heller ikke på itemet som viste signifikante forskjeller på både BPVS og kombinasjonen av BPVS og TROG. At ikke TROG slår ut strider mot det faktum at TROG på det nivået som disse barna befinner seg, også måler vokabular hos disse barn, og slik sett krever mer av barna. Dermed skulle en også forvente at denne testen slår ut. Kan imidlertid bruk av blokker og ikke item være av betydning? Blokkene viser bare de ferdigheter som er fullt utviklet hos barna og tar ikke hensyn til at barna er på vei til å mestre en ferdighet. Ved bruk av blokkene finner en kanskje dermed ikke frem til de barna som ikke har utviklet aldersadekvate grammatiske ferdigheter. Den samme tendensen

kunne også finnes ved signifikanstesting av indeksene, hvor det var små forskjeller i grupper på BPVS, men ikke på TROG. BPVS er dessuten et renere mål enn TROG, da TROG til dels også måler barns ordforråd.

#### 5.4.1 Sammenheng mellom språk og utrygghet i nye situasjoner

Som vi også så av tabell 8 var det kun item 16; *nervøs eller klengete i nye situasjoner, lett utrygg* som viste signifikante forskjeller for de to gruppene, Dette itemet viste signifikante resultater både for BPVS og for kombinasjonen av BPVS og TROG.

Tabell 9: Fordeling av SDQ-svar for gruppe 1 og 2 på item 16

Tester			Item 16; nervøs eller klengete i nye situasjoner, lett utrygg			Total
			stemmer ikke	stemmer delvis	stemmer helt	
BPVS	Gruppe 1	N	7	3	7	17
		%	41 %	18 %	41 %	
	Gruppe 2	N	10	10	0	20
		%	50 %	50 %	0 %	
BPVS og TROG	Gruppe 1	N	4	0	4	8
		%	50 %	0 %	50 %	
	Gruppe 2	N	5	6	0	11
		%	45 %	55 %	0 %	

Dette kan tolkes som at barn som strever med vokabular og grammatikk lett blir utrygge i nye situasjoner. Dette henger muligens sammen med at barn som strever språklig i enda større grad enn andre barn bruker kontekstuell støtte for sin forståelse av språk (jf. modell Hagtvat, punkt 2.1.3). Kjente rutiner gjør at barn kan forstå situasjoner. I nye situasjoner mangler barna de kjente rutinene å kunne støtte seg til for å forstå, og de kontekstuelle forholdene kan være vanskeligere å lese. Av den grunn kan barn som strever språklig bli mer utrygg i nye situasjoner. At det likevel ikke var noe signifikant utslag for itemene 8; *mange bekymringer, virker ofte bekymret*, 24; *redd for mye, lett skremt* og 3; *klager ofte over hodepine, vondt i magen eller kvalme* eller item 13; *ofte lei seg, nedfor eller på gråten* er noe underlig, og kan gi inntrykk av at språkvanskene ikke påvirker barnet emosjonelt. Det kan imidlertid hende at barna tilpasser seg i hverdagen og bruker kjente situasjoner som utgangspunkt for å forstå, når ikke den språklige forståelsen strekker til, og av den

grunn klarer seg relativt bra. Når barna blir større, og det stilles større krav til å kunne forstå de kulturelt definerte meningene av ord, og barna i mindre grad kan støtte seg til den kontekstuelle forståelsen, kan emosjonelle problemer vise seg i sterkere grad. En slik antagelse understøttes av forskning som har vist en sammenheng mellom språkvansker og emosjonalitet/ emosjonell regulering hos eldre barn (jf. punkt 3.2.1 og 3.2.2)

Til tross for bruk av enkeltitem, og ikke indeksene for å se om det finnes noen sammenhenger mellom språk og problemer i relasjon til venner og jevaldrende, viste det seg heller ikke her signifikante sammenhenger. Tidligere har det vært drøftet ulike tolkninger av et slikt resultat. At heller ikke enkeltitem gir utslag er en ytterligere bekreftelse på at det ikke finnes slike sammenhenger hos barn i utvalget i denne studien.

I tillegg til forholdene som har vært drøftet kan det imidlertid nevnes at det ikke er sikkert at foreldre har samme oppfattelse av hva som menes med vennskap blant 4-åringene. Som jeg har vært inne på i teoridelen skiller vennskap hos yngre barn seg fra vennskap hos eldre. Hos yngre barn står for eksempel leken mer sentralt. Ulik forståelse av hva som menes med vennskap hos barn kan gjøre SDQ svarene mer usystematiske og dermed finner en ikke noen sammenhenger.

## 5.5 Vurdering av kartleggingsverktøy – Kan vi stole på resultatene?

Resultatene fra denne undersøkelsen tyder ikke på at det finnes noen samvariasjon mellom skårer på BPVS eller TROG og foreldres vurdering av barnas venneproblemer og emosjonelle symptomer i hele utvalget. Det er heller ingen forskjell på svarene på SDQ skjemaet for barn med de beste og de dårligste skårene på hver av testene. Kun et item viste signifikante forskjeller for de to gruppene. Som nevnt kan disse resultatene i noen grad skyldes metodiske svakheter. Kan vi stole på de resultatene som fremkommer ved bruk av språktestene som mål på mestring og

SDQ som mål på sosioemosjonelle faktorer? I det følgende drøftes disse forhold nærmere.

### 5.5.1 Bruk av språktestene

#### *Kan vi stole på testene?*

Som vi så av metodedelen viste både den norske standardiseringen og bruk av testene på mitt utvalg god reliabilitet. At det er såpass høy reliabilitet for språktestene kan til dels forklares ved at det er svært mange item for BPVS (144), og noe færre for TROG (80), og mange barn som er testet. Dette fører i seg selv til høy reliabilitet, og kan ikke kun tilskrives at testene er gode mål. Fordi det er så mange barn som er testet jevner også tilfeldige feil seg ut. Dessuten er testene som er benyttet standardiserte og metoden for innsamling av informasjonen er i seg selv relativt enkel.

Til tross for at reliabilitet for disse testene i denne studien samsvarer godt med normene skiller gjennomsnittsverdiene og standardavvik seg i denne studien noe fra de norske normene.

*Tabell 10: Sammenligning mellom norske standardiserte normer for BPVS og skårer i mitt utvalg*

Alder	Skåre BPVS			Standardavvik BPVS			Antall	
	Utvalg i denne studien	Normene*	Differanse	Utvalg i denne studien	Normene*	Differanse	Utvalg i denne studien	Normene*
4.0 - 4.2	38,84	40,92	-2,08	9,88	11,39	-1,51	52	26
4.3 - 4.5	43,17	46,08	-2,91	11,31	11,50	-0,19	74	36
4.6 - 4.8	43,63	48,77	-5,14	12,38	11,65	0,73	32	47

\*Foreløpige resultater BPVS, Institutt for spesialpedagogikk v/S. A. H. Lyster

De norske normene slik de er referert her er hentet fra utkastet til den norske håndboken av BPVS (Institutt for Spesialpedagogikk under utskrivning)

Tabell 11: sammenligning med norske standardiserte normer for TROG og skårer i mitt utvalg

Alder	Skåre TROG			Standardavvik TROG			Antall barn	
	Utvalgi denne studien	Normene*	Differanse	Utvalgi denne studien	Normene*	Differanse	Utvalgi denne studien	Normene*
4.0 - 4.2	4,83	4,11	0,72	3,34	3,00	0,34	52	26
4.3 - 4.5	5,47	4,36	1,11	3,74	3,50	0,24	74	36
4.6 - 4.8	6,09	6,02	0,07	4,10	3,92	0,18	32	47

\*Foreløpige resultater TROG-2, Institutt for spesialpedagogikk v/S.A.H.Lyster

Jeg har her referert til de normene slik de innledningsvis var delt inn. En grovere inndeling fremkommer i Lyster og Horn (sendt forlaget). Kun 158 av mine 175 barn er tatt med i denne sammenligningen. Kun 2 av de resterende barna var over 4.8 år, og er av den grunn tatt bort. De siste 17 barna var under 4.0 år. Den norske normeringen går ikke lengre ned enn 4.0 år på TROG.

Tatt i betraktning at disse normene er relativt nye skulle en ikke forvente slike forskjeller for gjennomsnitt og standardavvik. Forskjeller kan imidlertid i noen grad sees i sammenheng med hvilke utvalg som er brukt i min studie og som utgangspunkt for normene, og hvilke populasjoner disse utvalgene er representative for. Dette vil jeg ikke gå nærmere inn på, da det ikke er et fokus i min oppgave. I denne sammenheng er det tilstrekkelig å påpeke at det er små forskjeller, med den usikkerhet for bruk av testene som dette innebærer.

Til tross for at resultatene i denne undersøkelsen i noen grad avviker fra de som ble funnet ved den norske normeringen av testene, kan en forvente at testene generelt er gode å bruke. I seg selv kan ikke testene bidra som forklaring på hvorfor jeg ikke fant noen sammenhenger i dennes studien. En kan likevel spørre seg om testene er gode mål på språklig kompetanse for 4-åringene i mitt utvalg, og slik de er testet i denne studien? Er de gode mål for å se på sammenhenger mellom språklige og sosioemosjonelle forhold hos barn som strever med grammatikk og vokabular? I det følgende vil jeg drøfte forhold ved bruk av testene i denne studien som kanskje kan bidra til å forklare resultatene.

---

### *Tilfeldige feil og betydning av små grupper*

Til tross for høy reliabilitet på de to testene, er gruppene som brukes i denne studien relativt små. Med små grupper er det større sjans for at tilfeldige feil påvirker resultatene. I metodedelen ble det diskutert ulike forhold som kunne føre til tilfeldige feil. Også andre faktorer knyttet til gjennomføringen av testingen kan være av betydning.

For eksempel ble testingen i noen grad opplevd som utfordrende av testlederne, til tross for at testene i seg selv, som nevnt over, er enkle å administrere og at testene er standardisert. En av testlederne beskrev testingen av TROG slik:

*”Jeg opplever at de aller fleste barna blir slitne allerede i løpet av første side av trog’en. De som var oppmerksomme og ivrige under testene i bolk 1 og 2, begynner nå å gjespe, henge i stolen, legge hodet på bordet og finne på alt mulig annet enn det vi ”skal”... ”.*

Tre andre testledere hevdet at de hadde noen av de samme erfaringene. Slike forhold kan virke inn på resultatene. Når barna ikke er motivert for oppgaven er det dermed ikke sikkert at de anstrenger seg for å svare riktig, og heller tuller, for eksempel ved å svare feil. I den grad språktestene ikke gir reelle bilder av barns språklige mestringsnivå, vil det kunne påvirke i hvilken grad en kan se sammenhenger mellom språklige og sosioemosjonelle faktorer.

Klarhet i instruksjoner og tempoet en gir instruksjonene i, og ikke minst hvor lenge barna får se på den enkelte oppgavene kan være av betydning. Gjennom testingen opplevde jeg barn som først sa noe, men så tittet litt til før de ombestemte seg. Dersom en testleder er for rask i en slik situasjon, får ikke barnet gitt uttrykk for det det egentlig kan. Dersom testleder bruker for lang tid kan dette føre til kjedsomhet og demotivasjon for oppgaven. Samtidig kan testlederens responser ha innvirkning på barnas svar. Barna viste seg å være avhengig av responser fra testleder i ulik grad. Hvorvidt vi gav responser til barna, og hvilke responser som ble gitt, kan ha hatt betydning for resultatene. I utgangspunktet skulle vi gi så lite responser som mulig. For å kunne gjennomføre testene var det imidlertid nødvendig å gjøre dette, blant annet for å motivere barna til å fortsette eller gi dem trygghet.



I tillegg til forhold ved testingen som kan påvirke resultatene, er det generelt utfordrende å måle forståelse. Fordi vi ikke har tilgang til et barns tankeprosesser kan forståelse kun måles indirekte ved at barnet peker på et bilde som skal beskrive et ord som blir sagt. Dette er i følge Bishop (1997) den mest vanlige måten å måle et barns språkforståelse. Ved bruk av en slik metode står en i fare for at svarene blir preget av gjetning. For eksempel opplevde jeg testsituasjoner hvor barn pekte på riktig bilde til ord en skulle forvente at fireåringer normalt ikke skulle kunne. Jeg opplevde også situasjoner hvor det var lite system i svarene, at barnet svarte feil på item som blir regnet for å være enkle, og riktig på item som blir regnet for å være vanskeligere. I noen tilfeller vil en kunne lese av barns kroppsspråk når de ikke forstår. Gjennom testingen har vi imidlertid ikke hatt noe system for å registrere slike forhold. Samtidig vil ulike testledere kunne ha ulike oppfatninger av det å gjette, og alle barna er ikke nødvendigvis like lette å "lese". Ulike barn vil ha ulike reaksjoner på å ikke vite hva de skal svare. Noen peker tilfeldig, andre grubler mer og er redde for å svare feil.

Sjansene for at resultatene preges av gjetning viser seg imidlertid å være relativt lave. For BPVS er sjansen for å svare riktig ved en tilfeldighet 25 % på hvert item, hvilket forskningsmessig er en relativt høy sjanse for tilfeldige feil. At testen består av 144 item, innebærer likevel at sjansen for at sumskåren er et uttrykk for tilfeldige svar, er liten. Ved bruk av TROG er det enda mindre sjanse for tilfeldige feil. Også her skal barna velge en av fire riktige bilder, men for å få poeng må barnet ha riktig på alle fire itemene i en blokk. Dette innebærer at sannsynligheten for å få alle fire itemene i en blokk riktig ved gjetning er rundt 1 til 250. Med andre ord kan en være relativt trygg på barn mestrer den grammatiske ferdigheten som måles, dersom det svarer rett på alle itemene i en blokk.

Hver for seg er det ikke sikkert at disse faktorene spiller så stor rolle, men til sammen kan de kanskje ha betydning for resultatene. For eksempel kan resultatet for de svakeste barna som vi så under punkt 5.3.2, som strider mot hva en kan forvente, vanskelig forklares uten å komme inn på tilfeldige feil.

### *“Gulv-effekt” på TROG*

Også systematiske feil kan virke inn på resultatene. Som vi så av metodedelen forventes TROG å gi en såkalt gulveffekt. En slik ”gulveffekt” innebærer at testen ikke fanger opp godt nok/skiller godt nok mellom de barna som strever med grammatikk i mitt utvalg. Dette ser en også av den høyreskjeve fordelingen av skårer på TROG (jf. punkt 5.1.4). Denne fordelingen viser at det er for mange som får 0 og 1 blokk riktig i forhold til hva en skulle forvente ut ifra en normalfordeling. Da barn som skårer dårligst på testene er mitt fokus i denne studien, og TROG forventes å ikke skille godt nok mellom disse barna, er ikke TROG i denne sammenheng nødvendigvis et så godt mål som reliabiliteten tilsier at den skal være. Dette kan også vises ved resultatene som fremkom i punkt 5.4 hvor gruppene skåret signifikant forskjelling på item 16 på både BPVS og kombinasjonen av BPVS og TROG, men ikke for TROG i seg selv. Samtidig viste signifikantesting av indeksen emosjonelle symptomer en liten, men ikke signifikant forskjell på gruppene for BPVS (jf punkt 5.3.1). I den grad gulveffekten på TROG brukes som forklaring på resultatene, gjelder dette naturligvis ikke resultatene som fremkommer ved bruk av BPVS.

### **5.5.2 Bruk av SDQ-skjemaet**

#### *Hva måler SDQ?*

I det foregående har det vært drøftet hensiktsmessigheten ved bruk av språktestene og hvorvidt en kan stole på resultatene ved bruk av språktestene, og de vanskegruppene som er benyttet. For å kunne si noe om resultatene i dennes studien er det også nødvendig å drøfte bruk av SDQ- skjemaet, det vil si hvor hensiktsmessig det er å bruke til mitt formål, og i hvilken grad en kan stole på resultatene som fremkommer ved bruk av skjemaet. I hvilken grad kan metodiske svakheter være årsaken til at det ikke fremkom noen forventede resultater?

SDQ er et bredspektret, generelt og kortfattet skjema som brukes til overflatemessig kartlegging av barns mentale helse (Heyerdahl 2003), og tar for seg flere områder enn jeg gjør i min studie. For å kartlegge enkelte vanskeområder kan det i følge

Heyerdahl (2003) være mer hensiktsmessig å bruke en metode med fokus direkte mot et problemområde man er interessert i, istedenfor å bruke et mer generelt instrument som SDQ. Min deltagelse i et pågående forskningsprosjekt har imidlertid satt begrensninger for hvilke metoder jeg har kunnet benytte meg av, og SDQ var dermed det eneste alternativet for mitt formål. Fordi skjemaet brukes til screening av barn, gir det et relativt grovt bilde av de enkelte vanskeområdene. Screeningen skal bidra til å skille ut hvilke barn som kan trenge ytterligere utredning, men kan i seg selv ikke si noe om diagnostiske betegnelser eller alvorlighetsgrad av vanskene. Til tross for de forhold som her er nevnt, blir skjemaet regnet for å være egnet til å gi informasjon om noen av de viktigste dimensjonene innenfor barns psykiske helse (Heyerdahl 2003), og er av den grunn anvendelig å bruke i denne studien.

SDQ-skjemaet består av kun 5 item innenfor hvert område. Å bruke flere operasjonaliseringer vil generelt kunne styrke validiteten på målingene (Kleven 2002). Hensikten med skjemaet er imidlertid som nevnt ikke å gi en utdypet beskrivelse av vanskeområdene, men å få frem viktige dimensjoner ved et barns psykiske helse (Heyerdahl 2003). Da skjemaet som tidligere nevnt er anerkjent, og brukt i ulike forskningssammenhenger både nasjonalt og internasjonalt, kan indikatorene forventes å bestå av et representativt utvalg av mulige indikatorer, for å måle de enkelte vanskeområdene og generell psykisk helse.

### *Er instrumentet godt nok til mitt formål?*

I denne studien har det vært benyttet den norske versjonen av SDQ, som ikke er normert. En sammenligning mellom britiske, svenske og norske normer vises av tabellen under.

Tabell 12: Sammenligning av reliabilitet for britiske og svenske normer og denne studien

Indekser	Reliabilitet		
	Britiske normer <sup>1</sup>	Svenske normer <sup>2</sup>	Denne studien
Problemer i relasjon til venner og jevnaldrede	.57	.51	.43
Emosjonelle symptomer	.67	.61	.37

1 Goodman 2001, 2 Smedje et. al. 1999

Å sammenligne mine norske resultater med den britiske normeringen kan imidlertid ikke gjøres uten videre. For det første er indeksen emosjonelle symptomer, som det fremgår av punkt 4.3 justert i forhold til den britiske, da dette gav høyere reliabilitet (.45). Videre kan språket i den norske oversettelsen, i følge Heyerdahl (2003) virke noe stivt, og oversettelsen kan trenge ytterligere språklig og kulturell tilpasning for å kunne stemme bedre overens med det britiske. Flere av utsagnene inneholder flere ledd, hvilket kan virke flertydig, samtidig som det kan føre til at utsagnene oppleves som vanskelig å besvare (Heyerdahl 2003).

Den svenske oversettelsen av skjemaet er normert (Smedje m.fl. 1999), og forskerne konkluderte med at også den svenske oversettelsen holder mål. Reliabiliteten for de svenske normene er som vi ser, noe lavere enn for de britiske resultatene. Andre studier viser at resultater for CBCL-skjemaer<sup>12</sup>, som i britiske studier korrelerer godt med SDQ skjemaet (Goodman og Scott 1999), viser i følge Heyerdahl (2003) tilnærmet like verdier for norske og svenske resultater. Dermed kan en anta at svenske normer ikke vil skille seg vesentlig fra norske.

Undersøkelse av reliabilitet for mitt utvalg viste lavere verdier enn de som fremkom av den svenske normeringen (se over). Den svenske normeringen er imidlertid basert på et utvalg av barn i alderen 6 -10 år. At barna i mitt utvalg er yngre kan være av betydning for at reliabiliteten ble lavere for de to indeksene i mitt utvalg. Kanskje ikke skjemaet er godt nok tilpasset 4-åringer i Norge? Den britiske normeringen har

<sup>12</sup> Child Behavior Checklist

også tatt for seg 4-åringene, og skjemaet er på bakgrunn av de britiske normene forventet å være like godt for hele aldersspennet 4-16 år, som det er beregnet for. Likevel kan, som nevnt, ikke britiske resultater uten videre overføres til norske forhold.

At reliabiliteten på indeksene generelt sett er så lav kan være et problem. Det kan innebære at resultatene preges av tilfeldige målingsfeil, og at vi dermed ikke kan stole på de resultatene vi får. Det truer også begrepsvaliditeten fordi det svekker samsvaret mellom begrepet slik jeg har definert det og slik det er operasjonalisert. (Kleven 2002). Likevel representerer de itemene som er valgt ut ulike måter et barn kan vise problemer i relasjon til venner og jevnaldrende eller emosjonelle symptomer på, og det er ikke nødvendigvis en sammenheng mellom disse (jf. forholdet mellom vennskap og aksept som ble presentert under punkt 3.11). Samtidig har mennesker ulike måter å reagere på situasjoner på, så hvilke emosjonelle symptomer som kan vises hos ulike barn vil variere. En reliabilitetskoeffisient fanger kun opp indre konsistens mellom de enkelte itemene. Av den grunn bør ikke resultater forkastes til tross for lav reliabilitet. Da slik lav reliabilitet også vises for de svenske normene, og skjemaet likevel oppfattes som anvendbart, er dette en ytterligere bekreftelse på at indeksene kan brukes. I den grad reliabilitetsproblematikken kan forklare resultatene, gjelder dette naturligvis ikke resultatene som fremkom ved signifikanstesting av de enkelte itemene (jf. punkt 5.4)

Kanskje kunne en kommet ut med bedre reliabilitet hvis førskolelærere hadde besvart skjemaene og ikke foreldrene. Eller kanskje vi i større grad kunne støtte oss til resultatene dersom både barnehageansatte og foreldre hadde besvart skjemaene (jf. punkt 5.1.5)

---

## 5.6 Oppsummerende drøfting

### 5.6.1 Er disse barna for unge til at sammenhenger viser seg?

Som vi har sett i dette kapittelet har det med enkelte unntak ikke vist seg noen sammenhenger mellom språklige og sosioemosjonelle faktorer i denne studien. Ulike forklaringer på disse resultatene er blitt drøftet gjennom kapittelet. En faktor som går igjen i drøftingene, og som derfor ikke er tatt med i et separat punkt er spørsmålet om barna i dette utvalget er for unge til at slike sammenhenger vises. Som jeg har vært inne på er det stor spredning med hensyn til språkutvikling for barn i denne alderen. Dette betyr at det er vanskelig å fastslå hva som er normalt, og det kan igjen føre til at det blir vanskelig å skille ut de barna som faktisk har vansker. Samtidig er det ikke sikkert at det stilles så høye språklige krav til 4-åringer enda, til at dette vil ha betydning for samhandling med andre barn. Selv om lek i stadig større grad krever språklig kompetanse, vil barna i denne alderen bruke mye kontekstuell støtte for forståelse av språk. Ettersom barna blir eldre og de språklige kravene blir større, vil sammenhengene som fokuseres i denne studien kunne vise seg i større grad. Til tross for at noe forskning bekrefter slike sammenhenger hos førskolebarn, er denne forskningen av eldre dato og ikke minst fremkommet i andre deler av verden, og kan dermed ikke uten videre sammenlignes med norske forhold i dag. Fokus på språk kan variere fra samfunn til samfunn, og dette vil kunne være av betydning for de språklige krav som stilles til barna. Samtidig bekrefter den nyeste forskningen, som også er utført i Norge, at det ikke er noe signifikant forskjell på grupper av barn det er knyttet språklig bekymring til og barn med normal språkutvikling, med hensyn til internalisert atferd. Dette kan i noen grad knyttes til både vennskap og emosjonelle symptomer.

### 5.6.2 Er metoden god nok til å slutte at sammenhenger ikke eksisterer?

I den norske undersøkelsen som ble nevnt over, hadde både barnehageansatte og foreldre besvart skjemaet. Til tross for at det ikke viste seg noen signifikante

forskjeller i denne undersøkelsen var det likevel en liten forskjell på et av skjemaene i denne studien som var besvart av barnehageansatte, mens det derimot ikke var noen forskjell på det foreldrebesvarte skjemaet. Slike funn kan indikere at metodiske svakheter til en viss grad kan ha gjort seg gjeldende i min undersøkelse, hvor kun foreldrene har besvart skjemaene. Dette kan ha medført en viss usikkerhet.

Foreldrene står sitt barn svært nær, og dette kan se ut til å ha hatt betydning for resultatene. At barn som skårer dårligst på begge testene ikke har noen problemer i relasjon til venner og jevnaldrende, mens barn som skårer best på testene viser større utslag på vennskapsindeksen, er et eksempel på resultat som vanskelig kan la seg forklare av andre forhold enn metodiske svakheter. I tillegg til de foreldrebesvarte skjemaene har TROG vist seg å ha en viss gulveffekt. Den skiller altså ikke godt nok mellom barn som skårer lavest på testen, og er dermed ikke særlig egnet for å måle språklig mestring for gruppe 1. Når gruppene som brukes i analysene i tillegg er relativt små vil individuelle forskjeller og dermed tilfeldige feil kunne være av betydning for resultatene. Det er ikke sikkert at disse enkelte faktorene knyttet til metodiske svakheter alene kan forklare resultatene, men samlet sett kan de føre til at resultatene som er fremkommet i denne studien ikke gir et entydig bilde av virkeligheten.

Forskning har vist at sammenhenger mellom språk og sosioemosjonell atferd viser seg hos eldre barn. Min undersøkelse viser at samme tendensen ikke finnes hos yngre barn. I utgangspunktet vil slike resultater kunne generaliseres til barn i Norge som skårer tilsvarende dårlig på de samme tendensene. På grunn av usikkerheter knyttet til metoden, vil jeg likevel være forsiktig med å trekke konklusjoner utover det utvalget som er brukt i denne studien. Dette er likevel et svært interessant og ikke minst viktig felt som det bør settes større fokus på. Større forståelse for sammenhengene vil kunne føre til mer helhetlig kartlegging og mer integrerte tiltak for barn som strever språklig. Av den grunn håper jeg at slike sammenhenger som er fokusert i denne studien vil undersøkes ytterligere og mer grundig i tiden som kommer.





## Kildeliste

- Anglin, JM 1993, 'Vocabulary development: a morphological analysis' *Monographs of the society for research in child development*, vol. 58, nr 10
- Asher, SR & Gazelle, H 1999, 'Loneliness, peer relations and language disorders in childhood', *Topics of language disorders*, vol. 19, nr. 2, s. 16-33
- Asher, SR, Parker, JG & Walker, DL 1996, 'Distinguishing friendship from acceptance: implications for intervention and assessment', i Bukowski, WM, Newcom, AF & Hartup, WW, *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence*, Cambridge university press, Cambridge, s. 366-...
- Bishop, DVM 1997, *Uncommon understanding*, Psychology press, Hove
- Bishop, DVM 2003, *Test for Reception of Grammar. Version 2. TROG-2 Manual*, Harcourt Assessment, London
- Botting, N & Conti-Ramsden, G 2000, 'Social and behavioral difficulties in children with language impairment' *Child language teaching and therapy* vol. 16, nr. 2, s. 105-120
- Befring, E 2007, *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, 2. Utgave, Det norske samlaget, Oslo
- Brinton, B & Fujiki, M 2005, 'Social competence in children with language impairment: Making connections', *Seminars in speech and language*, vol. 26, 3, s. 151-159
- Brinton, B & Fujiki, M 1999, 'Social interactional behaviors of children with specific language impairment', *Topics of language disorders*, vol. 19, nr. 2, s. 49-69

- 
- Brinton, B, Fujiki, M & Clark D 2002, 'Emotion regulation I children with specific language impairment', *Journal of speech, language and hearing research*, vol. 33, nr. 2, s. 102-111
- Clark, E 2003 *First language acquisition*, Cambridge university press, Cambridge
- Child Language & Learning prosjektsøknad 2007 'The Nature and development of language and communication skills in pre-school children'. Søknad om midler til frittstående prosjekter – samfunnsvitenskap (FRISAM), Norges Forskningsråd.
- Denham, SA 2003, *Følelser, kompetence og utvikling hos småbørn*, dansk utgave, Klim, Århus
- Denham, SA, Blair, KA, Demulder, E, Levitas, J, Sawyer, K, Auerbach-Major, S & Queenan, P 2003, 'Preschool emotional competence: Pathway to social competence?' *Child Development*, vol. 74, 1, s. 238-256
- Diesendruck, G 2007, 'Mechanisms of word learning', i Hoff E & Shatz M *Blackwell handbook of language development*, Blackwell Publishing, Malden
- Dunn, J 2004, *Children's friendships*, Blackwell Publishing, Malden
- Dunn, LM, Dunn, LM, Whetton, C & Burley, J 1997, *The British Picture Vocabulary Scale*. 2. utgave, nferNelson, London.
- Erwin, P 1998, *Friendship in childhood and adolescence*, Psychology focus, New York
- Fujiki, M, Brinton B, Hart, CH & Fitzgerald, AH 1999, 'Peer acceptance and friendship in children with specific language impairment', *Topics of language disorders*, vol. 19, nr. 2, s. 34-48

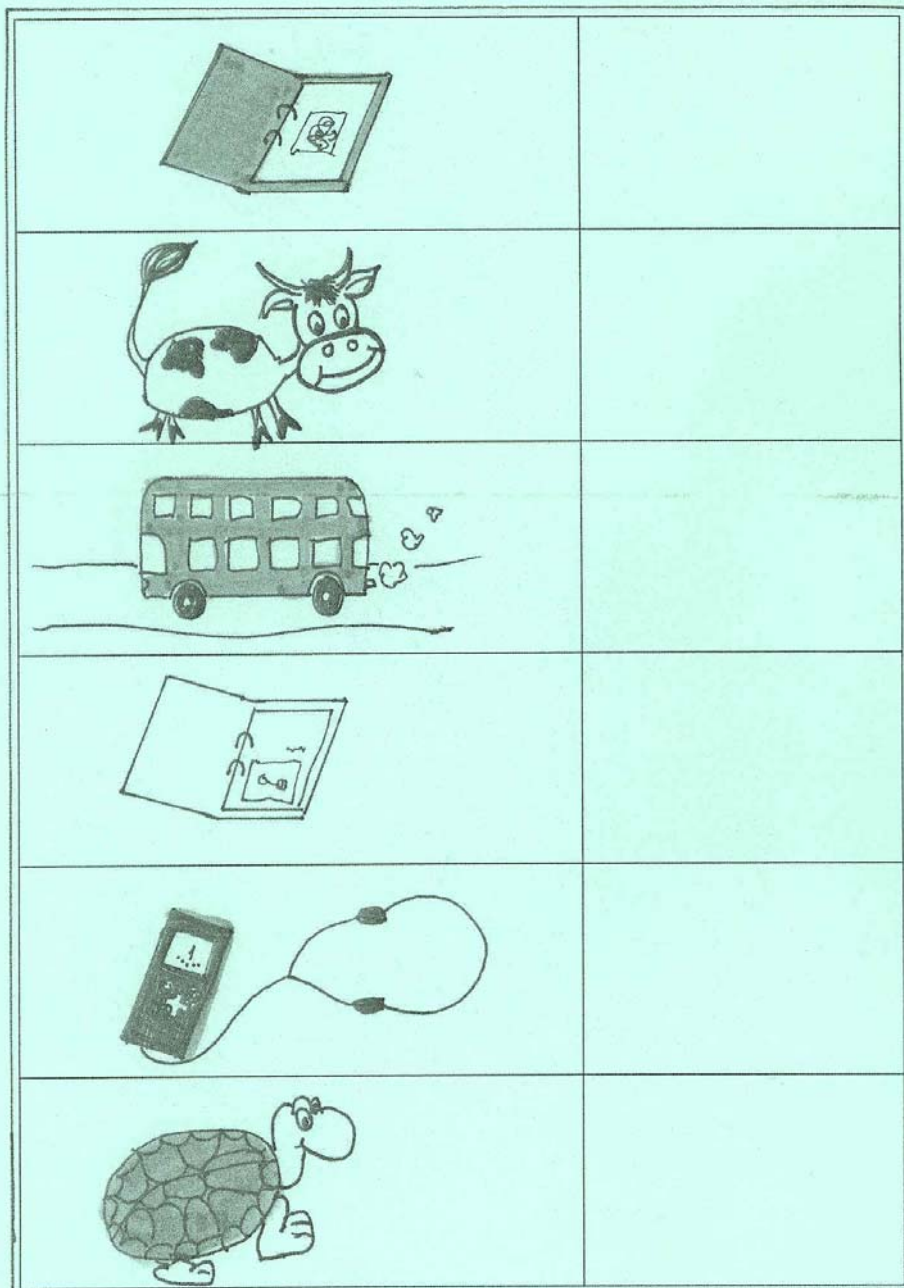
- Fujiki, M, Brinton, B, Isaacson, T & Summers, C 2001, 'Social behaviors of children with language impairment on the playground: A pilot study', *Language, speech and hearing services in schools*, vol. 32, nr. 2, s. 101-113
- Fujiki, M, Brinton, B & Todd, CM 1996, 'Social skills of children with specific language impairment', *Language, speech and hearing services in schools*, vol. 27, s. 195-210
- Fujiki, M, Spackman, MP, Brinton, B & Hall, A 2004, 'The relationship of language and emotion regulation skills to reticence in children with specific language impairment', *Journal of speech, language and hearing research*, vol. 47, nr. 3, s. 637-646
- Gallagher, 1999, 'Interrelationships among children's language, behavior and emotional problems', *Topics of language disorders*, vol. 19, nr. 2, s. 1-15
- Gertner, BL, Rice, ML & Hadley, PA 1994, 'Influence of communicative competence on peer preference in a preschool classroom' *Journal of speech and hearing research*, vol. 37, s. 913-923
- Goodman, R 2001, 'Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire', *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 40, nr. 1, s. 1337-1345
- Goodman, R & Scott, S 1999, 'Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: Is Small Beautiful?' *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 27, nr. 1, s. 17-24
- Hadley, PA & Rice, ML 1991, 'Conversational responsiveness of speech- and language-impaired preschoolers', *Journal of speech and hearing research*, vol. 34, nr 1, s. 1308-1317
- Hagtvet, BE 2004, *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*, 2. utgave Cappelen akademisk forlag, Oslo

- 
- Herschensohn, J 2007, *Language development and age*, Cambridge university press, Cambridge
- Heyerdahl, S 2003, 'SDQ- strengths and difficulties questionnaire: En orientering om et nytt spørreskjema for kartlegging av mental helse hos barn og unge, brukt i UNGHUBRO, OPPHED og TROFINN', *Norsk epidemiologi*, vol. 13, nr. 1, s. 127-135
- Howes, C 1996, 'The earliest friendships', i Bukowski WM, Newcom AF & Hartup WW, *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence*, Cambridge university press, Cambridge, s. 67-85
- Institutt for spesialpedagogikk under utskrivning *Håndbok for The British Picture Vocabulary scale* - norsk standardisering og bearbeiding.
- Kleven, TA 2002, 'Begrepsoperasjonalisering', i Lund, T, *Innføring I forskningsmetodologi*, Unipub, Oslo, s. 141-184
- Leonard LB 1998 *Children with specific language impairment*, paperback utgave, The MIT press, Cambridge
- Lund, T 2002a, 'Metodologiske prinsipper og referanserammer', i Lund, T, *Innføring I forskningsmetodologi*, Unipub, Oslo, s. 79-124
- Lund, T 2002b, 'Generaliseringsproblematikk', i Lund, T, *Innføring I forskningsmetodologi*, Unipub, Oslo, s. 125-140
- Lund, T 2002c 'Kvasi-eksperimentelle design', i Lund, T, *Innføring I forskningsmetodologi*, Unipub, Oslo, s. 219-264
- Lyster, SAH & Horn, E sendt forlaget *Norsk håndbok for Test for Reception of Grammar. Trog-2 manual*, Harcourt Assessment, Gøteborg
- Løge, IK & Thorsen, AA 2005, *Sammenhenger mellom språk og atferd? Rapport fra et pilotprosjekt*, Senter for atferdsforskning, Stavanger

- Maccabe, PC & Meller, PJ 2004, 'The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth', *Psychology in the schools*, vol. 41, nr. 3, s. 313-321
- NESH 2006, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, Forskningsetiske komiteer, lest 07.11.07  
<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>
- Newcomb, AF & Bagwell, CL 1996, The developmental significance of children's friendship relations, i Bukowski, WM, Newcom AF & Hartup WW, *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence*, Cambridge university press, Cambridge, s. 289-321
- Ottem, E 2004, 'Diagnostisering av spesifikke språkvansker hos barn; inklusjons- og eksklusjonskriterier. *Nevropsykologi. Medlemsblad for norsk nevropsykologisk forening*, nr. 2, s. 3-8
- Ottem, E, Thorseng, LA, Duna, KE & Green, T 2002, 'Språkvansker og psykisk helse', *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, vol.2, nr.0203, s.114-124
- Rice, ML 1993, "'Don't talk to him; He's weird". A social consequence account of language and social interactions', i Kaiser, AP & Grey, DB, *Enhancing children's communication. Research foundations for intervention*, vol. 2, Paul H. Brookes Publishing, Baltimore, s 139-158
- Rice, ML, Sell, MA & Hadley, PA 1991, 'Social interactions of speech- and language- impaired children' *Journal of speech and hearing research*, vol. 34, nr. 1,s. 1299-1307
- Redmond, SM & Rice, ML 1998, 'The sosioemotional behaviors of children with SLI: social adaption or social deviance?', *Journal of speech, language and hearing research*, vol. 41, nr. 3, s. 688-700

- 
- Rygvold, AL (i trykk): 'Språkvansker hos barn', i Befring E og Tangen R, *Spesialpedagogikk*, 3. utgave Cappelen akademisk forlag, Oslo
- Saarni, C 1997, 'Emotional competence and self-regulation in childhood', i Salovey, P & Sluyter, DJ, *Emotional development and emotional competence*, BasicBooks, New York, s. 35-66
- Smedje, H, Broman, JE, Hetta, J & Knorrning, AL 1999, 'Psychometric properties of a Swedish version of the "Strengths and Difficulties Questionnaire"', *European Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 8, nr. 2, s. 63-70
- Snow, C 1999, Social perspectives on the emergence of language, i Mac Whinney, B *The emergence of language Lawrence*, Erlbaum Associates, New Jersey
- Stark, RE & Tallal, P 1981, 'Selection of children with specific language deficits' *Journal of speech and hearing disorders*, vol. 46, nr. 1, s. 114-122
- Sørensen, PM 2007, 'Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk' i Universitetet i Oslo, det utdanningsvitenskapelige fakultetet, institutt for spesialpedagogikk *Blandingskompendium spesialpedagogikk. SPED 4010. Statistikk. Master*, Unipub, Oslo, s. 1-37
- Valvatne, H & Sandvik, M 2007, *Barn språk og kultur – språkutvikling frem til 7 års aldermen*, 2. utgave, Cappelen akademisk forlag, Oslo
- Vedeler, L 2007, *Sosial mestring i barnegrupper*, Universitetsforlaget, Oslo

## Vedlegg 1: Oversiktsark til barna



Del 1

## Vedlegg 2 : SDQ-skjemaet

### Sterke og svake sider (SDQ-Nor)

Vennligst kryss av for hvert utsagn: Stemmer ikke, Stemmer delvis eller Stemmer helt. Prøv å svare på alt selv om du ikke er helt sikker eller synes utsagnet virker rart. Svar på grunnlag av barnets oppførsel de siste 6 månedene eller dette skoleåret.

Barnets navn .....

Gutt/Jente

Fødselsdato .....

	Stemmer ikke	Stemmer delvis	Stemmer helt
Omtenkksom, tar hensyn til andre menneskers følelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rastløs, overaktiv, kan ikke være lenge i ro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klager ofte over hodepine, vondt i magen eller kvalme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deler gjerne med andre barn (godter, leker, andre ting)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har ofte raserianfall eller dårlig humør	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ganske ensom, leker ofte alene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Som regel lydig, gjør vanligvis det voksne ber om	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mange bekymringer, virker ofte bekymret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hjelpsom hvis noen er såret, lei seg eller føler seg dårlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stadig urolig eller i bevegelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har minst en god venn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Slåss ofte med andre barn eller mobber dem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ofte lei seg, nedfor eller på gråten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vanligvis likt av andre barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lett avledet, mister lett konsentrasjonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nervøs eller klengete i nye situasjoner, lett utrygg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snill mot yngre barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lyver eller jukser ofte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plaget eller mobbet av andre barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tilbyr seg ofte å hjelpe andre (foreldre, lærere, andre barn)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenker seg om før hun / han handler (gjør noe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stjeler hjemme, på skolen eller andre steder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommer bedre overens med voksne enn med barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Redd for mye, lett skremt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fullfører oppgaver, god konsentrasjonsevne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Underskrift .....

Dato .....

Mor / Far / Lærer / Andre (vennligst beskriv):

**Tusen takk for hjelpen**



## Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foreldre



UNIVERSITETET I OSLO  
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Forespørsel om å delta i

### PROSJEKT OM BARNES SPRÅKUTVIKLING

**Vi ønsker å be om deres hjelp til å få økt kunnskap om hvordan barns språk utvikles og best kan stimuleres**

Ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, har vi en bred forskningssatsing om barns språk- og leseutvikling i alderen fire til åtte år. Vi forsøker også å finne svar på hvordan vi best kan stimulere barns språk i hjem, barnehage og skole. I denne sammenheng vil vi gjerne ha kontakt med barn i aktuell alder. Vi henvender oss til dere for å invitere til prosjektsamarbeid fordi dere har et barn som er født i 2003 eller 2004. I alt henvender vi oss til ca 250 barn i Skedsmo kommune, og vi kontakter i første omgang foreldre til barn fra familier der minst én av foreldrene og barnet har norsk som hovedspråk.

Konkret vil vi kartlegge språket til barna to ganger årlig, til og med skolens andre klasse. Kartleggingen er lekbetont og dreier seg om barnas forståelse og bruk av språk i kommunikasjon og problemløsning. Etter hvert vil også lesing og skriving trekkes inn. Kartleggingen gjør bruk av konkrete gjenstander som dukker, klosser, barnebøker osv., og vår erfaring er at barna syns det er en lystbetont situasjon. Vi ønsker i tillegg å gjøre en enkel undersøkelse av barnets hørsel. Kartleggingen vil for barn som går i barnehage finne sted i barnehagen. Den gjennomføres av en pedagog med erfaring med barn, og det er ikke nødvendig at foresatte er til stede. For barn som ikke går i barnehage, vil vi benytte oss av et passende sted etter avtale med foreldrene. Vi ønsker også å innhente bakgrunnsopplysninger fra dere om barnet ved hjelp av to korte spørreskjemaer, og vi ber dere gi oss tilgang til opplysninger om barnets språk og hørsel fra helsestasjonens fireårskontroll. Dette vil gi viktig utfyllende informasjon til vår undersøkelse.

Det er selvsagt en frivillig sak å delta i undersøkelsen og det er også mulig å trekke seg fra deltakelse på et hvilket som helst tidspunkt. Vi vil likevel få nevne at det er av stor betydning for kvaliteten på forskningen at flest mulig svarer positivt. Vi vil også få nevne at vi ikke er kjent med barnas navn før foresatte eventuelt samtykker til deltakelse, da det er kommunen / barnehagen som formidler denne henvendelsen

Datamaterialet behandles konfidensielt og vi som arbeider med prosjektet har taushetsplikt. Planlagt prosjektslutt er satt til 31.12. 2012. Det kan bli aktuelt å gjennomføre en oppfølgingsundersøkelse, og dere vil i så fall motta en forespørsel om dette innen utgangen av 2012. Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt dersom dette ikke blir aktuelt.

Hensikten med denne undersøkelsen er først og fremst å avdekke typiske utviklingstrekk ved barns språk, i tillegg til å utvikle gode framgangsmåter ved kartlegging av språk. I utgangspunktet formidler vi ingen opplysninger om enkeltbarn til noen, og vi vil heller ikke kunne gi personlig tilbakemelding til alle foreldrene. Dersom noen foreldre er urolige for sitt barns språkutvikling og det er aktuelt å henvise barnet til Den pedagogisk psykologiske tjenesten (PPT) i kommunen, kan vi, etter samtykke fra foresatte formidle



## UNIVERSITETET I OSLO

DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

resultater fra kartleggingen til PPT. I særlige tilfeller vil vi også på eget initiativ ta kontakt med foreldrene med tanke på en eventuell videre henvisning.

Det vi kan gi tilbake til barna er først og fremst en indirekte utviklingsstøtte gjennom faglitteratur til førskolelærere og lærere, og også gjennom kurs for personalet i barnehager og skoler i Skedsmo kommune.

Dersom dere stiller dere positive til å delta i undersøkelsen, ber vi dere fylle ut vedlagte svarskjema (grønt ark) og returnere det i vedlagte svarkonvolutt snarest mulig. Vi vil samarbeide med barnehagen om når kartleggingen kan finne sted, og dere vil bli informert via barnehagen. Første møte med barnet blir i løpet av høsten 2007.

Dersom dere ønsker ytterligere informasjon om undersøkelsen, kan dere kontakte prosjektleder, Eva-Signe Falkenberg, telefon 22 85 80 71.

Vennlig hilsen

Eva-Signe Falkenberg  
l. amanuensis, prosjektleder

Bente E. Hagtvet  
professor

Solveig A. Lyster  
professor



**UNIVERSITETET I OSLO**  
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

**SAMTYKKEERKLÆRING VED INNSAMLING OG BRUK AV  
PERSONOPPLYSNINGER TIL FORSKNINGSFORMÅL**

PROSJEKTETS TITTEL:

**BARNES SPRÅKUTVIKLING**

Jeg/vi har lest informasjonsskrivet vedrørende prosjektet og ønsker å delta i prosjektet.

Universitetet i Oslo har, som et ledd i undersøkelsen, min/vår tillatelse til å innhente journalopplysninger om barnets språk fra helsestasjonens fireårskontroll.

Dato .....

Foresattes signatur: .....

Barnets navn: .....

Barnet er født: ..... dag .....måned .....år

Barnets kjønn: .....

Foreldres telefonnummer: .....

Foreldres e-postadresse .....

.....

Morsmål .....

Undersøkelsen er tilrådd av Personvernombudet for forskning ved Norsk  
samfunnsvitenskapelig datatjeneste og av Regional komité for medisinsk forskningsetikk.

## Vedlegg 4: Kjønnforskjeller SDQ i hele utvalget

Tabell 13: Kjønnforskjeller for SDQ i hele utvalget

	Grupper BPVS og TROG	Antall	Gjennomsnittsskåre	Standardavvik
Indeks emosjonelle symptomer	Gruppe 1	83	1,18	1,29
	Gruppe 2	92	1,16	1,23

Ingen signifikante forskjeller ( $p = .926$ ) mellom gutter og jenter på skårer på indeksen for emosjonelle symptomer