



Anne Arnesen



Wilhelm  
Meek-Hansen



Ernst Ottem



Jørgen Frost

## Barns vansker med språk, lesing og sosial atferd i læringsmiljøet

### *En undersøkelse basert på lærervurderinger og leseprøver i grunnskolens 2.-5. trinn*

**Anne Arnesen** er utdannet cand.ed. og spesialist i klinisk pedagogikk.

**Wilhelm Meek-Hansen** er utdannet cand.polit. og spesialist i klinisk pedagogikk.

Begge har lang erfaring, bred kunnskap og mye kompetanse fra det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske praksisfeltet, forskningsbasert utviklings- og implementeringsarbeid og klinisk virksomhet knyttet til tidlig intervensjon, behandling, undervisning og veiledning. De har det siste ti-året vært sentrale i utvikling og implementering av intervensjonsprogram og den integrerte skoleomfattende tiltaksmodellen "Positiv atferd, læringsstøtte og samhandling" (PALS), både nasjonalt og internasjonalt. Denne har som målsetting å forebygge og avhjelpe barns og unges problemutvikling for å fremme god læringsutvikling både sosialt og skolefaglig. De arbeider begge ved Atferdssenteret - Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis - tilknyttet Universitetet i Oslo.

**Ernst Ottem.** Cand.psychol, førsteamanuensis, ISP, Universitetet i Oslo, seniorrådgiver, Statped sørøst. Har arbeidet i over 30 år med problemstillinger knyttet til språk, lese- og skrivevansker og taleflytproblemer. Har publisert en rekke artikler både i nasjonale, nordiske og internasjonale publikasjoner. Er kjent og avholdt foreleser både i universitetssammenheng og i andre fora. Har utviklet kartleggingsmaterieell og tester innenfor området språkvansker, blant annet "Språk 6-16", i samarbeid med Jørgen Frost. Ernst Ottem er medlem av Skolepsykologis review-panel for temaet språkvansker.

**Jørgen Frost** er professor ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Han er spesielt opptatt av forholdet mellom språk og lesing og av hvordan relasjonen blir omsatt i metodikken. Dessuten har han i de senere årene vært opptatt av hvordan forandringer i skolens leseopplæring må knyttes til skolens læringskultur.

## SAMMENDRAG

*Barns leseutvikling, språklige funksjon og prososiale atferd i læringsmiljøet er undersøkt i et heterogent utvalg av enspråklige elever med norsk morsmål i grunnskolens 2. til 5. trinn i skoleåret 2012-13 (N=942). Undersøkelsen er basert på leseprøver og lærervurderinger. Det er benyttet to-steps klusteranalyse for å finne frem til forekomsten av naturlige grupperinger i et sammensatt datamateriale. Resultatene viser fire grupperinger: 1) Elever som klarer seg godt på alle de undersøkte områdene (46.2%), 2) elever som klarer seg godt sosialt, men som strever med språk og lesing (19.5%), 3) elever med god språk- og leseutvikling, men som viser vansker i relasjoner til andre og med sosial atferd i læringsmiljøet (18.1%), og 4) elever som strever på alle de undersøkte områdene (16.1%). Resultatene står i motsetning til det faktiske omfanget av tildelte enkeltvedtak for spesialundervisning, spesielt i de yngste klassetrinn, - noe som fremhever betydningen av tidlig helhetlig innsats.*

## INNLEDNING

De aller fleste barn og unge i norsk skole trives godt og utvikler seg som forventet, - både sosialt og skolefaglig. Likevel, - så mange som 8,6% eller 52 723 av grunnskoleelevene (1.-10.trinn) var av ulike grunner tildelt enkeltvedtak om spesialundervisning på forskjellige områder ved begynnelsen av skoleåret 2012-13. Det registrerte omfanget av spesialundervisning har vært stabilt de siste tre skoleårene, men er dog en økning på to prosent siden skoleåret 2007-08 og ser ut til å øke med stigende klassetrinn. Hele 11,2% var elever i ungdomstrinnet (8-10 trinn), så mange som 9,8% gikk i 5-7 trinnet, mens 5,6 prosent tilhørte 1-4 trinn (Statistisk Sentralbyrå, 2012). I følge opplæringsloven § 5-1 har alle elever som ikke viser eller kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet i skolen, rett på spesialundervisning. Selv om det er mange og sammensatte grunner til at elever viser behov for spesialundervisning, finner vi grunn til å spørre oss om hva det registrerte omfanget i realiteten dekker over.

I tillegg til det faktisk registrerte omfanget er det en andel elever som skolen både bekymrer seg for og opplever å ha skolefaglige - og/eller sosiale læringsvansker, men som ikke blir tildelt spesialundervisning. Vi vet ikke hvor mange dette dreier seg om, men disse elevene utgjør en latent risikogruppe fordi deres vansker kan forsterkes dersom de begynnende vanskene ikke får mer oppmerksomhet tidlig (Riksrevisjonen, 2007). Elever som ikke «kvalifiserer» for spesialpedagogisk hjelp tidlig, men som allikevel viser behov for mer læringsstøtte, utgjør en såkalt "gråsonegruppe" som ikke synes så godt (Kunnskapsdepartementet, 2011). Denne gruppen «henger» på sett og vis med i klassens ulike aktiviteter, men vurderes å ligge mellom 20 og 40 prosentilen på ulike utviklingsområder. Sannsynligheten er trolig like stor for at de med litt mer intensivt læringsstøtte vil utvikle seg godt, som den er for at de uten slik læringsstøtte utvikler større problemer.

Vi finner det interessant å problematisere hvordan en i barneskolens yngste trinn kan

finne alle elevene som allerede da viser større behov for mer læringsstøtte enn de elever som klarer seg bra, slik at innsatsen for å forebygge og avhjelpe en negativ utvikling kan settes inn tidligere. Vi spør oss om økningen av antall registrerte enkeltvedtak med stigende klasstrinn er et uttrykk for at vanskene som elevene eventuelt har vist på et tidligere tidspunkt, ikke har virket så avgjørende for det videre løpet, - altså "vi venter og ser" om elevene utvikler seg tilfredsstillende. Eller er det et uttrykk for at elevenes vansker ikke lar seg fange opp tidligere, fordi skolen ikke har tilstrekkelig kompetanse eller vurderingsinstrumenter som er enkle nok å anvende samtidig som de er godt validert for formålet (Arnesen & Meek-Hansen, 2011; Frost & Nielsen, 2000)? Spørsmålet er også om skolen ved systematisk å vurdere alle elevers læringsutvikling langt tidligere enn tilfellet er i dag, både kan fange opp og følge opp de av elevene som viser tidlige tegn til utviklings- og læringsvansker enten disse er knyttet til sosial atferd, språk, lesing og/eller matematikk. Vil en slik innsats bidra til at elever som viser omfattende behov for spesialundervisning i høyere klasstrinn, kan få bedre læringsstøtte i lavere klasstrinn før vanskene blir store og mer fastlåste? I så fall vil tidlig innsats være en vaksinasjon for å forhindre mestringsvansker i høyere klasstrinn og det relativt store frafallet i videregående skole, der syv av ti (69%) elever fullfører etter fem år og 56% fullfører på normert tid (Statistisk sentralbyrå, 2013).

Det er imidlertid en utfordring for skolen hvordan den kan etablere bedre systemer og organisere de ordinære og spesialpedagogiske ressursene på en enklere og mer helhetlig måte, slik at fleksibel hjelp kan gis på et lavest mulig innsatsnivå for å kunne forebygge problemutvikling (Eggum, 2011; Frost, 2003; Hagtvat, 2009; Sjøvoll, 2009). Mye tyder også på at tiltakene må samordnes og kvalitetssikres bedre med den ordinære læringsplanen for klasstrinnet når de først blir satt i gang og etableres innenfor skolens overordnede pedagogiske plattform (Arnesen & Meek-Hansen, 2011; Frost,

2012). Selv om dette også påpekes og dokumenteres i NOU 18:2009, "Rett til læring" (Kunnskapsdepartementet, 2009) og i Stortingsmeldingen 18 (2010-11) «Læring og fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2011), omtaler eller konkretiserer ikke de nasjonale læreplanene som skolene styrer sin pedagogiske virksomhet etter, betydningen av tidlig innsats. Det kan synes som et paradoks når Kunnskapsdepartementet (2009) viser til at så mange som 20-25 prosent av elevene i norsk skole ikke har utbytte av den undervisningen de får og at vurderingen av læringsutbyttet i praksis er basert på skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2011) fremfor valide kartleggingsinstrumenter. Når tidlig innsats og omtalen av spesialundervisning ikke vektlegges i de nasjonale læreplanene, er heller ikke skolen forpliktet til slik innsats, - noe som mest sannsynlig bidrar til å svekke muligheten av tidlig oppdaging og inngripen overfor barns vansker i læring og utvikling (Arnesen & Sørli, 2010; Bjørnsrud & Nilsen, 2013).

I denne artikkelen retter vi oppmerksomheten særlig mot tre utviklingsområder som kan fremme eller hemme barns læring: Språk, lesing og prososial atferd. Det er vanlig å anta at 5 til 10 prosent av alle barn har det en kaller spesifikke språkvansker (DSM-IV, 1994). I et norsk materiale fant en at ca. 10 prosent av barna hadde språkvansker, og at vanskene ofte dreide seg om å forstå og oppfatte det andre sier (Hollung-Møllerhaug, 2010). Studier viser at det er stor sammenheng mellom barns språkforståelse i førskolealder og deres leseforståelse i skolealder (Elleman, m.fl.m 2009; Frost, m.fl., 2005; Hagtvat, m.fl., 2011; Melby-Lervåg, 2011). God leseutvikling vektlegges som grunnleggende for annen skolefaglig ferdighetsutvikling og kunnskapstilegnelse (Algozzine, m.fl., 2011). Ikke overraskende er det også en positiv korrelasjon mellom høy språklig mestring og høy sosial kompetanse (Løge & Thorsen, 2005), og mange barn med språkvansker viser en forhøyet risiko for å utvikle sosiale, atferdsmessige og emosjonelle vansker sett i forhold til andre barn (Ottem & Lian, 2008). Problemer

med lesing og skriving er også vanlig for barn med språkvansker (Bishop & Snowling, 2004). Det er også vel kjent at språkvansker kan ha sterke og omfattende langtidseffekter. Dalby, m.fl. (2009) fant at mer en 51 prosent av barn som hadde språkvansker i førskolealder hadde psykososiale problemer i voksen alder, at 71 prosent hadde lesevansker, og at 65 prosent mottok offentlig uføretrygd. Disse studiene viser at barn med språkvansker står overfor betydelige problemer i forhold til skolegang og yrkesliv. Selv om det er en sammenheng mellom språkvansker, lesevansker og emosjonelle problemer i gruppen barn med språkvansker (Ottem & Lian, 2008), er det lite trolig at disse sammenhengene begrenser seg bare til gruppen barn med språkvansker. En skal derfor forvente å finne tilsvarende sammenhenger når en tar utgangspunkt i et normalmateriale.

De høye tallene omkring elevens svake læringsutbytte, antallet elever som mottar spesialundervisning og forekomsten av spesifikke og sammensatte vansker hos barn i skolealder, gir grunnlag for å tro at lærernes bekymringsnivå for elevenes utvikling er større i norsk skole enn tallet for enkeltvedtak tilsier. Det er samtidig rimelig å tro at det er en dynamisk sammenheng mellom de tre utviklingsområdene språk, lesing og prososial atferd. Det vil si at selv om en elev primært synes å ha vansker bare på et område, kan det gi følgevansker på andre områder.

## FORMÅL OG HYPOTESER

Det primære formålet med denne undersøkelsen har vært å få innblikk i forekomst av barns vansker knyttet til utvikling av språk, lesing, relasjoner til andre og sosial atferd i læringsmiljøet. Hensikten er å kunne fange opp disse tidligst mulig for å gi relevant læringsstøtte som kan avhjelpe og redusere vanskene før de blir større. Basert på lærernes vurderinger og elevenes leseprøver ønsket vi å få vite hvor mange naturlige grupperinger av vansker en skal forvente å finne når det gjelder forholdet mellom de nevnte utvik-

lingsområdene. Det var også et ønske å avdekke i hvilket omfang elevene eventuelt fordelte seg i hver gruppe. På bakgrunn av denne kunnskapen kan en få bedre forståelse for på hvilke områder en kan øke innsatsen tidligst mulig for å fremme elevenes læring og mestring i grunnskolen. Dernest kan en mer presist beskrive lærernes bekymringsnivå med tanke på anbefaling av mer helhetlige forebyggende tiltak på skolenivå for å redusere omfanget av barn og unge som senere trenger mer hjelp og støtte.

Ut fra teori og tidligere forskning om at god språkutvikling er forløper til god leseutvikling og annen skolefaglig utvikling, samtidig med at flere studier indikerer sammenhenger mellom problematferd, skolefaglige vansker, psykososiale og emosjonelle vansker, er vår antagelse at man i et såpass stort materiale (N=942) skal forvente å finne disse fire naturlige grupperingene: 1) Elever med gode språklige ferdigheter, gode leseferdigheter, gode relasjoner til andre og god sosial atferd, 2) elever med svake språklige ferdigheter og svake leseferdigheter, men gode relasjoner til andre og god sosial atferd, 3) elever med gode språklige ferdigheter og gode leseferdigheter, men med vansker i relasjon til andre og dårlig sosial fungering, og 4) elever med svake språklige ferdigheter, svake leseferdigheter, vansker i relasjoner til andre og sosiale vansker.

## METODE

### Design

Denne undersøkelsen er en delstudie som er gjort i forbindelse med validering av to nye universelle kartleggingsverktøy til bruk i grunnskolenes barnetrinn der om lag 2500 elever inngår. Det ene kartleggingsverktøyet, «Vurdering av leseflyt» (VLF) retter seg mot elevenes leseutvikling på 2.-5. trinnet, og det andre, «Vurdering av sosial atferd» (VSA) retter seg mot elevenes sosiale fungering i læringsmiljøets 1.-5. trinn. VLF er validert (Meek-Hansen, Arnesen & Ottem, under arbeid) opp mot delskalaen «Semantiske ferdigheter» fra «20 spørsmål

om språkferdigheter» (Ottem, 2009) og de nasjonale obligatoriske kartleggingsprøvene i lesing for 2. og 3. klasse, samt nasjonale prøver i lesing for 5. klasse. VSA er validert (Arnesen, Meek-Hansen & Ottem, under arbeid) opp mot delskalaen «Relasjoner til andre», - også fra «20 spørsmål om språkferdigheter» (Ottem, 2009). Den foreliggende undersøkelsen er basert på en sammenstilling av elementene i de fire kartleggingsverktøyene for funksjonsvurdering av semantikk, leseutvikling, relasjoner til andre og sosial atferd i læringsmiljøet.

#### Deltakere og utvalgsprosedyre

Undersøkelsen omfatter et heterogent utvalg av 942 norsktalende enspråklige elever (481 gutter og 461 jenter) fra 2.-5.trinn i 19 offentlige grunnskoler i 15 kommuner i alle landets fem regioner (Nord, Midt, Vest, Sør og Øst). Utvalget består av alle innmeldte elever i skoleåret 2012-13 som fikk skriftlig samtykke fra sine foresatte. Data fra elever av tospråklige foreldre er ikke inkludert i denne studien. Skolene er fra små til middels store (25-396 elever) og fordeler seg på by-, forstads- og landkommuner.

Alle skoler (om lag 200) som implementerer den skoleomfattende tiltaksmodellen «Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling» (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006; Arnesen & Meek-Hansen, 2011) ble våren 2012 invitert til å delta i utprøving og validering av kartleggingsverktøyene VLF og VSA gjennom skoleåret 2012-13. 20 av skolene takket ja og innfridde kriteriet om å gjennomføre kartleggingene og innsende data etter en gitt plan. En skole trakk seg underveis og inngår ikke i datamaterialet.

Oversikt over kartleggingsverktøy brukt i undersøkelsen

I appendikset vises hvilke måleinstrumenter og hvilke items som ble benyttet i undersøkelsen, og vi presenterer de derfor bare kort her:

«*Semantiske ferdigheter*» er en delskala bestående av 8 utsagn og er en av tre deler i «20 spørsmål om språkferdigheter» som er et validert observasjonsskjema for kartlegging av språkvansker hos elever i alderen 5-16 år. Skalaen er konstruert for lærerobservert vurdering av elevenes semantiske evne på en 5-punkt Likertskala fra (1) «helt galt» til (5) «helt riktig». Lærerne blir bedt om å krysse av hvorvidt det enkelte utsagnet passer for den aktuelle eleven sett i forhold til andre elever (Ottem, 2009).

«*Relasjoner til andre*» er en delskala bestående av 7 utsagn som også inngår i «20 spørsmål om språkferdigheter» som supplerende spørsmål for å vurdere elevens språkvansker i sammenheng med elevens relasjoner til andre som er en indeks for psykisk helse (Ottem, 2009). Skalaen er konstruert som lærerobservert vurdering av elevenes relasjon til andre på en 5-punkt Likertskala fra (1) «helt galt» til (5) «helt riktig». Lærerne blir bedt om å krysse av hvorvidt det enkelte utsagnet passer for den aktuelle eleven sett i forhold til andre elever (Ottem, 2009).

«*Vurdering av sosial atferd*» (VSA) består av 12 utsagn for lærerobservert vurdering av elevenes sosiale atferd i barnetrinnets læringsmiljø og som læreren legger vekt på i klassen for at elevene skal få best mulig læringsutbytte både skolefaglig og sosialt. Observasjonsskjemaet er konstruert som en reversert 3-punkt Likertskala, der 3 = «gjør nesten alltid som forventet», 2 = «gjør bare av og til som forventet» og 1 = «gjør sjelden eller aldri som forventet». De fleste utsagnene er operasjonalisert for å fokusere observasjonsgrunnlaget og gi lærerne holdepunkter for å vurdere hvorvidt utsagnet passer for den enkelte elev. VSA er oversatt og validert til norsk (Arnesen, Meek-Hansen & Ottem, under arbeid) fra den originale versjonen «Elementary Social Behavioral Assessment: ESBA» (Marquez, m.fl., 2011). I tillegg til det universelle observasjonsskjemaet er det et skjema med likelydende 12 utsagn, men på en mer «finmasket» 6-punkt skala (6 = ofte og 1 = aldri) for oppfølgende vurdering av elevenes utbytte av mer intensiv læringsstøtte basert på de 12 utsagnene.

«Vurdering av leseflyt» (VLF) måler primært elevenes leseflyt, -hastighet og -forståelse i 2.-5.trinn og administreres tre ganger per skoleår (høst, vinter, vår) på hvert av de fire klassetrinnene. Materialet består av ni standardiserte unike lesetekster for hvert klassetrinn, hvorav tre brukes på hvert av de tre måletidspunktene. Hver tekst har standardisert prosentilskårer for antall rett leste ord per minutt som eleven leser høyt i en individuell setting. VLF er konstruert for å følge leseutviklingen på tvers av skoleår og for løpende vurdering av alle elevers utbytte av leseopplæringen (screening), - og dernest for tidlig å oppdage og følge opp de av elevene som er i behov for mer læringsstøtte for å fremme en bedre leseutvikling. VLF er utviklet og validert for norsk skole (Meek-Hansen, Arnesen og Ottem, under arbeid), men direkte basert på «Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills» (DIBELS; Good & Kaminiski, 2002; Good, m.fl., 2002;).

#### Statistisk metode

I stedet for å benytte kritiske grenseverdier ved inndelingen av vurderingene på hvert område, er det benyttet to-steps klusteranalyse. Det er en eksplorerende metode der statistisk analyse baseres på algoritmer for å avdekke naturlige grupperinger eller klustre i et sammensatt datasett. Analysen ble basert på fire variabler: 1) Summen av skårene fra skalaen «Relasjoner til andre», 2) summen av skårene fra skalaen «Sosial atferd», 3) summen av skårene fra skalaen «Semantiske

ferdigheter», og 4) summen av skårene fra de tre leseprøvene (VLF) for hvert av de fire trinnene (2.-5.trinn) vinteren 2013 (3 leseprøver x 4. trinn) som ble lagt sammen og benyttet i analysen. Råskårene for de to variablene «Semantiske ferdigheter» og «Relasjoner til andre» ble rekodet slik at lave skårer representerer problemskårer og høye skårer representerer god fungering. Alle fire variablene ble deretter gjort om til aldersuavhengige standardiserte prosentilskalaer der 100 representer høyest mulig fungering og 1 lavest mulig fungering.

#### Reliabilitet og validitet

Tabell 1 viser Chronbachs Alpha for hvert av de fire instrumentene som ble benyttet i undersøkelsen. Som det fremgår av tabellen viser alle instrumentene høy reliabilitet. Dette betyr at skårene på hvert item og for hvert instrument tapper en felles underliggende dimensjon. (Se Tabell 1)

Dersom instrumentene er valide skal en vente å finne til dels høye korrelasjoner mellom de to psykososiale variablene («Sosial atferd» og «Relasjoner til andre») og mellom de to språk- og leserelaterte variablene («Leseflyt» og «Semantiske ferdigheter»). Som det fremgår av tabell 2 er begge disse sammenhengene signifikante på .01 nivå. Men det er også signifikante korrelasjoner mellom alle de fire instrumentene, noe som tilsier at vi har å gjøre med områder som innbyrdes kan påvirke hverandre. (Se Tabell 2)

Tabell 1:  
Reliabilitetsstatistikk

Instrumenter	Antall items	Chronbachs Alpha
Relasjoner til andre	7	.90
Sosial atferd	12	.93
Semantiske ferdigheter	8	.93
Leseflyt	3	.98

Tabell 2:  
Korrelasjoner mellom måleinstrumentene

	Relasjoner til andre	Sosiale atferd	Semantiske ferdigheter	Leseflyt
Relasjoner til andre	1.0			
Sosial atferd	.58**	1.0		
Semantiske ferdigheter	.25**	.32**	1.0	
Leseflyt	.12**	.22**	.38**	1.0

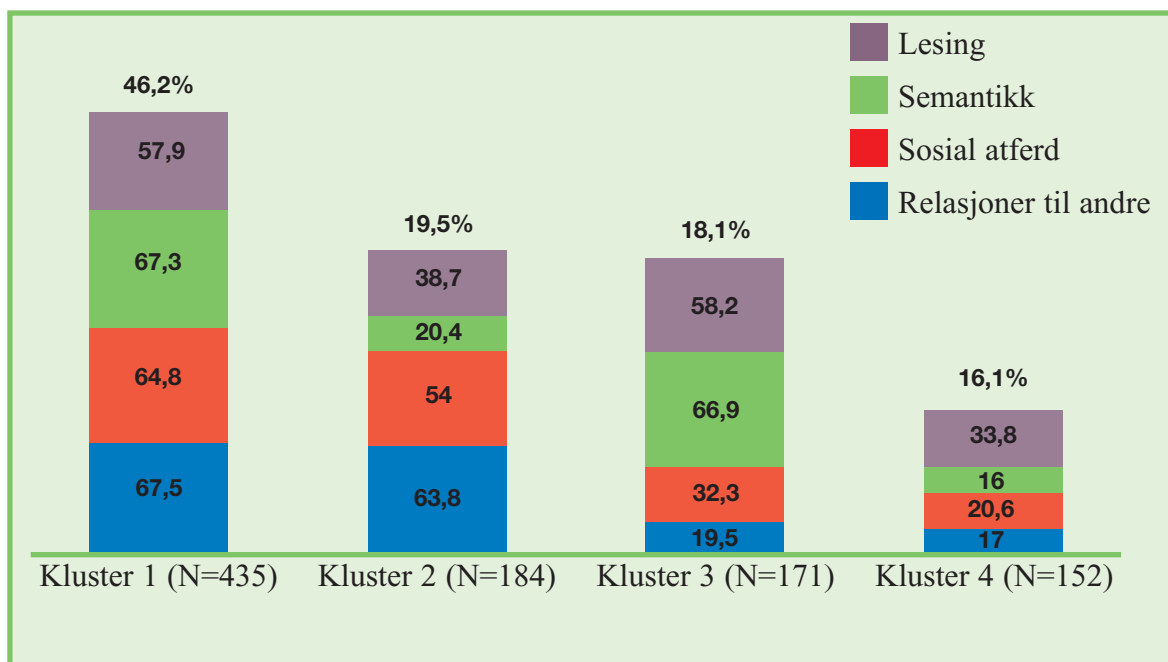
\*\*= $p < .01$

## RESULTATER

Hensikten med undersøkelsen er å avdekke hvor mange naturlige grupperinger av elever en skal forvente å finne i grunnskolens barne-trinn når en ser på forholdet mellom utviklingsområdene språk, lesing og sosial fungering i relasjon til andre og i læringsmiljøet, med tanke på tidlig oppdaging og forebygging av vansker som hinder for barns optimale utvikling og læring. Det var også et ønske å

få vite i hvilket omfang elevene fordelte seg i hver gruppering. Klusteranalysen resulterte i fire grupperinger eller klustre. De to viktigste variablene som skilte mellom klustrene var ”Relasjoner til andre” og ”Semantiske ferdigheter”, mens ”Sosial atferd” og ”Lesing” hadde lavere skilleevne. Klusterindeksen var god. Figur 1. viser fordelingen av de fire variablene i hvert av klustrene.

Figur 1:  
Fordeling av barns vansker i relasjoner til andre, sosial atferd, semantikk og lesing i grunnskolens 2.-5. trinn, vist som gjennomsnittlig prosentil rang med prosentvis fordeling av omfanget barn i hver gruppe.



Tallene i figur 1. representerer standardiserte skårer (prosentiler) fra de fire kartleggingsinstrumentene som er brukt i undersøkelsen, der høy prosentil indikerer gode ferdigheter. Vanligvis betraktes skåringer  $\leq 20$ . prosentilen som en såkalt "kritisk grense", mellom 20. og 40. prosentilen betraktes som et moderat risikoområde, og  $\geq 40$ . prosentilen som et normalt utviklingsområde.

Kluster 1 består av 46,2 prosent av utvalget og representerer en gruppe elever som ligger over gjennomsnittet ( $> 50$ . prosentilen) og viser god fungering på alle fire utviklingsområder. Elevene i kluster 2 (19,5%) viser i følge lærerne gode ferdigheter ( $> 50$ . prosentilen) når det gjelder relasjoner til andre og sosial atferd, men har problemer med språk (20.4 prosentilen) som synes å gå sammen med noe vansker i leseutviklingen der de samlet sett skårer på 38.7 prosentilen. Kluster 3 utgjør 18,1 prosent av datamaterialet og er en normal gruppe med tanke på semantikk og lesing ( $> 50$ . prosentilen) med samme funksjonsnivå som elevene i gruppe 1. Til tross for det, strever elevene i denne gruppen i følge lærerne sine mye med relasjoner til andre (19.5 prosentilen) og viser noe sosiale vansker i læringsmiljøet (32.5 prosentilen). Elevene i kluster 4 som utgjør 16,1 prosent av utvalget, viser større vansker på alle de fire områdene som er kartlagt. I gjennomsnitt viser lærernes vurderingsskårer at de ligger på 17. prosentilen på skalaen "Relasjoner til andre", 16. prosentilen på skalaen "Semantiske ferdigheter", omkring 20. prosentilen på skalaen "Sosial atferd" og de skårer omkring 33. prosentilen på leseprøvene.

Oppsummerende finner vi som forventet fire grupperinger av elever i grunnskolens barnetrinn (2.-5. trinn): 1) Elever som viser gode språk- og leseferdigheter og som har gode relasjoner til andre og god sosial atferd, 2) elever med god sosial fungering, men med språk- og lesevansker, 3) elever med gode språk- og leseferdigheter, men som viser sosiale vansker, og 4) elever som har så vel språk- og lesevansker og problemer i relasjon til andre og sosiale vansker. Mer enn halvparten (53.8%) av elevene i utvalget

utgjør tre klustere (2,3 og 4) som viser vansker på to eller alle fire områder som indikerer større ( $\leq 20$ . prosentilen) eller moderate (20. - 40. prosentilen) problemer med språk, leseutvikling, relasjoner til andre og/eller sosial atferd i læringsmiljøet i grunnskolens 2.-5. trinn. Tatt i betraktning at utvalget i denne undersøkelsen er heterogent sammensatt, at skolene som enheter både er små og mellomstore, at de representerer by- og landkommuner, og at de er spredt utover hele landet, kan en anta at resultatene er generaliserbare. Vi vet imidlertid ikke om en ville fått de samme resultatene dersom en brukte andre lignende måleinstrumenter.

## DISKUSJON

Klusteranalysen resulterte som forventet i fire grupperinger eller klustre. "Relasjoner til andre" og "Semantiske ferdigheter" viste seg som de variablene som skilte best mellom klustrene mens "Sosial atferd" og "Lesing" hadde lavere skilleevne. Dette kan ha sammenheng med at det først og fremst er på disse områdene at lærernes bekymring kommer sterkest til uttrykk. Analysen gir overraskende høye verdier for gruppen barn med problemer innen områdene språk og lesing på den ene siden og områdene relasjoner til andre og sosial atferd på den andre siden. Analysen er basert på en kombinasjon av lærervurdering og resultater på fra elevenes leseprøver (VLF). De viktigste variablene som bestemte resultatet i analysen, er imidlertid lærernes vurdering av elevenes psykososiale utvikling (relasjoner til andre og sosial atferd i læringsmiljøet) og språkutvikling (semantiske ferdigheter). Det vil si at lærernes vurdering på disse områder i stor grad har bestemt resultatet i analysen. Analysen gir derfor ikke noe svar på hvor mange elever som viser psykososiale vansker, har språkvansker og lesevansker i grunnskolen, men den gir et svar på antallet elever som lærerne bekymrer seg for, særlig med tanke på deres relasjoner til andre, sosiale atferd i læringsmiljøet og språklige ferdigheter. Det er imidlertid et



samsvar mellom lærernes bekymringer om elevenes språklige ferdigheter og deres kartlagte leseferdigheter i kluster 2 og 4, og mellom lærernes vurdering av elevenes relasjoner til andre og sosiale atferd i kluster 3 og 4.

Denne studien kan heller ikke si noe om hvorvidt det er et samsvar mellom lærernes vurderinger og eventuelle resultater på språktester og mer omfattende vurdering av elevenes psykososiale fungering. Imidlertid; poenget her er for det første at lærerne sannsynligvis bekymrer seg for langt flere elever enn det en skulle forvente ut i fra forekomsten av vanskene som fremkommer av antallet registrerte enkeltvedtak om spesialundervisning og omfanget av elever som ikke har tilfredsstillende læringsutbytte på skolen (Statistisk sentralbyrå, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2009). For det andre: - disse bekymringene er i første rekke knyttet til elevenes språklige ferdigheter, relasjoner til andre og sosiale fungering i læringsmiljøet, noe som sannsynligvis påvirker elevenes læring og utvikling negativt dersom de ikke får relevant hjelp tidlig.

Da undersøkelsen omfatter elever fra 2.-5. trinn betyr det at lærerne naturlig nok har større bekymring for elevenes utvikling enn det antallet av enkeltvedtak skulle representere av problemer på tilsvarende trinn i samme skoleår. 6.7% av elevene i 2.-5. trinnet var tildelt spesialundervisning ved begynnelsen av skoleåret 2012-13, mens andelen av enkeltvedtak på hvert av disse trinnene ble nær fordoblet fra 2.trinn (4.7%) til 5. trinn (8.9%) (Statistisk sentralbyrå, 2012). Det må her gjøres oppmerksom på at utvalget i vår undersøkelse representerer enspråklige elever med norsk morsmål, mens de offentlige statistikker inkluderer både en – og flerspråklige elever. I lys av at antallet enkeltvedtak er økt til 11.2% i ungdomstrinnet, er det all grunn til å stille spørsmål ved om det langt lavere antallet enkeltvedtak på 2.-5. trinn er tegn på generell usikkerhet ved vurdering av yngre elevers sosiale når det gjelder språk, lesing og psyko-

sosiale utvikling, eller om det er en generell holdning til å ”vente og se”. Det siste vil i de fleste tilfelle neppe være feilvurdering, men kan derimot være kritisk for de elevene som burde vært fanget opp tidlig og gitt god læringsstøtte tidlig i et risikoforløp for å hindre mestrings- og utviklingsvansker. På den annen side er det ikke et poeng at flest mulig elever skal tildeles spesialpedagogisk hjelp, men at de som trenger det må bli fanget opp tidlig, slik at bedre tilrettelegging gjennom tidlig intervensjon og oppfølging som ”matcher” deres læringsbehov blir gitt innenfor skolens ordinære tilbud. Med det vil også elevenes behov for mer spesialpedagogisk hjelp med økt alder og klassetrinn forhåpentligvis bli redusert, fordi de er sikret god læringsstøtte på et lavere trinn.

Vi spør oss om hvorvidt debatten om kvaliteten i spesialundervisningen dessuten har vært lite nyansert og med den skapt usikkerhet om hvordan lærerne best mulig kan vurdere elevenes læringsutvikling. Alle vil utvilsomt det beste for deres utvikling og læring, men elevene vil hele tiden representere den utfordring som vises gjennom de læringsbehov de til enhver tid har. Spørsmålet er om det at man unngår å sikre hjelp til elever som sliter uten at det er snakk om store vansker, gir tilbakeslag i form av økte enkeltvedtak på ungdomstrinnet, frafall i videregående skole og vansker i et livsløpsperspektiv. Kunnskapen som åpenbart ikke finns i tilstrekkelig grad, er faglig viten om ‘de små skritts vei’ mot de store læringsmålene, slik at reell tilpassing i klassen kan finne sted. Det dreier seg dessuten om kunnskap om hvordan man evaluerer egen undervisning i det daglige arbeidet, og om organisatoriske muligheter for å kunne legge til rette for undervisning i mindre enheter – uten at det nødvendigvis er snakk om spesialundervisning.

Dersom en setter en såkalt kritisk grense på standardiserte prøver lavere eller omkring den 20. prosentilen og et område for moderat risiko mellom den 20. og 40. prosentilen, kan en anta at mange elever i kluster 2, 3 og

4 befinner seg i disse gruppene fordi de etter lærernes mening har svake ferdigheter både med hensyn til semantikk, relasjoner til andre og sosial atferd. Mye tyder derfor på at de ikke har tilfredsstillende utbytte av den generelle undervisningen. Når det gjelder elevene som viser semantiske vansker, betyr det at de har problemer med å forstå betydningen av vanlige ord, de blander ord med lik mening, og har problemer med å svare like raskt som andre (se appendiks for definisjonen av semantiske ferdigheter). Sett sammen med lave skårer på leseprøvene (<40 prosentilen), kan en anta at elevene i kluster 2 og 4 også er elever med relativt lavt læringsutbytte når det gjelder leseferdigheter. Elevene i kluster 2 skiller seg imidlertid fra hverandre i forhold til forekomsten av sosiale og relasjonelle problemer. Når det gjelder disse problemene, er de størst for elever i kluster 4 som i gjennomsnitt ligger rundt den 20. prosentilen både målt med skalaen "Relasjoner til andre" og skalaen "Sosial atferd". Også elevene i kluster 3 viser større problemer når det gjelder relasjoner til andre, mens vurdering av deres sosiale atferd viser mer moderate vansker mellom 20. og 40. prosentilen. Oppsummerende kan en si at elever i kluster 2 har svake språk- og leseferdigheter, mens elever i kluster 3 viser problemer i relasjoner til andre og med sosial atferd i læringsmiljøet. I tillegg ser vi at elevene i gruppe 4 viser betydelige vansker på flere områder og som i følge resultatene fra denne undersøkelsen, trenger mye hjelp og læringsstøtte. Dette indikerer imidlertid også at elever som viser tidlige vansker kan fanges opp tidlig, slik at de nettopp kan få denne støtten tidligere enn tilfellet ser ut til å være i dag. Til sammen representerer disse tre gruppene mer enn halvparten (53.8%) av hele materialet. Dette tallet er imidlertid ikke direkte sammenlignbart med Kunnskapsdepartementets (2009) anslag over andelen elever (20-25%) som har lavt læringsutbytte i skolen. Grunnen til dette er at vår analyse ikke er basert på kritiske grenser for enkelte tester, men på naturlige grupperinger av et heterogent materiale basert på lærervurderinger og elevenes leseprøver.

Denne undersøkelsen gir en oversikt over andelen av elever der en finner et sammenfall mellom områdene språk- og lesevaner, mellom elevers vansker i relasjon til andre og i sosial atferd, og et sammenfall mellom alle disse fire områdene. Datamaterialet viser grupperinger av elever (kluster 2, 3 og 4) som både ligger under på 20. prosentilen og i området mellom 20.-40. prosentilen på ett eller flere områder. Styrken med den analysen som ligger til grunn i denne undersøkelsen, er imidlertid at en får frem sammenhenger mellom språk, lesing og psykososial utvikling ved å gruppere materialet på en naturlig måte uten å benytte forhåndsgitte kritiske grenseverdier. I dette perspektivet ser en at svak semantisk utvikling kan tenkes å være en underliggende kilde til lesevaner, men ikke nødvendigvis en kilde til relasjonelle og/eller sosiale problemer eller omvendt, fordi elevene i kluster 2 og 3 skiller seg langs denne dimensjonen. Imidlertid bekrefter materialet som danner kluster 4 de tidligere studier som vi har vist til innledningsvis i denne artikkelen, at det kan være en sammenheng mellom elevers utvikling og læring når det gjelder språk, lesing og psykososiale atferd på skolen. Dette kan bety at tidlig innsats med hensyn til kartlegging, tilpassede intervensjoner og oppfølging vil kunne gi betydelige gevinster i forhold til vansker som ellers vil vise seg senere. Det betyr også at en alltid må undersøke hvorvidt elever som for eksempel viser lesevaner har en underliggende språkvanske eller ikke. Det betyr også at elevers vansker i relasjon til andre og sosiale atferd i læringsmiljøet kan ha underliggende vansker knyttet til lav mestring og dermed frustrasjon som handler om forsinket språk- og leseutvikling. Det betyr heller ikke at lesevaner kan forekomme uavhengig av språkvansker hos mange elever. Det betyr bare at elever med lesevaner uten språkvansker ikke er fanget opp som en egen gruppering i klusteranalysen. Så langt vil vi konkludere med at det er en relativ uavhengighet mellom elevers vansker som dreier seg om relasjoner til andre og sosial atferd i læringsmiljøet på den ene siden og språk- og lese-

vansker på den andre, men det er en sammenheng mellom språkvansker og lesevansker. Det vil si at for mange elever er lesevanskene språkrelaterte. Vi skal utdype forholdet mellom språk- og leseutvikling og forholdet mellom elevenes relasjoner til andre og sosial atferd i læringsmiljøet.

### Språk og lesing

Undersøkelsen understreker den sterke sammenhengen mellom talespråk og skriftspråk i en relativt stor gruppe elever i normal-skolen, og støtter opp under en rekke studier som viser sterke sammenhenger mellom lesevansker og språkvansker (Catts, m.fl., 2001; Gallagher, Frith & Snowling, 2000; Scarborough, 1991). Sett i forhold til størrelsen på dette problemet må en være på jakt etter tiltaksformer som lar seg innarbeide som en naturlig del av barnehagens og skolens daglige virksomhet. En mulig tilnærming til å bedre barn og ungdoms språklige utvikling er såkalt strukturert begrepsundervisning. Strukturert begrepsundervisning handler om å bedre deres forståelse av hva vanlige ord betyr, og metoden kan anvendes som en integrert og naturlig del av det pedagogiske arbeidet. Denne arbeidsmåten har vist seg å gi gode resultater for barn med språkvansker (Ottem m.fl. 2009, 2011; Tverrbekkmo, 2013) og for skolebarn (Ottem & Espenakk 2011; Frost, Ottem m.fl. 2013a,b), for minoritetsbarn (Scheving, 2011) og for førskolebarn (Espenakk, Ottem & Mørk, 2012a,b). I et forebyggende perspektiv skal en forvente at denne formen for undervisning også støtter språk- og lesevanskene for elever i kluster 2 og 4. Samtidig må en iverksette effektive tiltak for å styrke deres leseutvikling, men disse tiltakene må ta hensyn til at mange har en svak semantisk utvikling. I tillegg foreligger en metodikk til stimulering av vokabular og som bygger på et opplegg fra Harvard University (Snow, Lawrence og White, 2009): «Word Generation». Det har blitt omarbeidet til bruk på mellomtrinnet i Norge og kombinert med et lesestimuleringsprogram (Frost, Ottem & Hagtvvet, under arbeid).

Elevenes relasjoner til andre og sosial atferd i læringsmiljøet

Når det gjelder elevenes utvikling av relasjoner til andre og sosial atferd i læringsmiljøet som kan virke inn på deres utvikling og læring, er det som vi ser for elevene i kluster 3 og 4 en opphopning av vansker slik læreren vurderer det (se appendiks for de enkelte items som inngår i disse skalaene), selv om elevene i kluster 3 ikke har språk- eller lesevansker. Som en vil se, dreier det seg om vansker som dersom de ikke avhjelpest, kan hindre deres utvikling så vel skolefaglig som sosialt.

Resultatene fra denne undersøkelsen støtter opp under flere kunnskapsfremstillinger som indikerer grunn til bekymring for elever som viser lærings- og utviklingsvansker på flere områder. Disse påpeker sammenhengen mellom atferdsvansker, skolefaglige vansker og lav sosial kompetanse, og en tilsvarende sammenheng mellom god atferd, sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner (Gresham, 2007; Hawken, Vincent & Schumann, 2008; Henricsson og Rydell, 2006; McIntosh, m.fl., 2006; Morgan, m.fl., 2008; Nordahl, m.fl., 2005). I disse studiene finner en at elever som viser atferdsvansker, er i større risiko for dårligere skolefaglige prestasjoner enn elever som viser andre typer av problemer. En måte å forstå det på er at elever som utagerer, blir gitt mye negativ oppmerksomhet, lite atferdsstøtte og avbrutt undervisningstid når de blir tatt ut av den skolefaglige og sosiale lærings situasjonen på grunn av sin negative atferd i læringsrommet. Videre kan lav sosial kompetanse predikere antisosial atferd, mens god sosial kompetanse i noen grad reduserer denne risikoen (Ogden, 2009). Elever som strever med såkalt inagerende atferdsvansker, viser i følge Lund (2010) større risiko for skjevutvikling enn sine medelever på flere områder, men at god sosial kompetanse virker beskyttende mot en slik negativ utvikling. Passive og mer tilbaketrukkne elever som er mindre sosialt selvhverdende, får også mindre støtte i skolesituasjonen enn andre elever og står i fare for å bli hindret i sin læring. Vi ser altså at både eksternalisert (utagerende) og internalisert (inagerende)

atferdsvansker vil kunne hemme elevenes læringsutbytte med den følge at de ikke får utnyttet sine skolefaglige evner på grunn av sin atferd (Henricsson & Rydell, 2006). Det er imidlertid viktig å understreke at dette ikke er det samme som å si at alle barn som av ulike grunner viser atferdsvansker, utvikler skolefaglige vansker, eller at barn som har skolefaglige vansker utvikler atferdsvansker (jf. kluster 2 og 3).

Likevel; elever som har skolefaglige vansker, men som i utgangspunktet ikke viser atferdsvansker, vil også kunne utvikle et negativt atferdsmønster og redusert motivasjon for læring når de opplever mye frustrasjon over lav mestring i læringssituasjonen dersom disse ikke blir fanget opp og blir gitt tidlig læringsstøtte. Med andre ord; vår undersøkelse gir ingen holdepunkter for at språk- og lesevansker medfører atferdsmessige vansker eller omvendt. Imidlertid vil vi fremholde at elever som viser ulike vansker, er mer sårbare enn sine klassekamerater uten tilsvarende problemer (jf. kluster 1). Det er derfor vesentlig å fange opp barns utviklingsvansker tidlig gjennom screeningvurdering av alle elevene (jf. appendiks) og gi elevene sosial ferdighetstrening i forhold til de spesifikke vanskene de viser som del av den forebyggende innsatsen. Dette er ikke avanserte metoder eller program, men handler om hvordan eleven kan få mer intensivt positiv læringsstøtte innenfor skolens ordinære rammer. Det kan gi økt mestring av konkrete ferdigheter (jf. items i «Relasjoner til andre» og «Vurdering av sosial atferd») som har vist seg å være kritiske med tanke på mestring av relasjoner til andre og sosial atferd i læringsmiljøet. Det finnes også flere forskningsbaserte universelle sosiale ferdighetstreningprogram som er konstruert for å fremme elevenes prososiale atferd og psykososiale utvikling. Flere av disse er tilpasset norsk skole med gode resultater, for eksempel "Zippys venner" [www.vfb.no/no/vare\\_tiltak/zippys\\_venner/](http://www.vfb.no/no/vare_tiltak/zippys_venner/) (Holen, m.fl., 2012) og "Steg for steg" [www.prososial.no](http://www.prososial.no) (Larsen & Samdal, 2007). Innenfor den skoleomfattende tiltaksmodellen "Positiv atferd, støttende

læringsmiljø og samhandling" (PALS) er det tilrettelagt for flere intervensjons- og evalueringsformer i forhold til å sikre elevene et godt læringsutbytte ved at skolen organiserer en helhetlig innsats på flere tiltaksnivåer for å forebygge og avhjelpe deres problemutvikling gjennom hele skoleløpet (Arnesen og Meek-Hansen, 2011; Arnesen, Ogden & Sørli, 2006).

#### UNDERSØKELSENS BEGRENSNINGER

En begrensning ved denne studien er at vurderingen av elevenes semantiske ferdigheter og psykososial fungering ikke er basert på psykometriske tester, men vurderingsskalaer utfylt av elevenes lærere. Disse er imidlertid validert for bruk i norsk skole (Arnesen, Meek-Hansen og Ottem, under arbeid; Ottem, 2009) og ga reliable resultater i denne undersøkelsen. Poenget med å bruke disse enklere vurderingsskalaene for kartlegging av elevenes fungering og læringsbehov fremfor "tyngre" tester, er at de skal være anvendbare for lærere i en praktisk skolehverdag - samtidig med å tappe reliabel informasjon som grunnlag for læringsstøtte innenfor skolens rammer. Hensikten med screening er å fange opp de av elevene som både trenger spesialundervisning og de av elevene som viser moderat risikoutvikling, slik at alle kan bli gitt nødvendig læringsstøtte tidlig og på et lavest mulig innsatsnivå. Vår erfaring er at lærerne er gode til å vurdere elevenes ferdigheter, fordi de har overblikk over hele grupper av barn og kan derfor vurdere det enkelte barn i forhold til gruppen selv om subjektive blikk er en kritisk faktor for reliabiliteten av det som vurderes.

En annen begrensning ved undersøkelsen er at utvalget representerer skoler som alle implementerer den skoleomfattende tiltaksmodellen PALS, og en kan derfor anta at lærernes bevissthet om å fange opp barn tidlig i et risikoforløp er høyt. Det kan på den ene siden forklare den høye andelen av barn som lærerne mener viser vansker i ulik grad. På den annen side har de gjennom å delta i utprøvingen av kartleggingsverktøyene VSA

og VLF, fått tilgang på vurderingsverktøy som nettopp har til hensikt å fange opp disse vanskene tidlig, noe andre skoler ikke har, og som dermed kan forklare den høyere andel vansker i grupperingene som presenteres i denne undersøkelsen.

## AVSLUTNING

Om vi vil ta på alvor de funn vi bringer frem gjennom denne undersøkelsen om barns vansker knyttet til språk, lesing, relasjoner til andre og sosial atferd, nemlig at lærernes bekymringsnivå ser ut til å være høyere enn tallet på oppmeldte elever til spesialundervisning, - så har vi på samme tid problematisert begrepet «tilpasset opplæring» som en premiss eller mål for skolens arbeid. Lærerne opplever vanskene til elever, som de ikke har anledning til å hjelpe med i tilstrekkelig grad. Først senere, alt for sent i skoleløpet – reagerer man ved å sette av ressurser til støtte. Men da har problemet vokst seg til et omfang som gjør det vanskelig å lykkes og som i et livsløpsperspektiv blir meget omkostningskrevende.

På den ene siden kan man påstå at «tilpasset opplæring» fungerer i norsk skole, fordi flere elever med vansker får bli i den ordinære opplæringen – dog uten å få relevant læringsstøtte eller spesialundervisning – selv om mye kunne tyde på at behovet likevel er til stede for flere enn de som får slike tilbud i dag også innenfor den ordinære skolen. Man kunne derfor også med samme rett påstå at «tilpasset opplæring» er en fiasko for skolen, fordi elever som trenger bedre oppfølging for å kunne klare seg i et langt skoleløp ikke får den nødvendige støtten i tide. Man kan på samme måte betrakte «fracfall» som et tegn på at elever underveis i skoleløpet ikke har fått den støtten de trenger. Forebygging av «fracfall» er derfor et viktig poeng i prosjektet om «tilpasset opplæring» og det krever både tidlig innsats i form av oppdaging, intervensjon og oppfølging av hvorvidt elevene har utbytte av intervensjonene eller undervisningen. Lærernes bekymring for sine elever må derfor tas mer på alvor.

## REFERANSER

- Algozzine, B., Wang, C. & Violette, A. S. (2011). Reexamining the Relationship Between Academic Achievement and Social Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 3-16.
- Arnesen, A., Ogdén, T. & Sørli, M.-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A. & Sørli, M.-A. (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I Befring, E., Frønes, I. & Sørli, M.-A. (red.). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærming*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Arnesen, A. & Meek-Hansen, W. (2011). En integrert skoleomfattende tiltaksmodell for å fremme god leseutvikling og sosiale ferdigheter. *Spesialpedagogikk*, 8, 4-14.
- Arnesen, A. & Meek-Hansen, W. (2011). *PALS-håndbok - modul1. Skoleomfattende forebyggende tiltaksnivå*. Oslo: Atferdssenteret.
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W. & Ottem, E. (Under arbeid). Validering av "Vurdering av sosial atferd i læringsmiljøet": Et kartleggingsverktøy til bruk i grunnskolens barnetrinn.
- Baker, S. K., Smolkowski, K., Katz, R., Fien, H., Seeley, J. R., Kame'enui, E. J., Beck, C. . (2008). Reading fluency as a predictor of reading proficiency in low-performing, high-poverty schools. *School Psychology Review*, Vol 37(1), 18-37.
- Bishop, D. V. M & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment. Same or different? *Psychological Bulletin*, 130, 6, 858-886.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2013). Intensjoner for tidlig innsats - uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter? En analyse av utdanningsreformer fra 1970-årene og fram til i dag. *Spesialpedagogikk*, 3, 40-52.
- Catts, H. W., Fey, M., Zhang, E. & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 32 (1), 38-50.
- Dalby, M., Elbro, C. & Mårbjerg, S. (2009). Langtidsprognose for sprogindlæringsvanskeligheder. *Ugeskrift for Læger*, 171/1-2, 37-41.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders (1994) (DSM-IV). *The American Psychiatric Association*. Washington, DC.
- Eggum, E. F. (2011). *Barriers. A quality Analysis of Barriers to Integrating Reading and behavior Support Within an RtI Framework*. Upublisert masteroppgave. Universitetet i Oslo.

- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P. & Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(2), 1-44.
- Espenakk, U., Ottem, E. & Mørk, M. (2012). Begreps- og ordforrådsarbeid i førskolealder – en strukturert tilnærming. *Psykologi i kommunen*, 2, 13-26.
- Espenakk, U., Mørk, M., Ottem, E. (2012) Kan strukturert ordforrådsarbeid i førskolealder gi varige positive effekter? *Psykologi i kommunen*, 5, 15-21.
- Frost, J., Madsbjerg, S., Niedersøe, J., Olofsson, Å. & Sørensen, P. M. (2005): Semantic and phonological skills in predicting reading development: from 3-16 years of age. *Dyslexia*, 11(2), 79-92.
- Frost, J. & Nielsen, J. C. (2000). IL-basis. Et prøvemateriell for å beskrive og vurdere barns leseforutsetninger og tidlige leseutvikling. PP-Tjenestens Materiellservice.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo, Cappelen Akademisk forlag.
- Frost, J. (2012). Kvalitetssikring af det specialpædagogiske arbejde i et skoleudviklingsperspektiv. I: L. Pøhler (red.): *Dysleksi – en fælles nordisk udfordring*. København: Landsforeningen af Læsepædagoger.
- Frost, J., Ottem, E. & Hagtvvet, B. E. (under review): Samordnet styrking av vokabular og lesing - i intensive arbeidsøker på mellomtrinnet med tekster fra samfunnsfag.
- Frost, J., Ottem, E., Snow, C. E., Hagtvvet, B. E., Lyster, S. A. H. & White, C. (2013). The Conceptual Nature of Gain in Vocabulary Research: An Analysis of Vocabulary Data from Schoolchildren. *Scandinavian Journal of Educational Research*. ISSN 0031-3831. . doi: 10.1080/00313831.2013.773560
- Gallagher, A., Frith, U. & Snowling, M. J. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (2), 203-213.
- Good, R. H. & Kaminski, R. A. (2002). *Dynamic indicators of basic early literacy skills (6th ed.)*. Eugene, Oregon: Dynamic Measurement Group. <http://dibels.uoregon.edu>
- Good, R. H., Simmons, D. C., Kame'enui, E. J., Kaminski, R. A. & Wallin, J. (2002). *Summary of decision rules for intensive, strategic, and benchmark instructional recommendations in kindergarten through the third grades* (Technical Report No. 11). Eugene, Oregon. [http://dibels.uoregon.edu/techreports/decision\\_rule\\_summary.pdf](http://dibels.uoregon.edu/techreports/decision_rule_summary.pdf)
- Gresham, F. M. (2007). Response to Intervention and Emotional and Behavioral Disorders: Best Practices in Assessment for Intervention. *Assessment for Effective Intervention*, 32(4), 214-222.
- Hawken, L. S., Vincent, C. G. & Schumann, J. (2008). Response to Intervention for Social behavior: Challenges and Opportunities. *Journal of Emotional and behavioral Disorders*, 16(4), 213-225.
- Hagtvvet, B. E. (2009). *Målrettet klasseromspraksis og intensivt språkstimulering i skolens begyner opplæring*. I: J. Frost (red.): *Språk- og leseveiledning - i teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag
- Hagtvvet, B. E., Lyster, S. A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A. B., Hjetland, H. N., Engevik, L. I., m.fl. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter. En meta-analytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk* 1, 34-49.
- Henricsson, L. & Rydell, A. M. (2006). Children with Behavioral Problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15(4), 347-366.
- Holen, S., Waaktaar, T., Lervåg, A. & Ystgaard, M. (2012). The Effectiveness of a universal school-based program on coping and mental health: a randomized, controlled study of Zippy's Friends. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32 (5), 657-677.
- Hollung-Møllerhaug, L. (2010). Forekomst av språkvansker hos norske barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 47, 608-610.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Rett til læring*. NOU 2009:18. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Meld. St. 18 (2010-11). Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Larsen, T. & Samdal, O. (2007). Implementing Second Step: Balancing Fidelity and Program Adaptation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(1), 1-29.
- Lund, I. (2010). Listening to Shy Voices. Shyness as an Emotional and Behavioral Problem in the Context of School. Universitetet i Stavanger.
- Løge, I. K. & Thorsen, A. A. (2005). *Sammenhengen mellom språk og atferd*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

- Marquez, B., Sprague, J., Walker, H. M., Gunn, B., Smolkowski, K., Yeaton, P., Pennefather, J. & Marquez, J. (2012). *Evaluation of We have Skills!: Promoting Student Social Competence to Improve Academic and Behavioral Outcomes in Grades K-3*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Special Education Research. Washington, D.C.
- McIntosh, K., Chard, D. J., Boland, J. B. & Horner, R. H. (2006). Demonstration of Combined Efforts in School-Wide Academic and Behavioral Systems and Incidence of reading and behavioral Challenges in Early Elementary Grades. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(3), 1-10.
- Meek-Hansen, W., Arnesen, A. & Ottem, E. (Under arbeid). Validering av "Vurdering av leseflyt": Et kartleggingsverktøy for bruk i 2.-5 trinn.
- Melby-Lervåg, M. (2011). Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: Hva kan forskningen fortelle oss? *Spesialpedagogikk* 2, 41-51.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Tufis, P. A. & Sperling, R. A. (2008). Are Reading and behavioral Problems Risk Factors for Each Other? *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 417-436.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnæringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ottem, E. & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker. I: I. Bele (red.): *Språkvansker*. Cappelen Akademisk Forlag
- Ottem, E. (2009). 20 spørsmål om språkferdigheter - en analyse av sammenhengen mellom observasjonsdata og testdata. *Skolepsykologi*, 1, 11 - 27.
- Ottem, E., Platou, F., Sæverud, O., Forseth, U. F. (2009). Begrepslæring for barn og unge med språkvansker – effekten av en strukturert undervisningsmodell. *Skolepsykologi*, 44, 5-16.
- Ottem, E. (2011). Strukturert begrepsundervisning. *Psykologi i kommunen*, 5, 3-8.
- Ottem, E., & Espenakk, U. (2011). Skole- og barnehageutvikling: Kartlegging av barnas språk – og leseferdigheter. *Psykologi i Kommunen*, 1, 11-18.
- Riksrevisjonen (2007). Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen 2005-2006.
- Scarborough, H. S. (1991). Antecedents of reading disability; Preschool language development and literacy experiences of children from dyslexic families. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 3, 219-233.
- Scheving, F. (2012). Minoritetsspråklige elever og ordlæring. Et ordlæringsprosjekt i en ordinær andreklasser. *Psykologi i kommunen*, 1, 7-18.
- Sjøvoll, J. (2009). Historien om spesialundervisning og tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, 2, s. 4-15.
- Snow, C. E., Lawrence, J. F. & White, C. (2009). Generating Knowledge of Academic Language Among Urban Middle School Students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2, 325-344.
- Sæverud, O., Ursin Forseth, B., Ottem, E., Platou, F. (2012). *Begrepslæring- en strukturert undervisningsmodell*, Veiledningshefte. Statped: Bredtvet
- Statistisk sentralbyrå (2012). Utdanningsstatistikken. Elever med spesialundervisning. <http://www.ssb.no/utgrs/>
- Statistisk sentralbyrå (2013). Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2007-2012. <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgo/gjen/aar/2013-05-28>
- Tverrbekkmø, A.-K. (2013). En gang språksvak – alltid språksvak? – Del 1. *Psykologi i kommunen*, 3, 29-44.

### Anne Arnesen

Atferdssenteret - UniRand - Universitetet i Oslo  
Postboks 7053, Majorstuen, 0306 Oslo  
Tlf: 98 23 46 53  
E-post: [anne.arnesen@isp.uio.no](mailto:anne.arnesen@isp.uio.no)

### Wilhelm Meek-Hansen

Wilhelm Meek-Hansen  
Atferdssenteret - UniRand - Universitetet i Oslo  
Postboks 7053, Majorstuen, 0306 Oslo  
Tlf: 95 74 14 54  
E-post: [wilhelm.meek-hansen@atferdssenteret.no](mailto:wilhelm.meek-hansen@atferdssenteret.no)

### Jørgen Frost

Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140, Blindern, 0318 Oslo  
Tlf. 22 85 71 97  
E-post: [jorgen.frost@isp.uio.no](mailto:jorgen.frost@isp.uio.no)

### Ernst Ottem

Statped sørøst  
Bredtvetveien 4, 0950 Oslo  
Tlf. 22 90 28 86  
E-post: [Ernst.Ottem@statped.no](mailto:Ernst.Ottem@statped.no)

Appendiks neste side

## Appendiks

## Oversikt over instrumenter og items brukt i undersøkelsen

Items	Instrumenter			
	Semantiske ferdigheter	Relasjoner til andre	Sosiale ferdigheter i læringssituasjon	Leseflyt
1	Glemmer hva ord betyr	Sjelden sammen med andre barn.	Hører godt etter når læreren snakker og gir beskjeder.	Les 1 (T2)
2	Blander samme ord med lik mening	Trenger ofte hjelp for å komme overens med andre.	Følger lærerens beskjed.	Les 2 (T2)
3	Vansker med å forstå vanlige ord	Andre barn blir ofte sinte på han/henne.	Arbeider selvstendig og organisert.	Les 3 (T2)
4	Problemer med å svare like raskt	Gir uttrykk for ubehag	Sitter ved plassen sin og jobber.	
5	Leter etter de riktige ordene	Virker som han/hun avviser andre barn.	Ber om hjelp på en hensiktsmessig måte	
6	Ufullstendige setninger	Er ofte fortvilt/frustrert.	Følger regler og gjør som forventet i klassen.	
7	Bruker korte setninger	Bli ofte avvist av andre barn.	Følger regler selv om jevnaldrende oppmuntrer til å bryte dem.	
8	Vansker med å gjenfortelle.		Følger regler og gjør som forventet utenfor klasse- og undervisningsrommet.	
9			Håndterer/regulerer sine følelser (ubehag, sinne, tristhet etc.) på en hensiktsmessig måte.	
10			Kommuniserer godt med jevnaldrende og tåler kritikk/ korreksjon.	
11			Går godt overens med jevnaldrende.	
12			Løser konflikter med jevnaldrende på en hensiktsmessig måte uten voksenhjelp.	