

TIDLIG SPRÅKKARTLEGGING, TIL BARNETS BESTE?

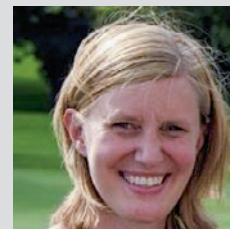
*Den offentlige debatten om språkkartlegging av barnehagebarn er i stor grad preget av ytterpunkter, og argumentene som brukes **for** eller **mot** kartlegging har ofte grunnlag i ideologiske motsetninger. Det er uheldig for både praksisfeltet og den faglige utviklingen i barnespråkkfeltet at denne debatten **får** være så polarisert. Tidlig språkkartlegging er et komplekst fenomen og i praktisk virksomhet vil de vurderingene en gjør måtte ta hensyn til hele mangfoldet av pro og contra-argumenter. Vi vil i denne artikkelen drøfte språkkartleggings rolle i praktisk pedagogisk og spesialpedagogisk virksomhet i lys av prinsippet «til barnets beste».*

TIDLIG SPRÅKKARTLEGGING, TIL BARNETS BESTE?

Kartlegging av barnehagebarns språk er et omdiskutert tema. Den norske mediedekningen viser at temaet vekker sterke følelser og engasjerer mange individer og fagmiljøer. Argumentene som brukes **for** eller **mot** språkkartlegging i barnehagealder har ofte grunnlag i ulike faglige og ideologiske ståsteder, og debatten domineres gjerne av polariserte ytterpunkter. Særlig har kommunale pålegg om systematisk språkkartlegging av alle barn i barnehagen aktivert motstand. Språkkartlegging er i praktisk virksomhet et komplekst fenomen. En polarisert diskusjon kan tilsløre det mangfoldet av perspektiver og hensyn som må sammenholdes når

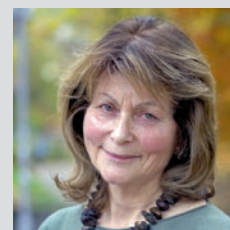
språkkartlegging inngår som et ledd i pedagogiske og spesialpedagogiske innsatser, tilpasset ulike barns nivå og behov. I sentrum møter vi da et barn hvis fremtid det fattes beslutninger om – både gjennom de pedagogiske tiltakene som etterfølgende settes inn, og dem som **ikke** settes inn.

Vi vil i denne teoretiske artikkelen belyse og nyansere noen av de hensyn som må tas ved slike vurderinger og drøfte disse i lys av forskning og prinsippet «til barnets beste» (jf. FN's konvensjoner om barnets rettigheter, 1989). Prinsippet om at et grunnleggende hensyn ved handlinger og avgjørelser som berører barn, skal være til barnets beste ble grunnlovsfestet¹ i 2014 (Sandberg, 2016), og det under-



Marianne Klem

er logoped MNLL med hovedfag og Ph.d. i spesialpedagogikk fra UiO. Hun jobber i dag som seniorrådgiver i språkvansketteamet i Statped sørøst, fagavdeling språk/tale.
E-post: marianne.klem@statped.no



Bente Hagtvet

er logoped MNLL og prof.em. ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Hennes forskningsfelt er blant annet typisk og avvikende språkutvikling i tale og skrift, samt observasjonsstudier med fokus på samspill i dialoger, barnehage og klasserom.
E-post: b.e.hagtvet@isp.uio.no

strekes i pedagogiske styringsdokumenter at det skal være en rettesnor i alt pedagogisk arbeid (NOU 2012:1 Til barnas beste). Hvordan intensjoner, politikk og kunnskap skal omsettes til pedagogiske tiltak er imidlertid lite klart

¹ §104, Grunnloven: «Ved handlinger og avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn.» i Sandberg, 2016, s.6

formulert. En hovedutfordring er utvilsomt at det som er til ett barns beste, ikke nødvendigvis er til et annet barns beste. Det gjør imidlertid ikke prinsippet ambisjon mindre viktig. En overordnet hensikt med denne artikkelen er på forskningsbaserte måter å synliggjøre og sammenholde det mangfoldet av perspektiver en må ta hensyn til når tidlig kartlegging av barns språk inngår i pedagogisk og spesialpedagogisk praksis, ved å adressere problemstillingen:

Under hvilke betingelser vil tidlig identifisering av forsinket språkutvikling være til barnets beste?

Hva handler den polariserte kartleggingsdebatten om?

Motstanden mot pålagt systematisk språkkartlegging av alle barn i barnehagealder har i norsk mediedebatt og faglitteratur vært begrunnet i flere forhold av (fag)politisk, ideologisk og faglig karakter; blant annet i politisk overstyring av barnehagelærernes metodefrihet, i pålegg som uten kompensasjon går utover barnehagelærernes tidsbruk der tid flyttes fra pedagogiske aktiviteter til byråkratisk skjema-skriving, i krav om å rapportere tilbake til kommunale myndigheter, og i lagring av enkeltbarns resultater (som potensielt truer personvernet). Motstanden har også – og uavhengig av kommunale pålegg – vært begrunnet i måten en ofte kartlegger på og i de konsekvensene dette kan gi. Det trekkes da ofte frem at en først og fremst leter etter feil ved barnet, vurderer alle barn med samme «tommestokk» uten hensyn til at barn er ulike og skal få være ulike, ikke anerkjenner barnets rett til medvirkning, og ikke tar hensyn til at tidlig identifisering av risiko kan være stigmatiserende. Mer overordnet har det vært fremholdt at erfarne barnehagelærere ikke har behov for et kartleggingsverktøy for å oppdage forsinket språkutvikling og at individuell språkkartlegging av barn ikke er forenlig med kjernen i den norske barnehagetradisjonen som vektlegger barndommens egenverdi, barns frie utfoldelse og et helhetlig syn på barns utvikling (Andersen et al., 2011; Bae, 2015; Essahli Vik, 2017; Pettersvold & Østrem, 2012; Sandvik, Garmann & Thachenko, 2014). Dertil har det vært hevdet at argumentene for språkkartlegging kan være motivert av kommersielle interesser (Pettersvold & Østrem, 2012).

Forsvaret for tidlig individuell og systematisk språkkartlegging har først og fremst vært språkpedagogisk og spesialpedagogisk begrunnet. En har vist til kunnskap som støtter betydningen av tidlig forebyggende innsats, fremhevet kartleggingens rolle i tilpassede tidlige tiltak og vektlagt en etisk forpliktelse til å sikre at *alle* barn får best mulige utviklingsvilkår. Her ses språkkartlegging, som avdekker sterke og svake kompetanseområder som et nødvendig virkemiddel i en praksis med tilpassede pedagogiske tiltak for alle barn, også for barn med behov for intensivert språkstøtte (Bleses og Hagtvatn, 2011; Lyngseth, 2014; Åmot, 2017). Det har også vært fremholdt at systematisk språkkartlegging bidrar til at personalet blir mer oppmerksomt på ulike barns språklige kompetanser og at deres fokus på barnas språk og på verdien av språkarbeid i barnehagen styrkes (Bjervås, 2011; Danmarks Evalueringsinstitutt, 2011; Sandvik, Garmann & Thachenko, 2014; Vallberg-Roth, 2012).

Vi mener at en polarisert og ofte ideologisert debatt om tidlig språkkartlegging er uheldig. Den kan skape usikkerhet og handlingsvegring hos barnehagepersonalet, foreldre og andre med ansvar for barnets utvikling. Når vi nedenfor drøfter de betingelser vi mener må være til stede for at tidlig identifisering av forsinket språkutvikling kan bli til barnets beste, vil vi trekke på et flerfaglig kunnskapsgrunnlag, blant annet på *målingsteori* om kvaliteter ved pålitelig språkkartlegging, på *statistisk kunnskap* om utfordringer med å forutsi et barns språkutvikling, på *pedagogisk og psykologisk kunnskap* om utvikling og gjennomføring av språkpedagogiske tiltak tilpasset ulike barns behov og på *sosialpsykologisk kunnskap* om risiko for stigma og betydningen av å sørge for inkluderende praksiser. Et grunnleggende element er dessuten høy *etisk bevissthet* hos yrkesutøveren, ikke minst knyttet til kommunikasjonen med foreldre om resultater fra kartleggingen og om begrunnelser for påfølgende pedagogiske tiltak og om oppfølgingen av disse.

DEN SPRÅKPEDAGOGISKE BEGRUNNELSEN FOR TIDLIG SPRÅKKARTLEGGING

Språk inngår i svært mange sosiale og kognitive ferdigheter; å streve med språket virker gjerne hemmende på læring, sosial deltakelse, trivsel og problemløsning (APA, 2013; Bishop, 2014; St Clair et al., 2011; Yew & O’Kearney, 2013).

Barn med forsinket språkutvikling² kommer i lys av dette lett inn i negative og selvforsterkende utviklings sirkler som berører mange sider ved barnets fungering (Hulme & Snowling, 2009).

Språkets sentrale betydning for et bredt spekter av utviklingsområder er et tungtveiende argument for igangsetting av tilpasset pedagogisk støtte på et tidlig tidspunkt, da det kan bidra til at uønskede følgervirkninger minimaliseres. Det er dessuten god forskningsdokumentasjon på at tilpassede språktiltak i barnehage og hjem kan forhindre eller redusere en uønsket utvikling (Beitchman & Brownlie, 2014). Systematisk og kvalifisert språkkartlegging i barnehagealder gir økte muligheter til å fange opp barn som trenger språkpedagogisk støtte på et tidlig tidspunkt og reduserer dermed sannsynligheten for at barn som har behov for intensivt språkstøtte overses (Danmarks evalueringsinstitutt, 2011). Hovedbegrunnelsen for tidlig språkkartlegging ligger i denne kunnskapen, samt i de mer tilpassede pedagogiske tiltak språkkartleggingen potensielt leder til.

Forskningsmessig er *det språkpedagogiske grunnlaget* for tidlig språkkartlegging i hovedsak forankret i to forsknings-tradisjoner: i *longitudinelle studier* av barns språkutvikling og i *intervensjonsstudier* der en har forsøkt å påvirke barns språkutvikling gjennom særskilte pedagogiske tiltak. Vi ser her systematisk språkkartlegging som et avgjørende hjelpemiddel ved identifisering av barns sterke og svake kompetanseområder, som igjen muliggjør tilpassede pedagogiske tiltak for alle barn, og tidlige forebyggende innsatser for barn med behov for intensivt språkstøtte.

Som et utgangspunkt for vurdering av det språkpedagogiske grunnlaget for tidlig språkkartlegging har vi gjennomført et systematisk litteratursøk i et utvalg sentrale databaser med hovedfokus på studier av språkutvikling og språkinntervensjoner i barnehagealder. Til grunn for problemstilling og søkeord har vi egen forskning innen fagfeltene språkkartlegging og språkutvikling (bl.a. Hagtvet, 1994; 1997; Klem, 2014; Klem et al. 2016). Litteraturlistanen fra søket er i tillegg supplert med relevant faglitteratur og empiriske studier identifisert fra litteraturlister.

Litteratursøk: Studier av språkutvikling og språkinntervensjoner hos barn

Litteraturlistanen fra studier av språkutvikling og språkinntervensjoner hos barn bygger primært på systematiske søk i de elektroniske databasene, Eric og PsycINFO (søk avsluttet oktober 2017). Tabell 1 gir en oversikt over de anvendte søkeordene.

Tabell 1:

Søkeord brukt i litteratursøket i elektroniske databaser

Databaser	Søkeord
PsycINFO, ERIC (Ovid)	(Language development AND preschool AND stability) OR (Language traject*) OR (Language development AND language growth) OR (Language screening AND preschool) OR (Language screening AND preschool AND predict*) OR ((Preschool AND effect* AND (language difficulties OR language delay OR language impairment) AND (early intervention OR language therapy OR language treatment OR language intervention OR improving language))
	<i>Litteraturlistanen er begrenset til skandinaviske eller engelskspråklige publikasjoner.</i>

For å få et bilde av kunnskapsstatus for disse temaene, med tanke på artikkelens problemstilling, gjennomgikk første-forfatter alle titler og sammendrag fra søkene. Publikasjoner vurdert som relevante skulle være fagfelleverderte oversiktsartikler eller empiriske studier, begrenset til publikasjoner som omhandlet barn som ikke hadde påviste vansker/diagnoser (f. eks. hørselsvansker eller autismespekterforstyrrelser). Publikasjonene skulle a) belyse trekk ved språkutviklingen i barnehagealder (longitudinelle studier og prediksjonsstudier), eller være b) oversiktsartikler, eller c) språkinntervensjonsstudier med bruk av kontrollgruppedesign, gjennomført med barn i barnehagealder med forsinket språkutvikling.

Dette litteratursøket er ikke ment som en uttømmende systematisk litteraturliturgjennomgang; det skal først og fremst gi et mer transparent og systematisk grunnlag for å drøfte den språkpedagogiske begrunnelsen for tidlig språkkartlegging. Vi vil derfor presentere og diskutere vår tolkning av denne forskningen, uten å gi en detaljert redegjørelse for søkenes treff.

² Vurderinger av *risiko* for språkvansker i barnehagealder, baseres i første omgang på en identifisert språklig forsinkelse. Betegnelsen 'språkvansker hos barn' brukes typisk når et barns språklige ferdigheter er *vesentlig under* det som er forventet ut fra barnets alder og hvor det er risiko for at språkforsinkelsen kan bli vedvarende (Nelson, Nygren, Walker & Panoscha, 2006; Rice, 2013).

Stabilitet som et fremtredende trekk ved barns språkutvikling

Et hovedfunn i *longitudinelle studier* er at det er sterke sammenhenger mellom barns tidlige språkferdigheter og senere muntlige og skriftlige språkferdigheter (Cunningham & Stanovich, 1997; Hart & Risley, 1995; Tabors, Snow, & Dickinson, 2001; Hjetland et al., 2017). Det er samtidig normalt store variasjoner mellom ulike barns språkferdigheter på et gitt tidspunkt i barnehagealderen (Simonsen, Kristoffersen, Bleses, Wehberg & Jørgensen, 2014). Likevel er det et hovedmønster at barn relativt tidlig kommer inn i det som ofte omtales som stabile språklige utviklingsspor, dvs. at rangordningen mellom barn (når det gjelder språklige ferdigheter) er stabil over tid: barn som viser svakere ferdigheter enn sine jevnaldrende ved ett tidspunkt, vil med stor sannsynlighet også vise svakere ferdigheter enn sine jevnaldrende ved et senere tidspunkt. Denne stabiliteten er særlig påfallende fra 4-årsalder og oppover (Bornstein & Putnick, 2012; Bornstein et al., 2013; Rice & Hoffman, 2015; McKean et al., 2017; Klem, Hagtvet, Hulme & Gustafsson, 2016; Norbury et al., 2017). Slik sett kan tidlige forsinkelser i språkutviklingen være et symptom på vedvarende forsinkelser og språkvansker (Hayiou-Thomas, Dale & Plomin, 2014).

Et annet fremtredende utviklingstrekk angår barns vokabularutvikling: jo flere ord barn kan, jo flere ord lærer de. Denne læringsprofilen gir et kumulativt utviklingsmønster som gjør at forskjellen mellom de som kan mange ord og de som kan få ord, øker hurtig – «gapet» eskaleres med tiden (Biemiller, 2006; Hart & Risley, 1995; Hart & Risley, 2003; Lervåg, Hulme & Melby-Lervåg, 2017). Dette utviklingsmønsteret innvirker sterkt på barns språkutvikling i både tale og skrift (Petscher, Justice & Hogan, 2017). At barn som kan mange ord, også lærer nye ord lettere, gir uheldige utslag for de barna som kan færre ord; mønsteret av stabilitet opprettholdes, samtidig som den kumulative veksten i ordforrådet forsterker avstanden mellom barna med tiden. Dette gjør at prisen barn i laveste ranggruppe betaler for å komme dårligst ut, blir høyere og høyere, og gradvis mer merkbar med årene.

Det er mulig å påvirke barns språkutvikling

Flere funn viser at stabiliteten i utviklingen ikke er absolutt (Bornstein et al., 2013), men at utviklingen påvirkes av mengden og kvaliteten på det språket barnet eksponeres for i sitt miljø (Law et al., 2017). Det fins også robust evidens

som viser at man kan bedre barns språklige ferdigheter (utover forventet modning) ved hjelp av intensive og systematiske språkpedagogiske tiltak (f.eks. Fricke et al., 2013). Slike funn gir et empirisk grunnlag for å forvente at tidlig identifisering av risiko for språkvansker kan bli til barnets beste, forutsatt at det følges opp med kvalifiserte språkpedagogiske tiltak. En viktig hensikt med å fange opp barn som strever med språket i tidlig alder er i lys av dette å endre mønsteret av relativ stabilitet gjennom relevant pedagogisk støtte og derved forebygge eller redusere eskalering av forsinkelsen og utvikling av sekundære vansker (Beitchman & Brownlie, 2014).

Både internasjonalt og i Norge er det de senere årene gjennomført flere større randomiserte kontrollerte intervensjonsstudier som viser at intensive og systematiske pedagogiske språkinnsatser kan bedre språkferdighetene til barn med forsinket språkutvikling i 4-årsalderen (Fricke et al., 2013; Fricke et al., 2017; Hagen, Melby-Lervåg & Lervåg, 2017; Lee & Pring, 2016). Det språklige innholdet i disse intervensjonene har typisk et variert og bredt fokus, for eksempel arbeid med ord, setninger, fortellinger og lytteferdigheter. Resultatene fra disse studiene er oppløftende med tanke på mulighetene vi har til å kunne påvirke barns svake språkferdigheter. Mange ulike tilnærminger og programmer har dokumentert positiv effekt på barns språkutvikling, og det er ikke per i dag dokumentasjon som tilsier at én spesifikk tilnærming er den mest effektive (Law et al., 2017). Det er likevel noen fellestrekk som gjerne går igjen i de intervensjonsstudiene som viser positiv effekt: språktiltakene er gjennomført systematisk og over noe tid, de er intensive (flere ganger i uken) og de gjennomføres ofte i mindre grupper i tillegg til individuelt. Dessuten er det et poeng at den som leder intervensjonen har fått opplæring med god oppfølging underveis i tiltaksgjennomføringen.

Det er også eksempler på studier med gode effekter hvor fokuset for tiltakene er smalere, f.eks. siktet inn mot barns vokabular (Borgstrøm et al., 2015; Marulis & Neumann, 2010; Tabors, Snow, & Dickinson, 2001). Særlig gode effekter er her dokumentert når ordene som skal læres presenteres med mange repetisjoner og i varierte kontekster. Et generelt poeng ved mer spesifikke tiltak er at tiltaket skal være tilpasset barnets utviklingsmessige behov; derfor vil det variere med både barnets alder, grad og type språklig forsinkelse. Innsatser som er siktet inn mot barns grunn-

leggende språkforståelse har derfor gjerne vært prøvd ut på yngre barn (Camarata et al., 2009), mens f.eks. fonologisk bevisstgjørende tiltak har vært gjennomført vis a vis eldre førskolebarn og yngre skolebarn, særlig i forkant av, eller i forbindelse med, at barna skal knekke den alfabetiske koden (Bus & Ijzendoorn, 1999; Lundberg, Frost & Petersen, 1988).

Oppsummerende, vil vi framheve variasjonen i de intervensjonsstudiene vi har vurdert: de har ulike språklige fokusområder, de varierer med hensyn til hvem som gjennomfører tiltaket (foreldre-, pedagog eller assistent-ledet intervensjon), med hvilken setting tiltaket gjennomføres i (hjemme eller i pedagogisk institusjon), og med hvilken organiseringsmåte som anvendes (hel klasse, liten gruppe eller enetimer). På tross av store ulikheter i intervensjonenes innhold og form, er det et hovedfunn at det i de fleste tilfellene var mulig å bedre barnas svake språklige utgangspunkt. Generelt har forhold som barnas alder under språkintervensjonen, samt intervensjonens intensitet og varighet vist seg å ha betydning for dens effekt, særlig hos barn med betydelige språkforsinkelser (Haley et al., 2017; Ramey & Ramey, 2006). Det skal imidlertid poengteres at den metodiske kvaliteten på studiene varierer, særlig når det gjelder eksperimentell kontroll og utvalgsstørrelser. For at forskningsresultatene skal kunne gi tydeligere anbefalinger til praksis, er det behov for flere studier som replikerer tidligere funn og som i større grad belyser langtidseffekter av tiltakene (Law et al., 2004; Law et al., 2017). Vi mener likevel at den tilgjengelige forskningen gir en vesentlig språkpedagogisk begrunnelse for betydningen av tidlig språkkartlegging med påfølgende igangsetting av relevante tiltak.

FOREBYGGENDE SPRÅKTILTAK: NOEN UTFORDRINGER

Vi har over gjort rede for forskning som dokumenterer gode effekter av tidlige språkintervensjoner. På dette grunnlaget kan en forvente at tidlig identifisering av forsinket språkutvikling som følges opp med relevant språkpedagogisk støtte, som en hovedregel vil være til gagn for de barna det gjelder. Resultater på gruppenivå kan imidlertid ikke automatisk overføres til individnivå (jf. f. eks. Pennington et al., 2012). En rekke forhold kan virke inn og bidra til at enkelte barn ikke profiterer som forventet på tidlige innsatser, blant annet a) særtrekk ved barns språkutvikling som kan gjøre det vanskelig å fange

opp språklig risiko tilstrekkelig presist og tidlig, b) forhold knyttet til selve kartleggingen, f.eks. verktøyets kvalitet og vurderingskompetansen til den som kartlegger, c) utfordringer med å forutsi hvilket tiltak et barn vil profitere på, og d) mulige negative og ikke-intenderte konsekvenser av risikoutpeking. Vi vil nedenfor drøfte hvordan disse forholdene kan bidra til å avgjøre hvorvidt tidlig identifisering av forsinket språkutvikling kan bli til barnets beste.

Utfordringer med å fange opp barn med forsinket språkutvikling

Flere trekk ved språkutviklingen kan gjøre det faglig utfordrende i praksis å vurdere om svake språklige prestasjoner ved et gitt tidspunkt er en forsinkelse som vil gå over, eller et risikotegn for mer omfattende eller vedvarende språkvansker. At det på et gitt tidspunkt er normalt med store forskjeller i språklige ferdigheter, gjør det generelt vanskelig å vite når en forsinkelse er av en slik karakter at ekstraordinære pedagogiske tiltak bør iverksettes (Ericksson, Westerlund, Miniscalco, 2010). Noen barn viser tilsynelatende forbigående språklige forsinkelser (*late talkers eller late bloomers*) (Bishop et al., 2012; Dale, Price, Bishop, & Plomin, 2003; Everitt et al., 2013; Fisher, 2017, Rescorla, 2011), mens andre ikke vekker bekymring i tidlige år, men strever ved senere tidspunkt (Snowling, Duff, Nash, & Hulme, 2016; Zambrana, Pons, Eadie, & Ystrom, 2013). Tidlige språklige svakheter som ved et senere tidspunkt tilsynelatende er borte, kan dertil «komme tilbake» i en annen form, f.eks. som lese- og skrivevansker (jf. *illusory recovery*; Scarborough & Dobrich, 1990). Slike trekk ved barns språkutvikling kan gjøre det vanskelig å skille mellom hva som er normal variasjon, en mindre eller avgrenset språklig forsinkelse, eller tegn på en mer vedvarende språkvanske. Dette gjenspeiles også i faglitteraturen, der grensen mellom det som defineres som 'forsinkelse' og 'språkvanske' beskrives som kontinuerlig eller «flytende» (Bishop, 2014).

I lys av dette kan utfordringene knyttet til tidlig identifisering av forsinket språkutvikling i praksis være betydelige. Dette er ikke minst tilfelle hos barn med en flerspråklig bakgrunn der det kan være vanskelig å skille svake språkferdigheter på et andrespråk fra grunnleggende problemer med språktilegnelsen. Språkvansker hos flerspråklige barn kommer gjerne til uttrykk i *alle* barnets talespråk, selv om vanskene kan fremtre på ulike måter (Kohnert, 2010; Leonard, 2014; Paradis, Genesee, Crago,

2011). Mange faktorer spiller inn ved vurdering av forsinket språkutvikling og eventuell risiko for språkvansker hos flerspråklige barn, og særlig for barn med en minoritetsspråklig bakgrunn (Karlsen, 2014; Monsrud, 2013; Thurman-Moe, 2013). Blant annet kan det være krevende at kartleggingsverktøyene som brukes i Norge i dag til vanlig ikke er utviklet for barn som lærer flere språk i en minoritetssituasjon, og at mange fagpersoner har liten erfaring med og begrenset kunnskap om flerspråklig og flerkulturell utvikling i en minoritetssituasjon. En nærmere drøfting av de særlige utfordringene som knyttes til språkkartlegging av denne gruppen barn, faller utenfor denne artikkelens rammer, som primært har fokus på barn med majoritetsspråket som førstespråk.

Når det på tross av de mange utfordringene med å skille mellom det typiske og det forsinkede, fremkommer et utviklingsmessig hovedmønster av stabilitet i barns rangposisjon innenfor gruppen over tid, skyldes det gjerne at bildet ser annerledes ut over tid enn ved et «punkt» i utviklingsløpet, eller at enkelte barn rent faktisk kan ha en språkutvikling som avviker sterkt fra gjennomsnittstrenden (Eadie et al., 2014; Dockrell & Marshall, 2015; McKean et al., 2017). Uavhengig av slike utfordringer er det en realitet at en kartlegging i praksis ofte skal ende opp i en kategorisk beslutning, om enten å gi et barn et styrket språktilbud, eller om ikke å gjøre noe særskilt (Fisher, 2017; Hulme & Snowling, 2009). Ved en helhetlig, faglig vurdering av et barns språkutvikling, må en slik sett i praksis også ta hensyn til mulige negative konsekvenser av å initiere et tiltak som kanskje vil vise seg ikke å virke etter hensikten. En må også vurdere mulige negative konsekvenser av å konkludere at barnet ikke trenger et tiltak og det senere viser seg at barnet *ikke* fikk den forventede positive utviklingen.

Av dette bør det framgå at tidlig identifisering av forsinket språkutvikling og beslutninger om hvem som skal få en tidlig intensivert innsats, fordrer god kunnskap om barns språkutvikling og om kriteriene for hvordan dette vurderes. Etter at en forsinket språkutvikling er blitt avdekket, møter en i dag tiltakende ofte en anbefalt praksis om umiddelbart å igangsette en generell styrking av barnets språk innenfor de rådende rammer for å vurdere mer intensive og ekstraordinære tiltak ut fra hvordan barnet responderer på de allmenne tiltakene (Ebbels et al., 2018; Fuchs & Fuchs, 2006; Law et al., 2017). Slike mer formative/pedagogiske

vurderingsformer har lenge vært et iboende element i innsiktsfulle og erfarne (barnehage)læreres praksis.

Utfordringer knyttet til språkkartlegging

Spørsmålet om hvordan barns språklige ferdigheter mer konkret best kan vurderes og måles, reiser viktige og vanskelige spørsmål om både verktøykvalitet og kartleggingskompetanse. Vi har en rekke metoder til rådighet ved vurdering av barns språklige ferdigheter, og det kan være fordeler og ulemper ved alle tilnærminger (Andersen et al., 2011; Bishop et al., 2016).

Vi kan innhente informasjon om barnets språkferdigheter og språkmiljø ved å *observere* barn systematisk i lek og samspill, *samtale* med barnet, bruke individuelle *språktester*, *intervju* foresatte og/eller barnehagepersonalet og via *spørreskjema* kartlegge f.eks. miljøets forutsetninger for å yte bestemte tiltak, for bare å nevne de vanligste. Vi kan som nevnt over også anvende dynamiske fremgangsmåter som mer formativt avdekker hvor mye hjelp og hvilken type hjelp et barn profiterer på under samløsning av språklige oppgaver innenfor det Vygotsky (1978) betegnet «barnets nærmeste utviklingszone» (Sternberg & Grigorenko, 2002; Vygotsky, 1978). Dynamisk kartlegging gir en eksplisitt pedagogisk inngang til å forstå ikke bare barnets behov, men også dets pedagogiske behov, men i norsk sammenheng fins det få (hvis noen) publiserte verktøy utviklet for dynamisk kartlegging av barns tidlige språkutvikling. Framgangsmåten stiller derfor betydelige krav til kartleggerens kunnskap om språkutvikling og kjennskap til barnet.

En hovedgrunn til å bruke individuell og systematisk språkkartlegging for å fange opp barn som strever, er at det kan være vanskelig å oppdage forsinket språkutvikling i uformelle situasjoner i dagliglivet. En språkforståelsesvanske kan f.eks. fremstå først og fremst som problematferd eller problemer med sosialt samspill; den kan også tilsløres ved at barnet kompenserer gjennom en god situasjonsforståelse, f.eks. av kjente hendelsesforløp. Hvis ikke språket kartlegges systematisk og individuelt, vil et barns strev med språket kanskje ikke oppdages; dermed får barnet ikke den støtten han/hun har behov for (Bishop, 2014; Danmarks evalueringsinstitutt, 2011).

Flere studier indikerer at barn med språkvansker som identifiseres ut fra foreldres bekymringer eller pedagogers

faglige skjønn, ikke nødvendigvis er sammenfallende med dem som identifiseres ved resultater på språktester (Antoniazzi, Snow, Dickson-Swift, 2010; Bishop, 2014; Hayiou-Thomas, Dale & Plomin, 2014; Sudkamp, Kaiser & Möller, 2012). En mulig forklaring kan være at foreldres og pedagogers bekymringer mest typisk knyttes til barnets fungering i relativt overskuelige hverdagssituasjoner. Da vil ekspressive språkferdigheter – ofte avgrenset til uttalevansker – være de språkaspektene som sterkest tiltrekker seg oppmerksomheten. Barna har dessuten som nevnt kontekstuell støtte for å snakke og forstå, og de kan kommunisere nonverbalt når formuleringsevnen kommer til kort. Ved individuell testing eller observasjon med et egnet verktøy av god kvalitet, kan en derimot få mer spesifikk informasjon om særlig utviklingsrelevante sider ved språket. Hvis vi skal stole på at foreldre eller pedagoger uten bruk av kartleggingsverktøy skal fange opp de barna som trenger hjelp, må vi være klar over at forhold som grad av forsinkelse, type vanske og den faglige innsikten til den som vurderer, kan være avgjørende for om forsinkelsene/vanskene oppdages (Bishop, 2014).

Utfordringer med å forutsi hvilket tiltak et barn vil profitere på

Å avdekke *risiko* for vansker på grunnlag av forsinket språkutvikling innebærer inngripende handlinger *før* vansken er tydelig påvist. Slike tiltak hviler på en forventning om hvordan det vil gå hvis en griper inn – og hvis en ikke griper inn. En forventning omfatter en prediksjon og viser til en antagelse om, eller vurdering av, mulige fremtidige forhold og hendelser av betydning for et barns språkutvikling (Store norske leksikon, 2009). Slik sett vil også det å ikke igangsette tiltak være en handling, da fraværet av inngripen impliserer en prediksjon om at et barn vil ha et gunstig(st) utviklingsløp uten ekstra støttetiltak (Hagtvet, 1997). (Vi ser da bort fra at fraværet av handling kan skyldes finansielle forhold, nemlig at et tiltak er mer kostnadsdrivende enn passivitet.)

Prediksjon handler om sannsynlighetsbaserte sammenhenger, og en prediksjon omfatter *alltid* en usikkerhet; å identifisere barn med risiko for språkvansker med etterfølgende igangsetting av tiltak vil derfor omfatte en risiko for å gjøre feil, og feilene kan ha feste i hele det prediktive tidsløpet. Flere forhold knyttet til selve kartleggingen vil kunne påvirke en prediksjons gyldighet (Kleven, 2011; Shadish, Cook & Campbell, 2002). Jo mer egnet verktøyet

er, og jo mer kvalifisert kartleggingen gjennomføres, jo mer pålitelig og valid blir prediksjonen om risiko/ikke-risiko og jo større er sjansen for at en kan fange opp de «riktige» barna – de som har behov for en mer målrettet og tilpasset pedagogisk innsats (McCauley, 2001).

Det er et vanlig krav til et verktøy som skal anvendes ved språkkartlegging at det skal være pålitelig og gyldig og relevant for formålet (International Test Commission, 2000). For norske språkverktøy er slike kvaliteter ved verktøyet bare sjelden systematisk undersøkt (Andersen et al., 2011). Verktøyene kan altså være godt egnet, men vi vet det ikke, fordi det som oftest ikke er undersøkt. Det skal her nevnes at testresultaters gyldighet først og fremst knyttes til *tolkningene* og *bruken av* testresultatene (Messick 1995; Wolming & Wikström, 2010). Slik sett vil ikke et kartleggingsverktøy være bedre enn testleders kompetanse om det fenomenet som kartlegges. Mot denne bakgrunn vil det uavhengig av verktøyet alltid være en fare for å identifisere risiko feilaktig (Marks et al., 2008, Dockrell & Marshall, 2015) såkalt «falske negative (=miss)»: barnets språkutvikling er forsinket, men det oppdages ikke, og «falske positive (=falsk alarm)»: barnet identifiseres, men får ikke problemer likevel (McCauley, 2001). En vanlig anbefaling for å øke prediksjonssikkerheten er at man kombinerer resultater fra flere kartleggingsverktøy, kartlegger regelmessig/følger utviklingen over tid, eller tar i bruk mer dynamiske fremgangsmåter som også inkluderer tiltaksutprøving (Bishop et al., 2016; Dockrell & Marshall, 2015; Dollaghan, 2013). I siste instans er det uansett ikke verktøyet, men den som kartlegger og tolker resultatet, som avgjør kartleggingens verdi.

Også kvaliteten på det tiltaket som eventuelt settes inn etter kartleggingen vil kunne påvirke prediksjonens gyldighet (Hagtvet, 1997). For eksempel vil et virkningsfullt pedagogisk tiltak i kjølvannet av en risikopåvisning (tidlig identifisering av forsinket språkutvikling) kunne «slå prediksjonen i hjel». Retrospektivt fremstår det da som om prediksjonen var en «falsk alarm»/«falsk positiv» feilprediksjon. En vet imidlertid ikke om det skyldes en dårlig prediksjon eller et godt og virkningsfullt tiltak. En språkintervensjon som etter samme risikovurdering ikke syntes å virke, ville derimot bidra til at prediksjonen ble bekreftet, men rent faktisk kan en vanskelig vite om det skyldtes en god prediksjon eller et ineffektivt pedagogisk tiltak. Ved vurdering av en kartleggings prediktive verdi, bør dette

«samsillet» mellom kartleggingsverktøyets prediktive validitet, kartleggerens tolkningskompetanse og det påfølgende tiltakets kvalitet trekkes inn.

Mulige konsekvenser av risikoutpeking

Identifisering av forsinket språkutvikling fordrer også vurderinger av sannsynligheten for mulige negative konsekvenser av en risikoutpeking. *Risikoen for stigmatisering (stempling)* av barnet er en slik faktor, kanskje særlig hvis kartleggingen medfører en diagnose (Colenbrander, Ricketts & Breadmore, 2018). Ifølge kunnskap om et stigmatas virkemåter vil en identifisert «annerledeshet» kunne medvirke til at individet blir *behandlet* som annerledes (Goffman, 1963). Via prinsippet om «selvoppfyllende profeti» vil dette kunne sette i gang en kjede av reaksjoner som bidrar til å *gjøre* barnet annerledes (Rosenthal & Jacobson, 1968). Når det gjelder språkkartlegging, er det ut fra et slikt sosialpsykologisk resonnement ikke selve kartleggingsresultatet som forårsaker eventuelle sosiale problemer for barnet, men *miljøets reaksjoner* på risikoutpekingen, f.eks. at familiemedlemmer reagerer med reduserte forventninger og/eller overbeskyttelse vis a vis barnet, eller at venner reagerer med tilbaketrekking og ekskludering.

Slike utilsiktede og uønskede effekter kan imidlertid forebygges av innsiktsfulle fagfolk og foreldre som aktivt arbeider for å motvirke stigmatiserende væremåter i miljøet, blant annet ved at resultater fra en språkkartlegging formidles på begrunnede og støttende måter til barnet og miljøet, f.eks. ved å fremheve barnets sterke sider, og understreker de mulighetene tiltakene rommer (Bleses & Hagtvet, 2011; Martinussen, 2011). En nyansert presentasjon av risikobildet på måter som skaper handlingsrom og mestringstro, vil kunne motvirke uønskede stigmatiserende effekter. Det skal samtidig påpekes at stigmatisering også kan oppstå som en konsekvens av miljøets *egne* oppfatninger om, og reaksjoner på, barnets språklige avvik og forsinkelser (Macharey & von Suchodoletz, 2008; Bishop, 2017). Der vansker ikke får et faglig begrunnet navn, er det ikke uvanlig at miljøet konstruerer ikke-faglige betegnelser som «dum» og «teit» (Bishop, 2014).

HVA ER TIL BARNETS BESTE?

Vi har prøvd å belyse noen av de hensyn som må inngå i vurderinger av når tidlig språkkartlegging kan bli til barnets beste. Prinsippet 'til barnets beste' er blitt kritisert for å

være åpent og dermed uklart (Ellingsæter, 2008). Det kan imidlertid også ses som prinsippet styrke. I en betenkning utarbeidet på oppdrag fra Barnevoldsutvalget forankrer juristen Kirsten Sandberg (2016) prinsippet i relevant lovgivning. Her argumenterer Sandberg for at prinsippet åpenhet nettopp gir den fleksibilitet som muliggjør dets anvendelse i mange ulike situasjoner, også i situasjoner der hensynet til barnets beste kan gå på tvers av andre hensyn eller rettigheter. At barnets beste ifølge grunnloven skal være et grunnleggende hensyn fordrer ifølge Sandberg både en bevissthet om den plassen barnets interesser må ha ved alle handlinger som berører dem, og en vilje til å prioritere dem (Sandberg, 2016).

Vurderinger av hva som er til barnets beste er som det framgår foran i noen grad et verdispørsmål (Bahus, 2015; Ellingsæter, 2008). Slik sett kan det gavn et barn har av «tidlig språkkartlegging» fortone seg ulikt avhengig av kartleggingens formål, måten den gjennomføres på og hvilke pedagogiske tiltak den leder til. Det innebærer samtidig at det å skulle handle i tråd med prinsippet «til barnets beste» i en konkret, pedagogisk sammenheng omfatter mer enn vurderinger av verdispørsmål og etikk; det krever også kunnskap og kompetanse, ikke minst om fenomenet «tidlig språkkartlegging» og utvikling og gjennomføring av påfølgende tiltak.

Vi har foran fremhevet at «språkkartlegging, til barnets beste» må forstås kontekstuell og gjennomføres profesjonelt, hvor man tar høyde for det individuelle barnets nåværende situasjon, fremtidige livskvalitet og mulige fordeler og ulemper ved å igangsette tiltak eller ikke (Bahus, 2015; Ellingsæter, 2008). Kartlegging til barnets beste involverer som nevnt mange kompetanser og i hvilken grad tidlig språkkartlegging rent faktisk blir til gagn for barnet vil i noen grad måtte avgjøres retrospektivt og avhengig av i hvilken grad barnet profiterer på de etterfølgende tiltakene. I noen tilfeller vil den beste praksisen være vanskelig å forutsi: det kan ved stor usikkerhet dreie seg om å gjøre minst mulig feil. Når forsinket språkutvikling avdekkes, kan det grunnleggende være et valg mellom å gjøre to typer feil: den ene er å tilrå et tiltak barnet kanskje ikke trenger; den andre er å unnlate å tilrå et tiltak som barnet ville profitere på. Et nøkkelspørsmål yrkesutøveren da kan stille seg er: «når gjør jeg den alvorligste feilen?». Svaret på spørsmålet vil sannsynligvis variere med det ståstedet fenomenet vurderes ut fra og hvem en spør.

Der foreldre kan mene at det er en utilgivelig feil å unnlate å gi et barn et språklig tiltak som det sannsynligvis vil ha stort utbytte av, kan en leder mene at det ikke fins kompetanse i personalet til å gjennomføre tiltaket, mens en rådmann kanskje konkluderer at tiltaket sprenger budsjett-rammen. Kriteriene som ligger til grunn for disse vurderingene er farget av hvor man legger sitt faglige og etiske tyngdepunkt (Bleses og Hagtvet, 2011).

Psykologen Ragnar Rommetveit – understreker at enhver beskrivelse av virkeligheten er gitt ut fra et bestemt perspektiv, som bevisst eller ubevisst fremhever *noen* aspekter ved fenomenet på bekostning av andre (Rommetveit, 1992; Hagtvet & Wold, 2009:189). Vi har over trukket inn et mangfold av perspektiver som vi ser som relevante ved vurdering av hva som er til barnets beste når det gjelder tidlig språkkartlegging. Dette gir andre kommunikasjonsposisjoner enn dem vi møter i den polariserte debatten om verdien av tidlig språkkartlegging, der f.eks. perspektivene «virkemiddel til tilpasset opplæring» og «stigmatiserende» ikke sjelden settes opp mot hverandre, som om de var gjensidig utelukkende.

Med referanse til Rommetveits begrepsbruk kan det fremholdes at de som posisjonerer seg for eller mot verdien av tidlig språkkartlegging inntar to ulike perspektiv, der det ene perspektivet ikke er mer «sant» enn det andre; en ser det samme fenomenet fra to ulike perspektiv. Vi vil alternativt argumentere for nødvendigheten av å sammenholde alle relevante perspektiv og vurdere dem opp mot prinsippet «til barnets beste». Hvis det er en mulig konflikt mellom ulike interesser eller perspektiv skal barnets beste være et grunnleggende hensyn, gis høy prioritet og ikke bare være et av flere hensyn (Sandberg, 2016).

Oppsummerende refleksjoner

For å besvare forskningsspørsmålet om de betingelser som må være til stede for at tidlig språkkartlegging skal bli til barnets beste, har vi drøftet noen av de hensyn som må tas når språkkartlegging inngår i praktisk virksomhet der det fattes beslutninger om etterfølgende pedagogiske tiltak. Vi har argumentert for at slike vurderinger ofte medfører en prediksjon om hvilke tiltak en forventer vil være til barnets beste. Vi har fremhevet de utfordringer og usikkerhetsmomenter som vurderinger av risiko medfører. Vi har også diskutert hvordan utfordringene kan håndteres: gjennom innsiktsfull og kompetent kartlegging av barnets sterke og svake sider, ved at risikoutpekingens mulige negative konsekvenser – særlig stigmatiserende og ekskluderende praksiser i miljøet – kan forebygges, ved klok og etisk bevisst tolkning og formidling av kartleggingsresultater, og ved at kartleggingen følges opp med kvalifiserte spesialpedagogiske/pedagogiske tiltak som gir god virkning og framtidstro hos barnet og miljøet rundt. Hvordan disse beslutningene og handlingene gjennomføres og hva de resulterer i vil være kontekstuellet betinget og stiller store krav til fagfolks kompetanse og etiske bevissthet.

Et overordnet poeng når kartlegging vurderes fra etisk synsvinkel, er at ethvert pedagogisk tiltak – også fravær av tiltak – omfatter vurderinger av hva som vil gavne barnet best på kort og lang sikt, enten forventningen formuleres eksplisitt eller implisitt (Hagtvet, 1997). Det er altså ikke et perspektiv man kan velge bort. Slik sett handler ikke eventuelle utfordringer knyttet til tidlig identifisering av forsinket språkutvikling om å identifisere eller ikke identifisere, men heller om måten det blir gjort på, om oppfølgingen i etterkant og om den måten resultatene formidles på til omsorgspersoner og miljøet for øvrig. Det er de bedre tiltakene som slik tidlig språkkartlegging leder til, som legitimerer den individuelle kartleggingen og som avgjør om tidlig språkkartlegging og tidlig innsats er til barnets beste.

LITTERATUR

- Andersen, P. Ø., Björklund, E., Bleses, D., Gjervan, M., Hagtvat, B. E., & Valvatne, H. (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge i norske barnehager*. Rapport fra flertallet av et Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Antoniazzi, D., Snow, P., Dickson-Swift, V. (2010). Teacher identification of children at risk for language impairment in the first year of school. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 244-252. doi: <https://doi.org/10.3109/17549500903104447>
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Bae, B. (2015). Barnehagepolitikk i utakt. Debattinnlegg i *Utdanningsnytt.no*. URL: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/februar/barnehagepolitikk-i-utakt/>
- Bahus, M. K. (2015, 29. juli). Barnets Beste Prinsippet. I Store norske leksikon. Hentet 30. oktober 2018 fra https://snl.no/barnets_beste_prinsippet.
- Beitchman, J. H., & Brownlie, E. B. (2014). *Language disorders in children and adolescents* (Vol. 28). Boston: Hogrefe Publishing.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: a prerequisite for school learning. I: D.K. Dickinson & S.B. Neuman (red.), *Handbook of early literacy research. Volume 2*. NY: Guilford Press.
- Bishop, D. V. M., (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 381-415. doi: <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12101>
- Bishop, D. V. M. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 671-680. doi:10.1111/1460-6984.12335
- Bishop, D. V., Holt, G., Line, E., McDonald, D., McDonald, S., & Watt, H. (2012). Parental phonological memory contributes to prediction of outcome of late talkers from 20 months to 4 years: a longitudinal study of precursors of specific language impairment. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 4, 1(3), 1-12. doi: <https://doi.org/10.1186/1866-1955-4-3>
- Bishop D. V. M., Snowling M.J., Thompson PA, Greenhalgh T, CATALISE consortium (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS ONE* 11(7): e0158753. doi:10.1371/journal.pone.0158753
- Bjervås, L.-L. (2011). Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskola: En diskursanalys. Göteborg: Göteborgs universitet
- Bleses, D., & Hagtvat, B. (2011). Dissensuttalelse til Ekspertutvalgets flertallsrapport for vurdering av språkkartleggingsverktøy. I: P. Ø. Andersen, E. Björklund, D. Bleses, M. Gjervan, B. Hagtvat & H. Valvatne (red.), *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Flertallsrapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Borgström, K., von Koss Torkildsen, J., & Lindgren, M. (2015). Substantial gains in word learning ability between 20 and 24 months: A longitudinal ERP study. *Brain and Language*, 149, 33-45. doi: 10.1016/j.bandl.2015.07.002
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., Putnick, D. L., & Suwalsky, J. T. D. (2014). Stability of core language skills from early childhood to adolescence: A latent variable approach. *Child Development*, 85, 1346-1356. doi: 10.1111/cdev.12192
- Bornstein, M. H., & Putnick, D. L. (2012). Stability of language in childhood: A multiage, multidomain, multimeasure, and multisource study. *Developmental Psychology*, 48(2), 477-491. doi: 10.1037/a0025889
- Bus, A. G., & van Ijzendoorn (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, Vol.91, 3, 403-414.
- Camarata, S., Nelson, K.E., Gillum, H., Camarata, M. (2009). Incidental receptive language growth associated with expressive grammar intervention in SLI. *First Language*, 29, 51-63. Doi: <https://doi.org/10.1177/0142723708098810>
- Colenbrander, D., Ricketts, J., & Breadmore, H. L. (2018). Early identification of dyslexia: Understanding the issues. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 817-828. doi:10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0007
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1997): Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Dale, P. S., Price, T. S., Bishop, D. V., & Plomin, R. (2003). Outcomes of early language delay: Predicting persistent and transient language difficulties at 3 and 4 years. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46(3). doi: 10.1044/10924388(2003)044
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2011). *Fokus på sprog – daginstitutioners indsatser for treårige*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Dockrell, J. E., Marshall, C. R. (2015), Measurement Issues: Assessing language skills in young children. *Child Adolesc Ment Health*, 20: 116-125. doi: <https://doi.org/10.1111/camh.12072>
- Dollaghan, C. (2013). Late talker as a clinical category. A critical evaluation. I Rescorla, L.A. & Dale, P.S. (red.) *Late talkers. Language development, interventions, and outcomes*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Eadie, P., Nguyen, C., Carlin, J., Bavin, E., Bretherton, L., & Reilly, S. (2014). Stability of language performance at 4 and 5 years: measurement and participant variability. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49 (2). doi: 10.1111/1460-6984.12065
- Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E., Norbury, C. F. (2018), Evidence based pathways to intervention for children with language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*. doi:10.1111/1460-6984.12387

- Ellingsæter, A.L. (2008). Om begrepet «barnets beste». Vedlegg 1 i NOU 2008: 9. *Med barnet i fokus*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Hentet 9. juni 2017 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2008-9/id508158/sec21>
- Essahli Vik, N. (2017). Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen - fra kontrovers til kompromiss? *Tidsskrift For Nordisk Barnehageforskning*, 14. doi: <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.1734>
- Everitt, A., Hannaford, P., & Conti-Ramsden, G. (2013). Markers for persistent specific expressive language delay in 3–4-year-olds. *International Journal of Language & Communication Disorders*, Advance online publication. doi: 10.1111/1460-6984.12028
- Eriksson, M., Westerlund, M., & Miniscalco, C. (2010). Problems and limitations in studies on screening for language delay. *Research in Developmental Disabilities*, 31(5), 943–950. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2010.04.019>
- Fisher, E. L. (2017). A Systematic review and meta-analysis of predictors of expressive-language outcomes among late talkers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(10), 2935–2948. doi:10.1044/2017_JSLHR-L-16-0310
- FNs barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Revidert norsk oversettelse utgitt av Barne- og familiedepartementet 2003. Hentet 9.juni 2017 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Fricke, S., Bowyer Crane, C., Haley, A. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). Efficacy of language intervention in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(3), 280–290.
- Fricke, S., Burgoyne, K., Bowyer Crane, C., Kyriacou, M., Zosimidou, A., Maxwell, L., Lervåg, A., Snowling, M. & Hulme, C. (2017). The efficacy of early language intervention in mainstream school settings: a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. doi:10.1111/jcpp.12737
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading research quarterly: A journal of the International Reading Association*, 41(1), p.93-99. doi: 10.1598/RRQ.41.1.4
- Goffman, E. (1963). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. NJ: Prentice Hall.
- Hagen, Å. M., Melby Lervåg, M., & Lervåg, A. (2017). Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: a cluster randomized trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1132–1140. doi:10.1111/jcpp.12762
- Hagtvet, B. (1994). Fra tale til skrift: *Om prediksjon og utvikling av leseferdighet i fire- til åtteårsalder*. Doktorgradsavhandling. Oslo: UiO.
- Hagtvet, B. (1997). Prediksjon i spesialpedagogisk praksis. *Norsk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 4, 150–163.
- Haley, A., Hulme, C., Bowyer Crane, C., Snowling, M. J., & Fricke, S. (2017) *Oral Language Skills Intervention in Pre-school – A Cautionary Tale*. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 52 (1). pp. 71–79. doi: 10.1111/1460-6984.12257
- Hart, B. & Risley, R.T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hart, B. & Risley, R.T. (2003). *The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap American Educator*, 27(1), p.4–9.
- Hayiou-Thomas, M. E., Dale, P. S., & Plomin, R. (2014). Language impairment from 4 to 12 years: Prediction and etiology. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(3), 850–864. doi: 10.1044/2013_JSLHR-L-12-0240
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., & Melby-Lervåg, M. (2017). Preschool predictors of later reading comprehension ability: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 14, 1–156. URL: https://www.campbellcollaboration.org/media/k2/attachments/0233_ECG_Hjetland_-_Preschool_predictors.pdf
- Hulme, C., Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- International Test Commission (ITC) (2000). *International Guidelines for Test Use*. Norsk oversettelse; hentet fra <http://www.psykol.no/Fag-og-profesjon/Forfagutoeverer/Fag/Testbruk/Internasjonale-retningslinjer-for-bruk-av-tester> (15.04.14)
- Karlsen, J. (2014). *Språk og lesing hos minoritetsspråklige barn i barnehage og skole. Faktorer som støtter språk og lesing på andrespråket hos barn med urdu/panjabi som morsmål: En longitudinell oppfølging fra barnehage til andre klasse*. Avhandling for graden Phd ved Det Utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo: UiO
- Klem, M. (2014). *Språkkartlegging som grunnlag for identifisering av førskolebarn i risiko for språkvansker: En modellbasert tilnærming*. Avhandling for graden Phd ved Det Utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo: UiO
- Klem, M., Hagtvet, B.E., Hulme, C., Gustafsson, J-E. (2016). Screening for language delay: Growth Trajectories of Language Ability in Low- and High-Performing Children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 59 (5), 1035–1045. doi: 10.1044/2016_JSLHR-L-15-0289.
- Kleven, T.A. (2011). Hvilke alternativer er forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet. I Kleven, T.A., (red): *Hjardemaal, F. & Tveit, K. (2011). Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. 2. Utgave. Oslo: Unipub
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical practice. *Journal of communication disorders*, 43(6), 456 - 473. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.02.002>
- Law, J., Charlton, J., Dockrell, J., Gascoigne, M., McKean, C., Theakston, A. (2017). *Early language development: Needs, provision, and intervention for preschool children from socio-economically disadvantaged backgrounds. A report for the Education Endowment Foundation*, UK, oktober 2017. URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Law_et_al_Early_Language_Development_final.pdf
- Law, J., Garrett, Z., & Nye, C. (2004). The efficacy of treatment for children with developmental speech and language delay/disorder: a meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(4), 924–943. doi:10.1044/1092-4388(2004)069)

- Lee, W. and Pring, T. (2016). Supporting language in schools: evaluating an intervention for children with delayed language in the early school years. *Child Language Teaching and Therapy*, 32 (2). doi: <https://doi.org/10.1177/0265659015590426>
- Leonard, L.B. (2014). *Children with specific language impairment*. (2nd ed.) Cambridge, Massachusetts: The MIT press.
- Lervåg, A., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2017). Unpicking the relationship between children's oral language skills and the development of reading comprehension: It's simple, but complex. *Child Development*, 89(5), 1821-1838. doi:10.1111/cdev.12861
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O-P. (1988). Longterm effects of a preschool training program in phonological awareness. *Reading Research Quarterly*, 28, 263-284.
- Lyngseth, E.J. (2014). Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats. I Glaser, V., Størksen, I., Drugli, M.B. (red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. Bergen: fagbokforlaget
- Macharey, G., & Von Suchodoletz, W. (2008). Perceived stigmatization of children with speech-language impairment and their parents. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 60(5), 256-263. doi: 10.1159/00015176
- Martinussen, M. (2011). Hvordan måle? Om bruk av tester og kartleggingsverktøy. I: F. Adolfsen, M. Martinussen, A. M. Thyrhaug & G. Warvik (red.), *Familiens hus*. Organisering og faglige perspektiver (s. 109-117). Universitetet i Tromsø (UiT): Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (RKBU) - Nord
- Marks, K., Glascoe, F. P., Aylward, G. P., Shevell, M. I., Lipkin, P. H., & Squires, J. K. (2008). The thorny nature of predictive validity studies on screening tests for developmental-behavioral problems. *Pediatrics*, 122(4), 866-868. doi: 10.1542/peds.2007-3142
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335. Doi: <https://doi.org/10.3102/0034654310377087>
- McCauley, R. J. (2001). *Assessment of language disorders in children*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKean, C., Wraith, D., Eadie, P., Cook, F., Mensah, F., & Reilly, S. (2017). Subgroups in language trajectories from 4 to 11 years: The nature and predictors of stable, improving and decreasing language trajectory groups. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1081-1091. Doi: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12790>
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: *Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning*. *American Psychologist*, 50(9), 741-749. doi: 10.1037/0003-066x.50.9.741
- Monsrud, M.-B. (2013). Svake andrespråksferdigheter eller spesialpedagogiske behov? I Bjerkan, K.M., Monsrud, M.-B., Thurmann-Moe, (red). *Ordførråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal forlag
- Nelson, H. D., Nygren, P., Walker, M., & Panoscha, R. (2006). Screening for Speech and Language Delay in Preschool Children: Systematic Evidence Review for the US Preventive Services Task Force. *Pediatrics*, 117(2), 98-319. doi: 10.1542/peds.20051467
- Norbury, C. F., Vamvakas, G., Gooch, D., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., & Pickles, A. (2017). Language growth in children with heterogeneous language disorders: a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1092-1105. doi: 10.1111/jcpp.12793
- NOU 2012:1 *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Kunnskapsdepartementet.
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2011). *Dual language development and disorders: a handbook of bilingualism and second language learning* (2nd ed.). Baltimore, Md: Brookes
- Pennington, B. F., Santerre-Lemmon, L., Rosenberg, J., MacDonald, B., Boada, R., Friend, A., Leopold, D., Samuelson, S., Byrne, B., Willcutt, E.G. & Olson, R.K. (2012). Individual prediction of dyslexia by single vs. multiple deficit models. *Journal of Abnormal Psychology*, 121 (1), 212-224. doi: 10.1037/a0025823.
- Petscher, Y., Justice, L. M., & Hogan, T. (2017). Modeling the Early Language Trajectory of Language Development When the Measures Change and Its Relation to Poor Reading Comprehension. *Child Development*. doi: <https://doi.org/10.1111/cdev.12880>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.
- Ramey, S.L. & Ramey, C.T. (2006). Early educational intervention: principles of effective and sustained benefits from targeted early education programs. I: D.K. Dickinson & S.B. Neuman (red). *Handbook of Early Literacy Research*. Volume 2. New York: Guilford Press.
- Rescorla, L. (2011). Late talkers: Do good predictors of outcome exist? *Developmental Disabilities Research Reviews*, 17(2), 141-150. doi: <https://doi.org/10.1002/ddrr.1108>
- Rice, M. L. (2013). Language growth and genetics of specific language impairment. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 15(3), 223-233. doi: 10.3109/17549507.2013.783113
- Rice, M. L., & Hoffman, L. (2015). Predicting vocabulary growth in children with and without specific language impairment: A longitudinal study from 2; 6 to 21 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(2), 345-359. doi:10.1044/2015_JSLHR-L14-0150
- Rommetveit, R. (1992) i Hagtvet, B. & Wold, A.H. (2009). On the dialogical basis of meaning: Inquiries into Ragnar Rommetveit's writings on language, thought and communication. *Mind, Culture, Activity*, 10 (3), 186-204.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Sandberg, K. (2016). *Barnets beste i lovgivningen. Betenkning til Barnevoldsutvalget 21. desember 2016*. URL: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3be8090f3c354f5eb821535142071c50/3.-barnets-beste-i-lovgivningen-kirsten-sandberg.pdf>
- Sandvik, M., Garmann, N. G. & Thachenko, E. (2014). Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006-2014. Rapport på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Oslo: HiOA.

- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1990). Development of children with early language delay. *Journal of Speech and Hearing Research*, 33(1), 70–83.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasiexperimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Simonsen, H. G., Kristoffersen, K. E., Bleses, D., Wehberg, S., & Jørgensen, R. N. (2014). The Norwegian Communicative Development Inventories: Reliability, main developmental trends and gender differences. *First Language*, 34(1), 3–23. doi: 10.1177/0142723713510997
- Snowling, M. J., Duff, F. J., Nash, H. M., & Hulme, C. (2016). Language profiles and literacy outcomes of children with resolving, emerging, or persisting language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(12), 1360–1369. doi:10.1111/jcpp.12497
- St. Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of communication disorders*, 44(2), 186–199. doi: https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.09.004
- Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (2002). *Dynamic Testing. The nature and Measurement of Learning Potential*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Store norske leksikon (2009, 14. februar). *Prediksjon*. Hentet 9.juni 2017 fra URL: <https://snl.no/prediksjon>
- Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, Vol 104(3), 743–762. doi: 10.1037/a0027627
- Tabors, P.O., Snow, C.E., & Dickinson, D.K. (2001). Homes and school together; Supporting language and literacy skills. I: D.K. Dickinson & P.O. Tabors (red). *Beginning Literacy with Language*, Baltimore, Maryland: Paul Brookes, 313–334.
- Thurmann-Moe, A.-C. (2013). Utvikling av ordforråd i en flerspråklig kontekst. I Bjerkan, K.M., Monsrud, M.-B., Thurmann-Moe, (red). *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal forlag
- Vallberg-Roth, A. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(23), 1–18.
- Vygotsky, L.S (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolming, S., & Wikström, C. (2010). The concept of validity in theory and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 117–132. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09695941003693856>
- Yew, S. G. K., & O'Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: meta analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(5), 516–524. doi: 10.1111/jcpp.12009
- Zambrana, I. M., Pons, F., Eadie, P., & Ystrom, E. (2013). Trajectories of language delay from age 3 to 5: persistence, recovery and late onset. *International Journal of Language & Communication Disorders*, Advanced online publication. doi: 10.1111/1460-6984.12073
- Åmot, I. (2017). Kartleggingens mangfoldighet og nødvendighet. I Lyngseth, E.J., Mørland, B. (red.) *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag