



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Hvilke erfaringer har samisktalende spesialpedagoger med bruk av Nordsamisk fonemtest?**

Gunn Marit Thomassen

Masteroppgave i spesialpedagogikk, juni 2020



## Sammendrag

Temaet i denne oppgaven omhandler bruk av Nordsamisk fonemtest (Sámegiell fonemteasta) i arbeidet med å avdekke språklydsvansker hos nordsamiske barn. Testen ble utviklet i 2008 – 2009. Den blir brukt for å kartlegge nordsamiske språklyder. Etter at testen ble tatt i bruk av samiske fagpersoner, har det ikke vært gjennomført noen studier som omhandler erfaring med å bruke dette testverktøyet. Jeg ønsket derfor å få kjennskap til samisktalende spesialpedagogers erfaringer. Problemstillingen:

*«Hvilke erfaringer har samisktalende spesialpedagoger med bruk av Nordsamisk fonemtest?»*

Formålet med oppgaven er å avdekke sentrale fenomener i erfaring med å bruke Nordsamisk fonemtest. Når det skal legges til rette for god tilpasset opplæring for alle elever, må det tas høyde for det store språklige og kulturelle mangfoldet som en del av barns hverdag. I arbeidet med å gi samiske barn et godt og likeverdig tilbud i barnehage og skole, er det viktig å fange opp barn som har utfordringer, så tidlig som mulig. Det blir kontinuerlig jobbet med å oversette og tilpasse kartleggingsverktøy og pedagogiske læremidler på samisk.

Spesialpedagoger har siden 2009 brukt Nordsamisk fonemtest for å kartlegge nordsamiske barn og unges utfordringer med språklyder. Testen er nå under revidering av Statped. Det vil derfor være veldig nyttig å få kjennskap til erfaringer samisktalende spesialpedagoger har med å bruke testen.

Jeg har benyttet kvalitativ tilnærming med semistrukturerte intervjuer som innsamlingsmetode. Utvalget består av tre samisktalende spesialpedagoger med relevant erfaring. Funn etter intervjuene er drøftet opp mot valgt teori som blant annet berører språklyder, samisk språk og samiske språklyder, språklydsvansker, kartlegging av språklydsvansker, krav til fonemtester og tidlig innsats.

Informantenes erfaringer med testen, sammen med min tolkning, kan grovt oppsummeres i noen hovedfunn. Studien viser at informantene har mange av de samme erfaringene, både med tanke på utforming av testen, administrering og tolkning av resultatet. Dette omhandler blant annet bildene(ordene) i testen, hvem som utfører testen og mulighet for å tolke resultatet.

**Nøkkelord:** Nordsamisk fonemtest, nordsamiske språklyder, språklydsvansker, tidlig innsats

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Studiens formål og problemstilling .....	4
1.2	Oppgavens struktur.....	4
2	Teoretisk grunnlag.....	5
2.1	Språk og kommunikasjon .....	5
2.2	Språklyder.....	7
2.2.1	Språklydsutvikling .....	7
2.2.2	Fonetikk og fonologi .....	8
2.3	Nordsamisk språk .....	10
2.3.1	Nordsamiske språklyder.....	10
2.4	Språklydsvansker.....	12
2.5	Kartlegge språklydsvansker.....	14
2.5.1	Fonemtester .....	15
2.5.2	Nordsamisk fonemtest - Sámegiel fonemteasta .....	16
2.5.3	Krav til språklydstester.....	17
2.6	Hvorfor kartlegge?.....	19
2.6.1	Vanskene: type og omfang.....	19
2.6.2	Tidlig innsats .....	20
3	Metode.....	23
3.1	Vitenskapsteori og metode .....	23
3.2	Det kvalitative forskningsintervju .....	24
3.3	Forforståelse .....	26
3.4	Utvalg og rekruttering av respondenter .....	28
3.5	Innsamling av data.....	29
3.5.1	Prøveintervjuet .....	29
3.5.2	Gjennomføring av intervjuene .....	30
3.6	Bearbeiding og analyse av datamaterialet .....	31

3.7	Vurdering av studiens kvalitet.....	35
3.8	Etiske betraktninger .....	38
4	Presentasjon av funn.....	40
4.1	Nordsamisk fonemtest: «Vi ble så glade når den kom!».....	40
4.1.1	Om vi ikke hadde hatt den? «.. hadde stått i en vanskelig og sårbar situasjon»	40
4.1.2	Hvem bruker den? «Vi kan jo ikke bare sitte å vente til det kommer en samisktalende logoped» .....	41
4.2	Bildene: «Dersom barnet ikke kjenner ordet, vil det ikke komme spontant» .....	42
4.2.1	Hva tester vi? «.. <i>ha med flere hverdagsord, ikke bare tenke på det samiske</i> »..	42
4.2.2	Barnas opplevelse: « <i>Jeg har jo allerede sagt det!</i> » .....	43
4.2.3	Nordsamisk: «.. <i>det er en utfordring, - det med dialektene</i> ».....	44
4.3	Gjennomføring og tolkning: « <i>Den er enkel å bruke</i> ».....	44
4.3.1	Tolke: « <i>det kan bli store forskjeller ut fra hvem det er som analyserer den</i> » ...	44
4.3.2	Resultatet: « <i>Det er litt vanskelig siden vi vet lite om nordsamiske barns språklydsutvikling</i> ».....	46
5	Diskusjon.....	48
5.1	Betydningen av å ha Nordsamisk fonemtest .....	48
5.2	Viktigheten av å presentere relevante bilder .....	51
5.3	Hvilke utfordringer har barnet? .....	56
6	Avslutning .....	59
7	Litteratur.....	61
	Vedlegg .....	67

## Figurliste

Figur 1.	Fritt etter Bloom & Laheys språkmodell (1978) .....	6
Figur 2.	Eksempel på forenklingsprosessen /l/- erstatninger .....	17

## Forord

Så er jeg her da, - omsider i havn med oppgaven etter noen år ved UiT. Endelig klar for å presentere det jeg har vært opptatt med i lang tid. Jeg har vinglet mye fram og tilbake med tanke på hva jeg ville skrive om. Underveis har jeg hatt mange gode ideer, og sikkert mindre gode ideer ... Jeg er glad for at jeg valgte akkurat dette prosjektet! Det har vært utrolig spennende, men krevende og altoppslukende til tider. Det har vært artig å møte både ferske studenter og godt-erfarne fagfolk i forelesningsrom på UiT. Jeg har fått nye input fra flinke forelesere. Jeg har lært mye mer enn jeg trodde jeg ville.

Det er et spennende og sammensatt fagfelt jeg jobber med, og dess mer jeg har fordypet meg denne tida, så forstår jeg hvor MYE mer jeg har å lære. Til tider har det stoppet litt opp med skrivinga, fordi jeg har kommet over noe veldig interessant, som egentlig har hatt lite med prosjektet mitt å gjøre. Når noen spurte hvordan det gikk, ble svaret mitt ofte: «Jo det går fint, men jeg har rota meg litt bort i anna litteratur ...». Det er lett å la seg rive med, når man graver i temaer man jobber med i det daglige.

Jeg hadde lyst å skrive om så mye, og trodde lenge det skulle bli innenfor afasi-feltet. Jeg endte opp med et av områdene jeg har jobbet mest med, men denne gangen rettet mot det nordsamiske spesialpedagogiske feltet. Underveis har jeg lurt på om jeg var klar over hva jeg bega meg ut på, ..., og er fremdeles ikke helt sikker på det. Men, jeg er stolt av arbeidet jeg har gjort, og tror min manglende samiskkunnskap og nysgjerrighet, har bidratt til at jeg ønsket å lære enda mer.

Jeg har mange som har «heia» på meg siden jeg starta opp; mange av mine flotte kollegaer fra nord til sør som har oppmuntra, hjulpet og gitt rom for at jeg skulle klare fullføre, søsken som har heia, og mamma og pappa som har fått mindre besøk, Terje som hele veien har sagt: «det her klare du helt fint!» og «ikke tenk på det, æ ordne det», gode Johanne som har stått på og hjulpet faren, og kommet med kake til meg på skrive-stua mi på loftet, og mine to fine i Tromsø som stadig har sendt «tommel-opp» og sagt: «Du e flink mamma!».

De siste månedene har det vært ekstra rart å være i sin egen lille skriveboble, når hele verden har vært preget av unntakstilstand på grunn av Corona. Jeg er takknemlig over å ha fått denne

muligheten til å fordype meg i noe jeg liker så godt. Kjærligheten til mitt yrke har bare blitt enda større!

Tusen takk til min flotte veileder Karianne Berg som har hjulpet meg hele veien; gitt gode tilbakemeldinger, leda meg tilbake når jeg har vært på ville veier, oppmuntra og motivert meg. Takk for din tålmodighet, - jeg hadde aldri klart det uten deg!

Og sist, men ikke minst; tusen takk til mine informanter som har vært raus, bidratt med sin kunnskap og delt sine erfaringer. Uten dere hadde oppgaven aldri blitt til!

Gunn Marit

Alta, mai 2020

# 1 Innledning

Barn lærer seg språk i samspill med sine omgivelser, og språket har stor betydning for vår identitet og fellesskapsfølelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tidlig og god språkstimulering er en viktig del av barnehagens innhold. Tilegnelsen av språk beskrives som en grunnleggende forutsetning for våre tanker, tilegnelse av kunnskap, våre sosiale relasjoner, ytringer og inkludering i samfunnet (Hagtvet, 2004; Høigård, 2013). Hos de fleste barn skjer språk- og språklydutviklingen ubevisst, og uten noen form for spesiell oppfølging (Nettelbladt, Samuelsson, Sahlen & Ors, 2008b; Bjerkan, 2005), men noen barn utvikler ikke språket slik som forventet (Nettelbladt, Samuelsson, Sahlèn & Hansson, 2008a; McLeod & Goldstein, 2012).

Ottem og Lian (2008) skriver at det fremdeles er mange som tenker at språkvansker handler om vansker med å uttale ord riktig. Man snakker da om talevansker eller uttalevansker, som man tenker vil «rette seg». Språkvansker kan være langt mer omfattende og alvorlig, som kan få dramatiske konsekvenser på en lang rekke områder knyttet til utdanning, arbeid og psykisk helse (Ottem og Lian, 2008; Bankson, Bernthal & Flipsen Jr., 2017b). I en fersk artikkel viser Rogde, Hagen, Melby-Lervåg & Lervåg (2019) til at barn med gode språkkunnskaper har større sannsynlighet for å utvikle tilstrekkelige leseforståelsesevner og oppnå akademisk suksess, enn barn som sliter med språket. De trekker frem språkvansker, miljøfaktorer relatert til sosioøkonomisk status, og det å ha utdannelsesspråket som andrespråk, - som risikofaktorer for språk- og leseferdighetsvansker. Også Reilly, Bishop & Tomblin (2014) skriver at barn som kommer inn på skolen med dårlige språkevner, har en veldig høy risiko for å få utfordringer med leseferdighet og faglige utfall gjennom skoleårene. Det er ikke alltid lett å fange opp barn og unge som strever med å forstå og/eller bruke språket. Språkvansker blir derfor ofte kalt en skjult vanske, og omtales i noe litteratur som «the hidden problem» (Bele, 2008; Ottem og Lian, 2008; Reilly et al., 2014). I artikkelen «Barn med språkvansker strever unødvendig med mye» beskriver Vartun (2019) språkvansker som et problem som er gjemt og oversett. Dette opplever hun som merkelig når man vet hvor store konsekvenser det har for sosial og skolefaglig fungering.

For å kunne gi et godt tilbud i barnehage og skole, er det svært viktig å avdekke vansker og å følge opp med tilpassede tiltak (Høigård, 2013; Egeberg, 2012). Når det skal legges til rette



for god tilpasset opplæring for alle elever, må det tas høyde for det store språklige og kulturelle mangfoldet som en del av barns hverdag. Egeberg (2012) understreker at felles for erfaringer barna har med seg, er at de på ulike måter er det grunnlaget barnet har for å forstå nye erfaringer, og utgangspunktet for videre læring og utvikling. I arbeidet med å gi samiske barn et godt og likeverdig tilbud i barnehage og skole, er det viktig å fange opp barn som har utfordringer på ulike områder, så tidlig som mulig. Hovedtemaet i denne oppgaven omhandler bruk av Nordsamisk fonemtest i arbeidet med å avdekke språklydsvansker hos nordsamiske barn. I 2008 – 2009 ble Sámegiel fonemteasta (oversatt til norsk: Samisk fonemtest) utviklet av Samisk spesialpedagogisk støtte (SEAD) i samarbeid med andre fagpersoner (Mikalsen, Persen & Wirkola, 2009). Dette testverktøyet kartlegger nordsamiske språklyder. Etter at testen ble tatt i bruk av samiske fagpersoner, har det ikke vært gjennomført noen studier som omhandler erfaringer med å bruke dette testverktøyet. Siden det i 2018 ble utviklet to andre samiske fonemtester, har Sámegiel fonemteasta blitt omtalt som *Nordsamisk fonemtest* i fagmiljøet. Den blir derfor omtalt som Nordsamisk fonemtest i denne studien.

Når vi mistenker at et barn har språkvansker, er god kartlegging en forutsetning for å få oversikt over omfanget og type vanske (Frank & Bjerkan, 2019). Forskning viser at barn med språklydsvansker utgjør en stor andel av brukerne som henvises til logoped, og at disse barna er den gruppen logopeder arbeider mest med i praksis (Clausen, 2016; Fox-Boyer, 2017). Av den grunn består logopeders arbeid i stor grad av å vurdere om barns taleproduksjon er typisk eller utypisk relatert til alder og talenorm (Frank & Bjerkan, 2019). Vanskene kan vise seg på ulike måter og opptre alene eller kombinert med andre språkvansker. Det er av stor betydning at logopeder har testverktøy tilgjengelig, som gjør det mulig å utrede barna og skille vanskene fra hverandre (Frank & Bjerkan, 2019).

Barn med språkvansker har blant annet økt risiko for å utvikle lese- og skrivevansker, sosiale og emosjonelle vansker og atferdsvansker (Gabrielsen & Oxborough, 2014; Hagtvatn, 2004; Ottem & Lian, 2008). Men Ottem og Lian (2008) understreker at prognosene har en sammenheng med alvorlighetsgraden på vanskene. Det er store individuelle forskjeller, og studier viser at det er en sterk sammenheng mellom språklige ferdigheter i førskolealder og senere skolefaglig utvikling. God tilrettelegging og tidlige tiltak reduserer sjansene for at barn utvikler følgevansker (McLeod & Goldstein, 2012). Det er viktig at fagpersoner i det

nordsamiske miljøet har gode muligheter for å gjøre en systematisk kartlegging av nordsamiske barns språk, - og dermed også språklyder.

Tidlig innsats er et grunnleggende prinsipp i opplæringa. Meld. St. 6 starter med: «Alle barn fortjener en god start. Barn og unge skal oppleve å lære, leke, utvikle seg og mestre. Trygge rammer er viktig. Trygge barn som trives, lærer bedre» (Kunnskapsdepartementet, 2019–2020, s. 7). Videre skriver de at tidlig innsats handler om et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, hvor barnehager og skoler arbeider for å avdekke utfordringer hos barn så tidlig som mulig. Å jobbe forebyggende handler om å sette inn tiltak umiddelbart når utfordringer blir avdekket (Kunnskapsdepartementet, 2019–2020). I Rammeplan for barnehagen er det spesielt fokus på at barn med sen språkutvikling eller andre språkproblemer, må få tidlig og god hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I Norge er samisk og norsk likeverdige språk. Staten har særlige forpliktelser til å trygge samiske barns oppvekstvilkår og deres religiøse, kulturelle og språklige rettigheter (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2018). Samiske barn med behov for særskilt tilrettelegging, har behov for samiskspråklige fagpersoner, som har god tilgang til læremidler, læringsressurser og kartleggingsmateriell på samisk. I Innst. 188 S (Utdannings – og forskningskomiteen, 2019 – 2020) påpekes det at det finnes svakheter i tilbudet om opplæring i, og på samisk. Medlemmer av komiteen mener blant annet det må stilles krav om at PP-tjenestene skal være kjent med hvordan de sikrer at samiske barn og familier blir møtt med språk- og kulturforståelse.

Som tidligere nevnt, kom Nordsamisk fonemtest i 2009. I 2018 ble også Lulesamisk fonemtest og Sørsamisk fonemtest utviklet av SEAD. I forbindelse med utvikling av Lulesamisk og Sørsamisk fonemtest, så prosjektgruppen behovet for å revidere den nordsamiske fonemtesten. Behovet for endring blir også anbefalt av logoped Marit Inger Pulk i hennes masteroppgave som kom i juni 2019. Pulk (2019) har gjennomført en studie hvor tretti nordsamiske fireåringer blir testet med Nordsamisk fonemtest. Hun oppsummerer studien med en anbefaling om at den nordsamiske fonemtesten bør revideres til å oppfylle kriteriene for hva en språklydstest bør inneholde. Hun begrunner dette blant annet i viktigheten av å styrke validiteten av testresultatene. Hun skriver videre at det hadde vært

hensiktsmessig med en normering av testverktøyet, og at en egen del for prosessanalyse er nødvendig for å kunne utrede barnas språklydsproduksjon mer presist (Pulk, 2019, s. 62).

Det at jeg har valgt å se nærmere på nettopp dette prosjektet, har sammenheng med at jeg som rådgiver på språk – og taleavdelingen i Statped, har bidratt i arbeidet med å utvikle både Lulesamisk og Sørsamisk fonemtest. Gjennom dette arbeidet har jeg blitt nysgjerrig på hvordan testene som utarbeides brukes, og blir mottatt ute hos spesialpedagoger som tar de i bruk.

## **1.1 Studiens formål og problemstilling**

Vi vet som sagt lite om erfaringer spesialpedagoger har gjort seg med bruken av Nordsamisk fonemtest. Formålet med prosjektet er å innhente fagfolks erfaringer med testen, med tanke på testens styrker og svakheter. Deres erfaringer vil kunne bidra til at vi kan få et bedre grunnlag for å vurdere nordsamiske barns språklydsutvikling, og om mulig få en bedre oversikt over de typiske forenklingsprosessene som kan forekomme. Resultatet av denne studien kan være et viktig bidrag i arbeidet med revidering av den nordsamiske fonemtesten. Prosjektet *Nordsamisk fonemtest* startet i januar 2020. Jeg er deltaker i prosjektgruppen, og skal bidra med min logopedfaglige kompetanse og erfaring fra fagfeltet.

Problemstillingen som studeres er som følger:

*Hvilke erfaringer har samisktalende spesialpedagoger med bruk av Nordsamisk fonemtest?*

## **1.2 Oppgavens struktur**

Oppgaven er bygd opp av fem hovedkapitler. I dette kapittelet har jeg redegjort for tema, problemstilling og formålet med oppgaven. Videre blir teori og forskning som ligger til grunn for studien presentert i kapittel to. I det tredje kapittelet vil jeg redegjøre for metode. Funn fra intervjuene vil bli presentert i kapittel fire, og deretter blir de diskutert i kapittel fem. Til slutt oppsummerer jeg studien med utgangspunkt i problemstillingen og funn i studien.

## 2 Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet presenteres teori og forskning som er knyttet til temaet og problemstillingen i undersøkelsen.

### 2.1 Språk og kommunikasjon

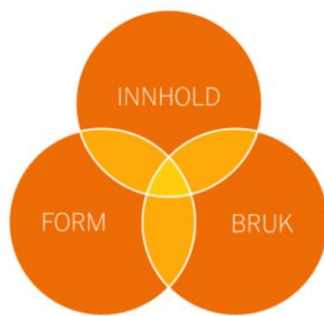
Barn tilegner seg språk gjennom kommunikasjon og samspill med voksne og andre barn rundt seg. Evnen til å tilegne seg språk, er avgjørende for videre utvikling, - både intellektuelt, sosialt og emosjonelt. Språk gir oss identitet, tilhørighet og en følelse av å være en del av et fellesskap (Tetzchner, Feilberg, Hagtvvet, Martinsen, Mjaavatn, Simonsen & Smith, 2003; Strömqvist, 2008). Gjennom språket lærer barnet å forstå seg selv og omverdenen. Både språk og personligheten utvikles når barnet deltar i samtaler og lytter til andre. Språkutvikling er derfor noe av det mest betydningsfulle som skjer i et barns liv (Tetzchner et al., 2003; Strömqvist, 2008; Høigård, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2006-2007).

Det er vanskelig å redegjøre for språk uten å snakke om kommunikasjon. Ordet kommunikasjon stammer fra det latinske ordet *communicare*, som betyr å dele eller å gjøre noe felles eller kjent (Hagtvvet, 2002; Tetzchner et al., 2003). Når vi deler våre tanker, meninger, ideer og kunnskap, gjør vi det per definisjon med andre mennesker. Barn utvikler evnen til å sanse, produsere og bruke språket for å forstå og for å kommunisere (Tetzchner et al., 2003; Hagtvvet, 2002). Språk og tenkning er sammenvevde deler av vår bevissthet. De er nært knyttet til hverandre og gjensidig avhengig av hverandre. Når barnet utvikler sine språkferdigheter, utvides også kunnskap og mer avansert tenkning (Egeberg, 2012, s. 56).

Barn er født med ulike forutsetninger for å lære språk. Både arv og miljø er betydningsfulle faktorer når barnet tilegner seg språk. Derfor er miljøet barnet vokser opp i svært viktig for språktilegnelsen (Leonard, 2014; Tetzchner et al., 2003; Utdanningsdirektoratet, 2017). Når barn deltar i språklige samspill med andre, tilegner de seg gradvis kunnskap om språk og en forståelse for språksystemet. Den største motivasjonsfaktoren i språklæringen er behovet for å forstå, og for selv å kunne gjøre seg forstått (Høigård, 2013). Fordi barnet har bruk for språket, lærer det seg språksystemet; ordbetydning, uttale, ordbøyning og det å sette sammen ord til en større helhet. Barns nysgjerrighet, oppdagerglede og lyst til å utforske, leke og lære, er drivkraften bak det hele (Høigård, 2013).

Når vi snakker om språk, står det å forstå og bli forstått, veldig sentralt (Wold, 2008, s. 123). Ordene er et supplement til andre ikke-språklige måter å kommunisere på. Vi bruker både ord, gester, ansiktsuttrykk, blikk, stemme og andre kroppslige uttrykk i kommunikasjon. Men ordene gir oss mulighet til å kommunisere utover det som skjer «her og nå» (Hagtvet, 2002).

Ifølge modellen Bloom og Lahey (1978) har utarbeidet, har språket en innholdsside, en formside og en bruksside. Disse må samordnes for at språket skal kunne brukes effektivt både muntlig og skriftlig (figur 1.).



Figur 1. Fritt etter Bloom & Laheys språkmodell (1978), (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.40)

Modellen illustrerer hvordan språket som et system består av tre deler som samspiller, påvirker og glir over i hverandre. Man kan se delene hver for seg, men barn trenger gode kunnskaper og god utvikling på alle områdene for å utvikle et godt språk. Når alle tre områdene er i bruk, og beherskes, beskrives det som normal språkutvikling (Bloom & Lahey, 1978).

Semantikk handler om språkets innhold; om betydningen eller meningsinnholdet i ord, fraser og setninger. Barn lærer hva ord betyr og hvordan de brukes i forhold til hverandre. Språkets form handler om språkets struktur, og deles inn i områdene fonologi, morfologi og syntaks. Vi snakker her om hvordan språket er bygget opp, hvordan lydene settes sammen til stavelser/ord, om hvordan ordene bøyes og blir til setninger. En grundig forståelse av språkets innhold, er grunnleggende for å utvikle gode ferdigheter av språkets form (Høigård, 2013; Godøy & Monsrud, 2011). Til sist har vi språkets bruksside, som omhandler pragmatikk. Her snakker vi om bruk og forståelse av språket i ulike sammenhenger, - om det å forstå sosiale spilleregler, og det å tilpasse språket til ulike situasjoner og samtalepartnere (Bloom & Lahey, 1978; Høigård, 2013). Som tidligere nevnt henger disse tre områdene sammen, og påvirker

hverandre slik at vansker på ett av områdene kan påvirke de andre. Barnets språklydsutvikling berøres av alle områdene. Videre i oppgaven vil jeg ha fokus på språklyder; fonetikk og fonologi, samt vansker med språklyder.

## **2.2 Språklyder**

Høigård (2013) skriver at språklydutvikling handler om hvordan barn tilegner seg og produserer språklyder for å kunne skille ord fra hverandre og kommunisere. Dette involverer både den fonetiske (artikulatoriske/motoriske) utviklingen; fysiske sidene ved språklydene, samt den fonologiske (fonemiske) utviklingen; systemet av språklyder (Slethei, Bollingmo & Husby, 2017; Høigård, 2013; Tetzchner et al., 2003).

### **2.2.1 Språklydsutvikling**

Når barnet er rundt 1 måned gammel, begynner det å vokalisere. Til å begynne med vokaliserer barn fra alle språkområder helt likt. Men etter et halvt års tid begynner barnet i økende grad å produsere lyder som er lik språklydene det hører rundt seg i hverdagen (Høigård, 2013; Tetzchner et al., 2003; Strömqvist, 2008). Barnet blir oppmerksom på kontraster; meningsskillende språklyder i eget morsmål (Dodd, Holm, Crosbie & Hua, 2005). Samtidig faller lyder som ikke brukes i barnets språkmiljø, gradvis bort (Høigård, 2013; Tetzchner et al., 2003; Strömqvist, 2008). Barnet har ved 6 måneders alderen begynt å systematisere og ordne den språklige lydmassen (Høigård, 2013). Ved ca. 10-12 måneders alderen, begynner barnet å produsere viljestyrte språklyder. Det tar flere år før barnet mestrer fullt ut å uttale språklydene riktig. Når det er språklyder eller språklydforbindelser barnet ikke mestrer, bruker de språklydsforenklinger. I tillegg til å lære seg uttalen, må barnet også tilegne seg språkets fonemsystem, og når barnet har lært dette klarer det å oppfatte rekken av lyder vi hører, som meningsbærende ord (Høigård, 2013, s. 122). Barn produserer vanligvis sine første gjenkjennelige ord rundt ettårsalder (Dodd et al, 2005; Høigaard, 2013).

Det er individuelle forskjeller for når barn tilegner seg språklyder. Forskning viser sprikende funn der man har forsøkt å finne ut om barn i ulike deler av verden, lærer språklydene i samme rekkefølge (Høigård, 2013, s. 124). I følge Høigård (2013) og Bernthal, Bankson & Flipsen Jr. (2017) slår barnespråkforskning og undersøkelser fast, at uavhengig av hvilket språk barnet snakker, tilegner alle barn seg først konsonanter som blir laget langt framme i munnen. Dette er lyder som blir laget med lepper eller med tungen mot tennene. Videre

beskriver de at konsonanter som blir laget med et fullstendig lukke i munnen, kommer før de andre konsonantene. For samiske barn er dette for eksempel b/p/t/d/n/m (Pulk, 2019; Aikio & Ylikoski, 2009/2010). De første vokalene som tilegnes i mange språk er i hovedsak a/ og /æ/ (Høigård, 2013; Bernthal et al., 2017). Også Garmann & Torkildsen (2016) har i sin undersøkelse sett på ulike studier med fokus på hvordan barn lærer ord, og har blant annet funnet at oppmerksomheten mot labialer (for eksempel /b, p, m/) er universell. Funn viser at deler av barnas lydsystem synes å være mer avhengig av mål-språket, og at det er noen forskjeller mellom hvilke lyder barn fra ulike språk bruker mest. Som tidligere nevnt presiserer (Høigård, 2013) at det kan være store individuelle forskjeller med tanke på barns språklæring. Også Selås & Neteland (2019) finner individuelle forskjeller i sin studie. De har sett på tilegnelse av en bestemt lokal dialekt-variant av r-lyden hos et lite antall enspråklige og tospråklige norske barn. De konkluderer med at både alder ved tilegnelse og måten de tilegner seg lyden er forskjellig fra barn til barn.

### **2.2.2 Fonetikk og fonologi**

For at barnet skal lære seg å snakke må det mestre to viktige oppgaver, som omhandler fonetikk og fonologi. Fonetikk er studien av hvordan språklyder dannes, overføres og mottas (Ahlsen & Nettelbladt, 2008; Bjerkan & Kristoffersen, 2005). Man skiller mellom artikulatorisk (organisk) fonetikk, auditiv fonetikk og akustisk fonetikk. Artikulatorisk fonetikk handler om hvordan lydene produseres i taleorganene. Det vil si; 1.) hvordan luftstrømmen som skaper lyden, settes i gang (oftest fra lungene), 2.) hvordan luftstrømmen modifiseres og eventuelt avbrytes gjennom talekanalen (strupehodet med stemmebåndene, svelget, munnhulen med tunge og lepper, gane og tenner), og 3.) hvordan luften slippes ut gjennom munnen eller nesen for å danne den enkelte språklyd (Slethei et al., 2017). Tydelig artikulering krever presisjon. Dette innebærer å produsere språklyder på ulike artikulasjonssteder og artikulasjonsmåter, med riktig varighet, trykk og hurtighet (Hartelius & Lohmander, 2008, Nettelbladt et al., 2008a; Bjerkan & Kristoffersen, 2005).

Når vi snakker om språklyder, skiller vi mellom produksjon av vokaler og konsonanter (Høigård, 2013). For å beskrive og skille mellom konsonanter blir tre fysiologiske begreper anvendt: stemthet, artikulasjonssted og artikulasjonsmåte (Slethei et al., 2017). Når vi produserer språk, bruker vi det som kalles for taleorganene, som er organer som avgjørende for taleproduksjon (Bjerkan & Kristoffersen, 2005). Taleorganene består av lungene, strupen,

svelget, munnen og nesen (Bjerkan & Kristoffersen, 2005). Det stedet i talekanalen med størst innsnevring, kalles for artikulasjonssted; der luften blir hindret ved uttalen av ord.

Artikulasjonsmåten blir bestemt ut fra styrken på innsnevringen, og hvilken grad luften stoppes eller hindres (Bjerkan & Kristoffersen, 2005; Tetzchner et al., 2003). Fonetikken studerer talen, hvordan vi konkret produserer språklyder. Ifølge Bjerkan (2005) trenger vi denne kunnskapen når vi skal studere fonologi.

Fonologi er studiet av hvordan språklyder danner systemer og mønstre i ulike språk, regler for kombinasjon av språklydene og prosodi, ordbetoning og tonelag (Ahlsén & Nettelbladt, 2008; Bjerkan, 2005). Ulike språk har som sagt ulike regler, og når det gjelder kombinasjoner av fonemer til stavelser og ord, kalles dette for fonotaktiske regler (Kristoffersen, 2005; Slethei et al., 2017). For eksempel kan språklydene /b/, /o/, /k/, kombineres til ordet *bok*, men ikke til *obk* på norsk. Tonelaget i ordet *kastet*, uttrykker forskjellen på for eksempel *ka´stet* (bestemt form av et kast) og *ka`stet* (preteritum av å kaste). Fonologi handler om de fysiske sidene ved språklydene; hvordan lydene lages og oppfattes og realiseres som lydbølger (Høigård, 2013).

I fonologien er fonemet et grunnbegrep. Fonemer er språklyder som har en meningskillende funksjon i språket (Bjerkan, 2005; Ahlsén & Nettelbladt, 2008). Det varierer fra språk til språk hvilke språklyder som har meningskillende funksjon. Når vi skal studere hvert språk, må vi avgjøre hvilke språklyder som er egne fonemer i akkurat dette språket, eller i den aktuelle dialekten. For å finne ut om ulike variasjoner av uttalen medfører ulike betydninger, brukes minimale par (Bjerkan, 2005, s. 203). Et slikt minimalt par er for eksempel ordene *mur* og *bur*, hvor /m/ og /b/ er fonemene som utgjør meningsforskjellen (Godøy & Monsrud, 2011). Noen lyder er fonetisk forskjellige, men ikke betydningsskillende i språket. Lyder som ikke danner minimale par kalles for allofoner av samme fonem (Bjerkan, 2005; Slethei et al., 2017).

I begynnelsen av den fonologiske utviklingen er det vanlig at barn bruker såkalte fonologiske forenklingsprosesser, som kan defineres som systematiske prosesser som barnet bruker for å forenkle ordene slik at det kan produsere dem (Tetzchner et al. 2003; Nettelbladt et al., 2008a). Disse forenklingsprosessene inntreffer på grunn av barnets begrensede kognitive, motoriske og språklige evner som ligger til grunn for fremveksten av forenklingsprosessene.



Dette er en naturlig del av barns språklige utvikling (Dodd et al., 2005). Selv om barnet isolert kan produsere alle fonemene i ordet, kan det oppstå vanskeligheter når disse skal kombineres.

## 2.3 Nordsamisk språk

På linje med de andre samiske språkene, tilhører nordsamisk den uralske språkfamilien og er nært beslektet med finsk (Nickel, 1994). Av de ti ulike samiske språkene er nordsamisk det språket de fleste samisktalende snakker (Nickel, 1994). Nordsamisk har mange dialekter. Det er vanlig å skille mellom vestlige dialekter som blant annet snakkes i Kautokeino, og østlige dialekter som snakkes i for eksempel Karasjok og Nesseby (Nickel, 1994). I dette kapitlet refererer jeg i noen av temaene til sekundærkilder. Dette fordi jeg på litteratursøk har hatt utfordringer med å finne annen litteratur, enn på samisk.

### 2.3.1 Nordsamiske språklyder

Ifølge Aikio & Ylikoski (2009/2010) er det spesielt to faktorer som gjør at det er vanskelig å lage en oversikt over nordsamisk fonologi i en grammatisk skisse. Fonologien til språket er ekstremt kompleks, og inneholder motsetninger, som er uvanlige og åpne for alternative fonologiske analyser. De påpeker også at det er enorme fonologiske forskjeller mellom dialekter, og ingen "grunnleggende" eller "standard" uttale eksisterer som kan velges som et beskrivelsesobjekt. Også Morén-Duojljá (2015) skriver at samiske språk har et mer komplekst lydsystem enn mange andre språk, som er organisert på en slik måte at det kan være vanskelig å teste alle fonem i alle kontekster. Også i Pulk (2019) sin studie, kommer dette fram. Hun har blant annet vært nødt til å ta noen valg med tanke på om postaspirerte plosiver i nordsamisk er egne fonemer. Svonni (referert i Pulk, 2019 s.7) behandler ikke disse som fonemer, slik Baal, Odden & Rice (2012) gjør. Pulk har valgt å behandle de som egne fonemer, og har laget sin egen tabell som viser nordsamiske enkeltkonsonantfonemer angitt med IPA-symboler. IPA- symbolene finnes i The International Phonetic Association (se vedlegg 8), det som kalles for IPA-alfabetet (Slethei et al., 2017). Pulk sin oversikt (se vedlegg 7) er utarbeidet med utgangspunkt i Mikael Svonni's oversikt over nordsamiske fonemer (referert i Pulk, 2019 s. 8).

Konsonanttavlen er et godt redskap når vi skal klassifisere konsonanter (Abrahamsen & Morland, 2012). Som tidligere nevnt beskrives og skilles konsonanter ved å se på stemthet, artikulasjonssted og artikulasjonsmåte (Slethei et al, 2017). Slethei et al. (2017) og

Abrahamsen & Morland (2012) beskriver de aktuelle artikulasjonsstedene slik: bilabial (over – og underleppen presses mot hverandre), labiodental (underleppen presses mot tennene), dental (tungespissen er på tennene), alveolar (tungespissen mot tannkammen/alveoli), postalveolar (tungen rett bak tannkammen/alveoli), palatal (tungeryggen mot den harde ganen/fremre del av munntaket), velar (tungeryggen mot den myke ganen/bakre del av munntaket) og til sist glottal (stemmeleppene dras mot hverandre).

Videre beskriver Slethei et al. (2017) og Abrahamsen & Morland (2012) aktuelle artikulasjonsmåter slik: Plosiv (luftstrømmen hindres fullstendig og ganeseglet heves/lukkes), frikativ (luftstrømmen stoppes i munnhulen så lyden blir turbulent og danner tydelig hørbar fiksjon), affrikat (kombinasjon av en plosiv lyd med en frikativ lyd), lateral (luftstrømmen midt i munnhulen hindres slik at lufta presses på begge sidene av tunga), approksimant (det dannes en svak innsnevring mellom nedre og øvre artikulatur når velum er hevet, uten turbulent luftstrøm/friksjonsstøy), nasal (det dannes et fullstendig lukke ved artikulasjonsstedet, og luftstrømmen går gjennom nesehulen og ganeseglet/velum er senket) og til sist trill (en artikulatur slår mot en annen to eller tre ganger, og vibrerer, som for eksempel tungespissen).

Nordsamisk har både korte og lange vokaler og konsonanter. Når det gjelder uttale, kan for eksempel en språklyd uttales som lang i vestlig dialekt, mens den samme lyden kan være kort i den østlige, og motsatt (Nickel, 1994). Enkelte språklyder kan i en dialekt være et fonem (betydningskillende), mens den samme lyden i den andre dialekten ikke er meningskillende (Sammallahti, 1998). Nordsamiske har fire diftonger: *ea*, *ie*, *oa* og *uo*, men disse kan noen ganger uttales (og derfor transkriberes) på ulike måter i de to dialektene.

Ifølge Magga (1997) er det flere begrensninger med tanke på hvilke fonemer som kan forekomme i slutten av ord, enn i begynnelsen av ord i på nordsamisk. I følge Svonni (referert i Pulk, 2019 s. 10) har de aller fleste samiske ord kun én konsonant i starten av ordet (initial posisjon), men det finnes et lite antall ord med flere enn én konsonant i denne posisjonen. I midten av ord kan det forekomme mange ulike klustere og konsonantforbindelser (Nickel, 1994). Stavelsen hører også med i det fonologiske systemet, og består av en kjerne som oftest er en vokal eller diftong (Høigård, 2013). Nordsamisk språket har veldig mange flerstavellesord, og ifølge Morén-Duolljá (2015), finnes det flere enn én takt, når ordet har flere enn tre stavelser. Sentrum og sluttdel kan betegnes som stavelsens rim. Det er vanlig at

hovedtrykket er i første stavelse i to- og trestavelsesord. I firestavelsesord ligger trykket i første og tredje stavelse (Sammallahti, 1998).

Selv om ord er bygd opp av de samme fonemene, kan andre faktorer gi en meningsforskjell. Forskjellen på *´forkle* (brukes på kjøkkenet) og *for´kle* (noe du gjør om du ikke ønsker å bli gjenkjent), ligger i om trykket kommer på første eller andre stavelse (Sammallahti, 1998).

I følge Morén-Duolljá (2015) er det noen av de sentrale fonem og/eller allofoner i samisk lydsystem og grammatikk, som ikke vises ikke i skriftspråket. Dette er for eksempel ustemte konsonanter og glidevokaler. En glidevokal opptrer i mange nordsamiske ord, og Nickel (1994) beskriver den som en meget kort og utydelig vokal. Den opptrer mellom visse konsonanter som begynner med /ð/, /l/ og /r/ (Nickel, 1994). Ordet *geađgi* (stein), som uttales /keæðæki/, er et eksempel på dette. Glidevokalen ser vi ikke i skrift, og vi transkriberer denne med en vokal (/e/) (Bals et al. 2005; Nickel, 1994).

Siden den fonologiske utviklingen er språkspesifikk (Frank & Bjerkan, 2019; Bernthal et al 2017), forutsetter det at de som skal kartlegge har god kjennskap til det aktuelle språkets fonologi. Ifølge Frank & Bjerkan (2019) er dette viktig for å kunne tolke og forstå forenklingsprosessene på språket barnet bruker. Bernthal et al. (2017), skriver at det vil være utfordrende å utrede et barns språklyder, dersom du ikke kan/kjenner både språk og dialekt. Dette innebærer at den som skal utrede nordsamiske barn bør ha kjennskap til både østlig og vestlige dialekter for å finne ut av barnets vansker.

## 2.4 Språklydsvansker

McLeod & Goldstein (2012) definerer barn med språklydsvansker som barn med artikulatoriske og/eller fonologiske forsinkelser eller vansker, inkludert de som har taleapraxi. Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh & the Catalize-2 Consortium (2017) omtaler alle vansker med taleproduksjon som språklydsvansker. Dette omfatter vansker med språkets fonologi, taleproduksjon av motoriske eller fysiske vansker og artikulasjonsvansker (Bishop et al., 2017; ASHA). Bankson et al. (2017b) påpeker at for de fleste av barn som har språklydsvansker, er vi ikke kjent med årsaken.

I dag benyttes ICD-10 (International Classification of Diseases, 10. utgave) i Norge ved koding i diagnostisering av språkvansker. Barn som har språkvansker, og en ellers normal utvikling, får diagnosen *Spesifikke språkvansker* (Neumann, 2018). Ifølge Leonard (2014, s.

3) viser omtrent 7% av befolkningen betydelige vansker med språk, som ikke kan tilskrives hørselstap, lav ikke-verbal intelligens eller neurologisk skade. På bakgrunn av nyere forskning og klinisk erfaring, oppleves den tidligere forståelse og definisjon av spesifikke språkvansker som for snever (Bishop et al, 2017; Reilly et al, 2014). Dette har medført at mange barn ikke har fått godt nok tilpasset hjelp. Uklarhetene knyttet til definisjon og diagnostisering førte til Catalise-studien (Delphi consensus study) med 57 representanter i et ekspertpanel fra ulike nasjoner og profesjoner (Bishop et al, 2017). Spesifikke språkvansker har derfor i engelskspråklige land blitt erstattet med begrepet *Developmental Language Disorder* (DLD), som er begrepet brukt i den nye ICD11. I Norge jobber man nå med å finne et passende norsk begrep (Neumann, 2018). Imellomtiden bruker fagfolk blant annet begrepene *utviklingsmessige språkvansker* og *utviklingsmessige språkforstyrrelser*.

Forskning indikerer at uttalevansker er et universelt fenomen, som finnes på forskjellige språk fra forskjellige språkfamilier (Clausen, 2016). Basert på modellen (se vedlegg 9) etter Catalise-studien (Bishop et al., 2017) kan man skille ut tre grupper med språkvansker: 1.) Språkvansker i tilknytning til en biomedisinsk tilstand. 2.) Utviklingsmessige språkvansker/forstyrrelse (*Developmental Language Disorder - DLD*). Vanskene innebærer at barnet har symptomer i minimum to av fem språkområder, hvor blant annet fonologiske vansker er et av områdene. 3.) Språklydsvansker/uttalevansker (*Speech Sound Disorder*).

I gruppen med språklydsvansker inkluderes fonologiske vansker (vansker med å oppfatte, organisere eller manipulere språklyder), artikulasjonsvansker, dysartri (slapp talemotorikk, som ofte er neurologisk betinget), dyspraksi (vansker med å planlegge tale motorisk), artikulasjonsvansker (vansker med å finne riktig uttalested- og måte, uten at meningen i det som sies nødvendigvis påvirkes) og avvik i orofasiale strukturer (for eksempel ved *Leppe-Kjeve-Ganespalte*) (Bishop et al., 2017; Neumann, 2018; Clausen, 2016).

Når vi omtaler språklydsvansker i Norge, brukes også her ICD-10 sitt begrep; *spesifikk artikulasjonsforstyrrelse*, som inkluderer spesifikk fonologisk utviklingsforstyrrelse (ICD10). Språklydsvansker kan ha ulike årsaker og opptre på ulike måter. Vanskene kan opptre isolert eller i kombinasjon med andre språkvansker (Frank & Bjerkan, 2019; Fox – Boyer, 2017). Barna med disse vanskene tilhører en heterogen gruppe. Dette betyr at barna har behov for ulik oppfølging med utgangspunkt i sine vansker (Frank & Bjerkan, 2019; Crosbie, Holm, & Dodd, 2005).

Ifølge Frank & Bjerkan (2019) argumenterer forskere som tar utgangspunkt i psykolingvistiske modeller, for at barn med språklydsvansker kan klassifiseres i undergrupper. Vanskene blir knyttet til ulike taleprosesseringsvansker, og viser seg som fonetiske prosesser, typiske fonologiske prosesser og utypiske fonologiske prosesser. Som tidligere nevnt, varierer det fra språk til språk, med hensyn til hvilke prosesser som er typiske og utypiske. Frank og Bjerkan (2019) tar utgangspunkt i en differensialdiagnostisk modell som Barbara Dodd (Dodd, 2005) har utviklet. Der blir språklydsvansker klassifisert i fire undergrupper: artikulatoriske vansker, fonologisk forsinkelse og konsistente og inkonsistente fonologiske vansker. Hver undergruppe har eksplisitte kjennetegn (forenklingsprosesser) som gjenspeiler barnets underliggende vanske.

## **2.5 Kartlegge språklydsvansker**

Når vi mistenker at et barn har språkvansker, er god kartlegging en forutsetning for å få oversikt over omfanget og type vanske (Frank & Bjerkan, 2019, Bernthal et al., 2017; Nettelbladt et al., 2008b). Ulike studier viser at barn med språklydsvansker utgjør en stor andel av brukerne som henvises til logoped (Clausen, 2016). Som tidligere nevnt har barn med språklydsvansker behov for ulik oppfølging, fordi vanskene hos noen barn opptrer isolert, og hos andre i kombinasjon med andre språkvansker (Frank & Bjerkan, 2019; Crosbie et al., 2005). Det er av stor betydning at logopeder har testverktøy tilgjengelig, som gjør det mulig å utrede barna og skille vanskene fra hverandre (Frank & Bjerkan, 2019).

Neumann (2018) skriver at den nye forståelsen av språkvanske-begrepet betyr at vi i enda større grad må tenke bredt, helhetlig og tverrfaglig når vi kartlegger barna. Da vi vet at det ofte finnes sameksisterende vansker, er det ikke nok å bare kartlegge symptomene, men også eventuelt andre årsaksforhold (Neumann, 2018). Målet med en utredning av barns vansker, handler om å få en oversikt over utfordringer, men ikke minst barnets styrker og interesser (Egeberg, 2012). Også Nettelbladt et al. (2008a og 2008b) mener at utredning av barn med språklydsvansker bør starte bredt med tanke på å finne årsaker og type vanske. For å få en god oversikt er det nødvendig å innhente opplysninger fra foresatte og pedagoger i barnehage og skole. Det er viktig å få en oversikt over generell utvikling de første årene, hørselsproblematikk, evt. avvik i taleapparatet (organiske/funksjonelle), generell språkutvikling og andre risikofaktorer; - om noen i familien har eller har hatt vansker med språk, lesing og/eller skriving (Dodd, 2005; Nettelbladt et al., 2008b; Egeberg, 2012). Videre

bør man vurdere om også andre områder av språket (eller andre faktorer som påvirker språk) bør bli utredet. Dette kan for eksempel være språkproduksjon, vokabular, arbeidsminne, fonologisk bevissthet, oralmotorikk og evne til kommunikasjon. I en utredning vil miljøet rundt barnet være viktig å se nærmere på (Nettelbladt et al., 2008b).

Neumann (2018) understreker viktigheten av å skille fonologiske vansker fra andre språklydsvansker. Som tidligere nevnt er fonologiske feilmønstre svært vanlig i tidlig utvikling. Om vanskene vedvarer (og særlig hvis de er mange), vil talen bli svært uforståelig. Dersom barn har utfordringer med språklydene, kan vanskene beskrives ved å se på fonologiske forenklingsprosesser. Frank & Bjerkan (2019) beskriver en fonologisk prosess, som en uttalevariant med fonologiske erstatninger eller forenklinger. I litteraturen blir det vanligvis skilt mellom to typer fonologiske prosesser - typiske og atypiske prosesser. De typiske fonologiske prosesser, er de prosessene som man anser å være en del av den typiske fonologiske utviklingen (Dodd, 2005), som er fonologiske feilmønstre som er vanlig i tidlig utvikling (Neumann, 2018). Prosesser som oftest ikke blir funnet når man samler inn data hos barn som følger normal utvikling, er de man kaller for atypiske, idiosynkratiske eller ikke-utviklingsmessige prosesser (Dodd, 2005).

For å avdekke språklydsvansker og igangsette spesifikke tiltak er det nødvendig å ha tilgang til en språkspesifikk test som gir oss muligheten identifisere både språkspesifikke typiske og språkspesifikke utypiske fonologiske prosesser (Frank og Bjerkan, 2019).

### **2.5.1 Fonemtester**

De to mest vanlige grunner til å kartlegge språklydsvansker, er å avdekke om barnet har behov for hjelp, og i tilfelle hvilken type hjelp. Hensikten med kartleggingsverktøy, er å finne ut hvilke språklyder barnet mestrer, og hva som er avvikende uttale (Bankson, Bernthal & Flipsen, 2017a). I dag er fonemtestene det mest brukte verktøyet i Norge, men også SVANTE -N har en tilleggsdel som kan brukes til å teste norske barns uttalevansker (Lohmander, Borell, Henningson, Havstam, Lundeborg & Persson, 2013).

Norsk fonemtest er en bildebenevnings-test. Den ble gjort om til norsk i 2002, med utgangspunkt i svensk fonemtest (Tingleff, 2002). Den norske fonemtesten er ikke en standardisert kartlegging og har heller ikke normer. Barnets lydinventar blir kartlagt ved at barnet spontant benevner 104 bilder. Testleder skal hjelpe barnet med å finne fram til riktig

ord (målord), dersom det blir vanskelig for barnet. Bildene i kartleggingen illustrerer ord som er satt sammen slik at de dekker norske konsonanter initialt (begynnelsen av ordet), medialt (midt i ordet) og finalt (sist i ordet). Den inneholder også noen av de vanligste konsonantforbindelsene i det norske språket (Tingleff, 2002, s. 2). Til slutt i testen skal barnet gjenta nonsensord/stavelser. Dette for å undersøke om barnet kan lytte ut og produsere språklyder i stavelser som ikke brukes i barnets dagligtale. Man blir anbefalt å ta lydopptak av barnet, samtidig som testleder noterer barnets uttale i en protokoll. Norsk fonemtest har skjemaer der ordene blir systematisert med hensyn til de vanligste forenklingsprosessene, slik også andre fonemtester har (se vedlegg 5). Kartleggingen blir primært brukt for å vurdere hvilke fonologiske prosesser barnet bruker. I bruksanvisningen i protokollen, poengteres det at dersom barnet har under 50% feil på den enkelte fonologiske prosess, så regner man med at prosessen er i ferd med å rette seg selv (Tingleff, 2002).

## **2.5.2 Nordsamisk fonemtest - Sámegeiel fonemteasta**

Den nordsamiske fonemtesten (Sámegeiel fonemteasta) ble utviklet i 2008 – 2009, og utgitt i 2009 (Mikalsen et al., 2009). Da testen ble laget, fantes det ikke andre samiske fonemtester. I 2018 ble Lulesamisk fonemtest (Fonemgæhttjalibme julevsámegeiella) og Sørsamisk fonemtest (Åarjelsaemien foneemeteeste) utviklet. Som tidligere nevnt blir den nordsamiske fonemtesten nå kalt for Nordsamisk fonemtest. Da testprotokollen med veiledning ikke finnes på norsk, ble den oversatt til norsk under planlegging av prosjekt *Nordsamisk fonemtest* i 2019.

I forordet til Nordsamisk fonemtest kan man lese at testen er laget etter mønster fra Pedagogisk Design Fonemtest (Mikalsen et al., 2009). De skriver at siden samisk språk er så forskjellig fra svensk språk, ble det utviklet en helt ny test på samisk. Videre skriver de at testen tar for seg hvordan ordene uttales. Det understrekes at det ikke fantes kunnskap om hva som spesifikt er vansker for nordsamiske barn, og testen blir derfor omtalt som et grunnarbeid. Det blir understreket at testen derfor ikke har analyseskjemaer med hensyn til forenklingsprosesser. Testen ble i 2008 prøvd ut på ca. tretti barn på tre, fire og fem år (Mikalsen et al., 2009, s. 2).

Nordsamisk fonemtest er laget til hjelp for logopedier og andre som trenger et verktøy for å analysere barns språklyder. Ordene i testen sjekker alle nordsamiske konsonantfonemer i ord,

i initial, medial og final posisjon. I tillegg sjekkes klustere og diftonger som for eksempel *ei*, *au* og *oi*. De ulike fonemene blir undersøkt i til sammen 80 ord, hvor målfonemer testes i ett eller flere av ordene. For eksempel testes målfonemet /d/ i fire ord, en i initial og tre i medial posisjon. Testblanketten viser hvilket fonem som undersøkes i hvert ord, da målllyden er plassert i en egen kolonne ved siden av ordet (se vedlegg 4<sub>1</sub>). Når det gjelder antall stavelser, så har de fleste ordene i testen to stavelser, men to ord er trestavellesord. Innledningsvis er det gitt forklaringer på begreper knyttet til språklyder, forklaring på hvordan du kan skille fonemer, eksempler på hvordan du avdekker mållydene i ord (vedlegg 4<sub>3</sub>) og illustrasjon med oversikt over hvor lydene plasseres i munnen (se vedlegg 4<sub>2</sub>). Det er også gitt en forklaring på hvordan du skal bruke fonemtesten (Mikalsen et al., 2009).

I testens veiledning finner man en tabell med oversikt over nordsamiske konsonantfoner (Mikalsen et al., 2009, s. 7), og mållydene blir fremstilt med ortografiske tegn i testblanketten.

Dersom Nordsamisk fonemtest hadde hatt en egen analysedel for å sjekke ut hvilke fonologiske prosesser barnet bruker, kunne det for eksempel sett slik ut: dersom vi hadde fylt inn ordene som det er mulig å sjekke om prosessen: // - *erstatninger* forekommer (se figur 2.)

<i>// - erstatninger</i>		
<i>Initial posisjon</i>	<i>Medial posisjon</i>	<i>Final posisjon</i>
<b>l</b> ottit (fugler)	ká <b>m</b> ela (kamel)	njo <b>mm</b> il (hare)
<b>l</b> ámpá (lampe)	do <b>ll</b> a (bål)	gá <b>ff</b> al (gaffel)
	stu <b>o</b> llu (stol)	
	gu <b>o</b> lli (fisk)	
	bo <b>a</b> lut (knapper)	

Figur 2 Eksempel på forenklingsprosessen // - erstatninger

Pulk (2019) har i sin studie brukt Nordsamisk fonemtest, og fått en oversikt over fonemintervaret til de nordsamiske fireåringene som deltok i studiet. Denne kan være til hjelp i arbeidet med å analysere resultat etter kartlegging. Oversikten, og betegnelser, beskrivelser og eksemplifisering av prosessene er vedlagt (vedlegg 6).

### 2.5.3 Krav til språklydstester

Bankson et al. (2017a) skriver at det brukes ulike metoder for å kartlegge språklyder hos et barn. Det mest vanlige er tester hvor barnet skal si ett ord spontant, oftest ved å benevne det de ser på et bilde. Men mange mener at den beste måten å få et riktig bilde av barnets



språklydsvansker, er ved å lytte til barnet i en naturlig samspill-situasjon (Bankson et al., 2017a). De anbefaler likevel at dette bør være en del av en utredning, sammen med testing med en bildebenevningstest. Dette på grunn av vansker med å få sjekket alle mållydene. Bankson et al. (2017a) skriver at det å kun observere barn i det daglige, ofte kan medføre at du ikke får sjekket alle mål-lydene. Dette fordi barnet kanskje bruker lite talespråk eller ikke bruker ord hvor mållydene er representert. I tillegg er det en stor fare for at testlederen ikke får med seg hvilke ord barnet forsøker å si, dersom barnet har omfattende språklydsvansker. Ved bruk av en bildebenevningstest, eller det Bankson et al. (2017a) kaller for *single-word*-test, har testlederen større mulighet å tolke svaret, ut fra bildet barnet får presentert.

Det stilles en del krav (kriterier) til bildebenevningstest, som både Bankson et al. (2017a), Fox-Boyer (2017) og Størksen, Ellingsen, Stabel & Idsøe (2013) skriver om. Ordene i testen må være en del av barnets ordforråd, slik at ordene benevnes spontant (Fox-Boyer, 2017). I tillegg må bildene ha høy billedlighet, altså tydelige slik at barnet kjapt forstår hva målordet er (Fox-Boyer, 2017; Bankson et al., 2017a; Størksen et al., 2013). Testen bør inneholde omkring hundre ulike elementer, og hvert fonem bør testes minst fire ganger i alle posisjoner (Fox-Boyer, 2017). Både Bankson et al. (2017a) og Fox-Boyer (2017) påpeker at fonemer bør testes både isolert og i klustere, og at flere lyder bør sjekkes i hvert ord. Bankson et al. (2017a) mener at språklydstesten bør ha en analyse-del, som gjør at du kan skåre den og identifisere feilmønstre hos barnet. De understreker videre at følgende bør kunne sjekkes ut; spesifikke konsonanter, klustere, vokaler og diftonger i ord/stavelser. Når det gjelder kartleggingsmaterialets utforming, trekkes det fram at det bør appellere til barnet, være solid og enkelt håndterbart (Bankson et al., 2017a). Fox-Boyer (2017) og Clausen (2016) skriver at testen bør være normert, slik at den kan hjelpe oss med å skille mellom typisk utviklede barn og barn med språklydsvansker. Clausen (2016) mener at ordene i testen bør variere i lengde med tanke på antall stavelser, og i kompleksitet. Hun understreker videre at det bør tas hensyn til dialektvariasjoner, både i testkonstruksjonen og i analysene.

Klem & Hagtvatn (2018 s. 18) viser til *International Test Commission*. De skriver at det er et krav at testverktøy som anvendes ved språkkartlegging, er pålitelige, gyldige og relevant for formålet. Samtidig understreker de at testresultaters gyldighet knyttes til tolkningene og bruken av testresultatene. Derfor vil ikke et kartleggingsverktøy være bedre enn testleders kompetanse på det som kartlegges. De skriver: «I siste instans er det uansett ikke verktøyet,

men den som kartlegger og tolker resultatet, som avgjør kartleggingens verdi» (Klem & Hagtvet, 2018, s. 18). Edwards, Letts & Sinka (2011) skriver at det er viktig at personer som har målspråket som sitt morsmål, deltar i utviklingen av språktester. I en tilpasning kan være behov for å skifte ut både ord og materiell av både lingvistiske og kulturelle grunner (Egeberg, 2012; Edwards et al., 2011)

## **2.6 Hvorfor kartlegge?**

For de fleste barn som lærer ett, to eller flere språk, går utviklingen av språklyder helt av seg selv. De behersker lydsystemene til språk i sine omgivelser og klarer å gjøre seg forstått. Dette gir de et godt redskap for læring og sosialisering. (McLeod & Goldstein, 2012). Men noen barn har store utfordringer med å tilegne seg språklydene.

### **2.6.1 Vanskene: type og omfang**

For mange av disse barna som henger etter sine jevnaldrende med tanke på språket, får det betydelige konsekvenser både når det gjelder det sosiale og læring generelt (McLeod & Goldstein, 2012). Det er derfor nødvendig å identifisere disse barna så tidlig som mulig, og få oversikt over hvilke utfordringer barnet har med språklydsystemet, - slik at det blir mulig å utvikle tilpassede tiltak (Frank & Bjerkan, 2019; McLeod & Goldstein, 2012).

Når vi mistenker at et barn har språkvansker, er god kartlegging en forutsetning for å få oversikt over omfanget og type vanske. Både symptom og omfanget av vanskene varierer, og derfor er barn med språkvansker ikke en ensartet gruppe. (Frank & Bjerkan, 2019; Crosbie et al., 2005). Noen av barna har i hovedsak problemer med å tilegne seg språklydene, men det er ikke uvanlig at de er en del av en mer omfattende språkvanske.

Generelt kan man si at det å utrede språk, ikke er en enkel oppgave. Jeg har tidligere vist til hvordan Bloom og Lahey (1978) deler språket opp i tre hovedkomponenter, som alle overlapper og utfyller hverandre. Det kan derfor være krevende å identifisere i hvilket område en eventuell vanske ligger. Nettelbladt et al. (2008b) skriver blant annet at barn med omfattende fonologiske, morfologiske og/eller syntaktiske vansker, kan få pragmatiske språkvansker. Dette fordi det kan være vanskelig for barnet å rydde opp i misforståelser som oppstår, når samtalepartneren ikke forstår innholdet i det barnet formidler. Dette kan ha en

uheldig påvirkning på kommunikasjonen mellom barnet og de rundt, noe som følgelig kan ha negative konsekvenser for barnets videre språkutvikling (Nettelbladt et al., 2008b, s. 127).

I Delphi-studien framkommer det at de tre gruppene med språkvansker deler symptomer, men ikke nødvendigvis årsaksforhold. Det blir viktig å skille symptomer fra årsaker, når man gjennomfører språkkartlegging, diagnostisering og til slutt utvikling av tiltak. Både symptomer, årsaker og eventuelle sameksisterende vansker blir viktig å kartlegge. Vi må differensiere språkvanskene og tenke helhetlig og tverrfaglig (Neumann, 2018). Forskning er litt uklar med tanke på hvilken type intervensjon som er det beste for barn med språklydvansker, men det er enighet om at følgende faktorer spiller inn; barnets alder, vanskens type og alvorlighetsgrad, antall fonologiske forenklingsprosesser og i hvilken grad språklydene lar seg jobbe med (Clausen, 2016).

### **2.6.2 Tidlig innsats**

Som tidligere nevnt vet vi at familiehistorikk og genetiske faktorer, arv og miljø spiller en rolle for prognosen ved språkvansker (Leonard, 2014; Tetzchner et al., 2003). For barn under 3 år er det vanskelig å forutsi om vanskene vil vedvare. Ifølge Melby-Lervåg ved Institutt for spesialpedagogikk, er det rundt to elever i hvert klasserom som har utviklingsmessige språkvansker, og at vansken er noe de er født med og vil ha resten av livet (referert i Vartun, 2019). Mange barn som får en diagnose i barnehage – og småskolealder, har fremdeles svake språkferdigheter når de er voksne. Gode tiltak kan gi gode resultater i arbeidet med barn med utviklingsmessige språkvansker, men fremdriften er ikke like rask hos alle. Dette avhenger av alvorlighetsgrad, alder ved oppstart og diagnose (Leonard, 2014). I en forskning hvor over 7000 barn er studert, viser professor C. Norbury til at, selv om barn med språkvansker får bedre språkferdigheter, ser det som at de hele tiden ligger to år bak sine jevnaldrende. Dette kaller de for «The 2-year language gap» (Norbury, Gooch, Baird, Charman, Simonoff, & Pickles, 2016). Forskningen viser også at barn som begynner på skolen med svake språk- og kommunikasjonsferdigheter, ofte får utfordringer på flere andre områder. De har ofte skolefaglige utfordringer og kan streve med lav selvfølelse, engstelse, depresjon og vennskap (Norbury et al., 2016; Ottem & Lian, 2008).

I arbeidet med å utrede barn som har språklydvansker, er det viktig å kartlegge om barnet har andre utfordringer med språket. Siden utviklingsmessige språkvansker/forstyrrelser innebærer

at barnet også kan ha fonologiske vansker, kan vi risikere at andre vansker med språket kan bli oversett (Bishop et al., 2017; Bankson et al., 2017b).). I følge Bankson et. al (2017b) opptrer språklydsvanskene oftest før 8 års alderen, og kan vedvare helt opp i voksenalder. De understreker at vanskene ofte handler om mye mer enn det å ikke kunne uttale en språklyd riktig, men om det å kunne kommunisere og gjøre seg forstått. Det er kjent at vansker med språklyder ofte påvirker leseferdighetene (Bankson et al. 2017b; Techner et al., 2003).

Det er stor enighet blant forskere om at barns fonologiske bevissthet; evne til å manipulere lyder og stavelser; dele opp lyder i ord, og trekke lyder sammen til ord, - er en ferdighet som er avgjørende for at barn skal utvikle gode leseferdigheter. Derfor står barn med språklydsvansker i fare for å utvikle liten fonologisk bevissthet, og dermed ofte lave lese – og skriveferdigheter (Bankson et al., 2017b; Techner et al., 2003; Hagtvatn, 2002; Rogde et al., 2019). Rogde et al. (2019) skriver at barn med dårlige språkferdigheter, barn fra lav sosioøkonomiske områder og andrespråks-elever, kan få vansker med leseforståelsen. Så langt det er mulig, er det derfor viktig å få oversikt over vanskene gjennom en grundig utredning (Nettelbladt et al., 2008b; Bankson et al., 2017a).

Godøy & Monsrud (2011) påpeker at en bør være oppmerksomme på barn i barnehage og første klasse som viser lite interesse for bokstaver, ord og det å bli lest for. Dette fordi dette kan være tidlige tegn på at barnet kan få vansker med skriftspråket. Dersom barnet i tillegg ikke mestrer rett uttale av språklyder som forventet, er det ekstra viktig å kartlegge språket på helsestasjon og i barnehage. Ved ytterligere behov for kartlegging, bør barnehage og skole samarbeide med PPT for å gjøre en grundigere utredning. En slik kartlegging kan si noe om vanskegrad og hvilke områder av språket som er berørt, slik at barnet får en mest mulig tilpasset hjelp.

I litteraturen pekes det ofte på viktigheten av at de ansatte i barnehagen har god kjennskap til barns språkutvikling, slik at de er i stand til å fange opp barn som strever (Gabrielsen & Oxborough, 2014; Høigård, 2013; Kristoffersen & Simonsen, 2012). Gabrielsen & Oxborough setter ord på behovet for valide og reliable kartleggingsverktøy: «Bare gjennom god kartlegging kan det legges til rette for nødvendige og relevante pedagogiske tilbud for de barna som trenger det» (Gabrielsen & Oxborough, 2014, s. 61).

Hagtvet (2018) skriver om viktigheten av å sette i gang med hjelpetiltak så tidlig som mulig, mens barnets hjerne er plastisk, og før barnets samspill med andre, påvirkes for mye av de språklige forsinkelsene. Hun påpeker videre at ved å identifisere risikobarn tidlig, kan det settes inn relevante tiltak som jevnlig må evalueres. Klem & Hagtvet (2018) skriver i sin artikkel at det er mulig å innhente informasjon om barnets språkferdigheter og språkmiljø ved å observere barnet systematisk i lek, samtale med barnet, intervju foreldre og/eller barnehagepersonalet m.m., men påpeker at det stilles store krav til kartleggerens kunnskap om språkutvikling og kjennskap til barnet, dersom utredning av barnet, kun bygger på dette. Klem & Hagtvet (2018) skriver videre at en av hovedgrunnene til å bruke individuell og systematisk språkkartlegging, er at det kan være vanskelig å oppdage forsinket språkutvikling i uformelle situasjoner i de daglige. Det er ikke sjelden at en språkforståelsesvanske, f.eks. kan fremstå som problematferd eller problemer med sosialt samspill. Vansken kan også tilsløres ved at barnet kompenserer gjennom en god situasjonsforståelse, f.eks. av kjente hendelsesforløp (Klem & Hagtvet, 2018, s. 17). De understreker at barn som strever med språk, ikke alltid blir oppdaget, dersom språket ikke kartlegges systematisk og individuelt.

### 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for den vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærmingen jeg har valgt. Jeg vil deretter beskrive utvalget, datainnsamlings – og analysemetode. Siste del vil inneholde noen refleksjoner rundt studiens kvalitet og etiske overveielser.

I min studie ønsker jeg å avdekke sentrale fenomener knyttet til min problemstilling, som er i tråd med fenomenologisk forståelse (Malterud, 2003). Problemstillingen min: «Hvilke erfaringer har samisktalende spesialpedagoger med bruk av Nordsamisk fonemtest?», vil bli belyst gjennom intervju med tre spesialpedagoger som har brukt Nordsamisk fonemtest over flere år i sitt arbeid. Informantene fikk spørsmål om hva de erfarer som styrker og svakheter med testen.

#### 3.1 Vitenskapsteori og metode

I vitenskapelig forskning står du overfor ulike veivalg. For å kunne belyse min problemstilling på en god måte, var det nødvendig at jeg hadde kjennskap til ulike vitenskapsteoretiske tilnærminger. Min studie hører inn under samfunnsvitenskapen, som tar utgangspunkt i menneskers opplevelse av den sosiale virkeligheten (Larsen, 2017). Formålet med mitt prosjekt er å få innsikt i spesialpedagogenes egne beskrivelser av den virkeligheten de opplever. Jeg ønsket å få innsikt i deres erfaringer og opplevelser av å bruke Nordsamisk fonemtest. Jeg har benyttet en fenomenologisk tilnærming. Teorier som omhandler menneskelige erfaringer, kaller vi for fenomenologi. I fenomenologiske undersøkelser rettes fokuset mot menneskelig erfaring, og den subjektive opplevelsen (Malterud, 2003; Dalland, 2017; Thagaard, 2018).

Dalen (2011) beskriver en metode, som et sett av regler for innsamling, bearbeiding og tolking av data. Metoden er med på å bestemme hvordan vi analyserer informasjonen, og er avgjørende for om forskningen som blir utført klarer å besvare problemstillingen (Thagaard, 2018). I vitenskapelig forskning vises det gjerne til to forskningsmetoder. Disse er kvantitativ og kvalitativ metode (Larsen, 2017; Dalland, 2017). Ut fra tilnærmingen, problemstillingen og formålet med denne studien, ble det naturlig for meg å velge en kvalitativ forskningsmetode. Ved å bruke kvalitativ metode gikk jeg i dybden, for å få tak i spesialpedagogenes mening og opplevelser (Dalen, 2011). Jeg ønsket å møte de, og på den

måten få fram deres tanker, erfaringer og opplevelser. Hadde jeg ønsket å få fram brede funn som kan kategoriseres, måles eller tallfestes, kunne jeg valgt en kvantitativ metode (Dalland, 2017).

I fenomenologisk metode søker man å beskrive et fenomen så åpent, presist og fullstendig som mulig. Slike beskrivelser kalles kvalitative data. Min problemstilling er: «Hvilke erfaringer har samisktalende spesialpedagoger med bruk av Nordsamisk fonemtest?». For at jeg som forsker skal kunne innhente og utvikle større kunnskap rundt virkeligheten, må jeg ta i bruk en systematisk fremgangsmåte. Gjennom en systematisk tilnærming vil alle valgene jeg tar i forskningsprosessen, baseres på grundige og omfattende vurderinger. På den måten vil jeg kunne utvikle en helhetlig forståelse av fenomenene jeg studerer (Thagaard, 2018). Jeg vil få større kunnskap og ny viten innenfor det feltet jeg har valgt å forske på (Larsen, 2017; Dalland, 2017).

Som tidligere nevnt, står det å finne en dypereleggende mening sentralt i kvalitativ forskning (Dalen, 2011). Det finnes flere metodiske tilnærminger for å innhente data. Kvalitative data kan samles inn gjennom for eksempel observasjon, intervjuer, dokumenter, og lyd – og bildeopptak (Larsen, 2017). Jeg valgte å ta i bruk kvalitativt intervju, da det er en velegnet metode for å kjennskap til informantenes erfaringer (Thagaard, 2018).

## **3.2 Det kvalitative forskningsintervju**

En av fordelene med å velge kvalitativ metode, er at forskeren kommer nærmere informantene. Det å etablere direkte kontakt med personene vi studerer, er karakteristisk for intervju som metode (Thagaard, 2018). Det kvalitative intervjuet setter søkelys på opplevelsesdimensjonen, og ikke bare beskrivelsen av et område (Thagaard, 2018). Ved bruk av intervju, kan forskeren få innsikt i informantenes synspunkter, opplevelser og forståelse (Thagaard, 2018; Larsen, 2017).

Det er vanlig å skille mellom strukturerte, fokuserte eller åpne intervjuer, når man bruker intervju som metode (Dalen, 2011). Formålet med intervjuene i denne oppgaven var å få fylldig og beskrivende informasjon om informantenes egne erfaringer og tanker om det temaet som skulle belyses (Dalen, 2011). Jeg hadde behov for å se informantenes ansikt, i tillegg til å få mulighet for å stille oppklarende og utdypende spørsmål. Jeg valgte derfor å bruke

semistrukturert intervju, der jeg på forhånd hadde utviklet en intervjuguide med ferdig utarbeidede spørsmål (vedlegg 2). Innholdet i et slikt intervju skal holde seg innenfor temaer forskeren har skrevet i intervjuguiden, men det stilles ikke faste, lukkede spørsmål. Intervjuet er planlagt, men har likevel en fleksibel form. Spørsmålene som stilles kan endres etter hva intervjupersonen svarer eller forteller. En viss grad av struktur gjør det mulig å sammenligne svarene fordi alle informantene svarer på de samme spørsmålene (Thagaard, 2018).

Å stille oppfølgingsspørsmål underveis, gjør at intervjuer kan få utfyllende og utdypende svar, rydde opp i misforståelser og gå dypere inn i temaer (Larsen, 2017; Thagaard, 2018). Ved slike intervju har altså samtalen fokus på bestemte temaer som forskeren har tenkt gjennom og utarbeidet på forhånd i en intervjuguide (Dalen, 2011). Guiden gjør det enklere for forskeren å styre samtalen, slik at samtalen dreier seg om temaer som vil belyse problemstillinga.

Kvalitative intervjuer handler oftest om intervjupersonenes liv, som for eksempel temaer knyttet til jobb, studier og familieliv (Larsen, 2017). Samtalene innebærer både utveksling av informasjon og sosial samhandling (Malterud, 2003). Når formålet mitt var å gjennomføre en samtale som skulle bidra til å åpne for nye spørsmål angående problemstillingen, var det viktig for meg å ikke gjøre intervjuguiden for detaljert (Malterud, 2003). I Thagaard (2018) beskrives fremgangsmåten «elv – med – sidestrømmer-modell», som en måte å utforme intervjuguiden. Spørsmålene vi stiller under intervjuet, følger et elveleie (vei) hvor en stor elv kan dele seg opp i sidestrømmer, for så å flyte sammen til en stor elv igjen. Elven representerer det sentrale temaet som intervjuet handler om, og sidestrømmene alle temaer og spørsmål som dukker opp underveis. Denne modellen kan være med på å beskrive min intervjuguide, hvor fokuset var på å belyse min problemstilling: «Hvilke erfaringer har samisktalende spesialpedagoger med bruk av Nordsamisk fonemtest?».

Jeg valgte å dele guiden inn i tre hovedtemaer: Styrker ved fonemtesten, svakheter ved fonemtesten og andre erfaringer med testen. Med utgangspunkt i et fast tema og tre hovedspørsmål, hadde jeg et mål om at nye spørsmål og temaer ville dukke opp underveis. Jeg ønsket å gi informantene mulighet til å komme med informasjon de mente var relevant. Hadde jeg brukt et strukturert intervju, kunne jeg ha risikert å gå glipp av verdifull data som intervjupersonene synes var viktig og relevant for å få frem deres erfaringer og opplevelser av



å bruke Nordsamisk fonemtest (Thagaard, 2018). Den sosiale interaksjonen mellom meg og informantene mine preget utviklingen av kunnskap og bidro til å utvikle nye perspektiver på informantenes tidligere erfaringer. Samtidig kan man si at informantene formidlet sine kunnskaper, erfaringer og synspunkter som reflekterte deres kulturelle og sosiale omgivelser (Thagaard, 2018).

Som forsker måtte jeg være bevisst på egne ferdigheter som intervjuer, og egen kunnskap om temaet. Selv om jeg har god kunnskap om språklydsvansker og mye erfaring med å kartlegge barn ved bruk av fonemtest, visste jeg lite om nordsamiske barns språklyder og språklydsutvikling. Det var viktig at jeg som forsker var bevisst på dette, og da var en mer «nøytral» mottaker (Thagaard, 2018). Jeg måtte være veldig bevisst på å være lyttende og åpen, følge nøye med, samt sjekke ut at jeg hadde forstått riktig. Nøyaktigheten i beskrivelsene og fortolkningen av hva innholdet betyr, er det kvalitative intervjuets styrke. For å kvalitetssikre intervjuet, var det derfor behov for at jeg stilte utfyllende spørsmål (Dalland, 2017).

### **3.3 Forforståelse**

Som forsker vil man alltid ha en forforståelse i møte med informantene og det innsamlede materialet. Denne forforståelsen omfatter både meninger og oppfatninger vi har på forhånd i forhold til det fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Malterud beskriver forforståelsen slik: «Forforståelsen er den ryggsekk vi bringer med oss inn i forskningsprosjektet, før prosjektet starter. Innholdet i denne ryggsekken påvirker hele veien måten vi samler og leser våre data» (Malterud 2003, s. 46).

I Dalen (2011) refereres det til Gadamer som ser på forforståelse som viktig, for å utvikle forståelse og senere tolkning. Gjennom en bevissthet om egen forforståelse, vil forskeren være mer sensitiv når det gjelder det å se muligheter for teoriutvikling i eget datamateriale. Fortolkning av intervjupersonenes utsagn bygger i første rekke på informantenes direkte uttalelser, men den videreutvikles i dialog mellom forskeren og det empiriske datamaterialet. Både forskeren egen forforståelse og aktuell teori om fenomenet vil påvirke fortolkningen (Dalen, 2011).

Bakgrunn for alle valgene jeg har tatt i denne studien, er basert på min forståelse av fagområdet og det valgte temaet i problemstillingen. Denne forforståelsen er basert på kunnskap jeg har tilegnet meg gjennom flere år som spesialpedagog, og mine holdninger og verdier jeg har opparbeidet meg i møte med ulike mennesker. Jeg er førskolelærer og tok etter hvert videreutdanning i logopedi. Før jeg ble utdannet logoped jobbet jeg innenfor det spesialpedagogiske feltet i barnehage, PPT og i bolig med mennesker med ulike bistandsbehov. Jeg har vært spesielt interessert i fagfeltet jeg har jobbet med i over 20 år; barn og unge med språk og kommunikasjonsvansker. Jeg behersker selv ikke samisk, men i min nåværende jobb har jeg fått bidra med min logopedkompetanse i arbeid med å utvikle samiske kartleggingsverktøy og pedagogisk materiell. På bakgrunn av min utdanning, erfaring med direkte arbeid innenfor logopedifaget og min nåværende jobb, vet jeg hvor viktig det er å ha fokus på tidlig innsats i arbeidet med barn med språk – og kommunikasjonsvansker (Ottem og Lian, 2008). All min kunnskap, erfaring og opplevelser i arbeidslivet, gjør som sagt at jeg sitter med en forforståelse av temaet i min studie (Malterud, 2003). Mine meninger og oppfatninger jeg hadde i forkant, var viktig å bruke på en måte som åpnet for en størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser.

For å kunne erverve meg ny kunnskap og ny forståelse, har jeg vært nødt til å bli bevisst min forforståelse og personlige erfaringer. Min bakgrunn og erfaring påvirket mitt valg av tema, problemstilling og valg jeg har tatt, og min forforståelse er i stadig utvikling etter hvert som jeg har analysert mine egne data, og gjennom tilegnelse av teori. Da jeg i mitt arbeid har en relasjon til noen av de som har utviklet Nordsamisk fonemtest, har jeg valgt å holde meg tett opp til informantenes beskrivelser i dette studiet. Dette for at jeg i minst mulig grad skulle la meg påvirke av dette.

Min studie består av en helhet av ulike deler; problemstillingen og formålet med oppgaven, min forforståelse, mitt utvalg av teori, informantenes beskrivelser og opplevelser, og valg av metoder jeg som forsker tar i denne prosessen. Helheten i oppgaven er altså påvirket av et samspill mellom disse delene, samtidig som oppgavens helhetsoppfatning kan påvirke enkeltdelene (Dalen, 2011). Ifølge Dalland (2017) må meningsfulle fenomener fortolkes for å kunne forstås. For å oppnå en dypere forståelse og fortolkning vil jeg benytte en vekselvirkning mellom helhetene og delene i beskrivelsene. Denne vekselvirkningen beskrives som den hermeneutiske spiral (Dalen, 2011; Dalland 2017)

Da jeg startet på min studie, ble jeg rådet til å lage en konkret liste over de funn jeg forventet å finne i min studie. I følge Malterud (2003) blir denne listen et uttrykk for den kunnskapen jeg hadde når jeg startet prosjektet. Malterud sier videre at denne kunnskapen underveis bør utfordres, konfronteres og utfylles med den levende kunnskapen fra det empiriske feltet. Dette ble en øvelse som utfordret meg og påvirket meg i arbeidet med å kunne oppdage uventede sider ved fenomenene.

### **3.4 Utvalg og rekruttering av respondenter**

Som tidligere beskrevet er Nordsamisk fonemtest et testverktøy som har vært brukt av samisktalende spesialpedagoger siden 2009. Med tanke på antallet nordsamiske barn i Norge, har ikke testen vært brukt i like stor grad som for eksempel Norsk fonemtest. På bakgrunn av dette kan det tenkes at det er et begrenset antall spesialpedagoger som har erfaring med å bruke Nordsamisk fonemtest i sitt praktiske virke. Dette var noe jeg måtte ta hensyn til ved innhenting av informanter. For få belyst temaet ønsket jeg å intervju tre spesialpedagoger med god erfaring med å gjennomføre og tolke Nordsamisk fonemtest.

For å ha tilstrekkelig grunnlag for tolking og analyse av datamaterialet, måtte jeg sørge for å ha nok materiale. Dalland (2017) skriver at antallet informanter er avhengig av oppgavens problemstilling og tiden en har til rådighet. Samtidig er det viktig at antallet informanter ikke ble for stort, med hensyn til å kunne gjøre en grundig jobb i gjennomføringa og bearbeidinga av datamaterialet. I min studie opplevde jeg at tre informanter ga meg tilstrekkelig med data for å kunne gå i dybden av temaet.

Datamaterialet måtte også være av en slik kvalitet at det kunne belyse problemstillinga på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018; Dalen, 2011; Dalland, 2017). Det var nødvendig at de som ble spurt hadde kjennskap og erfaring med å bruke Nordsamisk fonemtest, slik at jeg kunne få tilstrekkelig og relevant informasjon (Dalen, 2011). Jeg var avhengig av et strategisk eller hensiktsmessig utvalg. Dette betyr at en velger informanter som har kunnskap om det temaet en ønsker å studere (Thagaard, 2018). På bakgrunn av dette valgte jeg å bruke snøballmetoden for å finne fram til aktuelle informanter (Dalen, 2011; Larsen, 2017). Thagaard (2018) viser til at denne metoden er en vanlig metode for å velge ut deltakere. Ved denne metoden starter man med å kontakte en person som har kjennskap til området som skal studeres. Gjennom denne personen får man anbefalt aktuelle informanter. Selv om jeg er en del et

spesialpedagogisk miljø, hadde jeg ikke oversikt over spesialpedagoger som har god erfaring med å bruke Nordsamisk fonemtest. Jeg var heldig å få tips fra kollegaer som har oversikt over det samiske spesialpedagogiske feltet. Jeg var opptatt av at intervjupersonene ikke skulle føle seg presset på noen måte, men opplevde at det i det samiske spesialpedagogiske fagmiljøet er stor villighet til å bidra i min forskning.

Ved å bruke snøball-metoden kan man risikere at intervjupersonene kommer fra samme miljø eller nettverk (Thagaard, 2018). Så langt det var mulig forsøkte jeg å unngå dette.

Informantene skiller seg fra hverandre med tanke på alder, hvor mye erfaring de har, samt forskjeller med tanke spisskompetanse på språk – og talevansker. Alle informantene har erfaring med å bruke Nordsamisk fonemtest over flere år, og er utdannet som spesialpedagoger. Den ene informanten har brukt testen siden den kom i 2009 og frem til 2019. De andre to bruker den fremdeles, og har brukt den siden 2015 og 2016.

Siden det nordsamiske fagmiljøet er veldig lite, har jeg valgt å benevne informantene med en generell fellesbetegnelse. For å skjule deltakernes identitet har jeg også valgt å ikke referere til intervjupersonenes alder, kjønn og arbeidssted. Dette fordi jeg ønsker å sikre at det ikke vil være mulig å spore opp hvem intervjupersonene er.

## **3.5 Innsamling av data**

Etter å ha fått studien ble godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), startet jeg arbeidet med å samle inn data. Fremgangsmåten jeg brukte for å samle inn data presenteres her.

### **3.5.1 Prøveintervjuet**

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju av en spesialpedagog som ikke deltok i prosjektet. Mine intervju foregikk over video. Prøveintervjuet ble også gjennomført på denne måten. Jeg valgte å bruke opptak av prøveintervjuet. Dalen (2011) beskriver at det er viktig å foreta ett eller flere test-intervju, for å sikre at intervjuguiden fungerer etter intensjonen, samtidig som du får testet deg selv som intervjuer. Et av målene med prøveintervjuet, var å sjekke om spørsmålene i intervjuguiden fungerte slik at jeg kunne få gode fylldige svar. I tillegg ønsket jeg å få tilbakemelding på min rolle som intervjuer (Dalen, 2011), hvor jeg ønsket å få svar på følgende: Var jeg for styrende eller for tilbakeholdende?

Opplevde test-personen intervjusituasjonen trygg og rolig, eller stressende? Ga jeg nok tid slik at test-personen fikk rom og tid til å dele sine tanker og erfaringer? Klarte jeg å snu samtalen tilbake til temaet, dersom den ble sporet av?

Ved å gjennomføre et prøveintervju, får du også øvd for å bli tryggere som intervjuer. For å være en god lytter, må du som intervjuer klare å rette oppmerksomheten mot informanten og ikke mot deg selv (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) setter ord på viktigheten av at forskeren reflekterer over hva informanten formidler gjennom kroppsspråket. Det var viktig for meg å ikke bare ha fokus på det som ble ytret verbalt under intervjuet. Jeg fikk skrevet ned notater for å få dette med i analysen.

Både intervjuguiden og informasjonen til intervjupersonen fungerte bra. Det var ikke behov for å gjøre endringer. Under prøveintervjuet fikk jeg gode svar, men jeg så at jeg kunne bli bedre på å oppmuntre intervjupersonen ved å stille bedre oppfølgingsspørsmål, slik at svarene ble enda mere utfyllende. Min intervjuguide har kun tre hovedspørsmål, og er ellers veldig åpen med tanke på problemstillingen. Det var derfor viktig at jeg hadde gode oppfølgingsspørsmål, slik at jeg fikk gode svar som kunne belyse problemstillingen (Thagaard, 2018). Det tekniske utstyret; video/skype og diktafon fungerte veldig bra.

### **3.5.2 Gjennomføring av intervjuene**

Intervjupersonene ble kontaktet på telefon i første runde. Etter å ha presentert prosjektet, fikk de forespørsel om de ønsket å delta. Alle de forespurte var positive til å delta. Det gjort avtale om dag og tidspunkt for gjennomføringen av intervjuet. På grunn av geografiske avstander, ble intervjuene gjennomført over video/skype. Deltakerne ble innkalt via Outlook med informasjon om hvordan de skulle koble opp til møtet.

I starten av intervjuet presenterte jeg meg, fortalte kort om min bakgrunn, erfaring og interesse for feltet. Jeg forsøkte å skape en trygg og avslappet atmosfære. Intervjupersonene fortalte om sin bakgrunn og erfaring fra arbeidslivet. Følgende ble gjennomgått på nytt: temaet og formålet med undersøkelsen, hva som ligger i det frivillige samtykket, og at intervjumaterialet lagres anonymisert, og slettes etter sensureringen av oppgaven. Beskyttelse av deltakerne er viktig. Anonymiteten til informantene ble presisert.

I forbindelse med utarbeidelse av intervjuguiden, laget jeg også et skriv om forespørsel om deltakelse. Denne inneholder også informasjon om forskningsprosjektet (se vedlegg 1). Informasjonen ble utgangspunkt for en innledende samtale, og intervjuguiden var styrende for den videre samtalen.

Under intervjuet jobbet jeg bevisst med å vise oppmerksomhet, interesse og respekt for informanten. Jeg forsøkte jeg å vise på anerkjennelse både ved måten jeg spurte og lyttet på (Dalen, 2011). På bakgrunn av min erfaring som rådgiver, vet jeg også hvor viktig det er å bekrefte samtalepartneren underveis. Det var naturlig for meg å komme med små kommentarer eller spørsmål underveis. Thagaard (2018) skriver at dette kalles for å anvende «prober», og at de forteller intervjupersonen at forskeren lytter aktivt til deres utsagn. Hun skriver videre at «prober» bidrar til å skape flyt i samtalen og gi intervjupersonene oppmuntrende respons.

Det ble brukt lydopptak under gjennomføringen, noe som anbefales sterkt for å ta vare på informantens egne uttalelser (Dalen, 2011). Ved å bruke lydopptak gjorde at jeg kunne ha større fokus mot det som ble formidlet. Jeg tok noen små notater underveis, som ble nyttig i arbeidet med å analysere intervjudataene. Lydopptakene av intervjuene ble overført til en kryptert minnepenn.

### **3.6 Bearbeiding og analyse av datamaterialet**

Herunder vil jeg beskrive valg jeg har gjort i prosessen mot å presentere datamaterialet i studien. Dette handler om transkribering av intervjuene og hvordan jeg har valgt å analysere datamateriale. Etter å ha gjennomført intervjuene, satt jeg igjen med mye forskningsdata i form av notater med tanker, ideer og refleksjoner, samt lydopptak av verbale utsagn. Det videre arbeidet bestod av å gjøre all data om til tekst, som igjen kan gi grunnlag for å finne mønstre og sammenhenger (Larsen, 2017). Det transkriberte intervjumaterialet er sentralt i analyseprosessen. Det å skrive ut intervjuet til en tekst, hvor hvert eneste ord som blir sagt skrives ned, kalles for å transkribere (Dalland, 2017; Thagaard, 2018; Larsen, 2017).

Transkriberingen er første steg mot å bearbeide råmaterialet fra intervjuet. Jeg valgte å transkribere alle intervjuene selv. Gjennom dette arbeidet fikk jeg som forsker mulighet til å bli bedre kjent med datamaterialet. I denne prosessen oppdaget jeg ny informasjon jeg ikke

var bevisst fra første runde. (Dalen, 2011; Dalland, 2017). Målet med å bearbeide på denne måten, er å bevare mest mulig av det som opprinnelig kom fram. Teksten og notatene jeg hadde tatt underveis og rett etter gjennomføringen, var viktige hjelpemidler når teksten skal analyseres (Dalland, 2017). Jeg utarbeidet et dokument på hver av informantene, og bearbeidet teksten slik at den fikk en mere skrift-form og dermed mer forståelig.

Jeg har forsøkt å ha en mellomposisjon, som mange forskere har ifølge Thagaard (2018). Den sosiale interaksjonen mellom meg og informantene mine, preget utviklingen av kunnskap og bidro til å utvikle nye perspektiver på informantenes tidligere erfaringer. Samtidig kan man si at informantene formidlet sine kunnskaper, erfaringer og synspunkter som reflekterte deres kulturelle og sosiale omgivelser. Det å gjennomføre en systematisk analyse gir ny innsikt utgjør den viktigste forskjellen mellom forskning og andre former for kunnskapsutvikling (Malterud, 2003).

Kvalitative forskningsmetoder betegnes av noen som «subjektiv synsing». Dersom vi følger en etablert prosedyre, finner vi lettere frem i materialet, samtidig som vi skal være åpne for nye spor og inntrykk. For nybegynnere egner det seg å bruke analysemetode som er detaljert beskrevet og godt teoretisk forankret. Eksempler på slike metoder er blant annet *Grounded theory* og *Giorgis fenomenologiske analyse* (Malterud, 2003).

Jeg har valgt å følge Malterud sin metode, kalt *Systematiske tekstkondensering* (Malterud, 2003). Metoden er inspirert av Amadeo Giorgi, en fenomenologisk forankret psykolog. Malterud's metode gir detaljerte beskrivelser av fremgangsmåten, både for å redusere data og analysere materialet. Jeg er en uerfaren forsker, som trengte en godt beskrivende analyseprosedyre, og jeg valgte derfor systematisk tekstkondensering som analysemetode i min studie. I denne studien er det tre informanter, og jeg valgte å bruke en tverrgående analyse som tar sikte på å sammenfatte informasjon fra flere ulike informanter (Malterud, 2003). Giorgis metode bestod opprinnelig av fem trinn, men ble senere moderert til å bestå av fire trinn, med det utgangspunktet at datainnsamlingen allerede var gjort. De fire trinnene som utgjør hovedstrukturen i analysemetoden, er:

1. Helhetsinntrykk – fra villnis til temaer
2. Meningsbærende enheter- fra temaer til koder

### 3. Kondensering – fra kode til mening

### 4. Sammenfatning – fra kondensering til beskrivelser og begreper

Etter at intervjumaterialet er transkribert går man inn i første fase av analysen. I første fase er målet å få et helhetsbilde, en oversikt over materialet, og bli bedre kjent med det. Forskeren skal vurdere foreløpige temaer som man tenker kan belyse problemstillingen. Malterud (2003) presiserer at det i denne fasen er viktig å jobbe med å legge sin forforståelse og teoretiske referanseramme til side. Dette er i samsvar med det fenomenologiske perspektivet, hvor forskeren ikke må legge til egen tolkning. Jeg måtte lytte på intervjuene og lese nøye gjennom materialet, før jeg endte opp med foreløpige temaer. Malterud (2003) anbefaler 4- 8 foreløpige temaer. De foreløpige 7 temaene jeg identifiserte, som jeg tenkte kunne belyse min problemstilling var: etterlengtet test, lært seg bruk gjennom andre, ukjente bilder, gjentatte bilder, mangler oversikt over prosesser, gjennomføring, tolking og systematikk.

I andre fase skal forskeren skille relevant tekst fra irrelevant tekst, og begynne å sortere den delen av teksten som kan tenkes å belyse problemstillingen (Malterud, 2003). Denne prosessen kalles for «koding». Målet med kodearbeidet er å fange opp og klassifisere alle de meningsbærende enhetene i teksten som har sammenheng med temaene (Malterud, 2003). Jeg leste den transkriberte teksten linje for linje, for å finne meningsbærende enheter. I prosedyren Malterud beskriver, anses ikke alt innhold i teksten som meningsbærende enheter (Malterud, 2003). Jeg valgte derfor å ikke ta med tekst som jeg anså som ikke-meningsbærende. Alle utsagn som jeg vurderte var relevante for problemstillingen, ble markert med ulike farger i teksten. Deretter ble datamaterialet systematisk gjennomgått for å identifisere meningsbærende enheter, som kunne tenkes å belyse problemstillingen (Malterud, 2003). Her ble tekst som på en eller annen måte berørte temaene fra første fase, valgt ut. (Malterud, 2003).

Samtidig som jeg markerte aktuelle utsagn med ulike farger, skulle jeg systematisere de (kode de). Kodearbeidet bidrar til å identifisere og klassifisere alle meningsbærende enheter, som har sammenheng med de foreløpige temaene i fase 1. Med temaene som veivisere ble tekstbitene merket med en kode, ut fra sitt innhold. Alle tekstbitene som hadde noe til felles ble samlet under samme kode (Malterud, 2003). I denne fasen skulle jeg begynne å overveie hvorvidt kodene representerer fenomener av samme klasse (Malterud, 2003). Målet var å få



fram spesialpedagogenes beskrivelser av sine erfaringer med å bruke Nordsamisk fonemtest, hvor utsagnene ble organisert i kodegrupper som på en eller annen måte hadde noe til felles. Jeg oppdaget at noen av elementene gikk over i hverandre, og egentlig handlet om mye av det samme. Malterud (2003) fremhever at fleksibilitet er et nøkkelord i fenomenologisk analyse. Det innebærer at forskeren må være åpen for å gjøre justeringer underveis. Jeg leste gjennom datamaterialet samtidig som jeg flyttet biter av teksten over i et annet dokument. I denne delen av analysen ble noen av de foreløpige temaene redusert, tatt bort eller samlet under et felles hovedtema. I denne fasen ble noen av temaene slått sammen, fjernet eller skilt ut som ikke-relevante.

Tredje fase handler om abstrahering og kondensering av meningsinnholdet som ligger i kodene. I hver kodegruppe ble det foretatt det Malterud (2003) kaller for en subgruppering. Valg av subgrupper er preget av det perspektivet man leser material ut fra, av forskerens faglige ståsted. I det videre arbeidet er det subgruppen som er analyseenheten. Etter å ha lest tekstbitene under hver kodegruppe, ble jeg enig med meg selv hvilke stikkord som ga mest relevante subgrupper, for videre arbeid med problemstillingen. Ved å fortette innholdet i hver av gruppene, kan forskeren nå velge ut et kunstig sitat (kondensat), hvor innholdet fra de enkelte meningsbærende enhetene vises (Malterud, 2003). Kondensatet skal sammenfatte og gjenfortelle innholdet i subgruppen, - med bruk av informantenes egne ord og begreper fra de meningsbærende enhetene. Målet med kondensatet er at det skal være en sum av deltagerens stemmer om det fenomenet som den subgruppen handler om. Jeg bruker her «jeg- form», for å minne om at den representerer hver av intervjupersonene (Malterud, 2003).

Jeg laget et kondensat for hver av subgruppene under kodegruppene. I denne fasen dukket det opp tekster som ikke ble inkludert i kondensatet. Denne teksten ble lagt til sides og vurdert på et senere tidspunkt for å se om den hørte til en annen subgruppe, eller om den kanskje ikke var relevant for problemstillingen min (Malterud, 2003). Nedenfor presenteres et eksempel på et kondensat fra kodegruppen som dreide seg om valg av bilder:

«Barna ble lei når de måtte gjenta bilder de hadde benevnt allerede. De forstod ikke hvorfor de måtte fortelle hva de så, når de hadde fortalt det både en og to ganger før. Særlig de som strevde med språk og med å holde fokus, opplevde nok mindre grad av mestring». I dette

kondensatet gjenfortelles og sammenfattes innholdet i subgruppen, med informantenes ord og begreper fra meningsbærende enheter (Malterud, 2003).

I den fjerde fasen settes de enkelte bitene settes sammen igjen. Sammenfatningen skal formidles slik at forskeren er lojal mot informantenes stemme (Malterud, 2003). Tekstbitene ble satt sammen og rekontekstualisert, slik at jeg kunne sikre at resultatene ga en gyldig beskrivelse av sammenhengen de var hentet ut ifra. Sammenfatningen er en analytisk tekst for hver subgruppe og kodegruppe (Malterud, 2003). Avsnittene blir skrevet i tredjeperson, da det nå er min oppgave å gjenfortelle på vegne av deltagerne. På den måten blir innholdet til ny kunnskap (Malterud, 2003). Med basis i de de kondenserte tekstene og de utvalgte sitatene, laget jeg en beskrivelse av innholdet for hver kodegruppe (Malterud, 2003 s. 109). Sitatene blir brukt til å vise nyanser i den analytiske teksten (Malterud, 2003). I det videre arbeidet fikk den analytiske teksten en overskrift, som sammenfatter hva den inneholder.

Overskriftene skal ikke si noe om hva en har funnet, og ikke hva som er undersøkt (Malterud, 2003). Til slutt måtte jeg validere funnene mine. Jeg tok jeg fram den originale transkripsjonen, for å påse at sammenhengen med utsagnet blir beskrevet korrekt i fremstillingen (Malterud, 2003, s. 110). Ved å aktivt og systematisk å søke etter data som motsa de resultatene jeg hadde kommet frem til, utfordret jeg mine funn. Hver av subgruppene har et eget avsnitt, og utvalgte sitater er hentet fra de meningsbærende enhetene. Hver kategori og subkategori har til slutt fått navn som representerer innholdet kategorien, og subkategoriene under.

I denne studien har jeg fulgt Malterud sin fremgangsmåte så lojalt som mulig. Jeg har vært bevissthet på dette at forforståelsen kan ha påvirket analyseprosessen, og har arbeidet systematisk for å begrense dette.

### **3.7 Vurdering av studiens kvalitet**

Reliabilitet, validitet og overførbarhet er ifølge Thagaard (2018) sentrale begreper når vi skal vurdere forskningsprosjektet troverdighet, og dermed prosjektets kvalitet.

Validitet betyr relevans eller gyldighet (Larsen, 2017; Thagaard, 2018). Ifølge Larsen (2017), handler validitet om i hvilken grad vi undersøker, det vi skal undersøke. Det stilles også spørsmålstegn rundt om vi har samlet data som er relevant for vår problemstilling. Vi må

stille spørsmål som gir svar på undersøkelsen vår, for å kunne bekrefte våre funn. På den måten kan vi trekke slutninger som er valide (Larsen, 2017). Thagaard (2018) snakker også om at hvordan vi tolker de gyldige resultatene, styrker eller svekker validiteten. Det er viktig at vi er kritiske når vi går gjennom det vi baserer våre tolkninger på. Jeg som forsker må tydeliggjøre grunnlaget for de konklusjoner jeg kommer frem til. Jeg måtte gå kritisk gjennom analyseprosessen for å forsøke å styrke gyldigheten ved å fortolke dataene. Deretter måtte jeg begrunne den nye forståelsen som studien min resulterer i (Thagaard, 2018).

Vurderingen av reliabilitet i en studie knyttes til; forskerrollen, informanter, intervjusituasjonen, og de analytiske metodene som benyttes når datamaterialet skal bearbeides (Dalen, 2011). I kvalitative studier dreier reliabilitet seg om beskrivelsene av forskningsprosessen er nøyaktige nok, til at andre forskere i prinsippet kan utføre den samme undersøkelsen og komme frem til samme resultat. Det handler om at tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre (Dalen, 2011; Thagaard, 2018). Jeg har forsøkt å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategier og analysemetoder som er brukt, slik at andre kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn. Jeg har brukt lydopptak av intervjuene, som gir en større mulighet for å ende opp med data som er mindre preget av forskerens oppfatninger, enn om det kun ble tatt notater underveis. Notater alene kan til en viss grad bidra til at forskeren rekonstruerer utsagn og hendelser (Thagaard, 2018).

Samtidig er forskerrollen ukjent for meg. Jeg kan ubevisst ha påvirket og svekket reliabiliteten i forskningsprosessen, på grunn av mine uerfarne ferdigheter som forsker. I forskningsprosessens arbeid med intervjuguiden forsøkte jeg derfor å øke reliabiliteten ved å stille de samme spørsmålene, slik at det sikret muligheten for å få et sammenligningsgrunnlag i bearbeiding og analysen. Likevel ble oppfølgingsspørsmålene fra meg, ulike fordi jeg da tok utgangspunkt i utsagn fra informantene. Samtidig la jeg vekt på å gi informantene rom for å komme med utdypende tanker og meninger (Dalen, 2011). Som forsker måtte jeg også være bevisst på forutinntatte oppfatninger som kunne påvirke validitet og reliabilitet i datamaterialet.

Ved bruk av hermeneutikken, hvor du skal fortolke, var det viktig at jeg var kritisk med tanke på å skille mellom informantenes utsagn og tolkningene jeg gjorde av utsagnene i etterkant. Dette fordi det kan være en risiko for at informantene ikke kjenner seg igjen i hvordan

utsagnene deres blir tolket (Thagaard, 2018). I kvalitative intervjuer kan det være vanskelig å balansere mellom nærhet og avstand til informanten (Dalen, 2011). Mine informanter har alle hatt en relasjon til meg i arbeidssammenheng, men i ulik grad. Informantene mine visste i forkant av intervjuet hva mitt arbeidsfelt er, og at jeg ikke har brukt Nordsamisk fonemtest. For å sikre best mulig validitet måtte jeg tydeliggjøre forskerrollen. Jeg måtte være bevisst på at det kan være et problem dersom forskeren identifiserer seg for sterkt med informantene (Dalen, 2011).

I hvilken grad studiets resultater kan overføres til andre fenomener av lignende art, handler om forskningens overførbarhet. I kvalitative studier der det brukes et lite utvalg, er det oftest ikke mulig å generalisere resultatene, på den samme måte som man kan i kvantitative studier. (Dalen, 2011). For at dataene og dermed resultatene skal være pålitelige, er nøyaktighet i arbeidet av stor betydning. Under transkriberinga av intervjuene var det viktig å få fram det intervjupersonene uttrykte, og ikke min tolkning av det. Jeg måtte derfor være nøyaktig i arbeidet når jeg skrev intervjuene ordrett ned, før jeg begynte kategoriseringen (Dalen,2011).

Etter at intervjuene var transkribert blei tekstene gjennomgått en gang til. Jeg valgte å lytte nok en gang på lydopptakene. Jeg ønsket å ha informantenes stemmer i hodet under gjennomlesing. Jeg jobbet bevisst med å la spesialpedagogenes stemmer komme tydelig fram under presentasjon og i drøfting av funn. Under tolkning og teoretisering av intervjumaterialet var det viktig å være oppmerksom på at jeg ikke måtte tolke ut fra feilaktig førforståelse, og på at ikke skjevhet forekom. Resultatet av en slik skjevhet, kan for eksempel medføre at utsagn fra noen informanter vektlegges i sterkere grad enn andres (Dalen, 2011). Ved å la beskrivelsene av de enkelte leddene i forskningsprosessen komme tydelig fram, kan en annen forsker i prinsippet ta på de samme «forskerbrillene» på, ved en tenkt gjennomføring av det samme studiet (Dalen, 2011).

Men som tidligere nevnt, vil intervjueren alltid påvirke intervjusituasjonen (Thagaard, 2018). Jeg benyttet meg av semistrukturert intervju. Alle tre intervjuer var derfor forskjellige. Derfor er det stor sannsynlighet for at jeg (eller evt. en annen forsker) ville fått andre svar fra informantene, dersom intervjuet hadde vært gjennomført en annen gang. Det vil også med stor sannsynlighet oppstå ulike fortolkninger av det innsamlede datamaterialet, fordi mennesker har ulikt syn på virkeligheten. I denne sammenheng blir det utfordrende å snakke

om en overførbarhet. Men likevel kan funn i denne studien ses opp mot tidligere forskning hvor det har vært fokus på Nordsamisk fonemtest (Pulk, 2019). Dermed kan det kanskje knyttes en overførbarhet mellom denne studien og andre fenomener av lignende art.

### **3.8 Ethiske betraktninger**

I alt forskningsarbeid kreves det at forskeren forholde seg til etiske prinsipper. I studier hvor vi er i direkte kontakt med personene vi studerer er det utarbeidet særskilte etiske retningslinjer. Disse retningslinjene krever at vi utviser redelighet og nøyaktighet i hvordan vi presenterer egne forskningsresultater, i tillegg til hvordan vi vurderer andre forskeres arbeid (Thagaard, 2018). I et forskningsprosjekt er det en rekke etiske spørsmål og utfordringer som kan oppstå, både i forhold til planlegging, gjennomføring og formidling av resultater. Det å behandle personopplysninger er ett av de viktige punktene for blant annet å sikre personlig integritet og privatliv (Dalland, 2017). Thagaard (2018) skriver om tre prinsipper ved etiske retningslinjer som er viktige: prinsippet om informert samtykke, kravet om konfidensialitet og at informantene vet hva det innebærer å delta i studien.

For å sikre at jeg ivaretok nødvendige hensyn i forhold til etikk har jeg har forholdt meg til de etiske retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH). Formålet med retningslinjene er å gi forskere og forskersamfunnet kunnskap om anerkjente forskningsetiske normer.

Før jeg startet arbeidet med å rekruttere informanter, meldte jeg mitt forskningsprosjekt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette for å sikre at jeg overholdt loven om personopplysningsloven, ved å få en godkjennelse fra NSD om at jeg kunne gjennomføre studien.

Etter å ha fått godkjent studien (se vedlegg 3), kunne jeg starte med å gjennomføre intervjuene. Intervjupersonene ble grundig informert om hensikten med studiet, og hva datamaterialet i studien skulle brukes til. Selv om de hadde sagt seg villig til å delta, ble de også informert om at de kunne trekke seg fra studien på et hvilket som helst tidspunkt frem til data er inngått i analysen. Informasjon om at jeg har taushetsplikt ble gitt før intervjuet. All informasjonen ble gitt muntlig, og i et informasjonsskriv sammen med en skriftlig samtykkeerklæring. (Dalland, 2017). Det å bruke lydopptak under et intervju, setter

intervjupersonen i en mer eller mindre sårbar situasjon. De ble informert om at de ville anonymiseres før de deltok i intervjuet. En anonymisert person kan ikke identifiseres gjennom direkte eller indirekte opplysninger (Dalland, 2017). Som tidligere nevnt har mine valg med tanke å anonymisere informantene, vært særlig strenge. Siden det samiske fagmiljøet er veldig lite og synlig, har jeg valgt å skjule deltakernes identitet ved å ikke nevne alder, kjønn, fagtittel eller arbeidssted.

Lydopptaket av intervjuene ble oppbevart på en kryptert minnepenn. For å overholde regler om personopplysninger og anonymisering, ble personopplysningene, minnepenn og egne notater oppbevart et sikkert sted. Det var ingen andre enn jeg som hørte lydopptakene. De ble slettet etter at studien var ferdig. Informantene ble anonymisert ved å bruke koder. Jeg unngikk å bruke beskrivelser som kunne identifisere intervjupersonene.

Ifølge Dalen (2011) er det en fare for at informanter kan bli påvirket av tanken på å bli identifisert, dersom de kommer fra et lite og synlig miljø. I tillegg kan forskerens frykt for å gjøre «skade» påvirke møtet med informantene. Man kan risikere at både intervjuer og informanter sensurerer seg selv i kommuniseringen av eventuelle negative og opprørende funn. I min forskning har det vært viktig å være bevisst på at jeg berører et lite og synlig miljø, som berører både informanter og andre fagpersoner. Jeg har tenkt grundig gjennom intensjonen med mitt forskningsprosjekt, og har tatt valg for å hindre at muligheten for at uheldige ringvirkninger oppstår i forbindelse med min studie (Dalen, 2011).

## 4 Presentasjon av funn

Her vil jeg presentere de mest sentrale funnene jeg har gjort etter å ha analysert datamateriale fra intervjuer med tre spesialpedagoger. Mine funn blir presentert ved at jeg gjenforteller informantenes svar, sammen med direkte sitater. Jeg har lagt vekt på å finne det Dalen (2011) beskriver som ”det gode sitatet”. Sitater som fanger opp det essensielle i informantenes fortellinger.

Jeg skiller ikke informantene fra hverandre, og de blir omtalt som *informanter* og *spesialpedagoger*. Dette med hensyn til anonymitet. Svar og informasjon de har kommet med, er omskrevet til sammenhengende tekst som støttes av sitater i kursiv. Etter å ha analysert intervjuene ble tre hovedkategorier identifisert. De ulike subkategoriene ligger under hver hovedkategori.

### 4.1 Nordsamisk fonemtest: «Vi ble så glade når den kom!»

Tidlig i intervjuet satte spesialpedagogene ord på hva det har betydning for de å ha Nordsamisk fonemtest tilgjengelig.

#### 4.1.1 Om vi ikke hadde hatt den? «.. hadde stått i en vanskelig og sårbar situasjon»

Alle spesialpedagogene satte ord på hvor glade de er over å ha en test hvor de kan få en oversikt over nordsamiske barns språklydsintervar. En av informantene hadde brukt Norsk fonemtest helt fram til den nordsamiske testen kom i 2009. Alle spesialpedagogene forklarte at den norske fonemtesten aldri kunne ha erstattet den samiske, fordi det er så store forskjeller på det norske og det nordsamiske språket.

*Informant: Nordsamisk og norsk stammer fra ulike språkfamilier og har forskjellige språklydsystemer, så det hadde ikke vært tilstrekkelig å anvende den norske testen overfor samiske barn.*

*Informant: En norsk fonemtest ville ikke ha gitt et riktig resultat [...] Da ville vi ikke hatt mulighet til å kartlegge barnets språk, identifisere og analysere utfordringene, og komme med forslag på tiltak.*

To av spesialpedagogene fortalte at testen undersøker alle de samiske fonemene, høyfrekvente klustere og diftonger, og at den kan anvendes til feilanalyse av språklydsvansker:

*Uten fonemtesten hadde det også vært vanskelig å planlegge og evaluere tiltak [...] uten å ha foretatt en systematisk kartlegging av språklydssystemet til barnet.*

En informant var veldig fornøyd med å kunne være trygg på at alle de samiske språklydene var sjekket når man har tatt testen. Tidligere måtte spesialpedagogen observere og lytte til barnets tale, og var ofte usikker på om alle språklydene var tatt med. Informanten fortalte at man får en systematisk oversikt ved å bruke testen, og fremhevet hvor bra det er at lydene testes i alle posisjoner i ordet. Dette var ikke like enkelt å ivareta, når man kun hadde observasjon som kartleggingsredskap: *Det var veldig bra at den kom, for vi hadde ikke noe verktøy før det.*

#### **4.1.2 Hvem bruker den? «Vi kan jo ikke bare sitte å vente til det kommer en samisktalende logoped»**

Alle informantene hadde erfaring med at testen brukes av spesialpedagoger og logopeder, men også av ansatte i barnehage og skole. De satte dette i sammenheng med at det finnes få samisktalende logopeder.

Informant: *Det er viktig at ikke bare logopeder kan ta testen, slik at man kommer i gang med hjelp [...] vi kan jo ikke bare sitte å vente på at det kommer en samisktalende logoped.*

To av spesialpedagogene mente at de som skal ta testen, må ha en viss kunnskap om språklydsvansker. En av spesialpedagogene sa:

*Jeg fikk et helt annet syn på testen, etter at jeg utdannet meg. Jeg forstod testen på en annen måte, [...] om det testen måler.*

Under intervjuene uttrykte to av informantene, at resultatet etter testing bør drøftes med en logoped eller en annen med god kompetanse på språkvansker og språklydsvansker. En av de har opplevd at ansatte i barnehagen ikke alltid kan forklare resultatet når de har tatt testen. Derfor så informanten viktigheten av at resultatet blir tolket sammen med en som har større kompetanse på området.



Når spesialpedagogene tok testen i bruk de første gangene, lærte de det på litt ulike måter. En av de leste veilederen og gjennomførte sin første test alene. Spesialpedagogen fikk hjelp til å tolke resultatet, av en med mere erfaring. Informanten var veldig usikker på hvordan den skulle analyseres og tolkes, selv om hun hadde satt seg inn i veilederen.

Informanten: *Selv etter å ha satt meg inn i brukerveiledningen, hadde problemer med å forstå hvordan jeg skulle analysere og skåre den.*

En annen lærte å gjennomføre og tolke testen gjennom å observere en annen som gjennomførte den, og deretter drøfte resultatet sammen med en erfaren fagperson.

## **4.2 Bildene: «Dersom barnet ikke kjenner ordet, vil det ikke komme spontant»**

Informantene hadde mange tanker rundt bildene i testen, både med tanke på gjennomføring, dialektvariasjoner og resultat.

### **4.2.1 Hva tester vi? «.. ha med flere hverdagsord, ikke bare tenke på det samiske»**

Spesialpedagogene snakket mye om bildene i testen. Alle opplevde at det var mange ord barna ikke kjente. De påpekte at testen har en del ord som ikke brukes i dag, som for eksempel ordet *rokk*. Spesialpedagogene kom med eksempler på andre ord som var ukjente for veldig mange av barna: *rokk, oter, tyttebær, fiskekrok, skistav* og *Sverige*. En spesialpedagog fortalte at det ofte hendte at barna kalte fiskekrok for «fisketing», lampe for «lys», skistav for «ski-ting», og tyttebær for «bær». Selv om spesialpedagogen forsøkte å gi barnet hint som for eksempel: «Du bruker det på hendene», så endte det ofte opp med at barnet måtte få høre ordet av testlederen, slik at det kunne gjenta det.

Informanten: *Ordene må jo være en del av ungenes ordforråd, og de må jo benevnes spontant. Det er mange av ordene i testen som ikke er en del av førskolebarns ordforråd, [...] hvis de ikke sier det spontant, og du må prompte det eller de gjentar ordet, så blir det jo ikke et valid resultat.*

Informanten påpekte at det var uheldig at testleder må si begynnelsen av ordet, dersom barnet har vansker med første lyd. Dette fordi resultatet ikke ville bli helt riktig, når de fikk høre lyden eller førstestavelse av testleder i forkant.

En av spesialpedagogene satte ord på at ordene må være kjente for barna, slik at resultatet ikke ble sammenliknet med det å teste ordforråd. Samtidig opplevde spesialpedagogen at barn som var veldig gode i samisk, hadde færre problemer med ordene. Informanten påpekte at det var få av barna som ble testet, som var veldig gode i samisk.

Informanten: *Man må ha med flere hverdagsord, ... ikke bare tenke på det samiske. Vi må ha med ord som vi vet at alle barna kan. Jeg tenker det er kjempeviktig dersom du skal teste lydene.*

Når det gjelder antall bilder, refererer en spesialpedagog til POPT (Fox-Boyer, 2017), hvor man er tydelig på at en bildebenevningstest bør inneholde hundre elementer for å få et innblikk i barnets språklydsinventar. Spesialpedagogen viser til at Nordsamisk fonemtesten har hundre bilder, men at mange av ordene kommer flere ganger i bilde-mappa. Informanten påpeker at man kan analysere flere fonemer i det samme ordet, men at barnet kun trenger å si det en gang. Videre kommer det fram at spesialpedagogen har lært at hvert fonem må testes fire – fem ganger i hver posisjon, slik at man kan sjekke om barnet bruker en fonologisk prosess konsekvent, eller ikke.

Informanten: *Noen av fonemene i den nordsamiske testen, blir testet en gang, [...] og det er ikke nok for å gi oss et ordentlig bilde [...], er det konsekvent eller er det helt tilfeldig? Så tenker man kanskje at ungen har et problem med det, og så var det egentlig bare helt tilfeldig.*

#### **4.2.2 Barnas opplevelse: «Jeg har jo allerede sagt det!»**

Bildene i den nordsamiske fonemtesten er organisert slik at barna må benevne det samme ordet flere ganger. Informanten: *Barna sier ofte: «Jeg har jo sagt at det er!»*

Informantene fortalte at barna kunne uttrykke oppgitthet over å måtte gjenta ordene flere ganger. En av spesialpedagogene påpekte at noen av barna som hadde utfordringer med språk og konsentrasjon, så ut til å oppleve mindre grad av mestring når de fikk presentert det samme bildet opp til fire ganger.

En informant fortalte at barna syntes bildene var litt kjedelige, når den blir sammenliknet med andre språktester. Informanten: *Men den er jo helt lik den norske fonemtesten, som også har samme type bilder.*

Spesialpedagogen opplevd noen ganger at barna ble veldig utålmodige og lei, når de i tillegg møtte på mange ord de ikke kjente. Det kunne da bli utfordrende å få gjennomført hele testen.

#### **4.2.3 Nordsamisk: «.. det er en utfordring, - det med dialektene»**

I samtale med spesialpedagogene løftet de alle frem dette med forskjellen i de nordsamiske dialektene, og at noen av ordene i testen uttales ulikt. De var opptatte av at ordene må være dialektuavhengig, slik at bildet har det samme navnet i alle dialektene, i tillegg til at de uttales likt. De fleste ordene skrives likt på nordsamisk, men en av informantene fortalte at noen ord ikke bare uttales ulikt, men også skrives på ulike måter. En av de kom med et eksempel på hvordan ordet *rieban* (rev) uttales på tre forskjellige måter, og at alle måtene er riktig med tanke på hvor barnet kommer fra. Informanten fortalte videre at det også forekommer forskjeller på hvordan ordene uttales, i små områder i samme bygd.

Informanten: *Du kan risikere at barnet sier det riktige ordet, men at mål-lyden er borte.*

En av spesialpedagogene trakk fram dette med forskjeller mellom dialektene når det gjelder uttale. Den samme språklyden kan i en dialekt være betydningskillende, mens den i den andre dialekten ikke er betydningskillende.

### **4.3 Gjennomføring og tolkning: «Den er enkel å bruke»**

Hvordan spesialpedagogene opplevde både det å administrere og tolke testen, var også et tema under intervjuet. Her hadde de noe ulike opplevelser og erfaringer.

#### **4.3.1 Tolke: «det kan bli store forskjeller ut fra hvem det er som analyserer den»**

En av informantene fortalte at det ikke var vanskelig å administrere den, med tanke på at du viser bilder og barnet skal fortelle hva det ser. Også det å analysere testen i etterkant gikk greit.

Informanten: *«Det går greit å analysere den, for du får en oversikt over lydene som manglet. Også de som tar den i barnehagen eller i skolen synes den er veldig grei. De synes de får en god oversikt, når de hadde gjennomført den. Testen gir mye informasjon.»*

En annen av spesialpedagogene hadde erfaringer med at testen er vanskelig å tolke.

Informanten foretrakk å se på resultatet sammen med en logoped, eller en annen med god kunnskap om språklydsvanker. Informanten påpekte at det mangler forenklingsprosesser, som gjør at det er vanskelig å få fram et helhetlig resultat.

Informanten: *Du får sjekket ut konsonantene og ulike konsonantforbindelser i begynnelsen, i midten og på slutten av ordet. Og det er bra, for vi får jo mange barn henvist som har vansker med R-lyden for eksempel. Men jeg kan nok ikke nok om dette, skulle gjerne ha hatt en veiledning som fortalte litt om hvordan jeg kan analysere den.*

En av spesialpedagogene trakk også fram at det er bra at det skilles mellom ulike fonemposisjoner, både i initial, medial og final posisjon. Informanten hadde erfart at det er stor forskjell på det enkelte barn, når det gjelder hvilken posisjon lyden tilegnes først og sist i ord. Informanten syntes det var veldig positivt at også klustere testes, og ikke bare enkeltfonemer i ordene. Samtidig kom det fram at det gjerne skulle vært ord med flere klustere, siden nordsamisk har mange klustere, - særlig i medial posisjon. Informanten sa følgende om diftongene:

*Veldig bra at diftongene er med, fordi det er det også mye av i det nordsamiske språket. Det merker jeg på yngre barn, at de har problemer med diftonger ... de forenkler de, eller bytter ut en vokal med en annen. Det jeg savner er vokalene, .. at de testes systematisk. Særlig fordi barn som har store språklydsvansker, ofte kan ha vansker med vokalene.*

Også denne spesialpedagogen snakket om at det ville være mye enklere å analysere resultatet, dersom man hadde hatt med en prosessanalyse, og kanskje i større grad sikre at analysen ble gjort riktig. Informanten mente at det er en fare for at de som skal analysere testen, ikke helt vet hva de skal se etter. Det ble påpekt at det kanskje er mange som ikke vet hva fonologiske prosesser er, og at det derfor kunne vært en beskrivelse av ulike fonologiske prosesser innledningsvis i testen.

Informanten: *Dersom det hadde vært med en prosessanalyse-del, ville det gi en bedre forståelse for resultatene, ... og lettere å vite hva du skal se etter, .... at vi har assimilasjonsprosesser, stavelserforenklinger, at noe blir erstattet osv. Slik at det ikke blir store variasjoner i hvordan resultatene tolkes. Jeg har et helt annet syn på testen nå, enn før jeg utdannet meg videre ... jeg forstod ikke helt hvordan jeg skulle tolke den*

Spesialpedagogen snakket videre om skillet mellom fonologisk prosess og fonetisk prosess. Det ble påpekt at det noen ganger kan handle om en fonologisk prosess, noen ganger en fonetisk prosess.

Informanten: *Men jeg syntes det var veldig vanskelig å definere fonemene, om hva som er de samiske fonemene. Hva er det egentlig som er betydningsskillende og hva er ikke?*

To av informantene fortalte at nordsamisk har mange lange ord (flerstavellesord). De hadde derfor ønsket at testen hadde mange flere tre – og firestavelsesord. Testen har nå kun to ord hvor du kan sjekke bortfall av siste stavelse. Det blir derfor ikke et godt nok grunnlag for å sjekke om det er et mønster. I tillegg er ordene vanskelige å uttale for små barn. Informanten: *Cizážat [småfugler] har tre affrikater, og det kan være veldig vanskelig for dem å si. Det er da vanskelig å vite om barnet har utfordringer med å «komme seg gjennom ordet», og ikke med at det er mange stavelser i et ord. Men jeg erfarer at veldig mange av de nordsamiske barna har bortfall av siste stavelse, i tre-stavellesord.*

#### **4.3.2 Resultatet: «Det er litt vanskelig siden vi vet lite om nordsamiske barns språklydsutvikling».**

En av spesialpedagogene snakket om utfordringen med at man vet lite om samiske barns språklydsutvikling:

*Vi vet lite om hva vi skal forvente av en toåring, .. hva skal vi forvente av barna på de ulike alderstrinnene.*

Videre snakker informanten om at det er en utfordring at vi har veldig lite kunnskap om hva som er typiske prosesser hos nordsamiske barn. Informanten kjenner til masteroppgaven hvor det er testet tretti nordsamiske fireåringer, og forteller at funn i oppgaven sier noe om hva som kan være typiske fonologiske prosesser som en fireåring bruker, og hva som er de utypiske.

En annen spesialpedagog snakker også om dette med mangel på kunnskap om barnas normalt utvikling, og informerer meg om hva som står i forordet i brukerveiledning.

Informanten:

*Den er jo utarbeidet ut fra den svenske modellen, men i og med at svensk ikke kan sammenlignes med samisk, så ble det utarbeidet en helt ny samisk test. Det skriver at i og med at dette var et grunnarbeid, så vet man ikke hva som er spesifikke vansker for samiske barn. Det er derfor ble ikke skjemaene lagd systematisk. Med forenklingsprosesser, ... slik den svenske ble.... Det hadde vært bra om testen kunne blitt normert.*

## 5 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil funn som ble presentert i forrige kapittel, bli diskutert opp mot teori som er presentert tidligere. Denne oppgaven har hatt som mål å finne svar på problemstillingen: «Hvilke erfaringer har samisktalende spesialpedagoger med bruk av Nordsamisk fonemtest?». Drøftingen vil ta utgangspunkt i de tre hovedkategoriene jeg kom fram til etter å ha analysert intervjuene.

### 5.1 Betydningen av å ha Nordsamisk fonemtest

Spesialpedagogene satte ord på betydningen av å ha Nordsamisk fonemtest. De var glade for å ha et eget redskap som kartlegger nordsamiske barns språklyder. De trakk særlig frem viktigheten av å ha verktøy som gir en oversikt over de nordsamiske språklyder i alle posisjonerer i ord. Mange av barna som snakker nordsamisk snakker også norsk. Alle spesialpedagogene var tydelige på at de ikke vil få et godt nok resultat, dersom de kun fikk testet de norske språklydene ved å bruke en norsk språklydstest. Dette underbygges av Svonni (referert i Pulk, 2019) og Morén-Duojljljá (2015), som skriver at selv om norsk og nordsamisk har noen felles fonemer, har nordsamisk også andre fonemer, diftonger, klustere med de samiske fonemene, og en helt annen struktur. Morén-Duojljljá (2015) skriver at samiske språk har et mer komplekst lydsystem. Samisk tilhører den uraliske språkfamilien, som er i en annen språkfamilie enn norsk (Nickel, 1994). De store forskjellene på norsk og samisk, gjorde at det betydde mye å få en nordsamisk språklydstest i 2009. Persen og Wirkola (Statped, 2016) understreker viktigheten av å ha kartleggingsmateriell og læremidler som er tilpasset det samiske språket. Edwards et al. (2011) påpeker at man må være oppmerksom på språkvariasjonene som barnet, familien og miljøet rundt bruker.

Som vi vet er det individuelle forskjeller med tanke på alder når barn tilegner seg språklyder (Høigård, 2013). Noe forskning viser at barn lærer språklydene i ulik rekkefølge, ut fra hvilket språk de snakker (Høigård, 2013). Samtidig slår annen forskning fast at barna, uavhengig av hvilket språk de snakker, først tilegner seg konsonanter som lages langt framme i munnen (Høigård, 2013; Bernthal et al., 2017). En av informantene fortalte at det tidligere ble brukt Norsk fonemtest for å utrede barna som hadde utfordringer med språklydene. Informanten forklarte at den ikke var godt egnet, med tanke på man ikke får testet de nordsamiske språklydene. Den ble likevel brukt fordi de ikke hadde et annet alternativ. Selv

om Norsk fonemtest kan brukes som et utgangspunkt å bygge videre på, vil det ikke være enkelt å analysere de samiske språklydene ut fra dette grunnlaget.

En av informantene forklarte at i årene før Nordsamisk fonemtest kom, også ble brukt observasjon for å innhente informasjon om barnets vansker. Det kom fram at det da kunne være vanskelig å holde oversikt over det innsamlede datamaterialet. Man kunne aldri være helt sikker på at man hadde fått registrert nok materiale, for å kunne analysere barnets språklydsintervar. Denne utfordringen beskrives av Bankson et al. (2017a) som påpeker at det å kun bruke observasjon, kan medføre at du ikke får sjekket alle mål-lydene. Selv om observasjon er en viktig del av det å utrede et barn (Egeberg, 2007; Bankson et. al. 2017a), vil ikke en observasjon alene gi en god nok oversikt over barnets utfordringer og styrker. Språkkartlegging av barn i barnehage og skole bør bygge på både observasjoner og resultater fra screeninger og tester (Færevaa og Gabrielsen, 2014). Egeberg (2007) understreker også viktigheten av å kartlegge en rekke andre viktige områder, som blant annet innhenting av informasjon fra foresatte (anamnese) og bakgrunnsinformasjon fra barnehage og skole. Lyster (2008) påpeker også viktigheten av å analysere språket i bruk, som et supplement til testing. En godt underbygget kartlegging som gir god oversikt over omfanget og type vanske, vil gi et godt grunnlag for å legge til rette for tilpassede tiltak (Frank & Bjerkan, 2019; Færevaa og Gabrielsen, 2014). Derfor vil måten samiske barn ble kartlagt på tidligere, ikke være i nærheten av å gi et like godt grunnlag som de får i dag.

De tre spesialpedagogene hadde like erfaringer når det gjaldt de som utfører testen. De satte ord på at det mangler samiske logopeder, og at testen derfor utføres av både logopeder, spesialpedagoger og pedagoger i barnehage og skole. Selv om mangelen på logopeder generelt er kjent i det logopedfaglige og spesialpedagogiske fagmiljøet i Norge, finnes det lite informasjon og fakta om dette i litteratur, dokumenter og ved søk på emnet på nettet. I en artikkel på NRK sine nettsider i 2011, viste tall fra Norsk Logopedlag at det bare var 1045 logopeder i hele Norge (Røiseland & Steinum, 2011). Det var med andre ord 4739 nordmenn per logoped. Totalt sett er det altfor få logopeder i Norge - i både offentlig og privat sektor. Røiseland & Steinum (2011) skriver videre at det ikke utdannes nok logopeder, men at dette kan skyldes at kommunene ikke oppretter nok logopedstillinger. En undersøkelse som ble gjort i 2005, viste lav logopedtetthet i Norge, og at det var vanskelig å bygge opp kompetanse i små og sårbare miljøer (Skrolsvik, 2014). Det kan tenkes at dette er særlig gjeldende i



samiske miljø, på grunn av mangel på samiske logopeder i kommuner og fylkeskommuner. I 2014 mottok ekspertgruppen for spesialpedagogikk (Norges forskningsråd, 2014) innspill fra Statped nord, avdeling SEAD, - hvor det pekes på behovet for etterutdanning av spesialpedagoger og ledere og ansatte i pedagogisk sektor. De påpeker også at det er behov for at flere spesialpedagoger får kompetanse om samiske samfunnsforhold, samiske språk og samisk kulturkompetanse. En manglende kompetanse hos de som gjennomfører kartleggingen av barn med språklydsvansker, medfører en del utfordringer med tanke på det å analysere og tolke resultater etter en kartlegging. Dette vil jeg komme nærmere inn på i det siste punktet i dette kapitlet.

Når vi snakker om å utrede barn med språkvansker er tidlig innsats et viktig moment. I samtale med spesialpedagogene kom det fram en bred enighet om at det er viktig å komme tidlig i gang med hjelp til barn som strever. Talespråkutviklingen danner grunnlaget for senere skriftspråklig utvikling (Gabrielsen & Oxborough, 2014). All forskning viser at barn med store språklydsvansker og utviklingsmessige språkvansker, har en høy risiko for å få utfordringer med leseferdighet og faglige utfall gjennom skoleårene (Rogde et al., 2019; Reilly et al., 2014; Gabrielsen & Oxborough, 2014). Dette gjelder særlig der andre i familien har språkvansker og/eller dysleksi (Hagtvet, 2018). Barn som har vansker med skriftspråket, hadde i Hagtvet sin studie avvikende trekk ved språkutviklingen, og de fleste hadde større eller mindre grad av fonologiske vansker (Hagtvet, 2018).

Informantene uttrykte takknemlighet over at de har et verktøy som gir de mulighet å kartlegge nordsamiske barn med språklydsvansker. De opplever at de får en god oversikt over barnets vansker og styrker. Samtidig opplevde to av spesialpedagogene at de ikke hadde nok kompetanse på språklydsvansker, og begge to ønsket at det fulgte en bedre veileder med testen. En informant hadde også opplevd, at ansatte i barnehagen ikke alltid kan forklare resultatet når de har tatt testen. Dette kan bety at resultatet etter en kartlegging vil variere ut fra hvem som gjennomfører og analyserer testen. Dette ble bekreftet av en av de andre informantene mine. Informantene uttrykte et ønske om å få en veileder til testen som kunne forklart mer om hva en fonemtest måler og hva de skal se nærmere på i analysen. De to informantene anbefalte at resultatet burde tolkes sammen med en som har kompetanse på området, dersom testlederen ikke har det selv.

## 5.2 Viktigheten av å presentere relevante bilder

Et av de viktigste punktene når det gjelder krav til ordbenevningstester, er dette som omhandler bruk av kjente og hverdagslige bilder (Clausen, 2016; Bankson et al., 2017a; Størkersen et al., 2013). Alle informantene trakk fram viktigheten av at bildene i testen, må være tilpasset barna i målgruppen. De opplevde det som et problem at det var flere ord barna ikke kjente. På grunn av dette måtte testleder la barna få høre ordet først, og deretter la barnet gjenta. Fox – Boyer (2017) argumenterer for at ordene i testen må være en del av barnets ordforråd, slik at de benevnes spontant av barnet. Jeg vil samtidig nevne at det kan være andre grunner til at barnet benevner bildet med feil ord. I en benevningstest skal barnet sette ord på illustrasjoner av gitte objekter på bilder. Dersom bildet har lav billedlighet (Fox-Boyer, 2017; Størksen et al., 2013), vil barnet kunne se noe annet enn det som forventes. Størksen et al. (2013) utviklet Norsk vokabulartest (NVT) med tanke på forskning. De var veldig opptatte av at bildene ikke skulle være tvetydige. Under en pilotering opplevde de for eksempel at flere av barna kalte bildet av et akvarium for tv eller pc. De forstod raskt at dette skyldtes at barna ikke klarte å se at det var et akvarium. De valgte da å justere bildet ved blant annet å tegne det tredimensjonalt.

I en test av vokabular kan det være rom for å tillate flere riktige svar, fordi man tester barnets evne til å benevne objekter. Det samme objektet kan derfor ha flere navn, som alle er riktige. Dette kan for eksempel være ord som hare, kanin og harepus. Spesialpedagogene i min studie hadde god kunnskap om at man i en språklydstest, er helt avhengig av at barnet sier akkurat det ordet du er ute etter. Dette fordi det er bestemte målltyder i ordet som skal testes. Det vil derfor være ekstra viktig at bildene i en fonemtest har høy billedlighet (Fox-Boyer, 2017; Bankson et al., 2017a; Størksen et al., 2013). Samtidig kan bildebenevningstester gi rom for at testleder kan stille spørsmål, for å hjelpe barnet til å komme frem til riktig ord. Størksen et al. (2013) forklarer at de for eksempel kunne spørre: «Vet du hvilken fugl dette er?», de gangene barna svarte *fugl* når de så bildet av en ørn.

Størksen et al. (2013) og Persen & Wirkola (Statped, 2016) poengterer viktigheten at ordene som velges er kulturelt betinget. Det er for eksempel problematisk å ta i bruk internasjonale ordbenevningstester som inneholder ord som er kulturelt betinget, og som dermed er ukjente for mange norske og samiske barn (Størksen et al., 2013). Det er viktig at Nordsamisk fonemtest har aktuelle hverdagsord, som passer i en samisk setting. Størksen et al. (2013)

valgte for eksempel ordet *troll* i testen for norske barn. Persen & Wirkola setter ord på at tilrettelegging ikke bare handler om å oversette språklig, men også om det å tilrettelegge kulturelt, når testverktøy skal tilpasses og standardiseres for samiske barn (Statped, 2016). Bildene i Nordsamisk fonemtest er en blanding av samisk kulturelt betingede ord, og generelle hverdagsord.

Størksen et al. (2013) skriver at det i prosessen med å finne de «riktige» ordene i vokabulartesten, var flere hensyn å ta. Den ble prøvd ut mange ganger, før de til slutt valgte de endelige ordene. De var opptatte av at ordene de valgte skulle være tilpasset kjønn, alder og både en – og flerspråklige norske barn. Størksen et al. var på linje med utviklerne av Nordsamisk fonemtest opptatt av ivaretagelse av kultur. Men i utarbeidelsen av NVT var de bevisste på at kultur, også omhandler den oppvekstkulturen barn i dag lever i. De var derfor opptatt av å ta med ord som for eksempel trampoline (Størksen et al., 2013, s. 46). Alle informantene mine var opptatt av at den samiske kulturen må ivaretas. Men en av de var samtidig tydelig på at testen bør inneholde ord som alle de nordsamiske barna kan. Ved å fokusere på hverdagsord, vil testen være tilpasset alle barna i målgruppa Hun forklarte at noen av ordene var mer kjent for barna som var gode i samisk. Dette kan si oss noe om at det alltid vil være en balansegang når det gjelder det å sikre at kulturbegrepet ikke blir for snevert. Alle barna skal ha tilnærmet like muligheter for å kjenne ordene (Størksen et al., 2013). Også Edwards et al. (2011) setter ord på at det er viktig å ha kjennskap til hvilke ord barnet bruker. En gjennomgang av ordene i Nordsamisk fonemtest, viser at trettiseks av de åtti ordene tilhører temaene: dyr, fugler, natur, vær, fiske– og fjelltur (for eksempel fyrstikker, fiskekrok, bjørn, fisk, rein, bål, regn, maur, oter, båt, sekk og hare). Andre temaer var kroppen, møbler, kjøretøy og klær. I tråd med anbefalinger er det hovedvekt på ord knyttet til samisk kultur. Dersom vi også tar med aspektet til Størksen et al. (2013), med det at kultur også omhandler den oppvekstkulturen barn i dag lever i, vil ord som for eksempel trampoline ha en naturlig plass i Nordsamisk fonemtest.

Alle informantene satte ord på at noen av bildene var litt gammeldagse. Dette var for eksempel bildet av en rokk, som ingen av barna kjente. Kulturaspektet er viktig å ha med i alle tester, og særlig når det gjelder samisk kultur (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2018). Men både språk, kultur og samfunn generelt, er i stadig endring (Kristoffersen, 2005). Ifølge Egeberg (2007, s. 31) dreier kultur seg om de

menneskeskaptene sidene av våre omgivelser og oss selv. Derfor er sjansen stor for at man i alle slike tester får utfordringer når det gjelder utdaterte bilder, når testen har vært i bruk over lang tid. I Norsk fonemtest blir for eksempel bildet av en prest skiftet ut med bildet av en prins, av logopedene i dag. Gjennom mitt arbeid har jeg kjennskap til at dette gjøres fordi man erfarer at altfor mange av barna som blir testet, ikke klarer å benevne bildet spontant. Logopedene har erfaring med at det større sjansen for at barna vil benevne ordet prins spontant, enn de vil med bildet av en prest. Man tenker at prest er mindre kjent for norske barn i dag, på grunn av samfunnsendringer. Samtidig kan vi ikke se bort fra at det kan handle om at bildet i testen har lav billedlighet; at barnet kanskje ikke klarer å se at det er bilde av en prest (Fox-Boyer, 2017; Bankson et al., 2017a; Størksen et al., 2013).

Dersom barnet får problemer med å benevne mange av bildene spontant, vil testlederen ikke kunne analysere testen slik det er ment (Frank & Bjerkan, 2019; Clausen, 2016; Fox-Boyer, 2017). Når hvert fonem helst bør testes minst fire ganger i alle posisjoner (Fox-Boyer, 2017), vil mange av ordene i testen brukes i flere av prosessene. I Norsk fonemtest brukes for eksempel ordet *garasje*, i til sammen seks prosesser (dentalisering; fronting av velarer, /ʃ/-erstatninger, klusilering; stopping av frikativer, avstemming, /r/-erstatning og stavelsesforenkling) (Tingleff, 2002). Dersom barnet ikke kjenner til ordet *garasje*, vil ordet ikke komme spontant, og det vil få følger på alle de seks prosessene. En av informantene mine var tydelig på at validiteten vil påvirkes dersom bildene ikke benevnes spontant. Dette er helt i tråd med det som framkommer i teori (Fox-Boyer, 2017).

Barton (1980) har gjennomført en studie med 2 år gamle barn, hvor han la merke til at det var helt avgjørende for utfallet at barna kjente ordet fra før (referert i Tetzchner et al., 2003, s. 121). Det var viktig at de presenterte kjente ord, fordi barna i mye større grad å skille mellom lyder i ord de kjente fra før. På den andre siden kan man teste om barnet har full fonemoppfattelse, eller vanskeligheter med å skille mellom lyder, ved å presentere ukjente ord (Tetzchner et al., 2003). Men i fonemtesten er målet i første runde å få en oversikt over språklyder som mestres eller forenkles, hvor det er viktig å bruke kjente bilder (Frank & Bjerkan, 2019; Clausen, 2016; Fox-Boyer, 2017). De fleste språklydstester har en egen oppgave hvor barnet skal gjenta et visst antall nonsensord/stavelser. Her får du undersøkt barnets evne til å skille lyder, og produsere språklyder i stavelser som ikke brukes i barnets dagligtale (Tingleff, 2002; Frank & Bjerkan, 2019; Turi, Persen, Wirkola & Granefjell, 2018).

En av informantene hadde erfaring med å bruke Nordsamisk fonemtest for å sjekke barnets ordforråd. Bankson et al. (2017a) fremmer også muligheten for å bruke en språklydstest for å sjekke barnets vokabular. Selv om det er språklydsvanskene vi kartlegger, kan en test med hverdagslige og høyfrekvente ord, gi noen indikasjoner på at barnet har andre vansker dersom det har utfordringer med å benevne bildene. På den måten kan et slikt kartleggingsverktøy gi en tidlig indikasjon på svakt vokabular, som eventuelt må utredes videre med tanke på å kartlegge andre vansker knyttet til barnets språk (Størksen et al., 2013, s. 53).

Det at testen bør inneholde hundre bilder, og at hvert fonem bør testes fire – fem ganger i hver posisjon i ordet, ble også trukket fram under intervjuene. Noen av fonemene i den nordsamiske testen, blir testet kun en gang, og du får ikke sjekket om barnet bruker en fonologisk prosess konsekvent, eller ikke. Informanten understreker at det ikke er mulig å vite om det er helt tilfeldig at barnet forenkler en lyd, når du kun får sjekket lyden en gang i posisjonen. Dette er også et punkt som kommer som et av kravene til en slik test. Det understrekes at testen må inneholde minst hundre elementer/bilder for at det skal være mulig å gjøre en god prosessanalyse, i tillegg til kravene til antallet ganger lyden skal testes (Fox-Boyer, 2017; Clausen, 2016; Frank & Bjerkan, 2019).

Alle informantene kunne fortelle at barna de testet uttrykte frustrasjon eller oppgitthet over at mange av bildene måtte gjentas flere ganger. Nordsamisk fonemtest har åtti ulike bilder, men barnet må benevne til sammen hundre bilder. Fjorten bildene kommer flere ganger i bildealbumet. I andre fonemtester, som for eksempel Norsk fonemtest og Lulesamisk fonemtest, trenger barnet kun å benevne hvert ord en gang, - selv om ordet brukes i flere prosesser. I den nordsamiske testen må barnet si ordet *rieban* (rev) fire ganger. Ordet brukes til å sjekke ut målfonemene: /r/, /b/, /n/ og diftongen /ie/. Til sammenlikning brukes som sagt ordet *garasje* i seks forenklingsprosesser i Norsk fonemtest. Når barnet har sagt *garasje* en gang, kan testleder skrive ordet inn på alle steder det sjekkes ut i testprotokollen. Det er derfor ikke behov for at barnet skal gjenta det samme ordet flere ganger. Hadde testen derimot hatt et mål om å sjekke om barnet har inkonsistente fonologiske vansker, ville det være aktuelt at barnet gjentar ordene fire ganger. Men for å sjekke ut om barnet er inkonsistent, må barnet gjenta tjuefem ord fire ganger, slik at testlederen får sjekket om mer enn 40% av ordene produserer ulikt fra gang til gang (Dodd et al., 2005). For å gjøre administreringen av Nordsamisk fonemtest enklere, kan testlederen gjøre noen enkle grep. Det er mulig å hoppe

over bildene som gjentar seg, eller fjerne de fysisk fra albumet, slik at barnet blir mindre belastet.

En av spesialpedagogene trakk fram at flere av barna syntes at bildene er litt kjedelige. Bankson et al. (2017a) understreker at det noen ganger er avgjørende for å få gjennomført hele testen, at kartleggingsverktøy appellerer til barnet. Det er enklere å få barnet mer interessert og motivert. Også Størksen et al. (2013) var bevisste på å bruke engasjerende bilder, som for eksempel ordet *klovn*. Størksen et al. (2013) påpeker at forskning viser at bruk av datateknologi (blant annet nettbrett og PC) i læringssituasjoner, øker engasjement og motivasjon hos barn generelt. De viser også til at bruk av nettbrett/PC kan bidra til økt oppmerksomhet hos barn i læresituasjoner. De hadde derfor tanker om at nettbrettbaserte løsninger også ville være godt egnet for å kartlegge språk. Norsk vokabulartest (NVT) blir derfor presentert på nettbrett. Dette er også mulig å gjøre med Nordsamisk fonemtest, som også vil gjøre det lettere å endre på bilder ved behov.

Forskjeller på de nordsamiske dialektene var også et stort tema i samtale med spesialpedagogene. Forskjeller som har betydning når resultatet skal analysere (Pulk, 2019; Sammallahti, 1998). Informantene kunne fortelle at ulikhetene både handler om at enkelte av bildene i testen har ulike navn i dialektene, at noen ord som skrives likt uttales ulikt og at det er forskjeller som gjør at språklidene er menings skillende i en dialekt, - og ikke i den andre. Dette gjør at de må analysere ordene ulikt, med utgangspunkt i barnets dialekt. De samme utfordringene hadde også Pulk i sin studie (Pulk, 2019). Spesialpedagogene satte ord på at det er uheldig at flere ord i testen blir berørt av dette. Når vi ser på krav til fonemtester, er det viktig å velge dialektuavhengige ord så langt det lar seg gjøre (Clausen, 2016). Dette innebærer at en må ha kjennskap til både østlig og vestlig nordsamiske dialekter (Bernthal et al., 2017) med tanke på både utforming og analysing av testen. I Norsk fonemtest har testutviklerne ikke hatt dette i tankene, når de for eksempel har valgt ordene i forenklingsprosessen /r/ - erstatninger. I final posisjon presenteres flere ord som har a-endelse i mange norske dialekter, som for eksempel *nøkler/nøkla*, *støvler/støvla* (Tingleff, 2002). Dette medfører at veldig mange av de norske barna som testes, ikke benevner disse målordene spontant.

### 5.3 Hvilke utfordringer har barnet?

Med tanke på kartleggingens rolle i et tidlig innsats - perspektiv, er det viktig å få oversikt over både sterke og svake kompetanseområder hos barn med behov for intensivt språkstøtte. Selv om det er viktig å komme i gang med kartlegging av barn man er bekymret for, påpeker Klem & Hagtvvet (2018, s. 18) at et kartleggingsverktøy ikke vil være bedre enn testleders kompetanse om det fenomenet som kartlegges. De snakker da om testresultaters gyldighet først og fremst knyttes til tolkningene og bruken av testresultatene. To av informantene i min studie fortalte at de oftest drøfter resultatet med en fagperson med større kunnskap på området. Dette er helt i tråd med Klem & Hagtvvets tanker rundt det å identifisere risiko, på bakgrunn av kunnskap om fenomenet som testes (Klem & Hagtvvet, 2018). Fox-Boyer (2017) skriver at det er helt nødvendig å gjennomføre en test for å vurdere hvilke vansker barnet har.

Alle informantene mine erfarer at Nordsamisk fonemtest er enkel å gjennomføre. Testen er som tidligere nevnt en bildebenevningstest, hvor barna blir bedt om å navngi objekter de ser på bilder. Ordene blir fylt inn i en egen oversikt i testprotokollen. Deretter skal testlederen analysere resultatet og finne ut hva barnet strever med, og hva barnet mestrer (Nettelbladt et al., 2008b). Dersom et barn har utfordringer med // - lyden, kan fonemtesten for eksempel hjelpe testlederen med å finne ut om barnet har vansker i alle posisjoner i ordet, eller om det kun er i en eller to posisjoner.

Nordsamisk fonemtest mangler en egen prosessanalysedel (Pulk, 2019), altså en oversikt over typiske fonologiske forenklingsprosesser. I Nordsamisk fonemtest kommer dette også fram i veiledningen. De hadde ingen oversikt over dette i 2009 da testen ble laget. Marit Inger Pulks studie (Pulk, 2019) gir oss noen svar med hensyn til hvilke konsonanter, diftonger og klustere de tretti nordsamiske fireåringene som deltok i studien hadde tilegnet seg. Funnene sier også noe om hvilke konsonanter som ikke ble brukt, og hvilke som ikke var tilegnet. Videre viser hennes studie at dialektene påvirker noe av resultatet. Det er viktig å understreke at Pulk er tydelig på at funn i studien blir preget av at språklydstesten ikke fyller kriteriene, med tanke på dagens krav til språklydstester (Bankson et al., 2017a; Fox-Boyer, 2017; Størksen et al., 2013). Hun avslutter med å si at den nordsamiske fonemtesten bør revideres, slik at den oppfyller kriteriene og sørger for å få et mer valid resultat etter at barna er kartlagt.

Dette ble tatt opp av to av informantene mine, som syntes det var vanskelig å analysere og tolke resultatet når de har gjennomført en test. Dersom Nordsamisk fonemtest hadde hatt en egen analysedel for å sjekke ut hvilke fonologiske prosesser barnet bruker, tror informantene at det ville vært mye enklere for den som skal teste, å forstå hva testen måler. Om vi ser på Nordsamisk fonemtest, så kunne det for eksempel vært en prosessanalyse hvor /l/-erstatning var en av forenklingsprosessene. Testen inneholder nå ni ord hvor vi kunne fått sjekket ut lydfonemet /l/ (se figur 2 s. 17). Likevel får vi kun sjekket lyden to ganger både initialt og finalt, fordi det ikke finnes flere aktuelle målord som tester disse posisjonene.

Kravet til en ordbenevningstest har jeg snakket om i kapittel to, under punktet *krav til språklydstester*. Selv om kravene er slik i dag, ønsker jeg å trekke fram at mange av testene som tidligere er utarbeidet for å utrede uttalevansker hos barn, ikke fyller disse kravene (Fox-Boyer, 2017). To av de fem mest vanlige danske testene har ikke prosessanalyse-skjema, og tre av fem har under hundre bilder. Fox-Boyer (2017) understreker at disse er foreldet, og derfor ikke fyller gjeldende kriterier i dag. I 2016 fikk de et nytt dansk testverktøy (LogoFova), som oppfyller alle kriteriene (Clausen, 2016). I Norge jobbes det med å utarbeide et liknende verktøy (Diffkas) som også vil oppfylle kravene (Frank & Bjerkan, 2019). Spesialpedagogene i min studie håpet at Nordsamisk fonemtest også kan bli et valid testverktøy som ivaretar det vi i dag vet er gjeldende for en språklydstest.

Jeg har tidligere nevnt dette med testleders kompetanse på området man skal teste. Som vi vet defineres barn med språklydsvansker, som barn med artikulatoriske og/eller fonologiske forsinkelser eller vansker (McLeod & Goldstein, 2012). Fox – Boyer (2017) skriver at det er nødvendig å ha god kunnskap om barns fonologiske utvikling, for å skille mellom en fonologisk forsinkelse og en avvikende utvikling hos barnet. Vanskene kan vise seg som fonetiske prosesser, typiske fonologiske prosesser og utypiske fonologiske prosesser. Disse vanskene kan for logopeder være vanskelig å skille, og det er derfor viktig å ha testverktøy som bidrar til å finne mønstre hos barnet (Frank & Bjerkan, 2019). De ulike vanskene krever ulike typer innfallsvinkler og intervensjon. Fonologiske forsinkelser og konsistente fonologisk vansker, krever fonologisk intervensjonstiltak (Fox-Boyer,2017). I tillegg til type vanske, vil vanskens omfang ha stor betydning for hvilken intervensjon som bør settes inn (Fox-Boyer, 2017). Når vi vet at barn med utviklingsmessige språkvansker/forstyrrelser, også kan ha fonologiske vansker, vil det være viktig at den som tester barnet har kompetanse og



kunnskap om dette når de utreder barn (Nettelbladt et al., 2008a/2008b). Det at mine informanter hadde veldig ulike opplevelser av det å analysere og tolke resultatet, tro jeg kan handle om ulik kompetanse på språklydsvansker. Dette ble satt ord på av en av informantene, som så på testen med nye øyne, etter å ha videreutdannet seg. Det samiske fagmiljøet har få logopeder og spesialpedagoger med fordypning i språk. Ifølge Edwards et al. (2011, vil det være viktig å tilby opplæring i språktester til de som snakker barnets morsmål, dersom dette er mulig. En slik opplæring vil hjelpe fagpersoner rundt barnet å gjennomføre vurderinger av barnets språk (Edwards et al., 2011).

Det var også ytret et ønske om å få Nordsamisk fonemtest normert. Lohmander et al. (2013) skriver at normativ forskning er viktig fordi den beskriver hvordan forskjellige prestasjoner endres med alderen, samtidig som den gir en veiledning på hva som er avvikende. Men selv om normene bidrar til å fastsette mål for ulike typer behandling, ser vi at det er få av språklydstestene som er normert i dag. Dette gjelder for eksempel både Norsk fonemtest og fire av fem danske tester (Lohmander et al., 2013; Tingleff, 2002). Informantene satte ord på at det ville bli vanskelig å normere en nordsamisk språklydstest, på grunn av det lave antallet nordsamiske barn som praktiserer språket.

## 6 Avslutning

Denne studien setter søkelys på erfaringer samisktalende spesialpedagoger har med å bruke nordsamisk fonemtest. Forskningen har tatt utgangspunkt i problemstillingen:

*Hvilke erfaringer har samisktalende spesialpedagoger med bruk av Nordsamisk fonemtest?*

Temaet berører et vanskeområde innenfor språk – og talevansker hos barn og unge, som jeg er veldig opptatt av. Problemstillingen ble utarbeidet på bakgrunn av min forforståelse. Og ble undersøkt ved bruk av en kvalitativ fenomenologisk metode. I studien har jeg forsøkt å beskrive fenomener rundt spesialpedagogenes erfaringer så åpent, presist og fullstendig som mulig.

Funn viser at Nordsamisk fonemtest uten tvil er et veldig nyttig redskap i arbeidet med å kartlegge språklydsvansker hos nordsamiske barn. Testen har bidratt til at det har vært lettere for pedagoger å kartlegge barnets vansker, samt utarbeide tiltak. Samtidig kom det fram at noen av spesialpedagogene synes det er vanskelig å analysere og tolke testen. De beskriver at de helst vil drøftet resultatet med en logoped eller spesialpedagog med erfaring. To av informantene forklarte at en prosessanalyse-del hadde vært nyttig i arbeidet med å analysere svarene. Dette fordi de tror det ville bli enklere for testleder å vite hva man skal se etter, og hva testen måler. Alle informantene var opptatte av at bildene må være tilpasset målgruppen. De påpekte at bildene ikke var like kjente for alle barna. To av informantene forklarte at bildene ikke var dekkende med tanke på antall ord, dialektuavhengighet og antall lydfonemer i hver posisjon i ordene (Bankson et al., 2017a; Fox-Boyer, 2017; Størksen et al., 2013). Selv om alle informantene kunne finne ut hvilke språklyder barnet mestrer og ikke mestrer, var det usikkert om dette var et valid resultat. Dette ble begrunnet i at altfor mange av bildene ikke ble sagt spontant, samt at lydene ikke blir sjekket nok antall ganger.

Funn i studien viser at en del endringer kan gjøre den enklere å bruke. Endringene kan også sikre at testen blir analysert og tolket mer likt, av de som gjennomfører den. Informantenes innspill og forslag til endringer, er i tråd med dagens anbefalinger når det gjelder denne type tester. Selv om testen gir en oversikt over barnets fonemintervar, er det vanskelig å finne ut forenklingsprosesser barnet har. Særlig to av informantene trekker frem problemet med at vi ikke vet noe om samiske barns språklydsutvikling, og heller ikke hva som er typiske

forenklingsprosesser hos barna. I Nordsamisk fonemtest kommer dette også fram i veiledningen. De hadde ingen oversikt over dette i 2009 da testen ble laget. På bakgrunn av funn i Marit Inger Pulk sin masteroppgave, er vi i dag kommet litt lengere. Studien gir oss noen svar med hensyn til nordsamiske fireåringers språklydsintervar.

Den Nordsamiske fonemtesten er nå under revidering. Vi har gode muligheter for å gjøre en del viktige og nødvendige endringer, som vil gjøre den enklere å anvende. Noe av det som kom fram i min studie, er viktigheten av at testen må ivaretar både samisk kultur og barnas hverdagskultur. Dette fordi barna må kjenne bildene for å kunne gi spontane svar. Det andre er at testen må ha riktig antall bilder, og ord hvor du får sjekket ut alle de nordsamiske språklydene, i alle posisjoner opp til fire ganger i hver. Siden det nordsamiske språket har mange ord med klustere og mange flerstavellesord, bør testen i tillegg ha flere ord hvor dette sjekkes. Til sist blir det viktig å sørge for at ordene som blir valgt er minst mulig dialektavhengig. Dette krever at de som utarbeider den har god kjennskap til mangfoldet i samisk kultur, til samisk språk og ikke minst til de samiske dialektene.

Nordsamisk fonemtest er et viktig bidrag i arbeidet med å sette inn tidlige tiltak hos barn som strever med språklydene. Informantene ytret behov for en god veileder, som forklarer mer om hva som testes, hvordan man gjennomfører den og hvordan man skal analysere den. Behovet for å ha noen å drøfte med, var også et viktig moment i samtalene.

Etter å ha gjennomført prosjektet sitter jeg igjen med en større forståelse for viktigheten av å spre kunnskap og erfaringer spesialpedagoger i det nordsamiske fagmiljøet har. Det å ta vare på nordsamiske barns språk og kultur i revidering og utforming av nye tester, krever bevisste fagpersoner som har god kunnskap. Jeg har mange tanker om hvordan min studie kan bidra til å gi nordsamiske barn god og riktig hjelp i framtida. Jeg ser at flere områder krever videre forskning, som for eksempel det å få oversikt over nordsamiske barns språklydsutvikling og hvilke typiske fonologiske forenklingsprosesser de bruker. Det hadde også vært interessant og nyttig å se nærmere på hvordan det samiske fagmiljøet blir ivaretatt, med tanke på at alt for få spesialpedagoger har spisskompetanse på blant annet språkvansker. I arbeidet med å revidere testen vil en liten pilotstudie gi oss verdifull informasjon om nordsamiske barns ordvalg, både med tanke på dialektforskjeller og ord barna naturlig foretrekker.

## 7 Litteratur

- Abrahamsen, J. E. & Morland, A. (2012). *Starthjelp i fonetikk* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Ahlsén, E. & Nettelblatt, U. (2008). Språk och språklig kommunikation. I L. Hartelius, U. Nettelblatt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (s. 51-67). Lund: Studentlitteratur
- Aikio, A. & Ylikoski, J.(rev.) (2009/2010). *The Structure of North Saami*. Course handout. Department of Linguistics The University of Utah: s.n.
- ASHA. (u.å.). Speech Sound Disorders - Articulation and Phonology. Hentet 21.02.2020 fra <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/articulation-and-phonology/>
- Baal, B. A. B., Odden, D. & Rice, C. (2012). An analysis of North Saami gradation \*. *Phonology*, 29(2), 165-212. Hentet fra <https://doi.org/10.1017/S0952675712000115>
- Bankson, N. W., Bernthal, J. E. & Flipsen Jr, P. (2017a). Assessment: Data collection. I J. E. Bernthal, N. W. Bankson & P. Flipsen Jr., *Articulation and Phonological Disorders: Speech Sound Disorders in Children* (s.150 - 175). Boston: Pearson.
- Bankson, N. W., Bernthal, J. E. & Flipsen Jr, P. (2017b). Introduction to the study og speech sound disorders. I J. E. Bernthal, N. W. Bankson & P. Flipsen Jr., *Articulation and Phonological Disorders: Speech Sound Disorders in Children* (s. 1-6). Boston: Pearson.
- Bele, I. V. (2008): Tilnærminger til språkvansker og læring – språk og makt. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 9-29). Oslo: Cappelen Damm
- Bernthal, J. E., Bankson, N. W. & Flipsen Jr., P. (2017). *Articulation and Phonological Disorders: Speech Sound Disorders in Children*. Boston: Pearson.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A. & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bjerkan, K. M. (2005). Fonologi. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Red.), *Språk: En grunnbok* (s.198-221). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerkan, K. M. & Kristoffersen, K. E. (2005). Fonetikk. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Red.), *Språk: en grunnbok* (s.167-197). Oslo: Universitetsforlaget.

- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New Yorke: John Wiley and Sons.
- Clausen, M.C. (2016). *Phonological Development and Differential Diagnosis of Speech Sound Disorders in Danish-speaking Children*. (doktoravhandling). Department of Language and Communication University of Southern Denmark: s.n.
- Crosbie, S., Holm, A., & Dodd, B. (2005). Intervention for Children with Severe Speech Disorder: A Comparison of Two Approaches. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40(4), 467-491. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13682820500126049>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no>
- Dodd, B. (2005). Children with speech disorder: defining the problem. I B. Dodd (Red.), *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder* (2. utg. s. 3-23). London, Philadelphia: Whurr Publishers.
- Dodd, B., Holm, A., Crosbie, S. & Hua, Z. (2005). Children's acquisition of phonology. I B. Dodd (Red.), *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder* (2. utg. s.24-43). London, Philadelphia: Whurr Publishers.
- Edwards, S., Letts, C. & Sinka, I. (2011). *NRDLS - The New Reynell Developmental Language Scales: Håndbok*. Stockholm: Hogrefe
- Egeberg, E. (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov: En bok om utredningsarbeid*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag
- Egeberg, E. (Red.). (2012). *Flere språk- flere muligheter: Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm
- Fox-Boyer, A. (2017). *POPT: En psykologisk interventionsmetode til barn med uttalevanskeligheter*. Dansk utgave av Clausen. M. C. (M. L. Hansen, Overs.). København: Dansk Psykologisk Forlag.

- Frank, A. M. & Bjerkan, K. M. (2019). Kartleggingsverktøyet Diffkas og de første normdataene for norske barns fonologiske utvikling. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 1/2019, s. 6-13.
- Færevaa, M. K. & Gabrielsen, N. N. (2014). Kartlegging av lese- og skriveferdighet: Utfordringer og muligheter. I K. Lundetræ & F. E. Tønnesen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s.196 – 222). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Gabrielsen, N. N. & Oxborough, G. H. O. (2014). Det gode grunnlaget. I K. Lundetræ & F. E. Tønnesen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 34 - 67). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Garmann, N. G. & Torkildsen, J. v. K. (2016). Barns språkutvikling de tre første årene. I H.-O. Enger, M. Knoph, K. E. Kristoffersen, M. Lind (Red.), *Helt fabelaktig!: Festskrift til Hanne Gram Simonsen på 70-årsdagen*. s.45 – 64. Oslo: Novus
- Godøy, O. & Monsrud, M. B. (2011). *Spesialpedagogisk leseopplæring – en veileder*. Oslo: Statped, Bredtvet kompetansesenter: s.n.
- Hagtvat, B. E. (2002). Tidlige forløpere til lesevaner - Om sammenhenger mellom talespråklige ferdigheter i førskolealderen og lese- og skriveutviklingen i skolen. *Norsk tidsskrift for spesialpedagogikk 2–3/2002*, 125-137
- Hagtvat, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk
- Hagtvat, B. E. (2018). Fra tale til skrift: Dialoger, fakta og brytninger. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 4/2018, 28-32.
- Hartelius, L. & Lohmander, A. (2008). Talstörningar – allman del. I L. Hartelius, U. Nettelbladt, & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi*. (s.139-147). Lund: Studentlitteratur
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klem, M. & Hagtvat, B. (2018). Tidlig språkkartlegging, til barnets beste? *Norsk Tidsskrift for Logopedi 4/2018* (s. 12-24)
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2018). *Fakta om samiske språk*  
<https://www.regjeringen.no>
- Kristoffersen, K. E. (2005). Språkendring. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Red.), *Språk: En grunnbok* (s. 424 - 463). Oslo: Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet (2006 – 2007). .....og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St. 16 (2006 - 2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019 - 2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment* (2nd Ed.). (s. 1- 94) London: MIT Press.
- Lohmander, A., Borell, E., Henningson, G., Havstam, C., Lundeborg, I. & Persson, C. (Red.). *SVANTE-N: Testverktøy for artikulasjons- og nasalitetsvansker – norsk versjon: Håndbok*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2008). Barns språkvansker – generelle og spesifikke tiltak. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s.9-29). Oslo: Cappelen Damm
- Magga, O. H. (1997). Samisk språk. I A. Karker, B. Lindgren & S. Løland (Red.), *Nordens språk*, (s.137-160). Oslo: Novus.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- McLeod, S. & Goldstein, B.A. (red). (2012). *Multilingual Aspects of Speech Sound Disorders in Children*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Mikalsen, A. D. B., Persen, T. & Wirkola, K. (2009). *Sámegiell fonemateasta*. Karasjok: Čálliidlagáduš.
- Morén-Duojljljá, B. (2015). *Rapport til Statped nord om hvordan man utvikler en lulesamisk "fonemtest"*. U.s.: Universitetet i Nordland.
- Nettelbladt, U., Samuelsson, C., Sahlèn, B., & Hansson, K. (2008a). Språkstörning hos barn utan andra funktionshinder. I L. Hartelius, U. Nettelbladt, & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi*. (s.139-147). Lund: Studentlitteratur.

- Nettelbladt, U., Samuelsson, C., Sahlen, B. & Ors, M. (2008b). Språkstörning hos barn och ungdomar – ällman del. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (s.125-138). Lund: Studentlitteratur.
- Neumann, H. (2018). Språkvansker og terminologi. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 3/2018, s. 9 – 11.
- Nickel, K. P. (1994). *Samisk grammatikk* (2. utg.). Karasjok: Davvi girji.
- Norbury, C.F., Gooch, D., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E. & Pickles, A. (2016). Younger children experience lower levels of language competence and academic progress in the first year of school: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(1), 65 – 73. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12431>
- Ottem, E. & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker. I I.V. Bele (Red.) *Språkvansker: Teoretiske og praktiske utfordringer* (s. 31-58). Oslo: Cappelen Damm
- Pulk, M. I. (2019). *Språklydsproduksjon hos nordsamiske fireåringer*. (Masteroppgave). Nord Universitet, Bodø.
- Reilly, S., Bishop D.V.M., & Tomblin, B. (2014). Terminological debate over language impairment in children: forward movement and sticking points. *Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4) 452-462. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12111>
- Rogde K, Hagen Å.M., Melby-Lervåg M. & Lervåg, A. (2019). The effect of linguistic comprehension instruction on generalized language and reading comprehension skills: A systematic review. *Campbell. Systematic Reviews*. 2019;15:e1059. <https://doi.org/10.1002/cl2.1059>
- Røiseland, S. F. & Steinum, S. (2011, 11. oktober). *Stor logopedmangel i Norge*. Hentet fra <https://www.nrk.no/nordland/1.7829898>
- Sammallahti, P. (1998). *The Saami languages: An introduction* (s.1-60). Kárášjohka: Davvigrji. Hentet fra <https://www.nb.no/items/5b55ff641598c54e7895ef15adf236dc?page=9>
- Selås, M. & Neteland, R. (2019). Norwegian children's acquisition of the dialect feature r. *RASK: Internasjonalt tidsskrift for sprog og kommunikation*, 49 (1), 5-23. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2638881>
- Skrolsvik, S. (2014). Innspill fra Norsk logopedlag (NLL) til rapporten *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk - veien videre*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>



- Slethei, K., Bollingmo, M. & Husby, O. (2017). *Fonetikk for logopedar og audiopedagoger*. Oslo: Universitetsforlaget
- Statped (2016) Utvikling av samiske lærings- og kartleggingsressurser. Hentet 15.02.2020, fra <https://www.statped.no>
- Strömqvist, S. (2008). Barns språkutveckling. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (s. 69-83). Lund: Studentlitteratur.
- Størksen, S., Ellingsen, I. T., Stabel, S.T., Idsøe, E., M., C. (2013). Norsk vokabulartest (NVT) for barn i overgangen mellom barnehage og skole: Psykometrisk vurdering av en nettbrettbasert test. *Spesialpedagogikk 4/2013* (s.42-56).
- Tetzchner, S. V., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H.G. & Smith, L. (2003). *Barns språk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Tingleff, H. (2002). *Norsk fonemtest*. Oslo: Damm
- Turi, S. K., Persen, T., Wirkola, K. & Granefjell, A. J. (2018). *Fonemgæhtjalibme – julevsámegiella*. Karasjok: ČálliidLágádus
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Utdannings – og forskningskomiteen. (2019 – 2020). Innst. 188 S (2019–2020). *Innstilling fra utdannings- og forskningskomiteen om Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Fra <https://www.regjeringen.no>
- Vartun M. (2019). *Barn med språkvansker strever unødvendig med mye*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/barn-med-sprakvansker-strever-unodvendig-med-mye/>
- Wold, A. H. (2008). Kommunikasjon, språkutvikling og en gutt med spesifikke språkvansker. I I.V. Bele (Red.), *Språkvansker: Teoretiske og praktiske utfordringer* (s. 121 – 146). Oslo: Cappelen Damm

## Vedlegg

Vedlegg 1 Forespørsel om deltakelse i prosjektet m/samtykkeskjema	s. 68
Vedlegg 2 Intervjuguide	s. 72
Vedlegg 3 Godkjenning fra NSD	s. 73
Vedlegg 4 Eksempler fra Skåringshefte Nordsamisk fonemtest	s. 76
Vedlegg 5 Eksempel på prosessanalyse av språklyder i fonemtest	s. 77
Vedlegg 6 Eksempler på nordsamiske forenklingsprosesser	s. 78
Vedlegg 7 Nordsamiske enkeltkonsonantfonemer angitt med IPA-symboler.	s. 79
Vedlegg 8 IPA - Internasjonalt fonetisk alfabet	s. 80
Vedlegg 9 Venn-diagram av Tale-, språk, - og kommunikasjons vansker	s. 81

## **Vedlegg 1**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet ” Hvilke erfaringer har spesialpedagoger med bruk av Nordsamisk fonemtest»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke erfaringer samisktalende spesialpedagoger har gjort seg med bruk av Nordsamisk fonemtest. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål og hensikt**

Jeg er student på masterutdanning i spesialpedagogikk ved UiT med studiested Alta. Jeg holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for min masteroppgave er erfaringer med å bruke Nordsamisk fonemtest som et redskap for å kartlegge nordsamiske barns språklyder. For å belyse mitt tema er jeg ute etter å intervjuer inntil fem samisktalende spesialpedagoger som har erfaring med bruk av Nordsamisk fonemtest. I 2008 – 2009 ble Nordsamisk fonemtest (Sámegiell fonemteasta) utviklet. Den sekundære hensikten med prosjektet er å få fram erfaringer som kan danne bakgrunn i arbeidet med å revidere Nordsamisk fonemtest.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

UiT Norges arktiske universitet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

For å få svar på min problemstilling er jeg avhengig av å intervjuer samiske spesialpedagoger som har erfaring med å bruke Nordsamisk fonemtest. Jeg ønsker derfor å intervjuer spesialpedagoger som har brukt fonemtesten ved flere anledninger.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Datainnsamlingen vil bestå av et kvalitativt intervju som vil ha en varighet på rundt en time. Du kan bli kontaktet i ettertid dersom jeg har behov for et mer utfyllende svar. Spørsmålene vil være knyttet til refleksjon om erfaringene du har gjort deg ved bruk av Nordsamisk fonemtest. Jeg vil ta lydopptak og notater under intervjuet. Opptaket vil bli slettet etter bruk.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg, min veileder og de som skal vurdere mitt prosjekt som vil se hvilke svar jeg har fått frem i intervju
- Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og andre direkte gjenkjennende opplysninger, og det er kun jeg, Gunn Marit Thomassen, som har tilgang til personidentifiserbare opplysninger.

For å ivareta at mine informanter blir anonymiserte nevner jeg aldri navn hverken under lydopptak, notater eller i min masteroppgave. Navnene vil bli erstattet med en kode. Opptakene vil oppbevares i en nedlåst skuff, på en kryptert minnepenn.

### **Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2020, da vil lydfilene slettes. Opplysningene jeg innhenter under intervju vil bli slettet når mastergradsprosjektet mitt er vurdert og godkjent. Jeg har taushetsplikt i henhold til forvaltningslov paragraf 13.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- UiT v/student Gunn Marit Thomassen på tlf: 99 64 99 64, epost: [gumma71.gmt@gmail.com](mailto:gumma71.gmt@gmail.com), eller veileder for prosjektet: Karianne Berg tlf: 75 51 77 51, epost: [karianne.berg@nord.no](mailto:karianne.berg@nord.no).
- Vårt personvernombud v/UIT: Joakim Bakkevold, tlf: 77 64 63 22, epost: [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Gunn Marit Thomassen/Karianne Berg)

# Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet «Hvilke erfaringer har spesialpedagoger med bruk av Nordsamisk fonemtest?», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i et individuelt intervju

-----

Navn (blokkbokstaver)

-----

Dato    Signatur

Samtykkeskjemaet returneres til:

Gunn Marit Thomassen på mail: [gumma71.gmt@gmail.com](mailto:gumma71.gmt@gmail.com)

## Vedlegg 2

### Intervjuguide

**” Hvilke erfaringer har spesialpedagoger med bruk av Nordsamisk fonemtest»?**

#### **Innledning**

- Egenpresentasjon
- Gjenta informasjon i samtykkebrev
- Spør om det er greit at samtalen blir tatt opp
- Jeg har med kopi av brevet med samtykkeskjema og ber om underskrift.

#### **Spørsmål:**

Du har brukt Nordsamisk fonemtest i arbeidet med å kartlegge barns språklyder.

- Hva har du erfart som styrken ved Nordsamisk fonemtest?
- Hva har du erfart som svakhet ved Nordsamisk fonemtest?
- Har du noen erfaringer utover dette, som du ønsker å formidle?

#### **Avslutning**

- Kan jeg få komme med oppfølgingsspørsmål pr mail/tlf?
- Oppfordre informanten til å ta kontakt dersom hun/han skulle komme på noe som kan være relevant for undersøkelsen.
- Takke for at informanten stilte opp.

## **Vedlegg 3**

### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

” Hvilke erfaringer har spesialpedagoger med bruk av Nordsamisk fonemtest»?

#### **Referansennummer**

356633

#### **Registrert**

09.12.2019 av Gunn Marit Thomassen - gth010@post.uit.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

#### **Prosjektansvarlig** (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Mirjam Harkestad Olsen, mirjam.h.olsen@uit.no, tlf: 78450465

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Gunn Marit Thomassen, gumma71.gmt@gmail.com, tlf: 99649964

#### **Prosjektperiode**

09.12.2019 - 01.06.2020

#### **Status**

31.01.2020 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

##### **31.01.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i



meldeskjemaet 31.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

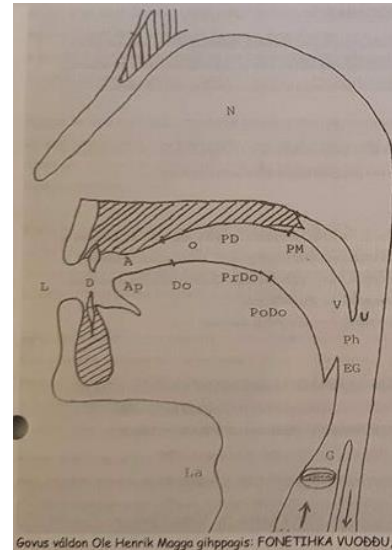
# Vedlegg 4

## Eksempler fra Skåringshefte Nordsamisk fonemtest (Mikalsen et al., 2009).

4.1) Testblankett (s. 15)

4.2) Oversikt over hvor lydene lages i munnen (s. 8)

	Nr	Ulbmilsátni	Fon	á	g	l	Mánna dadjá	Mearkkašumiit
FRIKATIIVVAT	51	šaldi						
	52	niššat	š					
	53	beaivváš						
	54	ákká						
	55	juolgi						
	56	niibi	j					
	57	girji						
	58	heasta	h					
	59	seahkka						
LATERÁLAT	60	lottit						
	61	boallu	l					
	62	balva						
	63	gáffal						
TREMU- LÁNTTAT	64	beallji	lj					
	65	rieaban						
	66	oarrri	r					
	67	guoppar						



4.3) Eksempel-forklaringer i skåringsheftet (s. 9)

Ovdamearkkat main sánit dihto jietnadagat gullojit:  
Klusiillat:

Labiálat	Prealveolárat	Palatálat	Velárat	Glottálat
b soabbi	d báddi	d' áddjá	g vuogga	? eadni
B beavdi	D dolla	D' ádját	G girji	
p soappit	t lottit	t'	k vuokkat	
p° lámpá	t° tráktor		k° kuohca	

Nasálat:

Labiálat	Prealveolárat	Palatálat	Velárat
m mánnu	n niibi	n' njunni	ŋ jonat
M lámppá	N váhnem		Ŋ seanga

Frikatiivvat:

Labiálat	Labiodentálat	Interdentálat	Prealveolárat	Postalveolára
β rieban	v váibmu	ð ruđat	s seanga	š šaldi
ɸ okta	f fáhcat	ʈ gietkka ruotta		

# Vedlegg 5

## Eksempel på prosessanalyse av språklyder i fonemtest

1.) Fonemgæhttjalibme – julevsámeigiella (Lulesamisk fonemtest); eksempel på prosessanalyse (Turi et al., 2018 s. 17)

### 9. /l/-sadjásattja (/l/-erstatninger)

Initial posisjávnná			Medial posisjávnná			Final posisjávnná			Tjoahkkáj
Nr.	Ulmmebágo		Nr.	Ulmmebágo		Nr.	Ulmmebágo		
6	lámmpo		11	dállá		29	gáffil		
10	lätte		17	bielgge		61	spiedjil		
			28	fiello					
			43	balvva					
			50	juolgge					
/ 2			/ 5			/ 2			/ 9

### 10. /r/-sadjásattja (/r/-erstatninger)

Initial posisjávnná			Medial posisjávnná			Final posisjávnná			Tjoahkkáj
Nr.	Ulmmebágo		Nr.	Ulmmebágo		Nr.	Ulmmebágo		
2	riebij		8	toarnna		45	guoppar		
36	rissjastihka		24	tjuruk		54	flinnjar		
			44	oarre		70	trávtor		
			49	tjoarvve					
			74	viermme					
/ 2			/ 5			/ 3			/ 10

2.) Norske Fonemtest; Eksempel på prosessanalyse

9. /l/-erstatninger									
Initial posisjon			Medial posisjon			Final posisjon			Sum
Nr.	Målord		Nr.	Målord		Nr.	Målord		
23.	love		44.	ballong		18.	sykkel		
35.	lomme		88.	elefant		19.	fugl		
43.	lys		89.	telefon		20.	gaffel		
			92.	sjokolade		25.	sol		
			94.	helikopter		45.	bil		
/ 3			/ 5			/ 5			/ 13

10. /r/-erstatninger									
Initial posisjon			Medial posisjon			Final posisjon			Sum
Nr.	Målord		Nr.	Målord		Nr.	Målord		
11.	redd		21.	sjiraff		9.	dør		
24.	rev		28.	garasje		33.	hår		
46.	rød		47.	øre		51.	plaster		
						56.	nøkler		
						60.	tøfler		
						62.	fjær		
						101.	støvler		
						104.	tiger		
/ 3			/ 3			/ 8			/ 14

Kilde: Tingleff (2002, s. 14)

## Vedlegg 6

### Eksempler på nordsamiske forenklingsprosesser; funn i masteroppgaven til Pulk

Prosesser som ble identifisert i foreliggende data, sammen med beskrivelser og eksempler fra ordene i testen.

Prosesser	Beskrivelse av prosessen	Eks. fra testresultatene
<b>Assimilasjonsprosesser:</b>		
Assimilasjon	Et fonem blir mer lik et annet som er i ordet.	/tsitsaatʃaht/ → /tsitʃaatʃaht/
<b>Substitusjonsprosesser:</b>		
Fronting	Et fonem blir erstattet med et annet som produseres lengre foran oralt.	/skaarriht/ → /staarriht/
Backing	Et fonem blir erstattet med et annet som produseres lengre bak oralt.	/poatsu/ → /poatʃu/
Gliding	En likvid lyd erstattes med en glidelyd eller en annen likvid.	/riepan/ → /jiepan/
Affrikering	Frikativer erstattes med affrikater.	/akhʃu/ → /akhtʃu/
Stopping	Frikativer eller affrikater erstattes med plosiver.	/oaððaa/ → /oaddaa/
Depalatalisering	Palataliserte lyder realiseres som lyder produsert lengre fremme oralt, typisk som alveolarer.	/ɲunni/ → /nunni/
Stemming	Ustemte lyder produseres som stemte.	/lottih/ → /lottih/
Avstemming	Stemte lyder produseres som ustemte.	/tʃuodʒtʃu/ → /tʃuotʃtʃu/
Lateralisering	En lyd erstattes med en lateral.	/oarri/ → /oalli/
Frikering	En lyd erstattes med en frikativ.	/tʃoarəvi/ → /tʃoaðəvi/
Trillering	En lyd erstattes med en trill.	/oaððaa/ → /oarraa/
<b>Stavelsesstrukturprosesser:</b>		
Klusterreduksjon	En eller flere fonemer i et kluster blir utelatt.	/skaaldʒtʃuht/ → /skaadʒtʃuht/
Metatese	To fonemer bytter posisjon i et ord.	/tʃeæurris/ → /tʃeærruis/

Kilde: Pulk (2019, s. 39).

## Vedlegg 7

### Nordsamiske enkeltkonsonantfonemer angitt med IPA-symboler.

Tabell 1. Nordsamiske enkeltkonsonantfonemer.

Art. sted Art. måte	Bilabial			Labio- dental		Dental		Alveolar			Post- alveolar		Palatal		Velar			Glottal	
	U	S	Pa	U	S	U	S	U	S	Pa	U	S	U	S	U	S	Pa	U	S
Plosive	p	b	p <sup>h</sup>					t	d	t <sup>h</sup>			c	ɟ	k	g	k <sup>h</sup>		
Nasal		m							n					ɲ		ŋ			
Trill									r										
Fricative				f	v	θ	ð	s			ʃ								h
Approximant														j					
Lateral approximant									l					ʎ					
Affricat								ts	dz					tʃ	dʒ				

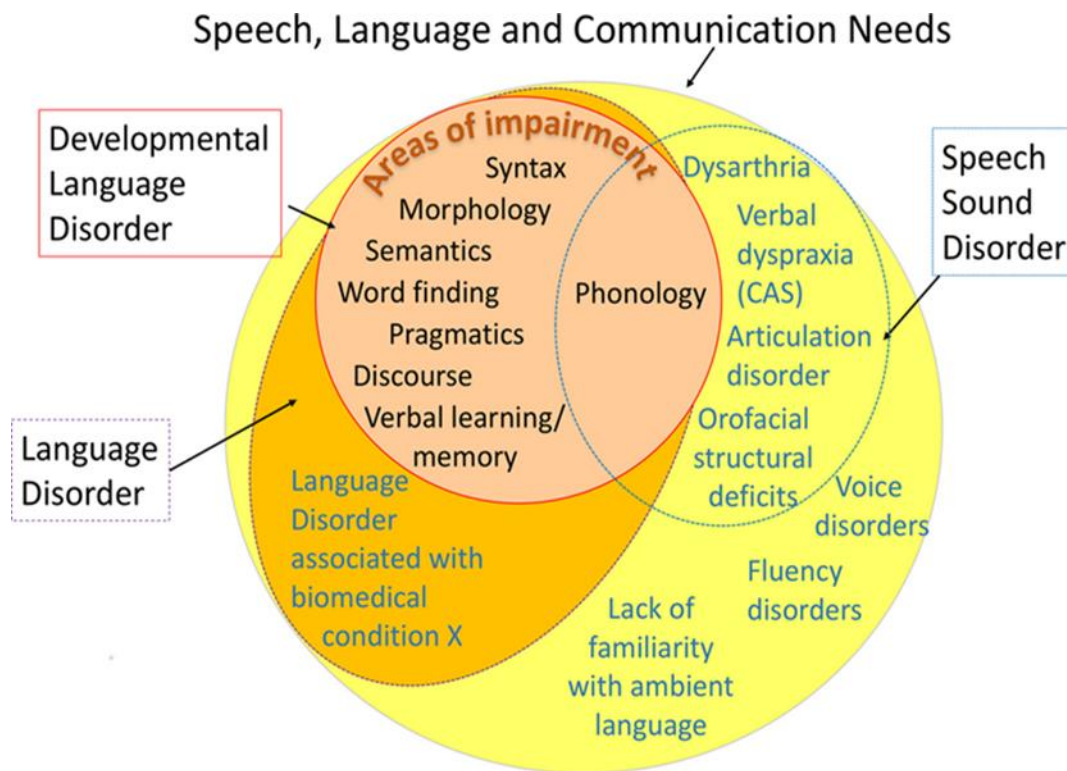
(Pa står for postaspirerte konsonanter som er lagt til i tabellen).

Tabellen er tilpasset med utgangspunkt i Mikael Svonni sin oversikt over nordsamiske fonemer (Pulk, 2019 s. 7)



## Vedlegg 9

### Venn-diagram av Tale-, språk, - og kommunikasjons vansker



Venn-diagram av Tale-, språk, - og kommunikasjons vansker etter Delphi-studien (Bishop m. fl., 2017)





