

UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Språkrelaterte vansker hos minoritetsspråklige barn, is i magen ... eller grunn til bekymring.

*Hvis det i sannheten skal lykkes å føre et menneske hen til et bestemt sted,
må man først finne ham der han er – og så begynne der.*

(Søren Kierkegaard)

Laila Elverum

Masteroppgave i logopedi Mai 2014



Sammendrag

Prosjektets tema er på hvilken måte kan skolen avdekke språkvansker hos minoritetsspråklige elever på et tidligst mulig tidspunkt og hvilke pedagogiske konsekvenser har det for undervisningen i skolen. Formålet med masterprosjektet er å belyse utfordringene rundt minoritetsspråklige elevers andrespråklæring og forståelsen av vanskene på bakgrunn av andrespråklæring eller en kombinasjon av andrespråklæring og spesifikke språkvansker. I masterprosjektet vil dette bli sett i lys av skolen som system.

Jeg har valgt kvalitativ metode i forskningsprosjektet. Gjennom kasusstudie vil jeg se på skolen som en organisasjon og det spesifikke ved organisasjon i forhold til tema i den aktuelle konteksten. For å få tilgang til informasjon om hva informantene selv oppgir som sentralt i forhold til tema har jeg valgt intervju. Informantene fikk i forkant av intervju en intervjuguide basert på problemstillingen.

Se inn i empirien for så å skape ny forståelse og på bakgrunn av det tilpasse skolens organisering, bruk av personalet og pedagogisk tilrettelegging.

Teori og foreliggende lovverk som gjelder for fagfeltet presenteres under teoridelen av masteroppgaven. Resultatene fra undersøkelsen presenteres under Empirisk analyse. Resultatene er analysert med utgangspunkt i intervjuguidens temainndeling minoritetsspråklige elever i skolen, spesifikke språkvansker og system rettet tiltak i skolen.

Masteroppgaven er utformet etter foreliggende retningslinjer og under veiledning av veileder Jorun Høier.

Forord

I en alder av 47 år er jeg så heldig å få muligheten til å ta videreutdanning innen et fagfelt jeg har lagt til mitt hjerte. I alle aldre og i ulike livssituasjoner har språket en vesentlig betydning for enkeltmennesket og mennesket i samhandling. Så det å få hjelpe andre i vanskelige situasjoner i form av å bidra med språklig tilrettelegging og vise medmenneskelighet oppleves som et privilegium i livet.

Jeg retter en stor takk til alle som har bidratt med faglig støtte. Veileder Jorun Høier har gitt meg uvurderlig hjelp i prosessen med sin faglige veiledning og veiledende støtte i å få meg til å bli bevisst på at dette er mitt prosjekt.

I tillegg må alle forelesere, praksisveiledere og medstudenter gjennom utdanningsløpet av dette studiet Masterstudiet i logopedi takkes for faglig påfyll og oppmuntring underveis. Dette hadde heller ikke vært mulig uten positiv støtte fra kollegaer og ledelsen ved mitt arbeidssted.

Til slutt og ikke minst må jeg rette en stor takk til min aller nærmeste familie og venner som har støttet meg med oppmuntring og gitt meg rom i hverdagen til dette studieløpet.

Tusen takk alle sammen, gleder meg til årene fremover med nye erfaringer privat og arbeidsmessig!

Namsos, mai 2014

Laila Elverum

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	4
1.0 Et prosjekt tar form	6
1.1 Bakgrunn for prosjektet	6
1.2 Prosjektets formål og tema	6
1.3 Problemstilling	8
2.0 Sentrale begrep som teoretisk plattform	8
2.1 Hva er språk	9
2.2 Hva er språkvanske	11
2.2.1 Språkvanske i et logopedisk perspektiv	12
2.2.2 Minoritetsspråklig perspektiv	14
2.3 Ordforråd og begrepslæring	18
2.4 Skolen som system	20
3.0 Metodiske vurderinger og valg	22
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	22
3.1.1 Koding og kategorisering	23
3.2 Informanter – praktisk gjennomføring	24
3.4 Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste	26
3.5 Transkribering av datamaterialet	26
4.0 Empiri	27
4.1 Tematisering og koding av funn	28
4.2 Validitet	39
5.0 Drøfting og analyse	40
6.0 Avrunding av prosjektet	49
Litteraturliste	52
Vedlegg	53

1.0 Et prosjekt tar form

Etter flere år som spesialpedagog i det norske skolesystemet har jeg erfaringer med elever som strever med grunnleggende språklige ferdigheter. Det å utvikle språklige ferdigheter oppfattes av mange som en selvfølge. For mange barn er ikke dette noen selvfølge og kan oppleves vanskelig i ulike sosiale og faglige arenaer. Konsekvensen er at det kan påvirke hele elevens livssituasjon. I læringssammenheng er det viktig at skolen som system utvikler god kompetanse og utviklende pedagogiske verktøy. Dette er starten på et prosjekt tar form.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

For å forstå min bakgrunn for prosjektet og mine mål med prosjektet ønsker jeg at du som leser skal vite hvem jeg er. I denne sammenheng ønsker jeg først og fremst å framstå som fagperson i det norske skolesystemet. Min faglige bakgrunn er førskolelærer med fordypning i spesialpedagogikk fra før utdanningsreformen. Det ble starten på min videre satsning på spesialpedagogikk som fag i skolen. For å være innen skolesystemet tok jeg 5 – 9 års pedagogikk. Videre har jeg tatt pedagogisk veiledning og leksologi. I skrivende stund er det masteroppgave i masterstudiet i logopedi.

Dette er den faglige bakgrunnen som danner det formelle rundt meg. Men uten min praktiske erfaring fra 25 år i barneskolen med å inneha de ulike rollene som kontaktlærer, spesialpedagog og spesialpedagogisk koordinator hadde jeg ikke hatt den viktige kunnskapen om de ulike menneskers behov og livssituasjon. De 9 siste årene har jeg hatt funksjon spesialpedagogisk koordinator, i den rollen har jeg møtt elever og foreldre med mindre eller større utfordringer, kontaktlærere som undres og som ser nødvendigheten med system rettet tiltak i skolen.

Målet med prosjektet er ikke de store vyer om hvordan tilretteleggingen må være, men hvordan kunne tilrettelegge i skolehverdagen for elever med språklige utfordringer slik at det blir en god læringsarena innenfor de ressursene som finnes i skolen. Hva kan vi gjøre for minoritetsspråklige elever med sammensatte språklige utfordringer så vel som majoritetsspråklige innenfor dagens rammer?

1.2 Prosjektets formål og tema

Formålet med dette masterprosjektet er å belyse utfordringene rundt minoritetsspråklige elevers andrespråklæring og balansegangen mellom om utfordringene som skyldes andrespråklæring og eventuelle spesifikk språkvanske. Dette sett i lys av skolen som system. Jeg har valgt å avgrense prosjektet til å omfatte barnetrinnet.

Prosjektet omhandler de pedagogiske utfordringene som ligger i skjæringspunktet mellom svake ferdigheter på opplæringspråket som kan forklares som mellomspråklige vansker, eller om det dreier seg om en vanske av spesifikk art. Dette skjæringspunktet mellom flerspråklighet og språkvanske av spesifikk art er for mange skoler et pedagogisk dilemma. Skyldes det en naturlig overgangsvanske og har rettigheter etter Lov om grunnskole og den videregående opplæringa § 2-8, eller skyldes det en språkrelatert vanske og at eleven kan ha rettigheter etter § 5-1.

Lov om grunnskole og den videregående opplæringa (Opplæringsloven) er en rettighetslov, dvs alle elever i norsk grunnskole har rettigheter i henhold til opplæringsloven. Herunder gjelder rett til spesialundervisning som er hjemlet i § 5-1 og minoritetsspråklige elevers særskilt rettigheter som er hjemlet i § 2-8. i tillegg til § 1-3 som sier noe om alles rett til tilpasset opplæring.

I 2006 fikk vi ny læreplan – Kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet omtaler lesing, skriving og muntlig bruk av språket som grunnleggende ferdighet til bruk for læring i alle fag og på alle trinn. Skoleeier/skolen velger om den særskilte norskopplæringen skal gis etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, eller i form av særskilt tilpasning innenfor den ordinære læreplanen i norsk (Skoleinformasjon, 2013).

I St.meld.nr.16(2006-2007) «... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring», presenteres regjeringens politikk for hvordan utdanningssystemet i større grad skal bidra til sosial utjevning. Når ulikheter i samfunnet øker må innsatsen for å motvirke forskjeller økes i utdanningssystemene. I meldingen kommer det frem at tidlig innsats er nøkkelen for å møte den enkeltes behov gjennom tilrettelegging av opplæringen. Med tidlig innsats menes tidlig i et barns liv, tidlig inngripen når problem oppstår eller avdekkes om det er i førskolealder, grunnopplæring eller i voksen alder (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, (2006-2007)).

Strategiplan Likeverdig opplæring i praksis (2007) skal bidra med blant annet å bedre skoleprestasjonene til minoritetsspråklige elever i grunnopplæringen. Planen er tenkt å ses i sammenheng med andre planer og tiltak. Strategiplanen er dermed et viktig dokument for mitt prosjekt.

«Det overordnede målet for strategiplanen er å rette oppmerksomheten mot og sette i gang tiltak som skal bidra til å sikre en likeverdig opplæring som gir alle like muligheter til læring, utdanning og arbeidsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2007:24).

Når det gjelder hvem har ansvaret for å gjennomføre planen rettes det mot alle, fra departements nivå til den enkelte lærer/ansatte som arbeider med minoritetsspråklige barn og voksne. I tillegg rettes fokuset mot et system rettet innsats for å bedre læringsutbyttet til

minoritetsspråklige uavhengig av hvor de befinner seg i utdanningssystemet. En forutsetter her at alle nivåer tar ansvar og at det er en hensiktsmessig ansvars- og arbeidsdeling (Kunnskapsdepartementet, 2007).

I mitt prosjekt har jeg valgt å trekke inn Lov om grunnskole og den videregående opplæringa, Kunnskapsløftet, St.meld.nr.16 og Strategiplan Likeverdig opplæring i praksis. Bakgrunn for det er at dokumentene sier noe om de statlige føringene som ligger bak tilretteleggingen av opplæringen og noe om den enkeltes ansvar for læringen. Det føles riktig å poengtere dette for å understreke det jeg sier innledningsvis, at mitt prosjekt omhandler skjæringspunktet mellom en naturlig overgangsvanske for minoritetsspråklige eller om det er en språkrelatert vanske av spesifikk art sett i lys av skolen som system. Skolen som system må gjøre de nødvendige pedagogiske tilrettelegginger. Samtidig er ikke skolen som system alene eier av utfordringene, men skolen må melde videre til skoleeier og gjøre nødvendige henvendelser til andre faginstanser for samarbeid om utfordringene.

Tema for mitt prosjekt er å belyse på hvilken måte kan skolen avdekke språkvansker hos minoritetsspråklige barn på et tidligst mulig tidspunkt og hvilke pedagogiske konsekvenser har det for undervisningen hos skolen som system.

1.3 Problemstilling

Hvilke konsekvenser kan spesifikke språkvansker ha for minoritetsspråklige barn i barneskolen, og hvilke pedagogiske tiltak har skolen som system med tanke på språkvansker hos minoritetsspråklige barn?

Minoritetsspråklige barn med svake språkferdigheter på norsk og barn med språkrelaterte vansker har konsekvenser for skolens undervisning og barnets læring. For å sette inn tidlig tiltak kreves det at skolen som system har:

- pedagogiske tiltak for barn som ikke har forventet læringsutbytte
- god faglig kompetanse som kan gi nødvendig hjelp til læringsutvikling og kunne bidra til å avdekke mulige vansker av spesifikk art

2.0 Sentrale begrep som teoretisk plattform

Språkvanske, flerspråklighet og skolen som system som er sentrale begrep i mitt prosjekt og utgjør prosjektets teoretiske forankring. En viktig forutsetning for å forstå språkvanske og flerspråklighet, er språk og språkutvikling generelt. Dette er prosjektets fundament.

2.1 Hva er språk

Språk er spesifikt for mennesket. Språket forener oss og det skiller oss. Det språklige uttrykk kan vanskelig løsrives fra den konteksten det inngår i og det kan være vanskelig å skille det ikke-språklige fra det språklige i kommunikasjonssituasjon.

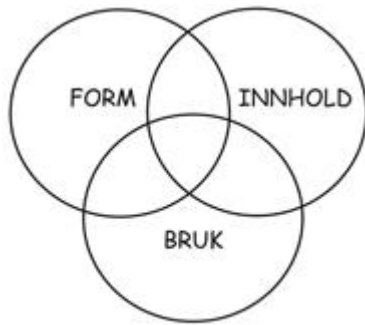
Språkmestring er å ha evnen til å forstå det enkelte ords mening og det å ha evnen til å finne korrekt ord og setningsstruktur. Språkmestring er også evne til å oppfatte og tolke den konteksten språket inngår i og til å se egen språkbruk i lys av denne konteksten.

Språket er et system av symboler, og lingvistikken forteller oss hvordan dette systemet er bygd opp. Semantikken beskriver innholdet av språket, språkets form forklares av fonologiske, morfologiske og syntaktiske regler og pragmatikken er hvordan språket brukes (Lyster, 2001).

Rommetveit (1972) sier at kommunikasjon er en viktig referanseramme når språk defineres. Når kommunikasjon blir brukt som fagbegrep, er det vanlig krav at den som skal være tilsiktet, det vil si den som kommuniserer, har til hensikt å formidle noe til en annen person (Tetzchner, 1993, s. 14).

Språk som kommunikasjonsmiddel betinger at en har en avsender og en mottaker. Det som skjer kan analyseres på flere nivå; språklig, fysiologisk og akustiske nivå til både taler og lytter. Det språklige nivået har med vår bevissthet som avsender eller mottaker av et budskap, det fysiologiske nivået har med tale – og hørselsorganet å gjøre og det akustiske nivået har med lydbølgene i språket å gjøre (Helland, 2012, s.14). Dette nevnes for å vise at språk er et sammensatt system, men utdypes ikke nærmere da det ikke er et fokusområde i mitt prosjekt. Språket i kommunikasjon er gjenstand for hvordan budskapet blir sendt og mottatt, i tillegg vil tonefall, kroppsspråk og gester bidra til å gi kommunikasjon mening (Helland, 2012, s. 16).

Språkforskere deler språket i form, innhold og bruk, som står i gjensidige påvirkningsforhold til hverandre, selv om de også kan analyseres separat. Bloom og Lahey (1978) sin språkmodell er et godt utgangspunkt for arbeid med språk og kommunikasjon.



Bloom og Laheys språkmodell (1978)

Figur 1 Språkmodellen til Bloom og Lahey (1978)

(Helland, 2012, s. 15)

Språkets formside deles inn i tre hoveddeler fonologi, morfologi og syntaks.

Fonologi som omhandler læren om lydene, de minste meningsdifferensierende elementene i språket. Morfologi som omhandler læren om de minste meningsbærende elementene i språket, som bøyninger og avledninger. Syntaks som er læren om setningsstrukturen i språket som plassering av ledd som subjekt og verbal. Språkets innholdsside er semantikken som omhandler ordtilfang, sjanger og stil i forhold til tema og til avsender og mottaker. Ikke minst viktig i forhold til skolefaglig læring. Språkets bruk handler om pragmatikk, hvordan språket brukes i ulike situasjoner. Språket varierer mellom kulturer og er tilpasset generasjoner, sosiale grupper og situasjoner og i forhold til daglig kommunikasjon og skolefaglig læring. Språket avspeiler hvordan vi oppfatter omverden, samtidig som omverden avspeiles gjennom språket (Helland, 2012, s. 15). Bloom og Lahey (1978) definerer med utgangspunkt i språkmodellen språk som integrasjonen av innhold, form og bruk. Den innerste delen av sirkelene der innhold, form og bruk overlapper hverandre, representerer et godt integrert språk. Språkvanske kan innebære vanske på ett av områdene eller i integrasjon mellom områdene (Sæverud, 2011:11)

De ulike tilnærmingene og kunnskap om språk er viktig for å ha en forståelse for forventet språkutvikling, og språk i en tverrkulturell forståelse. I arbeid med barn er det viktig at vi vektlegger denne bakgrunnskunnskapen når det tilrettelegges for pedagogiske opplegg både for muntlig- og skriftlig språk. Jeg vil rette oppmerksomheten i større grad på dette i drøftingsdelen av masteroppgaven.

For å kunne si noe om en avvikende språkutvikling må en vite noe om forventet språkutvikling. Jeg har valgt å avgrense forventet språkutvikling til barn i barneskolen, dvs barn i alderen 6 – 12 år. Men utgangspunktet er at barnet i løpet av de 12 første måneder tilegner seg sine første ord, og i løpet av det neste halve året har tilegnet seg rundt 50 ord. Litt senere vil de sette sammen ord og de første to-åndsyttringene lages. Det anslås en alder, men

det er viktig å ha i tankene at dette er gjennomsnittlig alder, så det vil forekomme individuelle variasjoner (Bele m.fl., 2008, s.32). En regner med at de fleste barn behersker de ulike formelle sidene ved språket fonologi, morfologi og syntaks innen barnet begynner på skolen. Men språkutviklingen fortsetter videre. Språkets innhold og bruk endrer seg i takt med barnets erfaringer, modenhet og miljø (Helland, 2012). I prosjektet «Ut med språket» ble det foretatt formell testing av barn fra 5 år og oppover. Fonologisk bevissthet ble testet da barna var fem og seks år, oppgaven Modellsetninger viser at i all hovedsak har denne aldersgruppen uttalen, fonologien på plass, men at morfologi, syntaks og semantikk kan være vanskelige områder (Helland, 2012:49-51).

Bele (2014) sier at som en regel bør man være oppmerksom på barn som ikke har begynt å bruke ord ved 22 måneders alderen, og barn som ikke har begynt å bruke setninger ved 33 måneders alderen. Det kan være grunn til bekymring og en bør ta kontakt med fagfolk (Bele m.fl., 2008, s.32). Dette er avdekking som må skje i tidlig alder mens barnet er i barnehage. Samtidig er det nyttig informasjon til skolen om at det har foreligget en forsinkelse da det kan påvirke den videre læringssituasjon. Her vil samarbeid mellom barnehage og skole være viktig og TRAS observasjonsskjema vil være et nyttig redskap. Dette vil jeg kort komme inn på under skolen som system.

2.2 Hva er språkvanske

Lian og Ottem (2008) trekker frem at barn med språkvansker ikke har i samme grad som barn uten vansker tilgang til det symbolsystemet som språk består av. God tilegnelse av språket som system innebærer at en forstår hva andre sier, og at en kan skape tanker og ideer som uttrykkes i form av ord og setningsstrukturer som passer i sammenhengen. I mange tilfeller har man ingen god forklaring på barnets språkvansker. En sier da at det dreier seg om spesifikke språkvansker, barnet har språket som sin hoved vanske. Språkvansker kan gi seg utslag på en rekke språklige områder. Barn med språkvansker har noen eller alle av de følgende vansker:

- Fonologiske vansker, som problemer med konsonantopphopninger
- Grammatiske vansker, som utelatelser av endelser i ord og problemer med tilegnelse av grammatiske enheter
- Leksikalske vansker, som forsinkelser med tilegnelse av ord
- Vansker med å oppfatte språk, som å ha vansker med å oppfatte hva andre sier og problemer med å forstå metaforer.

- Vansker relatert til lesing

(Bele m.fl., 2008, s. 32).

Kunnskap om normal utvikling er viktig for å kunne registrere avvik. Det aktualiserer spørsmål om sen modning. Når det gjelder minoritetsspråklige barn, er det minst like viktig å stille spørsmål om barnets kompetanse på førstespråket.

Fra min yrkespraksis har jeg erfart at om det gjelder flerspråklige utfordringer eller spesifikke språkvansker vil eleven(e) ha utbytte av pedagogiske opplegg som ivaretar barnets språklige ferdigheter.

Espen Egeberg (2013) sier noe om skjæringspunktet mellom svake ferdigheter på opplæringspråket og vansker av spesifikk art. Uavhengig av om vi snakker om barn med spesifikke språkvansker eller barn som er i innlæringsfasen av et nytt språk så vil begge grupper barn streve med læring og språkbruk når de må bruke språket på en mer avansert måte i kommunikasjon og læring gjennom språk. Det er vanskelig i forhold til flerspråklige barn å vurdere om det dreier seg om en spesifikk språkvanske eller om det er en vanske relatert til innlæringen av et nytt språk (Egeberg, 2013).

I mitt prosjekt trekker jeg inn to ulike pedagogiske perspektiv, det ene perspektivet er elever med spesialpedagogiske behov med vekt på språkvansker og det andre perspektivet er minoritetsspråklige elever med svake ferdigheter i opplæringspråket. I begge tilfeller har barnet behov for språklige tilpasninger i opplæringen på generelt eller spesifikt grunnlag. I utgangspunktet er minoritetsspråklige utfordringer et overgangsproblem og ikke en vanske, men noen får vedvarende språklige vansker som får konsekvenser for skolefaglig læring. Jeg plasserer ikke minoritetsspråklige i den spesialpedagogiske sekken, men det er grunn til å tro at de også finnes der.

2.2.1 Språkvanske i et logopedisk perspektiv

Det å tilegne seg språk er av stor betydning for et barn. Språk er sentralt for å etablere en identitet og opplevelse av å tilhøre et fellesskap. Gjennom språket vil barnet etablere ny kunnskap. I skolesammenheng er det vesentlig både sosialt og faglig.

Ut fra et spesialpedagogisk perspektiv skiller man mellom språkvansken, spesifikke språkvansker, generelle språkvansker og holder dette fra andre vansker knyttet til språkutvikling. En krevende utfordring er andrespråkutviklingen og mistanke om spesifikke språkvansker.

Definisjonen på spesifikke språkvansker, bygger på ett sett av inklusjonskriterier som beskriver språkvanskene, og ett sett med eksklusjonskriterier. Kriteriene brukes for å

identifisere barn med spesifikke språkvansker (Bele m.fl., 2008: 43). De kriteriene som foreligger for spesifikke språkvansker, ønsker jeg ikke å gå mer spesifikt inn på som en del av mitt prosjekt. Samtidig er det viktig å poengtere at kunnskap/kjennskap til kriteriene til spesifikke språkvansker er nødvendig bakgrunnskunnskap for lærere i skolen i arbeidet med barn som ikke har forventet læringsutbytte.

Barn med spesifikke språkvansker bruker også lengre tid på å lære seg og forstå nye ord. Det er enighet om at barn med spesifikke språkvansker er en sammensatt gruppe og forskningen støtter opp å skille mellom vansker med språklig produksjon, dvs ekspressive vansker og vansker med forståelse, dvs impulsive eller reseptive vansker (Helland, 2012:73).

Det å ha språkvansker og kommunikasjonsvansker som følge av språkvanskene, kan gi konsekvenser i et barns liv. Konsekvensene vil variere ut fra vanskens omfang. Studier utført av Johnsen et al (1999) på ungdommer som hadde språkvansker ved 5 års alderen og ble fulgt opp når de var 12 og 19 år fant man fortsatt høy forekomst av språkvansker over tid. Særlig er det de to områdene lese- og skrivevansker og problemer omkring psykisk helse som peker seg ut (Bele m.fl., 2008:40). Tidlig innsats og gode pedagogiske verktøy blir essensielt for det enkelte barns utvikling uavhengig av årsaker til språkvanskene. Den grunnleggende lese- og skriveprosessen som gjøres i tidlig skoleår blir av stor betydning for den videre lese- og skriveopplæringen.

Språkvanske er på mange måter en skjult vanske. Barn med spesifikke språkvansker opplever eksklusjon fra deltakelse på mange arenaer å bruke språket som forventet. En følelse av fortvilelse over ikke å ha like mange venner som andre og at de ikke lærer så raskt som andre. En fortvilelse som gir seg utslag i innadrettet eller utadrettet negativ atferd (Bele m.fl., 2008:42).

Forekomsten av spesifikke språkvansker varierer noe innen forskningen. I følge Leonard (1998) anslår forekomsten av spesifikke språkvansker til ca. 7 prosent av alle barn og at spesifikke språkvansker forekommer tre ganger så ofte hos gutter som hos jenter (Helland, 2012:70). På bakgrunn av ulike studier oppsummerer Helland (2012) at en kan regne med at spesifikke språkvansker forekommer i ca. 5 – 7 % av befolkningen, med en overvekt av gutter og med en stor andel av familiære forekomster (Helland, 2012:70). Statped.no (2012) oppgir språkvanske som de vansker som opptrer hyppigst i førskolealder. Og ca. 10 – 15 % av alle barn har forsinket språkutvikling eller språkvansker i tidlig alder. Tall fra Statped.no (2012) viser at ca. 70 % av barn som har språkvansker i førskolealder, får konstatert dyslektiske vansker i forbindelse med lese- og skriveopplæringen (Helland, 2012:64-65). Studien «Ut med språket» viste at individuell testing av risikobarna allerede i førskolealder

kan predikere dysleksi, noe som gir grunnlag for tidlig tiltak (Helland, 2012:269). Studien er basert på enspråklige barn, en kan anta at det ikke er grunn til å tro at det er mindre risiko for tospråklige barn. Dyslektiske vansker i forbindelse med lese- og skriveinnlæringen vil gi konsekvenser for hvordan den pedagogiske tilretteleggingen for språkutvikling og lese- og skriveopplæring tilrettelegges for den enkelte elev i skolen.

Tradisjonelt har logopeder diagnostisert og behandlet språkvansker, men økt kunnskap om sammenhengen mellom språkvansker og dysleksi gjør at emnet dysleksi nå er en del av logopedutdanningen (Helland, 2012:65). I et logopedisk perspektiv vil språkvansker som primær eller sekundær vanske og dysleksi være et arbeidsområde.

Barn med spesifikke språkvansker har vansker med å forstå, bearbeide og produsere språklige ytringer, fordi barnet har iboende vanske med språket. Vanskene vil komme til uttrykk både i førstespråket og andrespråket

2.2.2 Minoritetsspråklig perspektiv

Tospråklighet og tospråklig utvikling kan defineres på ulike måter avhengig av tidspunktet for innlæring av andrespråket. Den tospråklige oppveksten som begynner helt fra spebarns – og småbarnsalderen betegnes som simultan tospråklighet. Barn som opplever å tilegne seg et språk i spebarns- og småbarnsalderen og møter et nytt språk ved eller like etter skolestart betegnes som suksessivt tospråklighet (Øzerk, 2003:73-74).

Når det gjelder simultan utviklingen kan tospråklighet kategoriseres på flere måter. I Øzerk (2003) omtales den tospråklige utviklingen som starter når barnet er under to – tre år som spebarns tospråklighet. Den tospråklige utviklingen som starter når barnet er mellom to/tre og fire/fem år omtales som småbarns tospråklighet. Her opptrer de to språkene som barnet skal tilegne seg omtrent samtidig gjennom en sosial interaksjon i familien, barnehagen, nabolag og nærmiljøet (Øzerk, 2003:74).

Engen og Kulbrandsen (2012) presenterer seks typer tospråklig utvikling i tidlig barndom, «En person- ett språk», «Ikke - dominerende hjemspråk»/«Ett språk – ett miljø», «Ikke - dominerende hjemspråk uten støtte fra samfunnet», «To ikke – dominerende hjemspråk uten støtte fra samfunnet», «Ikke – innfødte foreldre» og «Kodeveksling». Hver type er i samsvar med foreldrenes morsmål, samfunnets dominerende språk og foreldrenes samtalestrategier med barnet. Engen og Kulbrandsen (2012) mener at på den måten svarer de på fire spørsmål som ifølge Baker (2001:87-88) utgjør fire dimensjoner for variasjon når det gjelder utviklingen av simultan tospråklighet hos barn.

1. Hvilke(t) språk er foreldrene *i stand til* å snakke?

2. Hvilke(t) språk snakker foreldrene *til barnet*?
3. Hvilke(t) språk snakker *andre familiemedlemmer* til barnet?
4. Hvilke(t) språk får barnet erfaring med i språkmiljøet *utenfor hjemmet*?

(Engen & Kulbrandstad, 2004:152)

Dette er jo svært relevant for å forstå det komplekse ved å avklare og skille mellom spesifikke språkvansker og tospråklighetsproblematikk.

Den suksessive utviklingen foregår ved at barnet frem mot skolestart har tilegnet seg et språk som sitt førstespråk. I møte med et nytt språk ved skolestart betegnes utviklingen som suksessivt. Det nye språket som er samfunnets dominerende språk betegnes som andrespråk (Øzerk, 2003).

Et viktig trekk ved suksessivt tospråklighet er at de blir reseptivt¹ tospråklig før de blir ekspressiv² tospråklig. Suksessivt tospråklighet en utviklingsprosess som minoritetsspråklige gjennomgår med først å være reseptive tospråklig før de blir produktive tospråklig. Tospråkligheten utvikles som et resultat av suksessivt innlæring på de aktuelle språkene. Når det gjelder simultan tospråklighet foregår den reseptive ferdigheten på to språk parallelt på samme måte som utvikling av produktive ferdigheter (Øzerk, 2003:75).

Å kombinere morsmålet sitt med norsk er typisk for minoriteter i Norge. I Samiskspråklige miljøer i Nord – Norge er det også norsktalende majoritetsbarn og norskspråklige barn av samisk avstamning som tilegner seg samisk på en suksessiv måte, samisk er lokalsamfunnets språk og dermed barnets andrespråk. Det er også barn fra norsktalende hjem som blir simultan tospråklig (Øzerk, 2003, s. 74).

Fra egen yrkespraksis har jeg erfaring med barn som har norskspråklig mor og engelskspråklig far som er simultan tospråklig ved skolestart. Simultan tospråklighet er i dag utbredt i større grad, og har en sammenheng med at vi i større grad beveger oss utenfor landegrensene.

De fleste minoritetslever i Norge er såkalt suksessivt tospråklige. De lærer morsmålet først og deretter norsk når de blir eksponert for det, som regel i forbindelse med start i barnehage eller skole. Det betyr at barna språklig sett «begynner på nytt» og repeterer «stadiene» i den språklige utviklingen på det nye språket (Bjerkan, Monsrud, & Thurmann-Moe, 2013:66)

¹ Forståelsen av språket

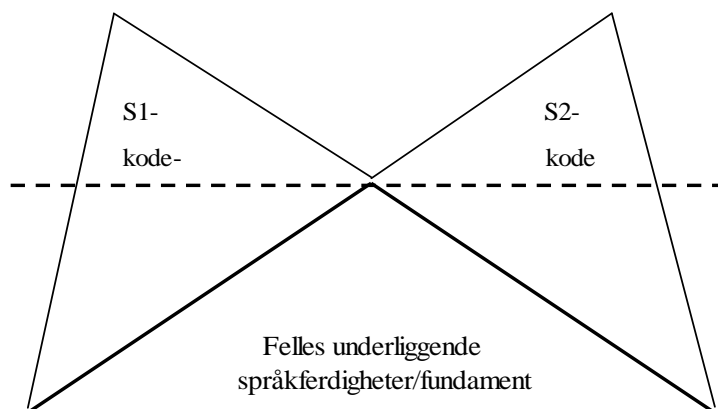
² Talen

Vygotsky tok opp forholdet mellom barnas første- og andrespråk i begynnelsen av forrige århundre. Vygotsky sier det slik:

« ... the processes of the native and foreign language have between them a great in common... they are united» (1935:26).

Vygotsky ble gjenaktualisert av den kanadiske psykolingvisten Jim Cummins. Cummins tar opp forholdet mellom førstespråkutviklingen og andrespråkutviklingen ved hjelp av gjensidig avhengighetshypotese. Et av de viktigste poengene i hans hypotese er minoriteters erfaringer med det ene eller andre språket styrker språkferdigheten på det spontane nivået som danner grunnlaget for utvikling av akademiske ferdigheter på begge språk. Dette er i samhold med Vygotskys gjensidig påvirkningsforhold mellom morsmål og fremmedspråk (Øzerk, 2003:76).

Cummins med sin Vygotsky inspirerte tanke rekke om et felles fundament, gjensidig avhengighetsforhold og gjensidig påvirkningsforhold danner dual is-fjell modellen eller Tvilling isfjell modellen.



(Cummins 1984:143, fritt gjengitt og oversatt)

Figur 2. Dual is-fjell modell (fritt gjengitt og oversatt³)

Dual is-fjell modellen illustrerer at barns førstespråk (S1) og andrespråk (S2) er ulike på overflaten, men bygger på et felles fundament. Barnas kunnskap om omverdenen, ordforråd og begrepskunnskaper er viktige elementer i det felles fundamentet (Øzerk, 2003:78).

³ Figuren er hentet fra «Monsrud SPED 4940-260209-studenter»

Modellen beskrives som et isfjell med to topper over overflaten og en felles språklig basis under. Toppene er begge språkene som er synlige, men i hjernen har de en felles kilde (Engen & Kulbrandstad, 2004:168).

Dette er et felles fundament for alle de språk barnet måtte komme til å lære. Øzerk (2003) trekker frem at det felles fundamentet for alle de språkene individene holder på å lære eller utvikle, består av begrepsfestede bakgrunnskunnskaper, evnen til å løse problemer, analysere, reflektere og evnen til å se sammenhenger. Øzerk konkretiserer dette gjennom en figur som viser forholdet mellom bakgrunnskunnskaper, førstespråket og andrespråket (Øzerk, 2003:79).

Cummins (1979;1984b) viser til tre aspekter ved barns språkkunnskap som er vesentlig for å lykkes i skolen. De tre aspektene er ordforråd og begrepskunnskap, metalingvistisk innsikt og evnen til å bruke et kontekstuavhengig språk. Den gjensidige påvirkningsprosessen mellom førstespråket og andrespråket vil først være virksom og overføring vil finne sted når førstespråket hos suksessivt tospråklig er nådd et visst nivå samtidig som man beholder kontakten morsmålspråklige og andrespråktalende (Øzerk, 2003: 80).

Ved simultan tospråklig utvikling utvikles begge språk som førstespråk og den gjensidige påvirkningen mellom språkene finner sted fra starten av. Men i både i simultan og suksessiv tospråkligutvikling spiller barnas kunnskap om omverden og inter psykologiske erfaringer en avgjørende rolle (Øzerk, 2003: 80).

I den mellomspråklige perioden vil barnet som lærer et nytt språk i tillegg til morsmålet, bruke overføringer fra morsmål til opplæringspråket. Det vil kunne gi seg utslag i annen setningsstruktur og ordbøyning enn de som har norsk som morsmål. Lingvister refererer til to måter å kategorisere språk på. Kategorisering i språkfamilier er den historisk baserte inndelingen. Norsk plasseres i den indoeuropeiske språkfamilien som igjen deles inn i flere greiner eller språkgrupper. Som et eksempel plasseres norsk, engelsk og tysk i den germanske gruppen. Kinesisk tilhører den sino-tibetanske språkfamilien. I språk fra de samme språkfamiliene finnes mange ord som ligner på hverandre, og har samme betydning.

Andre måten å kategorisere på er språktypologi, språkene kategoriseres etter likheter etter grammatiske strukturer og ikke etter historiske relasjoner. Snakke her om syntetiske og analytiske språk. Syntetiske språk hviler på grammatiske system, de enkelte ordene endres ved at de blir bøyd eller får tillagt nye morfemer. Et eksempel på dette fra norsk er *jente-jenter*. Analytiske språk hviler på konteksten for å forstå innholdet. De grammatiske funksjonene blir i stedet uttrykt i ord eller ordrekkefølgen (Helland, 2012:171). Språktypologi

klassifiserer språk ut fra forskjeller og likheter når det gjelder fonologi, morfologi og syntaks. Strukturen på barnets morsmål vil ha betydning for barnets uttrykk på opplæringspråket (Espenakk & Hegdal, 2007:103-104).

2.3 Ordforråd og begrepslæring

*En liten bokstav
sier ikke det spor,
men sammen med andre
blir den til ord
som vil lære deg alt
du vil lære.
Andrè Bjerke*

Ord er et viktig redskap for å oppfatte og lære om verden rundt oss. Ordforråd er sentralt for læring. En gjennomsnittlig elev behersker rundt 10 000 ord ved skolestart. For at eleven skal henge med på utfordringene i skolen må eleven utvikle språket med 2000 til 3000 nye ord hvert år. Minoritetsspråklige elever som ikke har utviklet det ordforrådet på verken opplæringspråket eller førstespråket, vil møte stor utfordringer i skolen. Skolen som system må ta innover seg de ulike elevers behov for å utvikle ordforråd om det gjelder minoritetsspråklige elever eller elever som har språk som primærvanske (Egeberg, 2012:114)

Et eksempel fra egen kommune er samarbeidsprosjektet mellom flere kommuner «Kvalitetssikring av språkferdigheter for barn i barnehage og tidlig skolealder.»⁴ Prosjektet omhandler barn i barnehage og 1. og 2. klassetrinn i grunnskolen. I løpet av prosjektperioden vil språket til alle barn i utvalgte barnehager og skoler bli kartlagt ved hjelp av observasjonsskjema «Å by barnet opp til dans» for barn i barnehage og «20 spørsmål om språkferdigheter.» Noen barn får tilbud om å delta i tiltaket «Ordmestring.» Ernst Ottem og Jan Mossig i Statped sørøst har holdt kursdelen i min hjemkommune. Kommuner som gjennomfører «Ordmestring» programmet plukker ut 30 dagligdagse ord/-begrep som deles inn i øvingsordliste og kontrollordliste. Ottem viser til best effekt hvis eleven har kunnskap om ca. 50-70 % av ordlisten i programmet. Det vil påvirke eleven emosjonelt positivt og elevens motivasjon. Arbeid med øvingsordlisten med ett ord pr.dag gjennomføres over tre uker. I denne øvingen må det legges vekt på visuell støtte, bruk av tankekart og språklig bevissthet. Forbindelseslinjen mellom øvingsordlisten og kontrollordlisten er generaliseringseffekten. Metodikken som brukes i programmet er de tre komponentene som inngår i Bloom og Laheys språkmodell, innhold, form og bruk (Sæverud, 2011:12)

⁴ Prosjektet ledet av Ernst Ottem og Jan Mossige, Statped sørøst (Bredtvet kompetansesenter)

Bruk av metaforer er noe som i dag fyller hverdagsspråket vårt. Det å forstå ordets overførte betydning krever et godt utviklet ordforråd. Bruk av metaforer har på mange måter blitt litt «krydder» på hverdagsspråket og brukes i mange sammenhenger i skolen. Vanlig brukte metaforer i skolesammenhenger: «da tar vi opp tråden» og «det må være en rød tråd». For voksne med et godt utviklet ordforråd høres det naturlig ut og brukes ukritisk. I undervisningssammenheng må vi være bevisste denne bruken og forsikre oss om at alle forstår hvilken betydning dette har og bruke mer presise uttrykk. Evnen til å sammenlikne og se likheter gjør at vi kan bruke ord metaforisk (Golden, 2009:30). En metafor kan være universell, at den finnes i de fleste språk, men ikke alltid realisert gjennom de samme uttrykkene. Andre metaforer er mer kulturelt betinget og for å forstå metaforens betydning må man ha kunnskapen hva som ligger bak. Et eksempel i norsk bruk er det språklige uttrykket «å hoppe etter Wirkola» (Golden, 2009:35).

På norsk brukes mange sammensetninger⁵ av ord. Betydningen av en sammensetning vil ikke nødvendigvis forstås selv om man kjenner betydningen av hvert enkelt ord i sammensetningen. Sammensetningen kan få en overført betydning som det er nødvendig å kjenne til for å forstå uttrykket. Et eksempel hentet fra matematikkboka for andre klasse: lommebok, ordet lomme og bok kan forstås isolert sett, men sammensatt får det en annen betydning – noe å ha penger i.

Ved avledning av ord danner man en ny stamme med å legge til formativ til stammen. En avledning består av et rotmorfem + en eller flere avledningsformativ. Avledningsformativ som kan settes foran et rotmorfem kalles prefiks: u+fint. Et avledningsformativ som kan settes bak et rotmorfem kalles suffiks: hygge+lig (Bjerkan m.fl., 2013:58-61).

Bishop (2008), ordforråd er et av aspektene ved språket som er under kontinuerlig utvikling hos barnet. I de fleste tilfeller hos barn med spesifikke språkvansker er ordleting et hoved symptom på språkvansken. Ordletingsvansken er ikke bare begrenset til minnefunksjon, men begrepsforståelsen er i tillegg begrenset. Det antas at oppfatningstiden og eller/forståelsen vil påvirke vansken barnet har med å få rask tilgang til ord og begreper i sitt ordforråd (Bishop, 1997:85)

Barnets vansker vil gi utfordringer i ord- og begrepslæringen både når det gjelder minoritetsspråklige barn og eller/barn med spesifikke språkvansker. For minoritetsspråklige elever med slik vanske vil utfordringene det medføre komme i tillegg til barnets tospråklige

⁵ Sammensatte ord.

utvikling. Dette er kunnskap skolen bør være bevisst på med tanke på tilrettelegging for elevers språklige utvikling og lese- og skriveutvikling.

2.4 Skolen som system

Inkludering er et mye brukt begrep i skole. Bak begrepet er ønsket om at skolen skal være for alle, noe alle stort sett er enige i. Det er i betydningen av ordet alle det kan foreligge ulike oppfatninger. Hvem inngår i alle? Inkludering kan forstås som en overordnet ideologi for organiseringen og gjennomføringen av opplæringen for alle barn og unge. Denne ideologien tar utgangspunkt i likhetstenkning og likeverdstenkningen avledet av blant annet menneskerettserklæringen og tilhørende konvensjoner. Utfordringene for en skole som er basert på en inkluderende tankegang er at opplæringen skal være så god at behovet for særskilte tiltak blir redusert til et minimum (Haug, Nordahl, & Hansen, 2014:27).

I lys av inkluderende skole vil systemisk tenkning stå sentralt. Schultz, Hauge og (2008) Støre presenterer amerikaneren Peter M. Stenge (2006) sin teori om den lærende organisasjon. Stenge presenterer fem disipliner: 1. Systemisk tenkning 2. Personlig mestring 3. Mentale modeller 4. Utvikling av felles visjoner 5. Teamlæring. Disiplinene representeres som forutsetning for å kunne etablere en lærende organisasjon og holdes sammen i en gjensidig påvirkningsprosess. Systematisk tenkning omtales som selve limet i denne prosessen (Schultz, Støre, & Hauge, 2008:124).

Jeg går ikke nærmere inn på den enkelte disiplin, men nevner det som et nyttig redskap i arbeidet med implementering av system rettet tiltak i skolen.

Stortingsmelding nr. 16 har tidlig innsats som hovedtema. Nødvendige tiltak skal settes inn tidlig i utdanningssystemet og når utfordringene oppdages. Skolen som system har dermed en sentral rolle i barns læring. Forutsetningen for at skolen skal imøtekomme dette i sin organisasjon er at det rettes fokus på enkeltindividets behov og utvikling i et fellesskap (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, (2006-2007)).

Å se individsaker i et systemperspektiv handler om å se på kontekstens betydning når et barn er i vansker. Å utvikle samarbeid med andre fagområder i tillegg til skolens egen kunnskap og kompetanse vil bidra til en økt forståelse av hva vanskene hos et barn består av (Fuglestad, Fandrem, Løge, Roland, & Westergård, 2013:27) Fra egen yrkespraksis har jeg gode erfaringer med samarbeidet overgangen fra barnehage til skole. Som en del av samarbeidsrutinene er gjennomgangen av barnehagens TRAS skjema på det enkelte barnet gjenstand for informasjonsutveksling i nært samarbeid med foreldrene. Det gir skolen nyttig

informasjon om barnets utvikling, faglig og sosialt. Det forplikter at skolen som system har pedagogiske tiltak som imøtekommer denne informasjon.

Skolen er en sentral læringsarena for barn, om det gjelder barn i normalutvikling, barn med minoritetsspråklige utfordringer og barn med språk som vanske eller andre læringsutfordringer. Av system rettet tiltak vil kartlegging, pedagogiske tiltak og tidlig innsats stå sentralt i tilretteleggingen av en god sosial læringsarena. Faglige påfyll i form av kompetanseheving innenfor de ulike fagområdene i skolen og faglig veiledning vil styrke skolens kunnskap og kompetanse innenfor språk og språklæring.

I systemperspektivet blir læreren en uvurderlig del av systemet. Hattie (2013) skriver i boken *Synlig læring – for lærere* på bakgrunn av at det er læreren som er mest avgjørende for elevens læring og at det i møte mellom elev og lærer at læring foregår. Hattie poengterer at det er i fellesskap og samarbeid at lærere utvikler seg. Pedagogisk praksis har en intensjon til grunn, der ønsket er at noen skal lære å utvikle seg på ulike områder. Hattie uttrykker at en av de mest varige oppfatninger innen utdanningsfeltet er at «alt virke» eller at alt er «like bra». Lærers undervisning blir ofte forstått som noe privat og i for liten grad utfordres og stilles spørsmål ved. Internasjonal pedagogisk forskning viser at lærers undervisning må utfordres om ønske er at alle elever skal få realisert sitt potensiale for læring (Hattie & Goveia, 2013:18).

Utvikling av flerspråklig kompetanse omfatter både lingvistiske, sosiolingvistiske, sosioøkonomiske og generelle politiske forhold. I et makroperspektiv vil samfunnets generelle holdninger til flerspråklighet og tiltak i forhold til flerspråklighet i utdanningssystemet være viktige faktorer. På mikronivå vil kvaliteten på språkstimuleringen hjemme og i skolen ha betydning. Eventuelle reguleringer på makronivå som har betydning for flerspråklighet vil påvirke forhold knyttet til flerspråklighet hjemme og på skole.

Vurdering av læringsmiljø og tilpasning må være en del av ordinær praksis i skolen. Informantene i mitt prosjekt vektla betydningen av kartlegging av eleven i skolen og viste til skolens kartleggingsrutiner og bruk av observasjon som metodikk. Ortiz (1997) mener at skolen bør gjøre et grunnleggende arbeid før mer formell utredning av vansker foretas. I det grunnleggende arbeidet bør skolen undersøke om opplæringsplanene er adekvate, er barnets vanske tilstede uavhengig av kontekst og personer, fremkommer vansken på både morsmål og opplæringsmål, elevens fremskritt, læreren kompetanse og sammenhengen i opplæringen. Opplysninger om hvilke pedagogiske tiltak er prøvd ut og om det er tatt hensyn til erfaringsmessige og språklige ulikheter. Gjennom å stille spørsmål om hvor lenge har barnet vært i norsk barnehage og skole, er opplæringen gitt på et språk barnet behersker tilstrekkelig

og hvilke læreplaner er opplæringen gitt etter, slike typer spørsmål vil kunne gi svar på om det er gitt miljømessige tilpasninger (Egeberg, 2007:82).

Det er vanskelig å trekke entydige konklusjoner om årsak til vansken på bakgrunn av kartleggingen. Kartlegging av flerspråklige barn innebærer mange feilkilder. Kartleggingen bør beskrive hva eleven mestrer, hvilke behov for støtte eleven har og hvilke læringsbehov har eleven (Bjerkan m.fl., 2013:125).

3.0 Metodiske vurderinger og valg

Metode er den måten man går frem for å samle inn empiri, data om den virkelighet en ønsker å undersøke nærmere. Å forske kvalitativt innebærer at en retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i en naturlig kontekst. En prøver å forstå perspektivet til den eller det man forsker på. Forskerens objektivitet vil kunne påvirkes gjennom sin egen praktiske og teoretiske bakgrunn (Postholm, 2010:27).

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Jeg har valgt en induktiv tilnærming i arbeidet med å avklare om barnet har spesifikke språkvansker og/eller minoritetsspråklige vansker. Perspektivet er systemrettet. I masterprosjektet har jeg gått veien fra «empiri til teori». Idealet er forskeren som går ut i virkeligheten med noe tilnærmet et helt åpent sinn, samler inn all relevant informasjon og til slutt går i tenkeboksen og systematiserer de data de har fått inn. Dette idealet kommer klart fram hos Glaser & Strauss (1967). Idealet gikk i korthet ut på at «teorier» skulle dannes ut fra det som ble observert (Jacobsen, 2005:29). Jeg tar utgangspunkt i empirien, samler inn og systematiserer relevant informasjon, og bruker redskaper fra grounded theory analysen av materialet. Rendyrket Grounded theory – studie er fullstendig induktiv, noe som gjør at forskeren må legge til side sine egne subjektive og individuelle teorier, slik at datamaterialet får tale for seg uten at forskerens egne perspektiver påvirker «teorien» som utvikles på grunnlag av datamaterialet (Postholm, 2010:87). Glaser og Strauss ble etter hvert uenige i om betydningen av en rent induktiv tilnærming. Glaser fastholdt at forskeren med en så liten forutinntatt sinn som mulig skulle møte empirien. Strauss og Julia Corbin (Strauss & Corbin 1990, 1998) innledet et samarbeid og vektla i større grad større interaksjon mellom empiri og forsker (Postholm, 2010:87).

Som undersøkelsesdesign har jeg valgt intensivt design der jeg ønsker å gå i dybden på fenomenet tospråklighet og språkvansker. Gjennom kasusstudie vil jeg se på skolen som

organisasjon og det spesifikke ved organisasjon i forhold til mitt tema. Ved å gå i dybden på tema i den aktuelle konteksten vil det forhåpentligvis danne et grunnlag for refleksjon over systemets forståelse og handling innenfor en tilsvarende organisasjon eller tema. Kasuset blir brukt for å illustrere en sak og defineres dermed som en instrumentell kasusstudie (Postholm, 2010:52).

3.1.1 Koding og kategorisering

Koding er et sentralt element i Grounded theory. Strauss og Corbin benytter følgende definisjon av koding:

Coding represents the operation by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways. It is the central process by which theories are built from data

(Strauss & Corbin, 1990:57)

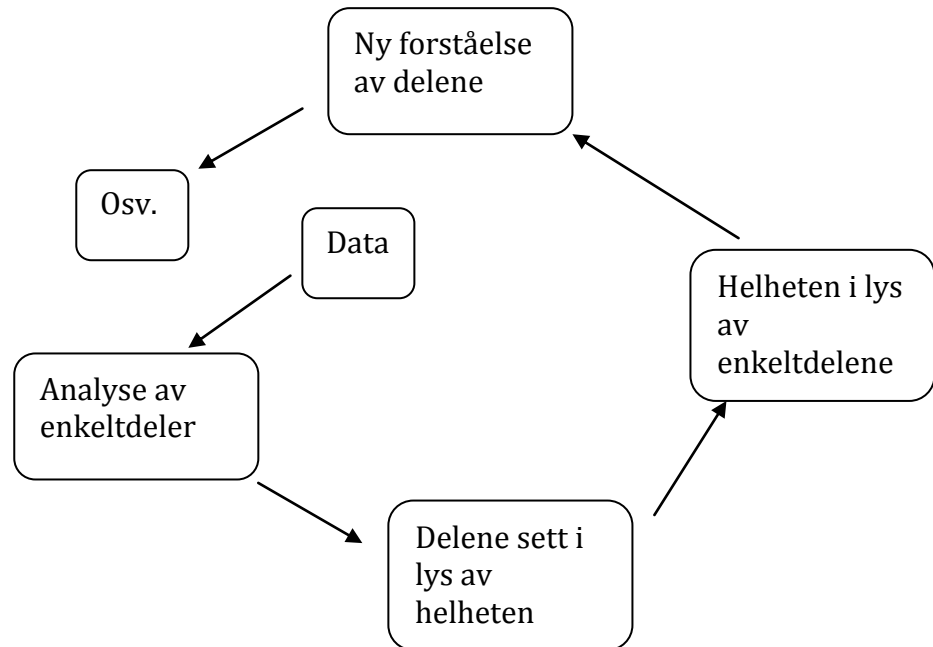
Gjennom koding systematiserer forskeren i denne sammenheng meg dataen for å sette merkelapp på hva den egentlig handler om. For videre å lete etter abstrakte kategorier som gir meg som forsker mulighet til å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2011:62).

Dalen (2011) gjør oppmerksom på forskjellen på å summere og kategorisere datamaterialet. Det skal jeg i mitt prosjekt prøve å ta hensyn til, selv med mitt ferske forskerblikk. Gjentatte ganger har jeg prøvd å bli kjent med mitt datamateriale og sett det i forhold til tema og problemstilling.

Kodingprosessen foregår gjennom flere nivå. Strauss & Corbin (2009) bruker betegnelsen åpen, aksial og selektiv koding. Åpen koding har som hovedformål å identifisere begreper som kan inngå i kategorier. Aksial koding beskriver situasjon eller konteksten handlingen finner sted innenfor. Selektiv koding er prosessen med å se kjernekategoriene en har funnet og analysere forbindelsen mellom de ulike kategoriene for så å samle trådene i en overordnet forståelse av det som fremstår som mest sentralt til fenomenet som studeres. Selv om kodingen foregår på flere nivå i kodingsprosessen må de ikke oppfattes som uavhengige av hverandre (Dalen, 2011: 63-66).

Målet med analysearbeidet er at gjennom kodingen gjøres datamaterialet mer oversiktlig, forståelig og lettere å fremstille i en rapport. Analyseprosessen for min del vil bestå av å gå inn og ut av datamaterialet, fra helhet til deler og tilbake igjen. Vekselsvis med at jeg leser teori som danner det teoretiske grunnlaget for mitt prosjekt.

Kodings- og analyseprosessen foregår som den hermeneutiske spiral som illustreres på følgende måte.



Figur 3 Den hermeneutiske spiral

(Jacobsen, 2005:186)

Dette er den teoretiske innfallsvinkelen på kodingsprosessen som danner grunnlaget for min praktiske bruk. Kodingsprosessen i mitt prosjekt vil jeg presentere under kapittel 4.1 Tematisering og koding av funn.

3.2 Informanter – praktisk gjennomføring

Jeg har brukt intervju som metode i datainnsamlingen. Intervju er en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar begge. Intervjuets tosidighet – den personlige relasjonen og kunnskapen det produserer (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009:23). Dette var en situasjon som var viktig for meg å gjenskape i intervjusituasjon, og som gjenspeilet min rolle i forhold til informantene.

I intervjuet valgte jeg å bruke en lydopptaker – Handy Video Recorder Q 3HD. Ved bruk av lydopptaker kunne jeg konsentrere meg om selve intervjusamtalen og registrere de ikke språklige reaksjoner. Det var viktig for meg å etablere et godt samspill og en trygg atmosfære i intervjusituasjon.

Lydopptakeren var testet i forkant i prøveopptak med en kollega fra et annet tilnærmet likt tjenestested. Prøveopptaket ble foretatt for å sjekke det tekniske med lydopptakeren samt intervjuguiden. Prøveopptaket ble ikke gjennomført og transkribert i sin helhet. Målet for det var å sjekke intervjuguiden og om tema var realistisk for barneskolen. Intervjuguiden ble noe revidert med tanke på underspørsmålene som var tenkt for meg som undersøker. Infoskriv til informantene ble delt ut sammen med intervjuguiden etter at informantene hadde gitt sin skriftlige bekreftelse på deltakelsen.

Jeg innledet intervjuet ved å si noe om forekomsten av språkvansker og spesifikke språkvansker og hva det statistisk sett kan forventes at skolen har. Dette for å eksemplifisere hvordan situasjon kan være ved den enkelte skole.

Jeg valgt et kasus studie, det vil si at jeg har tatt utgangspunkt i få enheter og målet er å gå i dybden i skolens hverdagsliv, relatere det til teori/forskning på fagfeltet og se hvordan det bør tilrettelegges i skolen som system. Hvor starter vi med den skolen vi har, innenfor de foreliggende ressurser og bygg videre på det.

Skolen som er valgt ut til kasus studiet er en barneskole 1.-7. klassetrinn. Skolens pedagogiske personale og personale for øvrig er de som i det daglige møter elever som er tospråklige. De innehar en verdifull kunnskap om virkeligheten i skolen både når det gjelder individer og system. Skolens ledelse er vesentlig når det gjelder hele skolestrukturen og for å få implementert endringer i sin skole praksis.

Så valget av informanter i datainnsamlingen ble personalet i skolen, med til sammen fem informanter.

- Skolens ledelse ved rektor og ass. Rektor, gjennomføres som gruppeintervju.
- Skolens pedagogiske personale, med representanter fra småtrinnet og mellomtrinnet

Jeg ser at det hadde vært interessant å trekke inn foreldre i et slikt prosjekt, foreldre er en viktig ressurs for skolen og for sitt barn. Formålet med oppgaven var skolens rolle i å bidra med å avdekke om språkvanskene handler om en overgangsvanske for minoritetsspråklige elever eller om det kan foreligge en språkvanske av spesifikk art. Når det gjelder spesifikke språkvansker så vet vi at arv er av betydning, i så måte er foreldre en viktig støttespiller i arbeidet med å avdekke spesifikke språkvansker. Foreldre som ressurs for sitt barn hadde vært en spennende vinkling innenfor temaet, men i den avgrensingen jeg har valgt, ble det skolens representanter som ble valgt som informanter.

Intervjuene ble forberedt og gjennomførbare som beskrevet. Prosessen rundt bearbeiding av datamateriale vil bli grundigere beskrevet under overskrift 3.5 Transkribering av datamaterialet.

3.4 Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger skal, meldes til personvernombudet for forskning. Det gjelder personopplysninger som direkte og indirekte knyttes til enkeltindivid (Postholm, 2010, s.154)

I min masteroppgave vil jeg kunne gi indirekte personopplysninger i form av at det er en kasus studie som omhandler få enheter og dermed lett gjenkjennbar. Valgte med det å sende meldeskjema til NSD. Meldeskjema og tilbakemelding fra NSD ligger som vedlegg.

Samfunnsvitenskapelige undersøkelser handler om å studere mennesker i ulike situasjoner om det dreier seg om mennesket som privatperson eller mennesket i en offentlig rolle. Underveis i prosessen vil det kunne dukke opp nye overveielser som man må vurdere ut fra etiske prinsipper. (Jacobsen, 2005)

3.5 Transkribering av datamaterialet

Du må legge øret til ditt eget materiale, og lytte til hva det har å fortelle deg.

Barbro Sætersdal (Dalen, 2011:68)

Etter hvert som intervjuene ble gjennomført, transkriberte jeg lydopptakene til tekst. Gjennom transkriberingen ble jeg godt kjent med datamaterialet. Etter hvert som teksten ble gjennomgått på nytt og på nytt fikk den informantens stemme og tilstedeværelse.

Informantene fikk intervjuguiden på forhånd. Intervjuguiden var semistrukturert, dvs jeg hadde delt den opp i de tre temaene som jeg ønsket å undersøke nærmere. Innledningsvis sa jeg litt om fokusområdene i intervjuet og begrepsavklaring for å unngå misforståelser. Startet intervjuet med innledende spørsmål om informantens faglige og praktiske bakgrunn samt funksjon informanten har i skoleverket pr. dags dato. Temaene var minoritetsspråklige elever, spesifikke språkvansker og system rettet arbeid i skolen. Hvert tema innledet jeg med en kort innføring i hva jeg vektla med temaene. Til hvert tema hadde jeg underspørsmål som utgangspunkt for samtalen. For egen del hadde jeg samme intervjuguide, men jeg hadde lagt meg flere oppfølgingsspørsmål som kunne benyttes. I varierende grad ble oppfølgingsspørsmålene benyttet som støtte. Målet var å holde samtalen, men først og fremst

var det informantenes oppfatning av situasjon for minoritetspråklige med språklige utfordringer i skolen. Informantene skulle få fri utfoldelse innenfor en gitt ramme med utgangspunkt i min problemstilling.

Ved utdeling av intervjuguide understreket jeg at spørsmålene var utgangspunkt for samtale og ikke en form for «eksamen» der informantene fikk følelsen av en ubehagelig situasjon og ikke kunne svare. I så måte hadde mine oppfølgingsspørsmål til hensikt å holde samtalen i gang.

Informantene var reflektert rundt temaene med tydelig relasjon til skolens hverdagsliv i samtalen. I samtalen prøvde jeg å oppsummere det som ble sagt – med å spørre på følgende måte:

«Har jeg forstått det slik at ...?»

«Kan du gjenta det siste ...?»

«Kan du utdype hva du mener ...?»

Det for å unngå misforståelser og at det ble gjengitt i transkriberingen så korrekt som mulig. Lydopptakeren hadde god kvalitet, og opptakene foregikk på et lukket rom og dermed var bakgrunnsstøy utelukket.

Etter endt transkribering fikk informantene utskrift til gjennomsyn, for å høre om de kjente igjen sin informasjon og at det var greit at deres informasjon kunne brukes videre i mitt prosjekt. Navn på informantene, elever eller foreldre er ikke nevnt i intervjusamtalen. I den transkriberte teksten ble tiden på lydfilen notert ved overganger til nye tema og essensielle ord og uttrykk, slik kunne jeg lett kan gå mellom transkribert tekst og lydfil under analyseprosessen.

4.0 Empiri

*«I hvert barn ligger kimen til et stort menneske»
Det gjelder å gi grobunn og næring til utvikling og læring.
(rektor)*

Slik som beskrevet i kapittel 3.0 Metodiske vurderinger og valg, om grounded theory og nivådelingen i kodingsprosessen ble datamaterialet brutt ned fra helhet til deler. I fare for å glemme at jeg skulle miste tråden med problemstillingen tok jeg utgangspunkt i Dalen (2011), der bruke Dalen (2011) ulike selvkonstruerende betegnelser på framstillingsformer av datamaterialet. Den betegnelsen jeg fant støtte i som utgangspunkt for kodingsprosessen

betegnes som tematisering. Tematisering tar utgangspunkt i intervjuguiden og de områder den behandler (Dalen, 2011:69).

Min intervjuguide er basert på min problemstilling. Hovedområdene i problemstillingen brukes som fokusområder i intervjuguiden. Samme fokusområder har jeg valgt i tematiseringen i den videre kodingsprosessen. Etter første koding trakk jeg ut det som er hovedtyngden under hvert fokusområde og nye under kategorier. Underkategoriene i mitt analysearbeid er tatt fra informantenes egne ord og uttalelser. Glaser & Strauss beskriver «In-vivo» kategorier som, uttrykk som trekker oppmerksomheten til seg, og som er betegnende for det innholdet det er tenkt til å representere (Postholm, 2010, s. 89).

Dalen (2011) påpeker at områder med få uttalelser kan indikere at det ligger noe viktig i en arbeidet med analyse av datamaterialet.

4.1 Tematisering og koding av funn

Jeg har tematisert kodingsprosessen med utgangspunkt i intervjuguiden og underkategorisert hvert fokusområde med informantens egne ord og uttalelser. Følgende koding er foretatt og fremstilles som tre fokusområder:

Fokusområde: Minoritetspråklige elever i skolen

«Asylsøker versus innvandrere»

«Språklig miljø»

«Gode sosiale samhandlingsmiljø»

Fokusområde: Spesifikke språkvansker

«Språkfattig – mangelfullt språk»

«Næringskjeden – konsekvenser»

Fokusområde: System rettet arbeid i skolen

«Skolens kompetanse»

«System rettet tiltak – redskap og verktøy»

Intervjuguidens innledende spørsmål om informantens faglige og praktiske bakgrunn er ikke trukket inn som fokusområde. I analysearbeidet har jeg valgt å ikke fokusere på den enkelte informants kompetanse. Imidlertid så vil det være av betydning for den enkelte elev og skolen som systemet. Kompetanse behandles på et generelt nivå i drøftingen og ikke spesifikt for mitt kasus studie.

Fokusområde: Minoritetsspråklige elever i skolen

«Asylsøker versus innvandrere»

Informantenes uttalelser bygger på helheten rundt eleven. Det er vanskelig å trekke frem språket isolert sett uten at man ser på elevens totale situasjon.

Informantenes skiller mellom innvandrere og asylanters behov i opplæringssituasjon. Erfaringene er at situasjon til asylanter kan være preget av at de er traumatiserte i forbindelse med at de må forlate hjemlandet, og som ofte plasseres under vanskelige boforhold. Den nye situasjon preges av usikkerhet i forhold til å få oppholdstillatelse. En vanskelig økonomisk situasjon og mange opplever frustrasjon og depresjon. Det å få dekt sine basale behov blir viktigst for familien/ mor og barn. Når dette ikke blir dekt, viser det seg hos barnet i form av psykisk og somatisk vondt.

Voksne Asylsøkere over 16 år anses som voksne og har rett til 250 undervisningstimer mens de er i asylmottak. Etter endt norsk kurs vil foreldre som er på vent ha asylmottaket som eneste holdepunkt i det nye landet. Asylsøkerbarnas rett til skolegang er en særlig utfordring for utdanningssystemene. Skolerapporteringer fra 2003 er gjennomført av Utlendingsdirektoratet viser at mange ikke får den undervisningen de har krav på (Kunnskapsdepartementet, 2007:17). For mange av asylbarna betyr det at etter endt skoledag er det å dra hjem til mottaket. Asylanter har dårlig økonomi og ingen jobb. Det gjør at mange ikke har mulighet til å ha barna i skolefritidsordning, barna blir ikke en del av det sosiale i skolefritidsordningen.

«Det bekymrer meg litt – drar hjem etter skole og sannsynligvis praktiserer morsmålet med de som sitter hjemme i stede for å være sammen med norsktalende barn»

Informanter opplever at foreldre deler mye av det som skjer med barna sine, så barna blir for mye involvert i situasjon. Barna blir etter hvert bindeleddet mellom familien og det norske samfunnet, de behersker språket bedre enn sine foreldre og blir en støttespiller emosjonelt til de voksne. Barnet må få løftet byrden vekk fra skuldrene slik at de får være barn noe det norske systemet må ta ansvaret for.

«har opplevd at foreldre deler mye av det som skjer med barna sine, så barnet er for mye involvert i den skjebnen som foreldre har. Har nok mye å si for konsentrasjon»

Det stiller klare forventninger til skolen, det er vi som kjenner den norske skolen og det norske samfunn og det forplikter. Det vil være skolen som må initierer til samarbeid og kunnskapsformidling. Utfordringer her vil være språket. Språket forener oss og det skiller oss.

«vi må huske at norsk skole er veldig forskjellig fra et afrikansk krigsherjet land. Så det å vite hvor godt kjenner de det norske samfunn – kjenner rutiner på skolen – betydningen av at vi stiller krav til innlæring – hvorfor vi gjør det, tror jeg mange sliter med å forstå»

Informanter erfarer at for innvandrere har situasjon endret seg. Innvandrere har fast bopel og mange er ute i arbeid. For innvandrere barn er foreldrene etter hvert i jobb og praktiserer skolefritidsordning i større grad, det å vite at en skal være her gir en trygghetsfølelse.

«... de som har opphold tillatelse er bosatt, har på et vis et sosialt nettverk, de arbeider, går på skole, de har lært seg ett eller annet – funnet sin plass. De har letter for å orientere seg på skolen – forstår betydningen av det å lykkes»

«Språklig fellesskap» «Kulturfattig begge veier»

*«Det finnes ingen kunnskap
som ikke er verdifull»
Edmund Burke*

En kommentar jeg festet meg ved under et av intervjuene var:

«Så vi er like kulturfattig i forhold til deres kultur - som de er for vår»

Informant beskriver asylanter/innvandrere bakgrunnskunnskap om det norske skolesystemet, og norske systemets forståelse for deres bakgrunnskunnskap som at vi blir «kulturfattig» ovenfor hverandres kultur. Her ligger nok noe av kimen til misforståelser.

Å få tilgangen til det nye språket i stor grad krever at barnet møter andrespråket på en positiv måte. Gjennom lek og lystbetont aktivitet som kler alderen vil språket utvikle seg naturlig. Informantene fremholder det å få praktisere språket som vesentlig.

«Unger i alderen 6 år og oppover lærer gjennom å praktisere språket, ikke på den akademiske måten ved at de setter seg ned med å lære språk. Viktig at de ungene får vær i et norsktalende miljø i lag med jevnaldrende – og bør absolutt ha mer av det språklige fellesskapet med jevnaldrende som de kan få på SFO»

Psykologvisten Cummins sin Vygotsky inspirerte tanke rekke illustrert i modellen dual is-fjell, viser to is-fjelltopper over vannoverflata som representerer språkene førstespråket og andrespråket. Under havoverflaten er alle språkenes felle fundament der alle begrepsfestede bakgrunnskunnskaper og erfaringer ligger (Øzerk, 2003). For minoritetsspråklige elever i norsk skole vil det ha stor betydning i møte med andre språket at førstespråket vektlegges.

«I skolen for dårlig fokus på betydningen av morsmålet. Jeg tror at har du gode ferdigheter i førstespråket, kan lese og skrive på førstespråket er det en styrke når du

skal lære nye språk. Kan grammatikk, kan ferdigheter om hvordan språk bygges opp, og slik lettere tar nye språk innover seg»

Den enkelte lærer har for lite kunnskap om elevens morsmål og ofte vil det være vanskelig å kommunisere med foreldre om barnets morsmål og morsmålsutvikling. Det at vi i for liten grad kjenner til oppvekstvilkårene fra hjemlandet.

«... oppfatning av at noen ganger når jeg spør har jeg trådt over en grense der foreldrene ikke ønsker at jeg skal ha innsyn. De som er bosatt er opptatt av å lykkes i det norske – kanskje ikke forstår at det er viktig å ta vare på sin bakgrunn, og forstå sin bakgrunn. Ønsker ingen fokus på skole fra sitt forrige hjemland ... ikke så villig til å dele, de har vanskelige minner»

Informanter antar at årsaken som kan ligge bak er at for mange handler dette om at en har på en måte startet på nytt igjen.

«trur at vi skal huske at noen på mange vis har lukket ei dør»

Informantene vektlegger her at bruk av tolk og morsmåls lærere vil være vesentlig. Gjennom morsmålsundervisningen får eleven møte med førstespråket sitt. I for stor grad er nok morsmålsundervisningen litt for stebarns moderlig behandlet. Det er viktig å få vite fra morsmåls lærer – hvor ligger denne eleven i forhold til sitt morsmål. Det å få tak i familiens bakgrunn kan være vanskelig, har de gått på skole i hjemlandet? Har de hatt problemer med å lære seg morsmål? Informantene trekker frem at det er en utfordring at alle elever får morsmåls lærer. Det kan enten skyldes mangel på morsmåls lærere eller at kommunen ikke har vært flink nok til å få tak i morsmåls lærer.

«De sier at for å få en god utvikling i fremmedspråk/andrespråk så burde man absolutt ha et samarbeid med morsmål samtidig, kjempepositivt hvis man gjør det»

Viktig at man ikke generaliserer problematikken slik at dette skildrer alle minoritetsspråklige elever. Her er det nok like mange varianter av forståelsen som det er i majoritetsspråklige familier. Det som er spesielt for mange minoritetsspråklige familier er at livssituasjon er endret og for mange ikke selvvalgt.

«... forskjell på barn som kommer fra skolekulturer, de som har fått skolegang på førstespråket og de som ikke har fått skolegang. Familier som synes dette er viktig og de som synes det er mindre viktig, de er ofte ikke i stand til å støtte opp dette med språk»

På mange måter handler barns språklige miljø om det å tilrettelegge på bakgrunn av elevens språklige utvikling. Gjennom å få kartlagt språket finner man elevens ståsted.

«For dårlige rutiner på kartlegging av minoritetsspråklige elever. Ikke flinke nok til å gå i dybden på det som forventes/kreves. Ikke flink nok til å bruke det som står i kunnskapsløftet og satt i system ...»

Det å få kartlagt elever og plassert inn i riktig språklig nivå synes å være ei utfordring for skolen. Det som i dag forventes at skolene gjennomfører er Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy «Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk» *Grunnleggende kompetanse i norsk*, eleven plasseres etter språklige nivå. Dette kartleggingsverktøyet oppleves som omfattende å gjennomføre.

«... lang tid bare for å finne ut det vi allerede vet, at eleven er langt nede på språkstigen»

Skolens kartleggingsverktøy som inngår i skolens rutiner brukes på minoritetsspråklige elever og på majoritetsspråklige elever så langt det lar seg gjennomføre. Som utvidet kartlegging nevnes språk 6-16 og 20 spørsmål. Kartlegging som helhet er ikke omfattende omtalt i mitt prosjekt, som et eget punkt, men nevnes. Når det gjelder kartlegging av førstespråket har skolen liten eller ingen erfaring med det.

«Har ikke sett at det blir gjort, har litt med manglende samarbeid med morsmåslærer, men vet ikke om det er en del av oppgaven deres»

I en skole vil det ofte være søsken på ulike klassetrinn, og i den forbindelse kan man stille seg noen spørsmål om språkutviklingen.

«Har søsken i klassen over som har litt lengre tid på skolen(halvt år) og er litt eldre, hvorfor har søsken kommet lengre i sin tospråkutvikling, ... er eleven umoden(født seint på året) eller skyldes det andre språkrelaterte vansker eller er det barnets situasjon?»

Bruk av sammenlikninger av elevers utvikling og observasjoner i lærings situasjon vil være nyttige redskap for skolen, men må implementeres i skolens system slik at det ikke blir tilfeldig i hvert enkelt tilfelle.

Ord er viktig redskap for å oppfatte og lære verden rundt oss. Et godt ordforråd er sentralt for læring. Læring skjer i alle fag og bruk av språket er sentralt. I alle fag vil begrep og ordlæring finne sted. Det å ha fokus på ord innen alle områder i den faglige læringen.

«Gjennom å stoppe opp ved ord/begrep som kan være vanskelig å forstå må det, eksemplifiseres - brytes ned – sette i en ny sammenheng – sammenlikne med andre ord. Det profiterer både minoritetsspråklige elever og generelt svake elever på»

I undervisningen er det viktig å skille mellom ord som oppstår i naturlige kontekster og det med mer systematiske begrepslæring. Informanter opplyser at gjennom utdanning på andrespråklæring vektlegges arbeid med utvikling av ordforråd. I hele tatt ordforråd og

begrepslæring er veldig viktig. Å bygge opp språket til 5. klasse og overgangen til mellomtrinnet. I overgangen til mellomtrinnet snakker vi om «4 th year slump.» På mellomtrinnet blir det mer fokus på fagtekster – lese for å lære. I begynneropplæringen vektlegges prosessen på vei mot å knekke lesekode. Den tekniske lesebiten er i fokus, mens innholds biten har for liten betydning. Det kan bli vanskelig for minoritetsspråklige elever når de skal begynne å lese fagtekster og lese for å lære.

Elevens bakgrunnskunnskap kan være vanskelig å få tak i, og det å finne knagger til språket. Elevens muntlige tradisjon varierer stort. For mange er det naturlig å bruke språket muntlig i ulike forsamlinger, for andre er det ingen tradisjon.

«... luksus å tenke på muntlig tradisjon i hjemlandet, eller at det ikke er vanlig at familien samles for å dele muntlig tradisjon»

Informanter trekker frem lærer verk som en utfordring, bilder og illustrasjoner trekker frem norsk historie, EKS hytteturen som er naturlig å forstå med norsk bakgrunnskunnskap, men ikke for alle kulturer. Viktig å finne likheter og bruke før- og etter lesing til å forebygge glippene.

«Gode sosiale samhandlingsmiljø»

Gode samhandlingsmiljø for elevene gir trygghet og forutsigbarhet i undervisningssituasjon. Det å holde fokus på alle arenaer som gode samhandlingsmiljø er viktig.

« ... det å skape gode samhandlingsmiljø for eleven i småskolen ... »

For minoritetsspråklige elever og elever med tildelt ressurs i form av Norsk 2 og spesialundervisning er det viktig at undervisningen foregår i hovedsak i klasserommet. I fellesskap med andre opplever eleven tilhørighet. Skolen står ovenfor mange utfordringer når skolens timeplan skal sys sammen og alle elevers behov skal i varetas.

« ... ikke legg denne type undervisning når klassen har gymnastikk og musikk, eleven må ikke oppleve å bli fratatt mulighet til aktiviteter med klassen.»

Undervisning skjer i nært samarbeid med heimen, noe som kan være en større utfordring når det gjelder minoritetsspråklige elever. Som tidligere nevnt vil språket være en barriere for samarbeid. Tolk nevnes som sentralt i samarbeidet med foreldre. I utviklingssamtaler eller andre møter hvor det er fokus på den enkelte elev brukes tolk. Større utfordringer er det i felles samlinger som foreldremøter, familiegrupper og andre felles arrangement.

«Her må skolen være aktiv».

Informanter berømmer majoritetsforeldres dyktighet i å inkludere barn i ulike sammenhenger. Det er viktig å tematisere betydningen av å inkludere alle barn.

«Minoritetsspråklige elever er en gruppe jeg som kontaktlærer føler et veldig ansvar for å se og høre ...»

Det er viktig å skifte perspektiv fra skolemiljø til hjemmemiljø i tilretteleggingen. Å trekke foreldrene inn i skolen slik at de får forståelse at de har en viktig rolle i barnets skolehverdag. Informanter fremhever nyttheten med at skolen har fokus på det med informasjon til foreldre, at informasjon sendes ut på familiens førstespråk så langt det er mulig.

Fokusområde: Spesifikke språkvansker

I datamaterialet var det viktig å hente ut informantenes kjennskap til og /kunnskap om spesifikke språkvansker og normal språkutvikling. Det danner grunnlaget for «is i magen» eller grunn til bekymring. I min problemstilling ønsker jeg å se på hvilke konsekvenser kan spesifikke språkvansker ha for minoritetsspråklige elever i barneskolen. Bakgrunn for mitt prosjekt er ikke de store vyer om hvordan tilretteleggingen bør være, men hva kan gjøres i skolen for å etablere en god læringsarena for minoritetsspråklige og elever med språklige utfordringer av spesifikk art. Informantene har i varierende grad erfaringer med spesifikke språkvansker.

«Språkfattig – mangelfullt språk»

Informantene trekker frem «ordfattig» og begrenset ordforråd som kjennetegn på at elevens språk ikke følger forventet utvikling. Måten eleven uttrykker seg på og setningsstrukturen. Elevens språklige minne, det å holde på informasjon, kunne gjenfortelle og klarer de å huske rutiner, dager/kalenderhusker.

«Ser at eleven sliter veldig med slike ting da blir jeg veldig opptatt av at her er det noe som er spesielt. Det aktive språket deres gjør at jeg blir oppmerksom på at her er det noe»

Informanter fremhever betydningen av å observere barnets muntlige bruk av språket. Rim/regler og sang er viktig del av barnets språklige bevissthet. Er dette områder barnet har vanskelig for å beherske. Det med språklig glede, tuller de med språket og vite at de tuller med språket.

«måten barnet bruker språket på er et varsko lenge før lese- og skriveprosessen»

I det skriftlige språket oppgir informantene at eleven klarer å holde på lært bokstavkunnskap, sammenheng fonem – grafem og det med speiling av bokstaver. Elever kommer i konflikt i situasjoner der språket er vesentlig for deltakelse i leken, som for eksempel i regeltekst. Omgivelsene rundt eleven forventer at de forstår, men at det ligger ord, begrep eller ironi der som eleven ikke forstår. Elevens bruk av kroppsspråk isteden for språket.

«... ikke forstått fundamentale ord og begrep ... oppfatter situasjon feil. Eleven har ikke skjønt de språklige kodene.»

«Til å begynne med virke det som de er gode i norsk, men når du går inn i det så kan du se at de mangler mye, har en del hull, men klarer seg i det daglige»

«Næringskjeden - konsekvenser»

«... det anrikes litt i næringskjeden – når du ikke skjønner det, skjønner du heller ikke det»

Næringskjeden som begrep synes å dekke konsekvensene av språkrelaterte vansker og vansker knyttet til tospråklig utvikling.

Tall fra Statped (2012) viser at ca. 70 % av alle barn som har språkvansker i førskolealder, får konstantert dyslektiske vansker i forbindelse med lese- og skriveopplæringen (Helland, 2012:65).

Informantene ser at språkvanskene har innvirkningen på lese- og skriveprosessen om den er spesifikk eller har andre årsaker. Uansett årsak trenger eleven å få tilrettelagt undervisning. Alle barn har rett til plan for tilpasset opplæring, men det krever at voksne sjekker at eleven forstår. Konkretisering av vanskene, en tilpasset plan for det spesialpedagogiske/pedagogiske arbeidet og tett oppfølging av pedagog blir sentralt. Dette er også viktig for å forebygge at sosio-/emosjonelle vansker blir en konsekvens av språkvanskene.

«mange opplever tapsfølelsen ...»

«hvis undervisningen legges på et normalnivå vil eleven ikke oppfatte det som forklares ... ord og begrep som ungen ikke forstår» - «har stadig manøvrer for å vise at en ikke kan – så baller det på seg. Til slutt blir snøballen så enorm at den skygger over alt. Smelte over på sosiale relasjoner så tårner det seg opp – får ilta og vondta, stiv i nakken, vondt i hodet overreagere hvis en slår seg ... viser seg i hele situasjon tilslutt/overskygger det en mestrer tilslutt»

Informantene trekker frem at innenfor alle fagområder også realfag kreves det språkkunnskap.

«... man må kunne lese, forstå og ha begrepene inne»

Slik sett er språkferdigheten den viktigste ferdigheten i forhold til alle fag.

«riktig det som sies at alle faglærere er språklærere»

Fokusområde: System rettet arbeid i skolen

*«Gjør så godt du kan
i dag. I morgen kan du
kanskje gjøre det
enda bedre».*

Isac Newton

De virkemidlene skolen har å rå over er timer og skolens kompetanse som til sammen utgjør skolens ressurs, det sett i forhold til gjeldende regelverk organiseres skolen som en utviklende læringsarena. Det gjelder for minoritetsspråklige så vel som majoritetsspråklige elever.

«Skolens kompetanse»

Vi har hatt satsning på utdanning innen det med andrespråk læring i kommunen.

«Utdanning innenfor dette området handler ikke bare om norsk ... handler og om kulturforståelse.»

Denne satsningen fortsetter på statlige vilkår. For mindre kommuner som har ganske mange flyktninger og som sannsynligvis vil ha det blir det viktig å ha et skolesystem som har kompetanse på dette fagfeltet.

«... skolen sender lærere på videreutdanning, så er det skolens utfordring å få det implementert ned i hele organisasjon»

«En informasjon om hva som har foregått på det kurset man har vært på ... ikke helt sikkert at det er mange som tar det i bruk, det blir for kort - kanskje må man tenke. Hvordan kan man gi kunnskapen videre slik at den blir tatt i bruk.»

Informanter trekker frem morsmål lærer som en del av skolens kompetanse.

Organisering og bruk av morsmål lærer varierer en del og er nok litt læreravhengig.

«I forhold til morsmål har jeg litt inntrykk av at det har vært en person som kommer og henter ut eleven i en time, så forsvinner de etterpå. Tror det kommer an på lærerne på skolen – noen lærere har tatt initiativ til å ha et godt samarbeid med morsmål lærer»

Det å få utnyttet morsmål lærers kunnskap om elevens førstespråk, og samarbeide om tilretteleggingen av undervisningen vil være viktig for eleven og skolen.

«Hadde man kunnet snakke om det, satt litt fokus – har du en elev som sliter med morsmål snakk med morsmål lærer – hva er typisk for deres førstespråk, hvordan er oppbyggingen.»

Kollegaveiledning er viktig, informant viser til gode erfaringer med samtaler og eller veiledning av PPT, BUP, barnevern, mottak, helsesøster, spesialpedagogisk koordinator og kollega.

«Hvis noen tar etter- og videreutdanning så blir de brukt i forhold til det»

Assistentene fremheves som veldig viktige samarbeid partnere i skolen og i skolefritidsordningen. Assistenten ser eleven i klassen og i samspill med andre barn på skolefritidsordningen.

«jeg er imponert over for en innsats mange assistenter på skolen vår gjør. De gjør jobben så mye lettere»

«Pedagogiske virkemidler»

Det med utredning av minoritetsspråklige er vanskelig. Det er viktig med tidlig kartlegging og observasjon i skolen. Skolen må observere minoritetsspråklige elever språk på samme måte som med majoritetsspråklige elevers språk.

«Vi vet ikke om vi skyter blink med opplegget vårt eller om vi er på kanten»

Må få kartlagt og avdekket elevenes styrkesider som man kan bygge på. Alle har en ferdighet som trekker de opp.

«Finn en knagg man kan begynne med og bygge ut fra».

Informantene vektlegger samarbeidet som viktig del av skolen. Intern i skolen må det legges vekt på samarbeid i klassen, på tvers av klasser og trinn. Overganger kan være ei utfordring for elever i tospråklig utvikling og elever med språklige vansker. Det er viktig å skape kontinuitet for alle elever. I barneskolen er overgangen fra barnehage til skole, fra småtrinn til mellomtrinn og fra barneskole til ungdomsskole. I noen tilfeller vil det være naturlige lærerskifter, man må da vektlegge at lærerens kunnskap om elevens faglige og sosiale utvikling viderefremmes.

«Det som er spesielt i forhold til minoritetsspråklige elever er at de i større prosent starter litt tilfeldig i systemet. De har dermed ikke den kontinuitet at de alltid starter i 1. klasse og går gjennom 7 år. Det gir en systemforskjell.»

Informanter trekker her spesielt overgangen til 5. klasse som viktig, eleven skal begynne å lese for å lære. Informanter viser her til «the fourth year slump»

Foreldre som ressurs trekkes frem av informantene. De du kan kommunisere med ansikt til ansikt er mye lettere, enn når det må brukes tolk. Det handler mye om innvandrere eller asylanter når det gjelder samarbeid.

«Noen skoler har prøvd ut det her med foreldreskole til minoritetsspråklige elever, lære de: Hva er norsk skole? Hva vektlegger vi? Hva lærer vi elevene i løpet av årene.»

Utnytt ressursen til foreldrene, hvis du får tak i bakgrunn deres så relater det til skolen.

«Mange er så traumatisert at det må annen hjelp inn, vi kan ikke hjelpe foreldre annet enn at vi veileder i forhold til eleven.»

I slike sammenhenger bør skolen kanalisere hjelp til foreldre gjennom andre hjelpeinstanser, som kan bistå foreldre i en vanskelig situasjon.

Tidlig innsats fremheves som hjelp og forebygging. Begrepslæring uavhengig av vanske, om det er minoritetsspråklige og/eller elever med spesifikke språkvansker kan det ikke bli feil, selv om det må spisses etter hvert. Den spesialpedagogiske ressursen og Norsk 2 ressursen må utnyttes til beste for eleven og eleven i et sosial fellesskap. Foregår undervisningen ut av klassen kan en eller to elever delta sammen med eleven.

«Få med en bit av læringsmiljøet.»

Det er alltid flere elever som har behov for litt ekstra styrke av språket I tillegg er det en egnet situasjon til å bruke språket mer aktiv, om det er i form av samtale eller spill aktiviteter.

Informantene nevner flere konkrete pedagogiske tiltak det er verdt å vektlegge i undervisningen. Å tilrettelegge for øvingsmateriell som kan kommunisere dobbelt, kunne sammenlikne direkte med førstespråket. Her vil det kreve et tett samarbeid med morsmål lærer. Leseboken som hver klasse har som inneholder utstyr til ekstra øving på leseferdigheten, automatisere lyder, helord, konsonantforbindelser, diftonger, begrepsøvinger med mere. Kassene er lett tilgjengelig slik at den ressursen som er i klassen til enhver tid kan ta den i bruk sammen med elever som trenger litt ekstra øving. Språkverksted etter modell av Lian & Ottem som tiltak fast til alle i 1. og 2. klassetrinn, og etter behov i øvrige klasser, men satt i system. Det å bygge ordbanker som er relevante til alle alderstrinn som en del av den pedagogiske tilretteleggingen.

Informant presenterer det å arrangere kulturpedagogiske prosjekter i skolen, fokus på ulike kulturer i klassen, skolen der det rettes fokus på likheter og ulikheter på undervisning, sosiale aktiviteter, mat med mere. Det å trekke inn fritidsaktiviteter inn i skolen, foreldre kan bli kjent med type aktivitet og ufarliggjøre det for foreldre slik at veien til barnas fritidsaktiviteter blir lettere å gå.

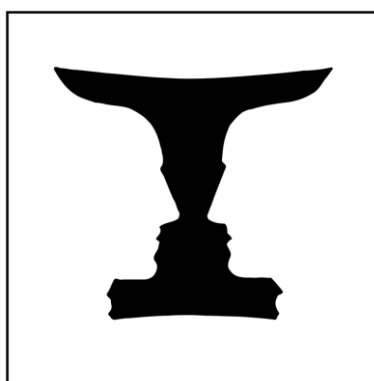
I det hele tatt fremheves det med å få satt i system og at skolen har rutiner for at dette skal gjennomføres. Med det sikrer vi mer likhet for elevene og ikke så læreravhengig.

4.2 Validitet

To validate is to investigate
Steinar Kvale
(Dale2011)

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Et mål er å få frem betydningen av folks erfaringer og dekke deres opplevelser forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale m.fl., 2009:21).

Kvale og Brinkmann (2009) illustrerer intervjuets tosidighet, den personlige relasjonen og kunnskapen det produserer med den danske psykologen Rubin sin figur Rubins vase



Figur 4. Rubins vase

De to ansiktene som illustrerer interaksjon mellom den som intervjuer og intervjuperson. Eller fokusere på vasen mellom de to ansiktene som illustrerer kunnskapen som er blitt illustrert mellom de to (Kvale m.fl., 2009:22).

I mitt forskningsprosjekt har jeg brukt intervju som metode for å få frem de intervjuedes beskrivelser rundt tematikken tospråklig utvikling, en overgangsvanske eller en spesifikk vanske med språk. Hvilke utfordringer gir det for skolen i lys av et system rettet perspektiv.

For å få frem informantenes egne perspektiv ble det brukt et semistrukturert intervju. En intervjuguide ble utviklet og dannet bakgrunn for problemstillingen. I intervjuguiden ble problemstillingens temaområder ivaretatt, i tillegg åpning for at informantenes egne oppfatninger og beskrivelser kom frem i intervjusamtalen.

Den transkriberte tekst og lydopptakene utgjør meningen som fremstilles i oppgavens analyse og drøftingsdel. Uttalelsene er informantenes egne opplevelser og forståelse, min subjektivitet er så langt som mulig, lagt til sides. En styrke i dette prosjektets validitet kan være at jeg i forskerrollen ikke har motstridende meninger om tematikken. Har vært bevisst i denne prosessen på at min bakgrunnskunnskap og kunnskap om fagfeltet ikke skal

overskygge og forhindre at informantenes spesielle særtrekk kommer frem i funnene. Alle informanternes betraktninger/utsagn om de ulike fokusområdene er trukket frem i kodingsprosessen, og målet er at alle informanter er nøkkelinformanter for meg i mitt forskningsprosjekt.

Målet med prosjektet er at funnene systematisert i rapporten skal kunne generaliseres til bruk ved andre skoler med tilsvarende tematikk. Funnenes organisering skal føre til forbedret praksis i skolen for den enkelte elev og foreldre i et system rettet perspektiv.

Kort sagt det er vel få som er uenige om tanken om forbedret praksis, men hvordan forbedringen kan gjøres er det nok ulike meninger om.

5.0 Drøfting og analyse

*«Hva vi ønsker å se,
er barnet på jakt
etter kunnskap,
og ikke kunnskapen
på jakt etter barnet.»
Pestalozzi*

Utgangspunktet for drøftingen ligger i empirien og problemstillingen.

Hvilke konsekvenser kan spesifikke språkvansker ha for minoritetsspråklige barn i barneskolen, og hvilke pedagogiske tiltak har skolen som system med tanke på språkvansker hos minoritetsspråklige barn?

Hensikten med denne kasus studien er å beskrive skjæringspunktet mellom en tospråklig overgangsvanske og spesifikk språkvanske. En utfordring mange skoler står ovenfor og som gir konsekvenser for den pedagogiske tilretteleggingen. Barn med spesifikke språkvansker har vansker med å tilegne seg språk som sin primærvanske, det kan lett forveksles med vansker relatert til andrespråk innlæringen. For mange som arbeider med barn fremstår det som vanskelig – når skal vi bekymre oss. Vi vet at språklige utfordringer krever at det tilrettelegges for et godt språklig miljø og god språkstimulering og på den måten kan skolens tilrettelegging være av forebyggende art. Det er viktig at det i skolen utarbeider rutiner for å ivareta det enkelte barns forutsetninger for læring i samhandling med andre. Dette bør implementeres i skolens praksis. Det vil være en kvalitetssikring av skolen at pedagogiske virkemidler forankres i skolens virksomhet. Gjennom en slik forankring vil pedagogiske tilrettelegginger ikke baseres på tilfeldigheter eller være læreravhengig og vil gi alle elever en lik mulighet i skolen.

Hovedkjennetegnet på spesifikke språkvansker er svake resultater på språktester som vurderer ulike aspekter ved språket som uttale, grammatikk, bøyningsformer og ordforråd. Flerspråklige barn tidlig i andrespråkutviklingen eller med svake andrespråkferdigheter vil ha sammenfallende vansker (Bjerkan m.fl., 2013). Det å se flere grupper innen skole som en del av skolens helheten vil være en styrke og kvalitet for skolen. I mitt prosjekt har jeg valgt fokus på gruppene minoritetsspråklige elever og elever med språk som primærvanske i et systemperspektiv.

Helland (2012) viser til at en kan regne med at spesifikke språkvansker forekommer i ca. 5 – 7 % av befolkningen, og ca. 10 – 15 % av alle barn har forsinket språkutvikling eller språkvansker i tidlig alder. Ca 70 % av barn som har språkvansker i førskolealder, får konstatert dyslektiske vansker i forbindelse med lese- og skriveopplæringen (Helland, 2012). Ved å følge denne prosentfordelingen som Helland (2012) viser til over til mitt prosjekt med ca. 270 elever, ville det ha gitt følgende andel barn med vansker relatert til språk. Ca 27 – 40 elever ville ha forsinket språkutvikling og eller språkvanske i tidlig alder, og av de ville ca. 1 – 3 elever ha hatt spesifikke språkvansker. Ved å spesifisere andelen barn med forsinket språkutvikling og eller/ spesifikke språkvansker blant 32 minoritetsspråklige elevene, ville det ha vært ca. 3 – 5 elever som kan ha forsinket språkutvikling og en liten andel kan ha spesifikke språkvansker. I en skole med et elevtall på ca. 270 vil det ikke være mange med spesifikke språkvansker, men vi vet at de finnes i tillegg til elever med forsinket språkutvikling i tidlig alder. For minoritetsspråklige elever vil det ikke være mange med spesifikke vansker, men en kan forvente at noen vil ha forsinket språkutvikling og eller/spesifikk språkvanske i tillegg til de utfordringer som tospråklig utvikling kan gi.

Informanter har fokus på elevens totale situasjon ikke bare de språklige utfordringene. I denne sammenheng vil barnets oppvekst vilkår være av betydning for læring. Her skilles det i empirien mellom ulikheter i oppvekst vilkårene for innvandrere versus asylanter. Situasjon til asylanter er nok langt mer preget av det psykologiske presset de lever under mens livet er på vent. Mange barn opplever det å være bindeleddet mellom foreldre og samfunnet. Den språklige stimuleringen i forhold til barnets utvikling på opplæringspråket foregår i hovedsak på skolen. Nødvendige rammer for å skape trygghet og forutsigbarhet kan se ut til å mangle i barnet og foreldrenes liv. Denne situasjon opptar informantene og fremhever som et viktig ledd i tilretteleggingen av et godt læringsmiljø med vekt på språk.

Foreldre kan ha med seg traumatiserte erfaringer. Vansker relatert til det vil gi seg utslag i vansker med å ta seg av barna og gi nødvendig stimulering, omsorg, trygghet og støtte. Selv om barna selv ikke har opplevd samme traumatiske situasjoner som foreldrene vil

det kunne føre til problemer hos barnet. Traumatiserte forhold kan gi seg utslag i sosiale, emosjonelle og andre læring vansker. Det er viktig at skolen tilrettelegger og gjør vurderinger for spesielle tiltak som ivaretar barnet emosjonelt og språklig, med tanke på behov for spesifikk tilrettelegging. Det kan være til stor hjelp for de psykososiale forhold at barna blir engasjert i motiverende læring (Egeberg, 2007)

Informanter legger vekt på de psykososiale forhold til eleven som skolen bør ta innover seg. Skolen vil ikke kunne endre barnas livssituasjon, men bidra til at skolen blir en positiv del av barnets hverdag. Det å oppleve mestring og ha sosial tilhørighet til skolen. Et eksempel på tiltak i skolen er at det gis gratis tilbud om plass i skolefritidsordningen for de yngste asylanter. Tiltaket er ment som en styrking av i språkstimuleringen og et sosio-/emosjonelt tiltak. Hjemmeforholdene må andre instanser ta ansvar for, men skolen vil være den instans som kanalisere bekymringen videre. Det å leve som asylant har ikke noe klart tidsperspektiv, men det som er viktig er at det gis riktig tilrettelegging i den perioden. I mange tilfeller kan det være snakk om år. Å gi mangelfull tilrettelegging i perioden som Asylanter kan gjøre at mange verdifulle år med språkstimulering går tapt og gi innvirkning både på første- og andrespråket.

Et uttrykk som ble brukt av informant var «*Så er vi like kulturfattig i forhold til deres kultur – som de for vår.*» «*Kulturfattig*» i denne sammenheng er nevnt i forbindelse med tema barnets språklige utfordringer og samarbeid med foreldrene. Det bør være en gjensidighet når det gjelder forståelsen av hverandres kulturer, både når det gjelder språkets oppbygging og skolekultur. Foreldre, til tross for svake ferdigheter på norsk må bli sett på som en ressurs for sitt barn, foreldre behersker barnets muntlige og eller/skriftlige morsmål og kjenner barnets språkutvikling. Det er viktig at skolen gir foreldre tro på seg selv som en ressurs for barnet i utviklingen av andrespråket. Deres bruk av førstespråket aktivt sammen med barnet, styrker barnets andrespråklæring. Foreldres erfaring med skoleverket fra sitt første hjemland kan være veldig forskjellig fra norsk skoleverk. Her er det viktig med kunnskapsformidling for å øke forståelsen for hvorfor vi stiller de krav til læring. En utfordring som trekkes frem er at foreldre til minoritetsspråklige elever kan ha en annen oppfatning av det å få ekstra hjelp. Det oppleves som «*skremmende*» og at deres barn plasseres på et «*lavere*» nivå. Foreldre kjenner ikke systemet med at hjelp skal bidra til å løfte deres barn – ikke for å plasseres på et «*lavere nivå*». Å trekke inn tolk som samarbeidspartner, ikke for å tolke, men i samtale vil være nyttig i tilrettelegging av opplegg. «*Hvis dette hadde vært dysleksi, hvordan hadde det kommet til uttrykk på barnets førstespråk?*» Lærerne må være klar på hva vi vil styrke i opplæringen, når det gjelder setningsoppbygging, flertallsformer eller generelle spørsmål om barnets utvikling.

I samtale med tolk og eller/morsmåls lærer er det viktig at det stilles spørsmål som «*Opplever dere at barnet har et språk som er relevant for barnets førstespråk – er språkutviklingen annerledes enn det som forventes på førstespråket?*»

Når det gjelder utviklingen av morsmål viser empirien at informanter har liten kunnskap om andre språks oppbygging sett i forhold til norsk som opplæringspråk. Styrken i empirien viser at informantene har flere forslag til tiltak som kan fremme kunnskap om språkenes oppbygging. Av tiltak nevnes at lærere i grupper kan innhente informasjon om de ulike språk som er representert i skolen, gjennom faglitteratur, internett og av voksne med kompetanse innen det enkelte språk. Denne kunnskapen presenteres for kollegaer i plenum, ressursen som foreslås brukt er lærernes fellestid. Kunnskapen som erverves regnes som et utgangspunkt for innsikt i de enkelte språk representert i skolen. Styrken i empirien er informantenes vilje til kunnskapstilegnelse innenfor skolens rammer, som et ledd i tilretteleggingen for minoritetsspråklige i skolen.

Vi vet fra forskning og teori at den tospråklige utviklingen bygger på et felles språklig fundament (Øzerk, 2003). Språklæring eller den tospråklige utviklingen illustreres ved Modellen dual - isfjell. Toppene av isfjellet symboliserer den delen av språkene du kan høre, altså språkets uttale, intonasjon, daglig ordforrådet, flyt og grammatikk. Språkene bygger på et felles fundament hvor meningsdanning og fortolkning med utgangspunkt i barnets erfaringer og begrep. Kunnskap på førstespråk og andrespråk fører til utvikling av fundamentet, språkene blir ikke sett på hverandre isolert sett, men som gjensidig støttende (Espenakk & Hegdal, 2007:103). I Cummins isfjell metafor vil de spesifikke språkvansker være en del av barnets fundament. Det vil gi seg utslag i svakere språk i forhold til normal utvikling. Uavhengig av førstespråket eller andrespråk vil det være en del av språkenes fundament. Modellen i seg selv vil ikke avsløre spesifikke språkvansker, men kunne gi mistanke om språkvansker som følge av lavere progresjon i språklæringen.

Empirien viser informanters bevissthet om førstespråkets betydning i andrespråklæringen, det er en styrke i mine funn. Men det ligger en svakhet i empirien og det er vektleggingen av denne betydningen i skolen som system. For å styrke isfjellets fundament er det en forutsetning at det samarbeides om barnets førstespråk. I den sammenheng spiller foreldre en viktig rolle for skolen. I kommunikasjon vil foreldre samtale med barnet, forklare og sette ord på det som skjer rundt barnet på sitt morsmål. Det er med på å styrke det felles fundament. Pedagogiske tiltak av en slik art må initieres fra skolen. Kunnskap om isfjell metaforen vil være en styrke i kvalitetssikringen av skolens pedagogiske virksomhet.

Forskning viser at spesifikke språkvansker kan være arvelig, og det forekommer tre ganger så ofte hos gutter som hos jenter (Helland, 2012). På bakgrunn av den arvelige komponenten er det vesentlig å få frem barnets erfaringer og utvikling på førstespråket for å fremme læring. Å innhente informasjon om barnet, hvilket språk som vektlegges hjemme og hvordan språket brukes i hjemmemiljøet vil være informasjon som er beskrivende for barnets språklige forutsetninger og de språklige ressurser som barnet har rundt seg. Lærerne i grunnskolen skal legge best mulig til rette for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever gjennom å tilpasse undervisningen til beste for barnet. Samtaler med foreldre er det første og viktigste pedagogiske tiltaket i forhold til å kartlegge barnets utvikling.

Empirien viser at bruk av tolk i samtaler med foreldre er nyttig. En tolk kan formidle det språklige mellom skole og hjem. Det vil være grunn til å anta at tolken i større utstrekning enn skolen har den kulturelle forståelsen av språket. Empirien viser at bruken av tolk i stor grad er brukt til formidling om barnets situasjon i skolen. Empirien viser at skoleperspektivet er det dominerende og at foreldreperspektivet i liten grad vektlegges. Tolkesamtaler må utnyttes i tilstrekkelig grad og forberedes godt i forkant. En tolk har nødvendigvis ikke kompetanse på språklig bevissthet, men kan si noe om kompetanse på eget språk.

Informanter omtaler morsmål lærer som en ressurs for barnet og skolen i forbindelse med språkopplæringen. Empirien viser svakhet i hvordan morsmållærer utnyttes organisatorisk, og bruken av morsmållærer i styrkingen av opplæringen for minoritetsspråklige elever. Morsmållærer har nødvendig kunnskap om førstespråkets grammatiske trekk og kan dermed synliggjøre forskjellen på elevens førstespråk sammenlignet med andre elevers førstespråk. Morsmållærer vil dermed kunne si noe om hvordan eleven språklig sett ligger i forhold til normal utvikling på førstespråket. Morsmållærer vil være en ressurs for skolen og et bindeledd mellom første- og andrespråket. Det å utnytte morsmållærer kompetanse i undervisningen og i samarbeidet med foreldrene. Informanter trekker frem morsmållærer som ressurs i arbeidet med tekster og fagstoff. Skolen bør utnytte morsmållærers kunnskap om barnets førstespråk om det dreier seg om språkets oppbygging og eller/ semantiske «knagger» som letter barnets forståelse i arbeid med fag og fagtekster.

I kunnskapsløftet læreplan «*Grunnleggende norsk for språklige minoriteter*» står det, skoleeier eller skole velger om den særskilte norskopplæringen skal gis etter lærerplanen i grunnleggende nors for språklige minoriteter eller i form av særskilt tilpasning innenfor den ordinære lærerplanen i norsk. Opplæring etter læreplan *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter* skal ivareta lese- og skriveopplæringen og bidra til utvikling av elevens ordforråd

og begrepsforståelse i ulike fag, med andre ord både språkets form og innhold. I tillegg skal overgangsplanen læreplan *Morsmål for språklige minoriteter* følge eleven til han kan følge opplæring etter læreplan i *Norsk*. Planene *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter* og *Morsmål for språklige minoriteter* har inndeling etter nivå uavhengig av alder og ikke etter års trinn som læreplan i *Norsk* har. Dette danner grunnlaget for den språktilpasningen som skal gjøres i skolen. Utdanningsdirektoratet har utviklet et kartleggingsmaterieell *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* for å kartlegge elevens norskkompetanse og nivåinndeling. Det krever at skolen har satt dette i system. I for stor grad følger nok minoritetsspråklige elever læreplan i norsk med tilpasninger. Skolen har fått ansvaret delegert av skoleeier. Kanskje er det ansvarsfraskrivelse fra skoleeiers side uten at dette skal vektlegges vesentlig i dette prosjektet, som en avsporing fra min tematikk, vil jeg gjerne poengtere viktigheten med at skoleeier følger opp og påser at skolene setter dette i system.

Hvis undervisningen gis på et språk eleven er svak i, vil eleven gå glipp av viktige elementer i opplæringen og dermed få et stadig svakere grunnlag for å utvikle nye ferdigheter og ny kunnskap. Eleven vil dermed mangle kunnskap som blir viktig for videre læring og forskjellen opp mot andre elever vil kunne øke (Egeberg, 2007:13). Det gjelder minoritetsspråklige elever så vel som majoritetsspråklige elever med språk som primærvanske som vil ha behov for spesiell språklig tilrettelegging. Holdningen må være at det er flere grupper innenfor samme skole som har behov for tilrettelegging og som kan ses sammen.

Empiri viser at det å få kartlagt og utredet elever vil være et godt utgangspunkt for den pedagogiske tilretteleggingen i skolen. Gjennomføring av kartlegging og observasjon ikke bare for gjennomføringens del, men som et ledd i arbeidet med å tilrettelegge for pedagogiske opplegg som virker fremmende på barnets læring. Når læringsutbyttet til eleven ikke er som forventet, bør kartlegging innebære å samle inn informasjon på ulike måter for å finne ut hvor barnet er i utviklingen, og få en beskrivelse av elevens sterke sider og interesse områder, og hva eleven strever med (Bjerkan m.fl., 2013:114). Informanter opplever at kartleggingsmaterieell *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* som et omfattende verktøy å gjennomføre. Det kan være at skolen som system ikke har klart å implementere verktøyet i sin praksis, og dermed blir det tilfeldig når og om det gjennomføres. Kartleggingsmateriellet skal danne grunnlaget for om minoritetsspråklige elever skal følge læreplan *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter* og læreplan *Morsmål for språklige minoriteter* eller om eleven kan følge ordinær læreplan i *Norsk*.

Når en skal skille mellom spesialpedagogiske behov og svake ferdigheter i norsk må ulike kilder og kartleggingsverktøy tas i bruk, både normerte tester, observasjon, intervju og

uformelle kartleggingsprosedyrer (Espenakk & Hegdal, 2007). Skolens kartleggingsrutiner som måler barnets språklige bevissthet, bokstavkunnskap, grunnleggende begrep om er viktig i leseopplæringen og matematikk innlæringen, lese- og skriveferdighetene og innholdsforståelsen. Skolens kartleggingsrutiner brukes i prosessen med å få kartlagt elevens «ståsted», til å vurdere undervisningsopplegget og som grunnlag til henvisning til PPT. Denne kartleggingen brukes til alle elever i skolen. Som utvidet kartlegging brukes språk 6 – 16 og 20 spørsmål. Empirien viser styrke med at det rettes fokus på det å finne elevens ståsted som utgangspunkt for den pedagogiske tilretteleggingen.

Kartlegging handler ikke bare om individets forutsetninger, men også hvordan læringsmiljøet tilrettelegges (Bjerkan m.fl., 2013:114) Syn og hørsel må inngå som en del av kartleggingen av barn med språkvansker og vansker med lese- og skriveinnlæringen. Hørsel er et av eksklusjonskriterier til spesifikke språkvansker (Bele m.fl., 2008). Som tidligere omtalt vektlegger informantene samarbeid med foreldre som viktig for å få kunnskap om elevens utvikling. Det er en styrke i empirien.

Empirien viser at observasjon som teknikk brukes til å kartlegge elevene muntlig og skriftlige språk. Det er en styrke i empirien. Observasjon som teknikk kan brukes i ulike språkrelaterte kontekster som i klasserommet eller i mer frie aktiviteter som friminutt. Observasjon av barnets muntlige bruk av språk, rim/regler og sang, vil kunne gi nyttig kunnskap i tilretteleggingen av pedagogiske tiltak. Det å se hvilke manøvrer barnet bruker i situasjoner det stilles krav til verbalspråket er viktig. Hvordan bruker barnet språket, kommer barnet i konflikt eller misforstår barnet språklige situasjoner. Voksne blir viktige støttespillere for barnet i den konkrete konteksten. En slik bevisstgjøring hos voksne vil kunne virke som et forebyggende tiltak.

I mine funn når det gjelder systemrettet tiltak vektlegges skolens kompetanse og hvordan bygge på denne kompetanse. Informanter viser til at kompetanse på andrespråklæring har vært et satsningsområde for skolen og kommunen. Informantene opplever at det er endelingskultur i skolen. Denne delingskulturen kan se ut til å være noe uformell og tilfeldig. Det utveksles erfaringer og det informeres fra utdanning og kurs til personalet. Ervervet kunnskap om andrespråklæring synes å utnyttes i for liten grad, ved at de med kompetanse innen andrespråklæring ikke utnyttes mot minoritetsspråklige elever. En utfordring for skolen er de mange hensyn som må tas. I barneskolen er organiseringen slik at oppmøtetiden for elevene er tilnærmet lik lærernes undervisningstid. I tillegg er et mål at kontaktlærer i hovedsak er knyttet til egen klasse for å skape kontinuitet og trygghet for elevene. Det gjør bruken av lærerne mindre fleksible til bruk innen flere områder.

Kollegaveiledning nevnes som et tiltak i skolen som kan benyttes. I denne sammenheng vil skolen kunne bruke lærere med kompetanse i veiledning opp mot lærere og assistenter som arbeider med minoritetsspråklige elever. En styrke i empirien er at det legges vekt på å utnytte egen kompetanse som en del av systemtenkningen.

Hos minoritetsspråklige elever og eller/spesifikke språkvansker vil ordlæring og begrepslæring være en utfordring. Det vi vet uten å kartlegge vesentlig er at ord og begreper er verktøyet for all videre læring faglig og sosialt. Det med ordforråd og begrepslæring er gjennomgående vektlagt av alle informanter i datamaterialet og styrker empirien. Et eksempel som nevnes er å bygge opp ordbanker som bygger på dagligdags språk og ord/begrep som har relevans til de ulike trinn og fag. Språkverksted, et systematisk begrepslæringsprogram som et tiltak for elever i 1. og 2. klasse og som et særskilt tilrettelagt opplegg for barn med språklige utfordringer, har informanter positiv erfaring med. Ordkunnskap er nøkkelen til videre læring. Det å ha et godt ordforråd vil styrke barns forståelse. Ordforråd handler om semantikken, men et godt ordforråd forutsetter i tillegg en innsikt i fonologiske strukturer, bøyingsformer og syntaktisk posisjon (Bjerkan m.fl., 2013:129).

Empirien viser at det rettes fokus på overgangen fra småtrinn til mellomtrinn der læringstrykket øker. Fokuset på lesing rettes fra å lære å lese til å lese for å lære. «4th year slump» kommer frem som et begrep som informantene er opptatt av. Det er en styrke i empirien.

Forskjeller på enspråklige og en stor gruppe flerspråklige elever sine leseresultater, viser til at et svakt ordforråd er en sentral årsaksforklaring i flere studier. Leseresultatene er ofte vedvarende. Carlo med flere (2004) viser til forklaringen på at mange har svak leseforståelse ikke er manglende leseferdighet, men et «language gap». Leseproblemer som oppstår etter grunnleggende teknisk leseferdighet er tilegnet og har sammenheng med manglende ordforråd og bakgrunnskunnskaper, kalles også «the fourth year slump» (Bjerkan m.fl., 2013:132)

Informantene viser kunnskap om tospråklig utvikling og språkvansker. Det kommer klart frem gjennom at informantene skisserer elevers ulike behov for språklig tilrettelegging og hva som vektlegges som bekymring over at den språklige utviklingen ikke går som forventet. Empiriens erfaringskompetanse om språkvansker og forventet utvikling er en styrke. Det å ha erfaring til å kjenne på «magefølelsen» som sier noe om at læring ikke går slik den skal, kan utnyttes til en styrke for empirien. I tillegg til lærernes praktiske erfaringsbakgrunn må den faglige tyngden i empirien utnyttes til å gjelde hele skolesystemet.

Funn i empirien viser at det å vektlegge et godt utviklet læringsmiljø gir trygghet og forutsigbarhet for elevene. Å mestre i et trygt læringsmiljø har stor betydning for alle elevers språklige og sosiale integritet. Som en konsekvens av at språkvansker vedvarer over tid vil noen kunne stå i fare for å utvikle psyko-/sosiale vansker (Bele m.fl., 2008). En styrke i empirien som informanter trekker frem er vektlegging av tiltak som inkluderer foreldre. Et eksempel kan nevnes at det å ha kulturelle prosjekt som har som mål å fremme kulturformidling, fellesskap og det å bli kjent med hverandre. Foreldreskole med fokus på å øke foreldres forståelse for det norske skolesystemet og hva som er vektlagt i elevens læringssituasjon og hva er viktig at foreldre støtter opp om. I foreldrerelaterte arrangement må skolen så langt som mulig strekke seg i å få kunnskapen formidlet på den enkelte families språk. Med det vil ikke språket være kimen til misforståelser. Slike tiltak vil kunne bidra til å skape gode læringsmiljø og gi trygghet for barn og foreldre.

Informanter vektlegger lese- og skriveutfordringer som en konsekvens for vansker relatert til språk. Helland(2012) viser til at 70 % av de med språkvansker i tidlig alder får konstatert dyslektiske vansker. Automatisert lesing i ulike språk og ortografier krever en simultan kombinasjon av ordets lyd, ordets utseende og ordets mening (Helland, 2012:169). Et eksempel er «lese-kasser» som inneholder øvingsmateriell som fremmer den tekniske leseøvingen og som med fordel kunne utvides til å omfatte ord og begrepslæring. «Lese-kassen» er tenkt brukt som tiltak i klasserommet og gjennomføres sammen med lærer eller assistent som har fått opplæring i bruken. Funn i empirien viser at skolens vektlegging av ordforråd, leseopplæring og dynamisk kartlegging vil kunne ha positiv effekt med tanke på forebygge og bidra til å avdekke lese- og skrive utfordringer for minoritetsspråklige elever og eller/spesifikke språkvansker. Gode leseferdigheter innebærer å avkode enkeltord samt å bruke sin egen bakgrunnskunnskap til å gi teksten mening. Mange minoritetsspråklige barn får vansker med leseforståelsen etter hvert som lesekravene øker og eleven ikke bare leser for «å lære å lese», men «lese for å lære» (Bjerkan m.fl., 2013). En utfordring for barn som lærer å lese på et språk de ikke mestrer. Et eksempel på tiltak er at det utarbeides øvingsmateriell som ivaretar barnets førstespråk og andrespråk. Her vil morsmåls lærer være en ressurs i utviklingen av et slikt materiell.

Informanter nevnte at skolebøker hadde preg av norsk historie og for mange med annen erfaringsbakgrunn vil det være mindre støttende. Et eksempel som kan brukes som utgangspunkt for samtale hjemme mellom forelder og barn er illustrerte situasjoner fra hverdagssituasjoner. Samme illustrasjon kan brukes som gjenstand for samtale i skole. Slike tiltak vil kunne være et godt utgangspunkt i samarbeidet med foreldre i å fremme språket og

foreldres forståelse av deres betydning for sitt barn. Strategiplan viser til at for å sikre godt faglig og språklig læringsutbytte er det i tillegg viktig at den flerkulturelle virkeligheten gjenspeiles i undervisningsmateriell (Kunnskapsdepartementet, 2007:16). Foreldre kan ha gode ideer eller materiell som skolen kan bruke. I samtaler med foreldre er det viktig at skolen/pedagogen er konkret i forhold til tema og aktiviteter som gjennomgås, foreldre vil da ha lettere for å komme med eksempler fra deres og barnets erfaringer. Opplæringen blir med det mer gjenkjennelig og meningsfull (Egeberg, 2007:73).

Informantenes beskrivelse av empirien viser en bred forståelse av det som er viktig i tilretteleggingen av et godt læringsmiljø for alle elever i skolen. I et godt læringsmiljø inngår foreldre, andre instanser og skolens personale som viktige samarbeidspartnere. I tillegg pedagogiske tiltak som fremmer læring. Det hele må rammes inn med en systematisk tilnærming, og implementering i skolens system og rutiner.

6.0 Avrundning av prosjektet

Gjennom analyse og empiri har det vært mulig å belyse de utfordringer skolen står ovenfor når man stiller spørsmål om minoritetsspråklige elever og språkvansker.

Dette var mitt problemområde for prosjektet. Gjennom en kvalitativ studie og intervju som datainnsamlingsmetode skulle jeg forsøke å få svar på min problemstilling. Problemstillingen brutt opp i deler gir de tre områdene minoritetsspråklige barn, spesifikke språkvansker og skolen som system. Disse områdene har jeg valgt å belyse i mitt prosjekt. Målet i prosjektet er å utvikle bedre forståelse for den komplekse språklige virksomheten som grunnlag for forbedret praksis i skolen.

Gjennom en analyse av empirien har det vært viktig å få frem informasjon rundt det språklige komplekset når det blir stilt spørsmål om minoritetsspråklige og eller/ språkvansker og bygg på det for å utvikle en bedre praksis i skolen. I dette skjæringspunktet ligger utfordringen:

«Kan vi ha is i magen – eller er det grunn til bekymring.»

Mine funn er hentet fra et lite utvalg, men jeg vil anta at denne systematiske tilnærmingen vil ha overføringsverdi til andre skoler som har minoritetsspråklige elever i sin elevgruppe. Kort oppsummert vektlegger informantene barns oppvekst vilkår, muntlige- og skriftlige språklige utfordringer og sosial interaksjon som hovedområder i arbeidet med minoritetsspråklige elever i et skoleperspektiv. Når det gjelder systemrettet tiltak er informantene opptatt at dette må implementeres i skolens praksis. Skolen eller den enkelte pedagog som sådan skal ikke

diagnostisere spesifikke språkvansker. Det var heller ikke intensjonen med dette prosjektet. Men den kunnskapen som skolen opparbeider seg om den enkelte elev som individ og elever i samhandling med andre barn er uvurderlig i arbeidet med å bidra til å avdekke en vanske av spesifikk art. Skolen som system må ha tiltak som vurderer elevens læringsutbytte, læringsmiljø og tilpasning. Dette bør inngå som en ordinær praksis i skolen. Kartlegging av eleven bør innebære en bred oversikt over elevens faglige og sosiale ståsted, elevens sterke sider og områder eleven strever med. Kartlegging av elevens forutsetninger må ses i sammenheng med læringsmiljøet. Læringsmiljøet må kartlegges og evalueres til det beste for eleven.

En forutsetning er at skolen innehar nødvendig kompetanse om normal utvikling, andrespråklæring og språkvansker. En slik kompetanse må implementeres i systemet og den enkelte faglig ansattes personlige og faglige kompetanse til å ivareta barn må vektlegges. Med personlig kompetanse mener jeg, å ha de mellommenneskelige forhold som gjør at vi evner å se barn og foreldre i en vanskelig situasjon. Det å ta tak i situasjon slik at barn og foreldre blir sett og hørt, for videre å søke nødvendig og relevant støtte til barnet og familien.

Empirien viser et godt utgangspunkt å arbeide ut fra for å kunne avdekke spørsmålet om minoritetsspråklige elevers vanske skyldes en overgangsproblematikk eller er en vanske av spesifikk art og få det implementert i en forbedret praksis i skolen. Stortingsmelding nr. 16 viser til systemisk tenkning og tidlig innsats.

«Regjeringens ønske er å forbedre utdanningssystemenes evne til å møte den enkeltes behov gjennom å tilrettelegge opplæringen på en god måte. Tidlig innsats er en nøkkel i dette arbeidet. Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemet oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnskolen eller i voksen alder»

Som en avrunding av prosjektet vil jeg oppsummere viktige kjerneområder empirien viser til i arbeidet med minoritetsspråklige elevers språkvansker, en mellomspråklige vanske og eller/ vanske av spesifikk art. Kort oppsummert vil implementering av følgende punkter være en viktig del av skolens system og rutiner.

Bruk foreldre som en ressurs i barnets utvikling

Bruk av tolk og eller/morsmåls lærer som en ressurs

Pedagogiske tiltak med vekt på ordforråd og begrepslæring

Kartlegging og observasjon av elevens forutsetninger og læringsmiljø

Det som kunne ha vært interessant i et videre prosjekt er å trekke inn foreldre og morsmåslærer som informanter. Foreldre har en kunnskap om barnets utviklingshistorie og familiens bakgrunnskunnskap. Utviklingshistorie og bakgrunnskunnskap er nyttig informasjon når det blir stilt spørsmål om språkvansken er noe mer enn en mellomspråklig vanske. Morsmåslærer har nødvendig kunnskap om førstespråkets innhold, form og bruk, og er et bindeledd mellom førstespråket og andrespråket.

Litteraturliste

- Bele, I., Helland, T., Ottem, E., Lian, A., Wold, A. H., Lyster, S.-A. H., . . . Solvang, P. K. (2008). *Språkvansker: teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- Bjerkan, K. M., Monsrud, M.-B., & Thurmann-Moe, A. C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn: pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement. ((2006-2007)). *St.meld.nr. 16 ... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring*. PDC Tangen, Aurskog - 12/2006.
- Egeberg, E. (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov: en bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk - flere muligheter: flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Egeberg, E. (2013). Spesifikke språkvansker og flerspråklighet. *Psykologi i Kommunen nr. 5, 2013*, 21-35. Hentet fra http://www.statped.no/Global/1_Tema/Spr%c3%a5k%20og%20talevansker/Spr%c3%a5k%20og%20talevansker%20dokumenter/Spesifikke%20spr%c3%a5kvansker/Egeberg%2013%20Spesifikke%20spr%c3%a5kvansker%20og%20flerspr%c3%a5klighet.pdf
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Espenakk, U., & Hegdal, H. (2007). *Språkveilederen*. [Oslo]: Bredtvet kompetansesenter.
- Fuglestad, O. L., Fandrem, H., Løge, I. K., Roland, P., & Westergård, E. (2013). *Barn i utfordringer: systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Golden, A. (2009). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hattie, J., & Goveia, I. C. (2013). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.

- Haug, P., Nordahl, T., & Hansen, O. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Strategiplan Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. F-4230B.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2001). *Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom Kartlegging og tiltak*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Schultz, J.-H., Støre, H., & Hauge, A.-M. (2008). *Ingen ut av rekka går: tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforl.
- Skoleinformasjon, P. N. (2013). *Knnkapsløftet Mål og innhold i grunnskolen*. Oslo: RK Grafisk as.
- Sæverud, O. (2011). *Begrepslæring - en strukturert undervisningsmodell: en veileder om strukturert begrepslæring for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Tetzchner, S. v. (1993). *Barns språk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk: en studie av de norskspråklige og minoritetstospråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen*. Vallset: Oplandske bokforl.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Masteroppgave i Logopedi – 15.mai 2014

Universitetet i Tromsø

Hvis det i sannhet skal lykkes å føre et menneske hen til et bestemt sted, må man først finne ham der han er – og så begynne der. (Søren Kierkegaard)

Med bakgrunn i mitt praksisfelt som spesialpedagog i barneskole har jeg i likhet med kollegaer en voksende bekymring når det gjelder språkvansker blant minoritetsspråklige barn og hvordan greier vi som skole å bidra til å avdekke språkvansker. Tema jeg har valgt i masteroppgaven omhandler minoritetsspråklige og språkvansker. Jeg ønsker å belyse hvilke konsekvenser har språkvansker hos minoritetsspråklige barn i barneskolen og hvilke pedagogiske konsekvenser har det for skolen som system.

Svake språkferdigheter på norsk har konsekvenser for læringen. For å sette inn tidlig tiltak kreves det at skolen som system;

- kartlegger/observerer barn som ikke har forventet læringsutbytte
- god faglig kompetanse som kan gi nødvendig hjelp til læringsutvikling

Skolens pedagogiske personale innehar verdifull kunnskap om virkeligheten i skolen både når det gjelder individer og system. Skolens ledelse er vesentlig når det gjelder hele skolestrukturen og for å få implementert endringer i sin praksis.

Jeg vil bruke intervju som metode i datainnsamlingen. I forbindelse med intervju vil jeg utforme en intervjuguide. Jeg vil ha fokus på skolen – ikke det enkelte barnet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2014.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger vil bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til prosjektet, ta kontakt med:

Laila Elverum Masterstudent - Universitetet i Tromsø, mob.nr 950 36 350

Jorun Høier Veileder i prosjektet - Universitetet i Tromsø, mob.nr 901 51 136

**Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning,
Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.**

Samtykke til deltakelse som informant i forskningsprosjektet.

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet, og er villig til å delta.

Sted og dato

Navn på deltaker

Frist for samtykke er satt til mandag 3.mars 2014

Vedlegg 2

Intervjuguide – Masteroppgave i Logopedi – 2014

På bakgrunn av problemstillingen har jeg formulert spørsmål til intervjuguiden. Overordnet vil jeg gjennom hele intervjuet veksle mellom å få informantene til å tenke på behovene de minoritetsspråklige - og de norskspråklige elevene med språkvansker har både på det generelle og det spesifikke området.

Følgende områder vil jeg ha fokus på i intervjuene:

- Fagkompetanse, hvilken kunnskap har det pedagogiske personalet om språkvansker – SSV, språkutvikling (6-12 år) og språkets betydning i en sosiokulturell sammenheng
- Minoritetsspråklige barns språklige ferdigheter
- Skolen som system med tanke på minoritetsspråklige barn og barn med spesifikke språkvansker uavhengig av førstespråk.

Begrepsbruk

For å unngå misforståelser rundt begrepsbruken vil jeg presisere hvilke begrep jeg vil benytte videre og hva jeg vektlegger i begrepsbruken.

- Minoritetsspråklig eller førstespråk, det språket barnet har hatt som hovedspråk og hatt erfaringer med i oppveksten.
- Majoritetsspråk eller andrespråk, det språket barnet skal lære eller bruke i opplæringen i skolen. Omtales også som læringsspråk.

(Egeberg, 2012, s.14)

Spesifikke språkvansker vil omtales med forkortelsen SSV.

Innledende spørsmål

1. Hvilke type utdanning har du?
2. Yrkespraksis
3. Hvilken funksjon har du i skoleverket i dag?

Minoritetsspråklige elever i skolen

Forklaring på svake ferdigheter i andrespråk er lite eksponert, men har et barn spesifikke språkvansker har barnet vansker med å forstå, bearbeide og produsere språklige ytringer og vanskene vil komme til uttrykk både i første – og andrespråket. At symptom bildet er likt gjør det vanskelig å fange opp flerspråklige barn med spesifikke vansker. Flerspråklige barn kan streve med spesifikke språkvansker og det bør vekke bekymring før kartlegging og tiltak iverksettes.(Bjerkan m.fl., 2013, s. 108)

1. Hvilken erfaring har du med minoritetsspråklige og deres språkferdigheter?
2. På hvilken måte kartlegges minoritetsspråklige elevers språklige ferdigheter ved din skole?
3. Hva tenker du er viktig å legge vekt på i undervisningen av minoritetsspråklige barn?
4. Hva tenker du om samarbeid skole – hjem?

Spesifikke språkvansker

Enkelte barn har vansker med tilegnelse av språk uten at det dreier seg om mental retardasjon, hørselshemming, nevrologiske skader eller andre vansker som kan forklare årsaken til språkvansken. Disse barna kan diagnostiseres til å ha spesifikke språkvansker – SSV.(Bele m.fl., 2008)

1. Hvilke observasjoner har du gjort av normal språkutvikling hos norske barn i alderen 6 – 12 år som gir mistanke om at det kan være relatert til språkvansker?
2. Hvilken kunnskap eller kjennskap har du om språkvansker – SSV?
3. Dine erfaringer med andre vansker en kan se hos barn med SSV
4. Hvilke konsekvenser vil SSV ha for opplæringen

System rettet arbeid i skolen

Alle elever i norsk grunnskole har rettigheter i henhold til opplæringsloven, herunder gjelder rett til spesialundervisning som er hjemlet i § 5-1 og minoritetsspråklige elever særskilt rettigheter som er hjemlet i § 2-8

Opplæringsloven

§ 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats

§ 2-1. Rett og plikt til grunnskoleopplæring

§ 2-8. Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar

§ 5-1. Rett til spesialundervisning

1. Skolen som system, hva er viktig med tanke på dem vi mistenker har spesifikke språkvansker om det er minoritetsspråklige eller majoritetsspråklige barn.
2. Hvilken betydning har det for undervisningen, hvordan organiseres den?
3. Hva ville du ha gjort – ideelt, for minoritetsspråklige barn og barn med SSV?
4. Hvilke system rettet tiltak mener du er viktig med tanke på minoritetsspråklige barn og barn med spesifikke språkvansker;
5. Faglige påfyll i form av kompetanseheving, faglig veiledning
6. Samarbeidspartnere

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Jorun Høier
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9037 TROMSØ

Harald Hørfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Vår dato: 10.01.2014

Vår ref: 36876 / 2 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36876</i>	<i>Tospråklighet og språkvanske</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jorun Høier</i>
<i>Student</i>	<i>Laila Elverum</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Laila Elverum laila.elverum@namsos.kommune.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Ardelingskontor / District Office

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 72 59 19 07. lyne.searv@stet.ntnu.no
TROMSØ NSD: SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@stet.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36876

Personvernombudet har tatt høyde for at datamaterialet kan være indirekte personidentifiserende. Det er videre lagt til grunn at det ikke vil framkomme taushetsbelagte opplysninger som kan identifisere elever i intervjuene.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samrykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Prosjektet skal avsluttes 15.05.2014 og innsamlende opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.