

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## **Vi må tenke helhetlig!**

*En kvalitativ studie om utredning av flerspråklige elever ved mistanke om spesifikke språkvansker*

**Ann-Kristin Hjelm Fredriksen**

*Masteroppgave i logopedi mai 2016*





## Forord

Det er spesielt å skrive forord, og vite at man er i ferd med å avslutte arbeidet i forhold til masteroppgaven. Jeg ser frem til det. Men ut fra det perspektivet jeg befinner meg i nå er jeg også takknemlig. Takknemlig i forhold til utfordringer som studiet har gitt meg, til de jeg har møtt på min vei, og de utfordringer som jeg har jobbet meg gjennom i forhold til masteroppgaven. Tilbake sitter jeg med innsikt som jeg ønsker å ta med meg videre i hverdagen. Jeg ønsker også å ta med meg noe av refleksjonsnivået som en masteroppgave gir anledning til, ut i fra at man jobber med en oppgave over så lang tid. Det har vært en interessant prosess, der man stadig fordyper seg og ser ny forståelse.

En stor takk til informantene som tok seg tid, og som delte sine kunnskaper og erfaringer med meg. Det har vært utrolig spennende å jobbe med datamaterialet dere ga meg. Tusen takk til professor Merete Anderssen ved Universitetet i Tromsø, for konstruktiv veiledning. Jeg setter stor pris på den jevnlige, konkrete og ryddige veiledningen jeg har fått. Takk til to av logopedene i min hjemkommune, som tok seg tid til å hjelpe meg i startfasen av prosjektet, blant annet med intervjuguiden. Takk til venner og familie som har gitt meg stadige oppmuntringer. Takk til min arbeidsplass som har vist stor forståelse. Og sist men langt fra minst, en stor takk til min nærmeste familie. Til mine tre barn og min mann som har vært tålmodige i vår hverdag, og gitt forståelse for at jeg har brukt (mye) tid til å jobbe med oppgaven. Og til mine foreldre og min svigermor, for uvurderlig hjelp og god støtte under utdanningen og i arbeidet med denne oppgaven.

Sandnes, mai 2016

*Ann- Kristin Hjelm Fredriksen*



## **Sammendrag**

### **Bakgrunn og problemstilling**

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i hvilke områder som bør vektlegges i utredning av flerspråklige elever ved mistanke om spesifikke språkvansker.

Problemstilling: "Hvilke erfaringer har pedagoger med utredning av spesifikke språkvansker hos flerspråklige elever i grunnskolen?"

Gjennom kvalitativ tilnærming har jeg intervjuet tre logopeder og en pedagogisk-psykologisk rådgiver, for å finne svar på dette spørsmålet.

### **Resultater**

Spesifikke språkvansker (SSV) omfatter problemer med å forstå og produsere språket.

Resultatene av undersøkelsen viser at informantene legger vekt på behovet for en helhetlig utredning når flerspråklige elever skal utredes for SSV. Det er viktig å starte utredningsarbeidet med de som kjenner eleven best, det vil si foreldre/ foresatte. Dersom eleven har hatt en normal utvikling i det første språket, er det sannsynlig at eventuelle problemer med andrespråket er relatert til for lite eksponering for språket. Forskning viser at elever tidlig i andrespråkutviklingen, spesielt i løpet av de to første årene eleven eksponeres for andrespråket, kan få sammenlignbare resultater på språktester i andrespråket, som enspråklige elever med SSV. Det er viktig å avsløre SSV hos flerspråklige elever, men for å kunne gjøre dette, er det viktig å kunne skille mellom feil som elevene produserer fordi de er på et tidlig stadium av andrespråkutviklingen, og de som er et resultat av SSV. Forskjellen ligger altså i tidsperspektivet. Det har vært reist tvil om hvorvidt det er forsvarlig å benytte enspråklige tester i utredning av flerspråklige elever, ettersom testene er normerte i et begrenset utvalg som tilhører majoriteten. Morsmålsbaserte tester muliggjør tenking på morsmålet, men dersom man ikke har tilgang til flerspråklige lærere som kan delta på gjennomføringen, får man ikke benyttet seg av disse testene.

Informantene vektlegger viktigheten av konkrete og strukturerte undervisningsopplegg tilpasset elevens særskilte behov. De hevder at opplæringen bør baseres på tospråklig fagopplæring, morsmålsundervisning og individuell norsk språkopplæring i større grad enn det gjøres i dag.



# Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>III</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>V</b>
<b>INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
Introduksjon.....	1
Bakgrunn for oppgaven .....	2
Avklaringer av begreper i oppgaven .....	3
Oppgavens inndeling .....	4
<b>KAPITTEL 1</b> .....	<b>7</b>
<b>SPRÅK</b> .....	<b>7</b>
<b>1.0 Hva er språk?</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1 Språkmodell</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2 Språk som redskap</b> .....	<b>9</b>
<b>1.3 Språkutviklingen</b> .....	<b>9</b>
1.3.1 Ordforråd og begrepsforståelse .....	11
1.3.2 Fonologisk- og metaspråklig bevissthet.....	11
1.3.3 Forståelse, oppmerksomhet, motivasjon og hukommelse.....	11
<b>1.4 Flerspråklighet</b> .....	<b>12</b>
<b>1.5 Språkutviklingen hos flerspråklige barn</b> .....	<b>13</b>
<b>KAPITTEL 2</b> .....	<b>17</b>
<b>SSV OG UTREDNING</b> .....	<b>17</b>
<b>2.0 Definisjoner av SSV</b> .....	<b>17</b>
<b>2.1 Problemstillinger ved konvensjonelle definisjoner</b> .....	<b>18</b>
2.1.1 Tilleggsvansker .....	19

<b>2.2 Forekomst av SSV .....</b>	<b>19</b>
<b>2.3 Forholdet mellom genetiske og miljømessige risikofaktorer for SSV .....</b>	<b>20</b>
<b>2.4 Kjennetegn på SSV.....</b>	<b>20</b>
<b>2.5 Mulige kognitive markører i forhold til SSV .....</b>	<b>21</b>
<b>2.6 Flerspråklige elever og SSV .....</b>	<b>23</b>
<b>2.7 Utredning .....</b>	<b>24</b>
2.7.1 Kartleggingsverktøy .....	26
2.7.2 Samarbeidspartnere .....	29
2.7.3 Observasjon .....	30
<b>2.8 Tilrettelegging .....</b>	<b>30</b>
2.8.1 Fokus i språkopplæringen.....	30
2.8.2 NEIS-modellen .....	31
2.8.3 Strukturert begrepsundervisning.....	33
<b>KAPITTEL 3 .....</b>	<b>35</b>
<b>METODE .....</b>	<b>35</b>
<b>3.0 Introduksjon.....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 Metode .....</b>	<b>35</b>
3.1.1 Vitenskapelig syn .....	36
3.1.2 Kvalitativ tilnærming.....	37
3.1.3 Fenomenologisk design .....	38
<b>3.2. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste .....</b>	<b>38</b>
3.2.1 Etske dilemmaer tilknyttet innsamling av data .....	39
<b>3.3 Strategisk utvalg.....</b>	<b>39</b>
3.3.1 Informanter .....	39
3.3.2 Intervjuguiden.....	40
3.3.3 Semistrukturert intervju .....	41
<b>3.4 Gyldighet og pålitelighet .....</b>	<b>43</b>
<b>3.5 Transkripsjon av intervjuene .....</b>	<b>44</b>



3.5.1 Koding og kategorisering .....	45
<b>KAPITTEL 4.....</b>	<b>49</b>
<b>EMPIRI, ANALYSE OG DRØFTING.....</b>	<b>49</b>
<b>4.0 Ulike kategorier.....</b>	<b>49</b>
<b>4.1 SSV .....</b>	<b>49</b>
4.1.1 Drøfting.....	50
<b>4.2 Utredning .....</b>	<b>51</b>
4.2.1 Foreldresamarbeid.....	51
4.2.2 Samarbeid med tolk.....	52
4.2.3 Øvrige samarbeidspartnere .....	52
4.2.4 Observasjon .....	53
4.2.5 Kartleggingsverktøy .....	53
4.2.6 Drøfting.....	56
<b>4.3 Svake andrespråksferdigheter eller spesialpedagogisk behov .....</b>	<b>58</b>
4.3.1 Drøfting.....	58
<b>4.4 Tilrettelegging og tiltak.....</b>	<b>60</b>
4.4.1 Drøfting.....	62
<b>KAPITTEL 5.....</b>	<b>63</b>
<b>AVSLUTTENDE KOMMENTARER .....</b>	<b>63</b>
<b>KILDER.....</b>	<b>69</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>73</b>
Vedlegg 1 .....	73
Godkjenning fra NSD .....	73
Vedlegg 2 .....	75
Forespørsel om deltakelse i forskningsintervju .....	75
Vedlegg 3 .....	77
Intervjuguide.....	77



## Innledning

### Introduksjon

Egeberg (2007) hevder at en stor andel av den norske befolkningen har et annet førstespråk og en annen bakgrunns erfaring enn det norske skoler som oftest tar utgangspunkt i. Språkrådet bekrefter dette og viser til en landsomfattende undersøkelse hvor det er registrert mer enn 150 språk i den norske grunnskolen (Språkrådet, 2015). Resultatet av undersøkelsen viser at flerspråklighet neglisjeres i grunnskolen, på tross av at det fremheves som ressurs i styringsdokumenter (Nafo, 2015; UIO, 2015).

Østbergutvalget som ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet (2008), foretok en helhetlig gjennomgang av opplæringstilbudet til flerspråklige elever i *Mangfold og mestring* (NOU, 2010). Her vises det til fem hovedperspektiver som forslag på tiltak til opplæringstilbudet i grunnskolen: Tidlig innsats, langvarig andrespråkopplæring, flerspråklighet som verdi, kompetansebehov i opplæringssektoren og implementeringsutfordringer i forhold til dagens regelverk. Dette gir et bilde av viktige perspektiver som er sentrale i tilretteleggingen av flerspråklige språkopplæringstilbud.

I Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011) vises det under kapittel 3.2.6 *Minoritetsspråklige og spesialundervisning* til at både Egeberg (2007) og *Mangfold og mestring* (NOU, 2010) konkluderer med at minoritetsspråklige barn og unge er overrepresenterte i spesialundervisningen. Dette danner en del av bakgrunnen for dette prosjektet og er en av de mange utfordringer i forhold til flerspråklighet i grunnskolens opplæringsystem. Ettersom det ikke er rimelig at den minoritetsspråklige befolkningen skal ha vesentlig annen mental utrustning, eller vesentlig annet behov for spesialpedagogisk tilrettelegging enn majoriteten, mener Egeberg (2007) at dette vesentlige avviket må ha sammenheng med vår evne til å gjøre de riktige vurderinger og de riktige tilrettelegginger i opplæringstilbudet. En rapport utarbeidet av Kommunesektoren (KS) viser til at spesialundervisningen i skolen fortsetter å øke (KS, 2012). Rapporten viser til mange faktorer som påvirker resultatet og hevder blant annet at manglende kunnskap om flerspråklighet medfører at mange flerspråklige elever blir "feilplassert" innenfor spesialundervisningen. Flere av skoleaktørene som er intervjuet hevder at også dette bidrar til økning av spesialundervisning i skolen (KS, 2012). Handorff og Øzker (2008) hevder at det er en tendens til at det spesialpedagogiske

hjelpeapparatet i stor utstrekning konkluderer med uspesifiserte diagnoser i forhold til denne elevgruppen.

Sett fra en annen synsvinkel, dersom man i språkopplæringen forklarer elevens vansker med forbigående svake norskferdigheter eller svake erfaringsgrunnlag, i tilfeller der eleven faktisk har primære lærevansker, kan opplæringen gå for raskt eller feilaktig frem i forhold til elevens forutsetninger. Det er fare for at den primære lærevansken da oppdages sent (Egeberg, 2007). Prosessen vil ofte føre til unødvendige store belastninger for flerspråklige elever, hvor de går glipp av mye av opplæringen og kan bli tapere i det norske skolesystemet.

Egeberg (2007) hevder at det ofte oppfattes som vanskelig og utfordrende å utrede gruppen med flerspråklige elever. Etter mange års arbeidserfaring i småskolen kan jeg si meg enig i dette. Det er blant annet utfordrende å finne tester som er tilpasset minoritetsspråklige elever (Paradis, 2010).

Utdanningsdirektoratet har økonomisk støttet et tredelt prosjekt som omfatter utvikling av morsmålsbaserte kartleggingsverktøy, under tiltak 9 og 10 i strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis* (Nafo, 2003).

Egeberg tilknyttet Torshov kompetansesenter har gitt ut boken: *Minoritetsspråklige med særskilte behov En bok om utredning* som et delprosjekt under tiltak 10. Boken er skrevet på bakgrunn av erfaringer fra utviklingsarbeid og kompetanseutvikling i samarbeid med PPT og andre instanser som sammen har fokusert på minoritetsspråklige barn, ungdom og voksne, med særskilte behov. Egeberg har utviklet en modell for utredning av denne gruppen, som jeg viser til i denne oppgaven. Vi kommer tilbake til modellen i kap. 2.7

### **Bakgrunn for oppgaven**

Jeg har vært ansatt som førskolelærer ved en barneskole i til sammen 17 år. Jeg skal fortsatt jobbe ved skolen etter endt utdanning, og blant annet delta på et prosjekt hvor det skal opprettes innføringsklasse for nyankomne minoritetsspråklige elever. Et viktig mål med dette forskningsprosjektet er at det skal gi meg innsikt og grunnlag til å være med å videreutvikle rutiner i forhold til vurdering og utredningsarbeid ved dette opplæringstilbudet.

Egeberg (2007) hevder at det viktigste formålet med vurdering og utredning i sammenheng med opplæring er å få tilgang til nødvendig informasjon om barnet, for å kunne tilpasse opplæringen til den enkeltes behov og forutsetninger.

Som vist til i innledningen er temaet som denne undersøkelsen fokuserer på, også relevant i forhold til samfunnet vårt. Med tanke på den flyktningstrømmen Europa og også Norge har opplevd de siste årene, vet vi at den flerspråklige elevgruppen vokser i Norge.

I skolen har jeg møtt på utfordringer i forhold til flerspråklige elever som ikke responderer i samme grad som andre på andrespråksinnlæringen. Jeg har stilt meg mange spørsmål i den forbindelse.

*Hvordan kan vi hjelpe disse elevene best mulig?*

*Når skal man som pedagog sette i gang tiltak for å skille mellom svake andrespråksferdigheter og spesialpedagogiske tiltak?*

*Hvilke utfordringer er tilknyttet til dette utredningsarbeidet?*

På bakgrunn av det som er nevnt ovenfor er følgende problemstilling stilt:

**”Hvilke erfaringer har pedagoger med utredning av spesifikke språkvansker hos flerspråklige elever i grunnskolen?”**

Målet er å belyse hvilke områder pedagoger mener bør inkluderes i prosessen, hvor man utreder med mistanke om spesifikke språkvansker hos flerspråklige elever. Hvordan kan en best mulig gjøre en utredning, hvor fokuset er å få tilgang til den viktige informasjon, som tilretteleggingen for et tilpasset opplæringsmiljø skal bygge på?

Dette prosjektet har en kvalitativ, deskriptiv tilnærming, og jeg har fått anledning til å gjøre dypdykk i andres erfaringer på området jeg har valgt å forske på.

Resultatet for prosjektet vil bli av beskrivende art, om utredningsarbeid i forhold til denne elevgruppen.

### **Avklaringer av begreper i oppgaven**

I grunnskole og videregående opplæring defineres elever fra språklige minoriteter som elever med annet morsmål enn norsk og samisk jf. opplæringsloven §§2-8 og 3-12 (Utdanningsdirektoratet, 2014). I tråd med stortingsmeldingen *Mangfold og mestring* har jeg valgt å bruke termen flerspråklig om denne elevgruppen (NOU, 2010). Det betegner en person som er vokst opp med to eller flere språk og identifiserer seg med disse språkene. Det kan også være en person som identifiserer seg med flere språk i sin hverdag, selv om

ikke språkbeherskelsen er like god på alle språk. I denne oppgaven tas det utgangspunkt i at elever behersker to språk. Hvorvidt elever behersker flere språk vektlegges ikke.

Denne undersøkelsen fokuserer først og fremst på forholdene i grunnskolen, og dermed elever i denne delen av utdanningsforløpet, men denne gruppen vil også bli beskrevet som barn og unge der det er naturlig. Barnas nærmest personer beskrives som foreldre, selv om det i mange tilfeller kan være foresatte.

Undersøkelsen, som for øvrig også betegnes som prosjektet eller oppgaven, viser til en del kartleggingsverktøy. I forhold til dette brukes termene tester, utredninger, kartlegginger eller kartleggingsverktøy. Morsmåslærer kan også betegnes som to- eller flerspråklig lærer. Ettersom dette er en kvalitativ undersøkelse, har jeg gjort intervju. De jeg har intervjuet er informanter i denne undersøkelsen.

I håp om at det skal lette arbeidet som leser, og for at jeg skal unngå å gjenta en del teori som kanskje bygger på hverandre, men kommer inn på ulike punkter i oppgaven, viser jeg til kapittelhenvisninger i oppgaven.

I undersøkelsen er det ikke lagt vekt på om ulikheter i henhold til informantenes kjønn, ansettelsesforhold eller bosted påvirker deres perspektiver. Torshov kompetansesenter som er nevnt i oppgaven ble fra 2013 en del av nye Statped Sørøst.

### **Oppgavens inndeling**

Gjennom kvalitative forskningsintervju har jeg intervjuet 3 logopeder og en pedagogisk-psykologisk rådgiver. Med utgangspunkt i en induktiv tilnærming startet prosjektet med å se på empirien gjennom informantene, for videre å finne teori i henhold til det informantene fokuserte på i forhold til oppgavens problemstilling. Det har vært en spennende prosess. Med utgangspunkt i informantenes erfaringer og sitater har jeg fordypet meg i teori om deres praksis.

Kapittel en vil ta for seg temaene språk og flerspråklighet. Det er viktige temaer å ha bakgrunnskunnskap om, når en skal utrede flerspråklige elever.

Det belyses teori om hva språket består av, og hva som betegnes som viktig i språktilegnelsen. Dette er inkludert fordi det er nødvendig å ha kjennskap til sitt eget språk når man vurderer språket til en person med et annet morsmål. Ettersom undersøkelsen ikke kommer inn på grammatiske detaljer i henhold til vanskeområder innenfor spesifikke språkvansker (heretter betegnet også som SSV), omtales språkutviklingen først og fremst i



forhold til prosesser innenfor de lingvistiske områdene. Det vises i grove trekk til noen faktorer innenfor språkutviklingen, for å vite hva flerspråklige må "ta igjen" i sin andrespråksinnlæring. Videre følger teori om flerspråklighetens betydning og utfordringer i den flerspråklige utviklingen.

Kapittel to vil ta for seg en kort innføring i historikk, og definisjoner av SSV, samt kjennetegn og kognitive markører i forhold til språkvansken. Som utreder er det nødvendig å kjenne til vansker innenfor SSV, vanskene rammer både morsmålet og andrespråket. Kapitlet ser kort på flerspråklighet og SSV. Videre fokuseres det på utredning av flerspråklige elever, med utgangspunkt i en utredningsmodell. Her gis også en kort oversikt over tester som informantene benytter i sin praksis.

Utredning er viktig for å kunne tilpasse opplæringen og tiltak til den enkeltes forutsetninger og behov. I den forbindelse er det naturlig å trekke frem to prosjekter som informantene belyste. Det ene er NEIS-modellen, utviklet av Kamil Øzerk (2010) som har stått ansvarlig for flere utviklingsprosjekter. Det andre prosjektet omhandler en strukturert undervisningsmetode i forhold til begrepslæring utviklet av Sæverud, Forseth, Ottem, og Platou (2011).

Kapittel tre beskriver fremgangsmåten som er benyttet i denne forskningen, i forhold til valg av metode, valg av informanter, bruk av forskningsintervju, utføring av datainnsamling og behandling av datamaterialet. Med utgangspunkt i problemstilling, eget ståsted som forsker, teori, gyldighet og pålitelighet belyses og begrunnes de valgene som er tatt underveis i prosessen.

I kapittel fire vises det til fire områder som er utviklet på bakgrunn av innsamlet datamateriale, og som ses på som sentrale i forhold til problemstillingen. Kategoriene omfatter SSV, utredning, fokus på dårlige andrespråksferdigheter eller spesialpedagogiske behov og til sist tilrettelegging i forhold til flerspråklige elever med SSV.

Innenfor hver kategori gjøres det en analyse av informantenes svar på spørsmålene i intervjuguiden, en tolkning av disse, for å avslutte hver kategori med en drøfting opp mot teorien.

Kapittel fem gir en kort avslutning på prosjektet hvor jeg har samlet sentrale funn opp mot problemstillingen.

Vedlagt ligger oppgavens kildehenvisninger samt materialet som er brukt i forhold til prosjektet.



# Kapittel 1

## Språk

Kunnskapen som utgjør den språklige intuisjonen vår er i stor grad taus kunnskap, eller ubevisst kunnskap, ettersom vi snakker i et tempo med flere ord i sekundet, uten å gjøre store grammatiske feil (Lind & Kristoffersen, 2014). Når man som pedagog skal jobbe med barn og unge som har språk- og kommunikasjonsvansker må man utrede og forske for å diagnostisere vanskene. Denne forskningen må blant annet bygge på en kunnskap om både hva språket består av, og hva som er viktige faktorer for at språket skal utvikles. Ettersom denne undersøkelsen fokuserer på utredning av flerspråklige elever står teori om flerspråklighet også sentralt. Den første delen av oppgaven gir derfor en kort innføring av hva språk er, viktige faktorer i utvikling av språket og teori om flerspråklighet.

### 1.0 Hva er språk?

Definisjoner av språk er brede og sammensatte, men de aller fleste definisjoner understreker at språket er et symbolsystem. Det kan betegnes som en samling ord, med regler for hvordan ord kan kombineres (Kristoffersen, Simonsen, & Sveen, 2005), eller et system av regler for danning av ytringer (Uri, 2004).

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA 1983; Catts & Kamhi 2014:1) viser til språkets mange dimensjoner i sin definisjon av språk.

“Language is a complex and dynamic system of conventional symbols that is used in various modes of thought and communication.”

Språkets komplekse og dynamiske system av konvensjonelle symboler kan betraktes ut fra ulike perspektiver. For dette prosjektet er spesielt tre aspekter ved språket viktig. For det første, språket reflekterer regelbundet oppførsel og består av minst fem komponenter: Fonologi, morfologi, syntaks, semantikk og pragmatikk. For det andre, språkinnlæringen og bruk av språket bestemmes av et samspill mellom biologiske, kognitive, psykososiale og miljømessige faktorer. For det tredje krever språk som kommunikasjonsmiddel en forståelse i forhold til menneskers samhandling, inkludert av faktorer som verbale signaler, motivasjon og sosiokulturelle roller. Dette er sentrale områder i denne undersøkelsen hvor jeg ser på pedagogers erfaringer i forhold til utredning av flerspråklige elever med mistanke om SSV.

## 1.1 Språkmodell

I følge Bloom (1980) er et godt språk og en normal språkutvikling en vellykket integrasjon mellom følgende komponenter: Form, innhold og bruk av språket. Disse komponentene utgjør en språkmodell som er utviklet av Bloom og Lahey (Bloom, 1980). Anne-Lise Rygvold (2012) hevder at det kan virke kunstig å splitte opp språket som helhet, men presiserer at det gir god hjelp til å bli bevisst på ulike språklige ferdigheter.

Språkets form omhandler det vi faktisk sier (Bloom, 1980). Det er selve formen på lyd, ord og setninger, i tillegg til strukturen og grammatikken språket har. Språkets form blir tradisjonelt delt opp i lingvistiske system som fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi er et system av regler i henhold til språklyder eller fonemer, og kombinasjoner av disse. Et fonem er den minste lingvistiske språklyd som skiller ords mening fra hverandre. Eksempelvis er det språklydene eller fonemene /t/ og /k/ som formidler at ordene `topp` og `kopp` har ulik mening. Morfologien omfatter regler om hvordan ord bøyes etter tid, mengde, bestemthet og grad. Termen beskriver hvordan nye ord kan lages ved å sette sammen to eller flere morfemer. Et eksempel kan være: `mat` og `boks` som ved å settes sammen blir til `matboks`. Et morfem er språkets minste meningsbærende enhet, som ikke kan deles i mindre enheter enn at de gir mening. Syntaks omfatter regler for hvordan ord settes sammen til ytringer og setninger, altså strukturen i setningen, og sier noe om hva som er akseptable ordkombinasjoner i et språk (Bloom, 1980).

Språkets innhold er meningen eller semantikken i det som uttrykkes gjennom ord og setninger (Bloom, 1980). Semantikken omhandler meningen som befinner seg bak ordene som sies, og tolkes av talerens eller tilhørerens mentale leksikon. Meningen som dannes preges av personens samlede språk- og erfaringsgrunnlag, og kognitiv kapasitet som blant annet omfatter hukommelsesfunksjon og oppmerksomhet. Dette kommer vi tilbake til senere i oppgaven.

Bruk av språket, eller pragmatikk omfatter regler for hvordan språket brukes og tolkes, kort sagt hva man kan si til hvem i ulike situasjoner (Rygvold, 2012).

De lingvistiske begrepene gir innsikt i hvordan språket vårt er bygd opp. Det er et nyttig og et nødvendig utgangspunkt for å forstå hva som skjer når mennesker utvikler språket, og når språket ikke utvikler seg som forventet eller fungerer optimalt (Lind & Kristoffersen, 2014).

## 1.2 Språk som redskap

Gjennom språket formidler vi våre tanker. Det eksisterer en del uenigheter om hvordan språk og tenking er knyttet i språkopplæringen. Noen hevder at barnet først bruker språket sosialt, for deretter å koble tenking opp mot språket (Bråten, 1996). Andre hevder at det er barnets tidlige erfaringer som fører til at de utvikler kognitive strukturer som grunnlag for språkutviklingen (Piaget, 1973). I følge Anne-Lise Rygvold (2012) er det slik at tilegnelsen av språket og forståelsen hos et barn skjer gradvis i et språklig samspill med omgivelsene, uten å være preget av formell læring.

Egeberg (2012) hevder at språk og tenking er to tett sammenvevde deler av vår bevissthet som kalles kognisjon. Han formidler at språk er vårt viktigste redskap til å oppfatte og reflektere over det vi erfarer. Som tankeredskap hjelper språket oss til å huske hendelser og andres formidlinger, og vi kan organisere våre erfaringer slik at vi kan sette ord på det. Som redskap for å kommunisere er språket sentralt for å motta og formidle informasjon mellom mennesker.

## 1.3 Språkutviklingen

Språkutviklingen kommenteres først og fremst som prosess i denne undersøkelsen. Det oppgis kun noen grove trekk i forhold til utvikling av ordforråd, som kan være en fordel å vite i forhold til forsinket språkutvikling, og i forhold til mengden ord flerspråklige må forholde seg til ved tilegnelsen av andrespråket. Språktilegnelsen har en sterkt biologisk komponent (Pinker, 1994). Oppbyggingen og strukturen i hjernen og i det sentrale nervesystemet gjør at mennesker har særlige forutsetninger til spontant å tilegne seg språk.

Å være omgitt av språk og bli snakket med og til, er gunstige betingelser for å utvikle språket (Bishop, 2014; Egeberg, 2012; T. Helland, 2012; Hulme & Snowling, 2009; Rygvold, 2012). I tilegnelsen av språk er det viktig både å forstå hva ordene betyr og hvordan de brukes i ulike sammenhenger. Dette er komplekse og sammensatte prosesser. Egeberg (2007) hevder at barnets språkutvikling er utvikling av et avansert økologisk tanke- og kommunikasjonssystem. Denne utviklingen skjer på forutsetning av at barnet får bygget sin kunnskap på erfaringer det gjør seg om verden rundt seg, og samtidig får hjelp til å tolke og systematisere erfaringene sammen med nære mennesker (Bishop, 2014; Egeberg, 2007). Språkutviklingen er en prosess der flere områder av det språklige systemet utvikler seg lagvis, i en integrert prosess, og med stadig mer sammensatte konstruksjoner (Egeberg,

2007). Et grunnleggende kognitivt system som omfatter forståelse, hukommelse og tenkning, sammenveves med et lingvistisk system som omfatter språkets form- og innholdsside (kap. 1.1). Det skjer en stadig mer avansert utvikling i både det kognitive og det lingvistiske systemet hos barnet, parallelt med dets økende forståelse for eget miljø og verdenen omkring, og måten det systematiserer og kategoriserer sine erfaringer og forestillinger på. Dersom barnet eksponeres for flere språk, vil det utvikle flere lingvistiske system tilknyttet språkene det eksponeres for. Utviklingen pågår gjennom barnehage- og skolealder og videre gjennom hele livet, preget av kognitive ferdigheter, oppmerksomhet og støtte som gis i det sosiale samspillet og grad av tilpasset opplæring (Egeberg, 2007). Det kognitive eller mentale begrepssystemet danner grunnlaget for det leksikalske og semantiske systemet, som utvikles og bygges opp når barnet i sosiale relasjoner lærer ord og ordsammensetninger, og resulterer i barnets ordforråd og begrepsforståelse. Det utvikles et lydssystem (fonologi) for å produsere og forstå disse ordene, og et grammatisk system (syntaktisk og morfologisk) for å sette det sammen til den meningen (semantikk) som skal uttrykkes. I det sosiale samspillet utvikles den pragmatiske siden av språket, altså barnets evne til å kommunisere gjennom et språk som er forståelig for andre (Egeberg, 2007). En viktig forutsetning for utvikling er at alle disse nivåene eller systemene utvikles i forhold til hverandre.

Helland (2012) mener at barn i tre års alderen normalt skal kunne snakke i setninger og med bøyingsformer av substantiv og verb. I følge Tetzchner, Feilberg, Hagtvatn, Martinsen, og Mjaavatn (1993) kan en forvente at barn i tre-fire års alderen kan forstå et verbalt budskap uten ikke-verbalt støtte.

Stahl og Nagy (2006) hevder at barn ved skolestart behersker ca 10 000 ord (Egeberg, 2007). Deretter må barnet eller eleven tilegne seg ca 2000-3000 ord hvert skoleår for å henge med på utfordringer i skolehverdagen. En flerspråklig elev må tilegne seg både den mengden ord barna mestrer ved skolestart, i tillegg til de ordene som tilegnes hvert skoleår (Egeberg, 2007), ved innlæring av andrespråket. Et godt ordforråd på førstespråket vil gi muligheter til å lære ord i det nye språket raskere, noe vi kommer tilbake til senere i oppgaven.



### **1.3.1 Ordforråd og begrepsforståelse**

Tilegnelse av ordforråd, og utvikling av begrepsforståelse regnes som noen av de viktigste og mest komplekse oppgaver i tilegnelsen av språk (Bjerkan, Monsrud, & Thurmann-Moe, 2013). Ordforråd og begrepsrepertoar er to sider av samme sak (Øzerk, 2010). Mens ord hører til vårt språkssystem, hører begreper til tanke-systemet (Kulbrandstad & Engen, 2004). Begrep er de erfaringer eller forestillinger som danner forståelse av meningsinnholdet for de ulike ordene som benyttes når man kommuniserer. Den allerede etablerte begrepsforståelsen er et viktig utgangspunkt for å organisere, systematisere og utvikle den videre utviklingen av begrepsapparatet.

### **1.3.2 Fonologisk- og metaspråklig bevissthet**

Fonologisk bevissthet er evnen til å rette oppmerksomheten mot språkets form (kap. 1.1), det vil si ordenes lydmessige eller fonologiske struktur. Gjennom aktiv lytting mot språkets form utvikles lydsystemet, eller fonologien (Lyster & Frost, 2012; Rygvold, 2012). Gjennom trinnvise, konkrete og lekpregede aktiviteter er det utviklet mye materiell i Skandinavia for å utvikle fonologisk- eller språklig bevissthet hos elever (Lyster & Frost, 2012). Aktive refleksjoner og bearbeiding av språklige systemer kan påvirke både hvor raskt en lærer nye ord og hvor korrekt innlæringen blir. Bevisstgjøring på strategier i henhold til innlæring av ord, både innhold i ord og språkformer er en viktig del av det vi kaller metaspråklig bevissthet. Det er et fortrinn for alle å utvikle metaspråklige bevissthet, også for flerspråklige. Det å reflektere over likheter og ulikheter i morsmålet og det nye språket som læres, ser ut til å ha positive effekter (Egeberg, 2007). Det nevnes at fonologisk bevissthet er viktig i tilegnelsen av lese- og skriveferdigheter, men denne undersøkelsen kommer ikke inn på disse ferdighetene i særlig grad.

### **1.3.3 Forståelse, oppmerksomhet, motivasjon og hukommelse**

Evnen til språktilegnelsen påvirkes av flere nevnte kognitive faktorer hos barnet.

Språkforståelsen omfatter to ulike typer forståelse (Espenakk m.fl., 2007).

Kommunikasjonsforståelse er en samlet tolkning av situasjon, kroppsspråk og verbalt språk.

Den andre formen er lingvistisk forståelse, altså en språklig tolkning. Selv om barnet etter hvert utvikler den språklige forståelsen vil kommunikasjonsforståelsen fortsatt være viktig, og gi barnet nyttig informasjon (Bishop, 1997).

Barnet må ha sin oppmerksomhet rettet mot læring av språk for å oppnå forståelse. Evnen til å styre oppmerksomheten utvikles med alderen. Oppmerksomheten og språkforståelsen har en gjensidig påvirkning på hverandre (Rygvoid, 2012).

For å lære språk er muligheten til mestring og motivasjon en forutsetning for læring, og en viktig del av pedagogisk tilrettelegging (Egeberg, 2012). Hukommelse er mennesket evne til å lagre inntrykk som senere gjenkalles. Mange skiller mellom korttids- og langtidshukommelse (Baddeley, 2003). Hukommelsen er sentral i språkopplæringen. Vi kommer tilbake til dette emnet i kapittel 2.5.

#### **1.4 Flerspråklighet**

Store deler av verdensbefolkningen er to- eller flerspråklige, og mange barn har og benytter flere språk i sin hverdag.

Førstespråket regnes som det språket man tilegner seg først i livet, i motsetning til andrespråket som man tilegner seg på et senere tidspunkt i livet. Når to språk læres parallelt fra tidlig alder kalles det simultan tospråklig utvikling (Paradis, 2010). Dette pågår under forutsetning av at begge språkmiljøene er tilfredsstillende, for eksempel at foreldrene snakker hver sitt språk i hjemmet, eller at barnet vokser opp med ett språk hjemme, mens det går i norskspråklig barnehage fra tidlig alder. Barn som vokser opp med to eller flere likeverdige språk rundt seg i hverdagen, utvikler vanligvis fullgode ferdigheter på de språkene som læres og som barnet bruker aktivt. I tilfeller hvor opplæringen av et andrespråk starter opp etter at basisferdigheter er etablert i forhold til det første språket, ofte fra ca treårsalderen, snakker man om en sekvensiell eller suksessiv tospråklighet (Paradis, 2010). Disse barna lærer morsmålet først, og så andrespråket, når det eksponeres for det, ved eksempelvis barnehage- eller skolestart. De fleste flerspråklige elever i Norge er suksessivt tospråklig (Bjerkan m.fl., 2013).

Alder ved innføring av nytt språk, grad av stimulering og erfaringer med språkene er faktorer som påvirker språkinnlæringen. I tillegg vil barnets kognitive ferdigheter og motivasjon, sammen med den sosial statusen for språkene, også være avgjørende faktorer som påvirker språkinnlæringen (Egeberg, 2007; Paradis, 2010). Langtidsstudier viser at barn som har fått andrespråkinnlæring gjennom vanlig sosial omgang med andrespråkstalere, eller uformell læring fra tidlig alder, vil etter en periode på fem år gjøre det bedre enn de som har fått andrespråkerfaringer i voksen alder (Singleton & Ryan, 2004). Derimot vil

elever som i sen alder har gjennomgått formell opplæring i andrespråksinnlæring gjøre det bra og i mange tilfeller bedre enn yngre barn som ikke har fulgt et tilrettelagt program (Egeberg, 2007).

Det er uenighet om det eksisterer sensitive perioder for andrespråktilegnelse både i forhold til alder, og i forhold til språkelementer som skal læres. Munoz (2006) antar at barn før tolvårsalderen lettere lærer korrekt uttale og flyt (Egeberg, 2007). Bjerkan m.fl. (2013) er enig i dette og hevder at barn tilegner seg i større grad enn voksne en aksentfri uttale av andrespråket. Bialystok (2001) hevder at forskningen ikke viser til sensitive grense for innlæring av fonetikk, heller at det har sammenheng med blant annet eksponeringstid.

Eldre elever som har en god skolebakgrunn og et godt utviklet morsmål har et større fortrinn enn de som ikke har det (Hauge, 2007). Forskning viser at det kan bety at elever som har utviklet et metakognitivt perspektiv på språket og andre bevisstgjørende læringsstrategier har en fordel i denne sammenhengen (Singleton & Ryan, 2004). Skolens økende grad av akademiske begreper og et abstrakt språk ved stigende klassetrinn, kan likevel gjøre det vanskeligere for elever som kommer til Norge sent i skoleforløpet. Som vist tidligere i oppgaven er det mange ord som skal læres (kap. 1.3). Fordelen de yngste elevene har er at de skal på et lavere og mer konkret språkmessing ferdighetsnivå før de er på nivå med sine majoritetsspråklige medelever.

Det tar ca fem til åtte år å tilegne seg det ordforrådet og øvrige språkferdigheter som kreves for å fungere i skolen, for de elevene som begynner språkopplæringen ved skolestart (Cummins, 2000). Å tilegne seg et overfladisk hverdagsspråk tar kortere tid, mellom to til fire år.

### **1.5 Språkutviklingen hos flerspråklige barn**

Gjennom tiden har det vært offentlige debatter som har tematisert eventuelle skadevirkninger av flerspråklighet (Thurmann-Moe, 2013). Forskning viser at utvikling av to språk parallelt kan være en fordel. Med henblikk på språklig kompetanse viser Baker (2000) til bevissthet om og presisjon i ordvalg, god form på språket og kunnskap om det språklige system (Egeberg, 2007). Cummins (2000) fremhever at flerspråklighet i mange tilfeller er en kognitiv ressurs. Kunnskap om flere språk øker både kognitiv fleksibilitet og språklig bevissthet hos barna (Bialystok, 2001; Cummins, 2000).

Selv om mennesket utvikler seg og lærer gjennom to språk er det uenighet hvorvidt språkene er adskilte system. Oller (2005) hevder at språkene ikke er to atskilte tanke-systemer. De ferdigheter som er etablerte i forhold til ett språkssystem, vil være tilgjengelig gjennom innlæringen av et nytt språk. Begrepsforståelsen for et ord i førstespråket, kan benyttes til å forstå ordet i det andrespråket. Avkodingsstrategier kan være et annet eksempel. Cummins (2000) hevder at det finnes et felles underliggende tanke- og språkssystem under språkene man lærer. I henhold til dette fremstiller Cummins (1984) en tospråklig situasjon i en modell, kalt "isfjellmetaforen", hvor et isfjell illustrerer situasjonen. Det underliggende tankeverktøyet illustreres som et felles grunnleggende isfjellfundament under havoverflaten, mens de ulike språkene representerer ulike isfjelltopper som hever seg på overflaten (Hauge, 2007).

Grunnleggende kunnskaper om kommunikasjon, mentale forestillinger, og som nevnt begreper ser ut til å høre til et slikt felles fundament, mens deler av det semantiske systemet, fonologi og grammatikk for det enkelte språk kan befinne seg i ulike system. I noen tilfeller er ord i det leksikalske innholdet hos flerspråklige fordelt på to språk, mens for andre ord har det leksikalske konseptet kun innholdsforståelse for det ene språket (Oller, 2005). Et splittet ordforråd mellom de ulike språkene kan oppstå i tilfeller hvor ett språk brukes hjemme tilknyttet såkalte "hjemmeord", mens et annet språk eksempelvis benyttes på skolen med tradisjonelle "skoleord". Kroll & Sunderman (2003) viser til at hos barn som har svake andrespråksferdigheter ser det ut til at innlæringen må gå gjennom en oversettelse via førstespråket (Egeberg, 2007). Selv om denne prosessen er tidskrevende, vil det være mest effektivt for læring og forståelse. Etter hvert som ferdighetene i andrespråket øker vil koblingen gå rett fra andrespråkinnholdet til det semantiske innholde. Egeberg (2012) hevder at det optimale er å kombinere disse tilnærmingene bevisst, der det skjer en aktivisering av tospråklige ferdigheter og kunnskap, samtidig som det pågår en prosess med å bevisstgjøre og sammenligne språkbruk og kunnskap innenfor språkene en tilegner seg.

På bakgrunn av argumentasjoner som at det er vanskelig å finne personale som behersker elevens førstespråk, eller på grunn av at eleven skal lære norsk, pågår ofte en enspråklig opplæring, det vil si en andrespråksopplæring i skolen (Egeberg, 2013). I en slik opplæring tilpasses kontekst og språkbruk slik at læringsinnholdet støttes samtidig som andrespråket bygges opp. Denne enspråklige opplæringen, som trolig er den vanligste i

Norge, viser seg å være mindre effektiv både i forhold til å lære faglig innhold, engasjere elevene og utvikle språkferdigheter (Øzerk, 2006).

Ut fra teori om viktighet av ordforråd som bygges på mentale forestillinger (kap. 1.3.) er det særlig viktig å fokusere på konkret og systematisk begrepsopplæring fra elevens ståsted. I tilfeller hvor eleven opplever positive betingelser i språkinnlæringen i forhold til begge språkene, styrkes både kunnskapen til språkene og identitetsfølelsen, og et solid språkfundament dannes. Øzerk (2006) viser til sveitserostmetaforen, som viser språkfundamentet med alvorlige brister i byggverket. Det er hull i språkfundamentet i form av svake språklige ferdigheter. Det oppstår dersom den flerspråklige eleven ikke får oppleve de positive betingelsene, eller får utviklet begge språkene. Dette er et viktig argument for å inkludere førstespråket i den pedagogiske tilretteleggingen, for å unngå risikoen til at det oppstår hull i det felles språkfundamentet som språkene bygges på (Øzerk, 2006).

I samarbeid med flere, og gjennom mange års forskning har Bialystok (2001) via nyere hjerneforskning benyttet teknologi hvor det vises hvordan strukturer i hjernen fungerer i samsvar med hverandre. I denne sammenhengen er det påvist at enspråklige bruker begrensede nettverk i hjernen for å løse bestemte typer språklige oppgaver, mens flerspråklige benytter et utvidet nettverk hvor større deler av hjernen er aktivisert, og hvor problemløsningen er raskere. Det ser ut til at flerspråkligheten er årsaken til å ha utviklet flere og mer fleksible forbindelser i hjernen. Bialystok (2001) hevder at god kompetanse i to eller flere språk øker personens evne til å forstå strukturen i de ulike språkene og betydningene. De utvikler sine metakognitive kunnskaper (kap. 1.3.2) som ifølge Bialystok er nøkkelen til å lære og til å tenke logisk og bevisst. Når flerspråklige personer snakker et språk, viser forskning at det andre språket er aktivt i personens kognitive funksjoner. Nettopp det at de flerspråklige må velge bevisst fra språket som brukes i en bestemt samtale, uten å bli forstyrret av det andre språket, gjør i følge Bialystok (2001) at de må aktivisere et kognitivt system, kalt eksekutive kontrollsystem, eller utøvende kontrollsystem. Dette systemet kontrollerer menneskets evne til problemløsning, planlegging og til logisk tankegang. Flerspråklige er vant til å bruke det utøvende kontrollsystemet på grunn av at de må kontrollere og velge mellom flere aktiviserte språk i hverdagen, og dermed forbedres og styrkes denne funksjonen. Bialystok (2001) hevder at dette kontrollsystemet kanskje er den viktigste kognitive funksjonen mennesker har, ettersom det styrer alle beslutninger i henhold til hva som er viktig, og hva som bør ignoreres.





## Kapittel 2

### SSV og utredning

Denne undersøkelsen krever kunnskap om SSV og om utredning av flerspråklige elever. Kapittel to tar for seg disse områdene. Først presenteres kort historikk, definisjoner, samt kjennetegn og mulige kognitive markører i forhold til SSV. Det vises til SSV og flerspråklighet. Videre vises det som nevnt i innledningen til en utredningsmodell. Med utgangspunkt i modellen kommenteres kort viktige områder i utredningen. Deretter fokuseres det på ulike typer tester som informantene benyttet seg av i utredning av SSV hos flerspråklige elever. Det vises til områdene testene tar for seg i begrenset omfang. Oppgaven kommer ikke inn på noe systematisk gradering av hvorvidt informantene mener at de enkelte type tester er egnet i forhold til identifisering av SSV. Kapitlet viser i begrenset grad til forslag på metoder som kan være sentrale i forhold til tiltak.

### 2.0 Definisjoner av SSV

Med et historisk tilbakeblikk på SSV kan vi se at så tidlig som i 1882 publiserte Gall en beskrivelse av barn med språkvansker uten at de hadde vansker på andre områder (Leonard, 1998). Siden den gangen har det både vært benyttet ulike termer på denne vansken og det har vært en del ulike meninger om hva vansken i hovedsak dreier seg om (Bishop, 1997; Leonard, 1998). Selv om vansken kan gi utfordringer som resulterer i et kaos både i barnets akademiske, følelsessige og til og med i barnets økonomiske fremtid, kan det være en svakhet som ikke alltid er i øyenfallende, og som ofte er maskert som uoppmerksomhet eller verre (Leonard, 2014a). Vansken har i mange sammenhenger og gjennom tider vært preget av anonymitet. Leonard mener forskere må ta ansvar for at de ikke har lyktes å informere om denne typen vanske. I følge (Bishop, 2014) er termen: "Specific language impairment" vanligvis foretrukket i moderne forskning. Termen formidler en forståelse hvor hensynet til spørsmål om forsinkelser og uorden forblir nøytralt. "Impair" kan defineres som å avta i styrke, verdi, kvalitet eller kvantitet. Begrepet "specific" er ment å betegne at språkvansken er sett i sammenheng med ellers normal utvikling. Internasjonalt blir denne termen vanligvis forkortet med SLI. I Norge blir vansken oversatt til spesifikke språkvansker og vanligvis forkortet til SSV.

Hulme og Snowling (2009) hevder at SSV omfatter problemer med å forstå og produsere språk. Dette er noe av det mest frustrerende og isolerende et barn kan utsettes for.

Bishop hevder følgende i sin definisjon av SSV:

“Where delayed or deviant language learning has no obvious cause, and where development is proceeding normally in other respects, the term `specific language impairment` is used.”

(Bishop, 2000, s. 369)

SSV handler om signifikante vansker uten at det har sammenheng med nedsatt hørsel, nevrologiske eller kognitive avvik (Leonard m.fl., 2007).

Det amerikanske diagnosesystemet (DSM IV) deler SSV inn i tre typer vansker (Hulme & Snowling, 2009). Den første er ekspressive vansker, som rammer språkproduksjonen, hvor barnet har vansker med å snakke og uttrykke seg, men forståelsen er god. Den andre typen er reseptive vansker, hvor barnet har vansker med å forstå. I de fleste tilfeller vil barnet også være svakere til å uttrykke seg. Den tredje og siste typen omfatter fonologiske vansker, som rammer evnen til å skille språklyder fra hverandre.

Omfanget og alvorlighetsgraden av språkvanskene er individuelle.

I det amerikanske diagnosesystemet (DSM V) er det gjort rede for nye inndelinger av språkvansker der det er foreslått å bruke begrepet kommunikasjonsvansker som hovedbegrep, og videre dele språkvansker inn i flere undergrupper. Det er ventet at Verdens helseorganisasjon (ICD-11) følger en lignende oppdeling ved neste oppdatering.

## **2.1 Problemstillinger ved konvensjonelle definisjoner**

Selv om denne undersøkelsen ikke kommer inn på detaljer i utredningen av SSV ved hjelp av standardiserte tester, vises det kort til problemstillinger som diskuteres og er aktuelle internasjonalt. SSV er vanligvis definert gjennom en kombinasjon av inklusjons- og eksklusjonskriterier (Ottem & Lian, 2007). Det diagnostiseres når resultatet på standardiserte språktester viser språkferdigheter under forventet nivå i forhold til alder og nonverbal IQ, uten at det har sammenheng med andre utviklingsforstyrrelser som kan forklare språkvansken.

I økende grad har teoretikere og klinikere vist misnøye ved tilnærming som inkluderer IQ i de diagnostiske kriterier for utviklingsforstyrrelser (Bishop & Snowling, 2004).

Bishop (1997) hevder at forskning viser til at det ikke er uvanlig å finne eneggede tvillinger hvor bare den ene fyller kriterier til SSV. Selv om de hadde store likhetstrekk i henhold til

språkvanskene, viste de ofte svært forskjellig nivåer av nonverbal IQ. Ut fra dette ville en tvilling oppfylle kriterier for SSV, mens den andre ikke ville det. Dette viser at det ikke nødvendigvis er noen enkel sammenheng mellom nonverbal IQ og språkvansker.

Det er ifølge Melby-Lervåg (2010) en høy grad av komorbiditet mellom SSV og andre vansker, det vil si at to eller flere sykdommer/ utviklingsforstyrrelser forekommer samtidig hos et barn. Det er atferdslikhet mellom SSV og dysleksi, men på tross av dette har Bishop og Snowling (2004) konkludert med at det er nyttig å beholde et skille mellom relativt begrensede problemer med å lese, og vansker som omfatter produksjon og forståelse av talespråket. Studier viser at den ene vansken kan oppstå uavhengig av den andre.

### **2.1.1 Tilleggsvansker**

Det er gjort langtidsundersøkelser hvor det er fokusert på barn og unge som har eller har hatt SSV, og konsekvenser i forhold til atferd, emosjonelle og sosiale ferdigheter (St Clair, Pickles, Durkin, & Conti-Ramsden, 2011). Det ble observert en nedgang i vansker med atferd etter hvert som barnet vokste til, mens emosjonelle vansker fremdeles forekom hos ungdommene. Det en derimot fant var en økning i sosiale problemer. Lesesvakheter og uttalevansker ble relatert til vansker med atferd, mens barna med pragmatiske vansker viste seg å ha vansker med atferd, følelser og det sosiale (St Clair m.fl., 2011). Undersøkelsen konkluderer med at ulike aspekter av tidlige språkvansker fører til ulike vansker i forhold til atferd, det emosjonelle og sosialt, og i ulik grad fra menneske til menneske (St Clair m.fl., 2011).

### **2.2 Forekomst av SSV**

Blant mange forskere er det stor enighet om at forekomsten av SSV hos barn er estimert til syv prosent (Leonard, 1998; Tomblin, Records, Buckwalter, Zhang, & Smith, 1997). Bishop (1997) mener at tre til ti prosent av alle barn har SSV. Leonard viser til at SSV forekommer tre gang så ofte hos gutter som hos jenter. Leonard (1998) presiserer at noen av disse barna vokser vanskene av seg, mens for andre barn vil symptomene på vansken vedvare inn i voksen alder. Law, Boyle, Harris, og Harkness (2000) hevder at ca 40 prosent av barn med SSV har vedvarende språkvansker over tid.

### **2.3 Forholdet mellom genetiske og miljømessige risikofaktorer for SSV**

Det er blitt gjort mange forsøk på å finne årsaken til SSV, men forskningen konkluderer likevel med at ingen enkelt årsak kan gjøre rede for alle tilfeller av SSV. Denne undersøkelsen går ikke inn på en redegjørelse av årsaker til SSV, men vil senere peke på noen kognitive markører (kap. 2.5). Det kan synes som at årsaken til de fleste tilfeller av SSV har sitt grunnlag i et kompleks samspill mellom flere genetiske og miljømessige risikofaktorer (Bishop, 2006). Studier har vist at SSV ser ut til å påvirke familiemedlemmer gjennom genetiske påvirkninger, og dermed "går i arv", men man skal også huske at familier deler miljøpåvirkninger så vel som genetiske påvirkninger (Bishop, 2006). Det er viktig at SSV blir diagnostisert tidligst mulig slik at tilrettelegging kan iverksettes (Bishop, 2006).

### **2.4 Kjennetegn på SSV**

Barn med SSV har problemer med å forstå, og/ eller gjøre seg forstått språklig, uten at man kan se sammenheng med nedsatt hørsel, nevrologiske eller kognitive avvik (Bishop, 2014; Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014a). De kan ha vansker innenfor et eller flere språklige elementene som er nevnt i Blooms & Laheys språkmodell (kap. 1.1).

Forskning viser at barn som har språkvansker som blir oppdaget i førskolealderen, viser ytterligere nedgang i både språkkunnskaper og kognitive ferdigheter etter hvert som de blir eldre (Hulme & Snowling, 2009). De fleste barn med SSV har ekspressive fonologiske vansker på et eller annen tidspunkt i utviklingen, og studier viser at det er vanlig at disse barna har større vansker med språkproduksjonen, enn med språkforståelsen (Bishop, 1997).

I tilfeller hvor talevansker forsvinner er det bevist at disse barna har en viss risiko for å utvikle lesevansker.

Et karakteristisk trekk hos barn med SSV er at den språklige utviklingen ofte er vesentlig forsinket i forhold til jevnaldrende barn (Bishop, 1997, 2014; Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014b). Barn med SSV kan ha utfordringer med å behandle auditiv informasjon, selv med enkle syntaktiske strukturer (Bishop, 1997). Mange klarer kun å huske å bearbeide lydsekvenser på to-tre lyder, og glemmer ofte hva ordene betyr. De har lite effektive strategier og dårlig kapasitet for å bearbeide tale, og trenger lengre tid til å få med seg den språklige informasjonen. Dersom setninger blir presentert med for høy hastighet eller er for komplekse kan forståelsen bryte sammen.

Når barn med SSV har vansker med å tilegne seg innholdet i begrepene og lagre de i det leksikalske og semantiske systemet (kap.1.3), kan noe av årsaken være at det ser ut til å eksistere svært svake mentale forestillinger som skal hjelper begrepsforståelsen (Bishop, 1997). Barn med SSV har ofte vansker med å bruke ordene, og hente de frem, noe som resulterer i ordleitingsvansker (Hulme & Snowling, 2009).

Selv om ordforrådet er begrenset hos barn med SSV, er det generelt sett bedre enn den grammatiske evnen (Hulme & Snowling, 2009). Det hevdes av mange forskere at vansker med å tilegne seg regler innenfor morfologi, spesielt i forhold til bøyning av verb, er et karakteristisk trekk ved SSV (Hulme & Snowling, 2009). Bedore og Leonard (1998) antyder at morfologiske vansker kan være en konsekvens av deres syntaktiske vanske, ettersom meningen av verb bare er tydelige innenfor en setningsramme. Barn med SSV har utfordringer med å lære regler innenfor syntaks. Dette resulterer i umoden setningsstruktur som vedvarer over tid (Bishop, 1997).

Språkvanskene kan variere stort i både omfang og alvorlighetsgrad (Bjerkan m.fl., 2013). Det er likevel verd å merke seg at språkutviklingen hos barn med SSV har samme typiske linje. De fleste språkfeilene som barn med SSV gjør, finner en igjen hos yngre normalutviklende barn (Hulme & Snowling, 2009).

## **2.5 Mulige kognitive markører i forhold til SSV**

Ettersom det i økende grad er vist misnøye blant teoretikere og klinikere for tilnærming av SSV som inkluderer IQ i de diagnostiske kriterier for utviklingsforstyrrelser (Bishop & Snowling, 2004), er det i stadig økende grad fokus på markører. Gjennom kognitiv psykologisk forskning har man kunnet teste funksjoner hos enkelt barn ved å bruke kjente paradigmer (Ottem & Lian, 2007). Ut fra dette har man påvist kritiske vansker, eller markører som skiller en gruppe barn med SSV fra en gruppe barn som har normal språkutvikling. Tanken ved bruk av kognitive markører som alternativ metode ved utredning av SSV fremfor eksklusjonskriterier og diskrepansmetoden, er ifølge Melby-Lervåg (2010a) for å sette identifisering av kjernen i barnets vansker opp mot kognitive markører for å se om det finnes en kausal sammenheng. Kognitive markører kan med fordel brukes i forhold til flerspråklige barn.

Ut fra en lingvistisk synsvinkel kan SSV regnes som en medfødt svikt i utviklingen av grammatiske regler, mens det i følge en kognitiv tilnærming kan forklares som en svikt i prosesseringen av kunnskap om grammatiske regler.

Forskere er ikke enige om innholdet i de manglene som forårsakes av denne forstyrrelsen (Paradis, 2010).

Gjennom forskning er det vist til ulike grunnleggende kognitive vansker som kan være en mulig forklaring på språkinnlæringsproblemer hos barn med SSV. Denne oppgaven ser på to av disse markørene.

Som vist til i kap. 2.4 mener flere forskere at tilegnelsen av vokabular er en av de mest markante problemene innenfor SSV (Bishop, 1997; Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014a). Baddeley (2003) viser til en modell for arbeidshukommelse hvor bearbeiding og kortidslagring av ny språklig informasjon skjer i en egen modul kalt den fonologiske løkken. Informasjonen lagres etter fonologiske eller artikulatoriske koder hvor sekvenser av foner lagres direkte, mens det skrevne ordet må omdannes til artikulerbare lyder for å bli lagret. Forskning viser at individer som har svikt i den fonologiske løkken, vil ha vansker med språkinnlæring (Baddeley, 2003). For å komme frem til denne konklusjonen er det blant annet brukt nonord. Nonord er sammenhengende sekvenser av foner, som i utgangspunktet ikke innehar mening de første gangene vi hører de, men dersom de huskes vil ordene etter hvert kunne tilegnes mening. Ut fra dette kan en si at ved språkinnlæring er alle ord nonord før vi lagrer begrepene bak disse ordene. De fleste vil kunne gjenta ordene etter å ha hørt de en gang. Men dersom det forekommer svikt i kapasiteten til den fonologiske løkke oppstår vansker med å gjenta ordene. På bakgrunn av dette er det lagt vekt på nonord-repetisjon som en mulig markør for SSV. Mangelfull nonordsrepetisjon ser ut til å vedvare hos eldre barn og voksne som tidligere hadde språkvansker, selv etter at atferdskonsekvensene har blitt kompensert for (Bishop, 1997).

Leonard (2014b) viser til at språkvansker barn med SSV kan skyldes generelle begrensninger i kapasiteten til informasjonsbearbeidelse. Forskning viser at barn med SSV vanligvis har en svakere responstid enn andre jevnaldrede. Av den grunn oppstår det vansker med å få med seg informasjon og bearbeide den, slik at den gir mening. Det diskuteres om dette er en markør eller om dette er et symptom som kan være forårsaket av en annen svikt, for eksempel i forhold i arbeidsminnet. Ettersom dette er en vanske som gir utslag hos barn

med SSV og ikke hos barn med generelle lærervansker, kan lav prosesseringshastighet være et tegn på SSV (Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014b).

På lengre sikt er det sannsynlig at forskning vil kunne identifisere kognitive markører, men foreløpig må vi benytte metoder som inkluderer IQ i de diagnostiske kriterier for å identifisere SSV. Språkvansken kan være et skjult handikap (Ottem & Lian, 2007). Det er ikke alltid like lett å oppdage, forstå eller diagnostisere SSV. Det er alvor dersom et barn må slite alene med vanskene som kjennetegner SSV. Det er estimert at et til to barn i hver skoleklasse har denne språkvansken, barn som med stor sannsynlighet vil få lese- og skrivevansker (Ottem & Lian, 2007).

## **2.6 Flerspråklige elever og SSV**

Mange land har et språklig mangfold (Paradis, 2010). Tucker (1998) hevder at barn som lærer to språk før puberteten er i flertall i verden (Paradis, 2010). Forskning som utforsker grenselandet mellom tospråklig utvikling og barn med språklidelser har økt kraftig det siste tiåret (Paradis, 2010). Denne forskningen er relevant for et betydelig antall barn over hele verden. Tidligere har forskning på flerspråklighet og SSV i hovedsak blitt gjort hver for seg.

Paradis (2010) viser til forskning hvor barn tidlig i andrespråksutviklingen kan få sammenfallende resultater på språktester på andrespråket, med enspråklige barn med SSV. Men årsakene er ulike. Barn med SSV får svake resultater på språktester som vurderer ulike lingvistiske trekk ved språket, på grunn av iboende vansker som resulterer i problemer med å forstå, bearbeide og produsere språket (Egeberg, 2007). Det ser ut til at disse barna har en tendens til å utelate ord eller forenkle språket som resultat av grammatiske vansker. Svake ferdigheter i andrespråket kan forklares med lite eksponering for språket så langt. Hos denne gruppen ser en tendensen til å bruke grammatiske former feil eller overbruke innlærte former. Paradis (2010) hevder at overlappingene er spesielt fremtredende i de tidligste stadiene av andrespråksinnlæringen, spesielt i de to første årene barnet eksponeres for andrespråket. Det er viktig å avsløre SSV hos flerspråklige elever. For å kunne gjøre dette, er det viktig å kunne skille mellom feil som barna produserer fordi de er på et tidlig stadium av andrespråksutviklingen, og de som er et resultat av SSV. Forskjellen ligger altså i tidsperspektivet.

Elever med SSV kjennetegnes som nevnt ofte med at de har et lavere ordforråd enn andre elever på sin alder. De har vansker med å oppfatte ord, huske ordene og

begrepsforståelsen, samt hente opp nye ord (Egeberg, 2013). Barn uten SSV vil ha lettere for å huske ord. Flerspråklige barn kan også ha utfordringer med å lære ord, men for denne gruppen vil det handle mye om erfaring med innhold og kunnskap om ordene. Dersom et barn har SSV vil vansken vises i de språkene eleven mestrer. Barn med SSV trenger en annen tilrettelegging enn elever flest. Det hevdes at det ikke er noen ulempe for barn med SSV å lære flere språk (Paradis, 2010).

## **2.7 Utredning**

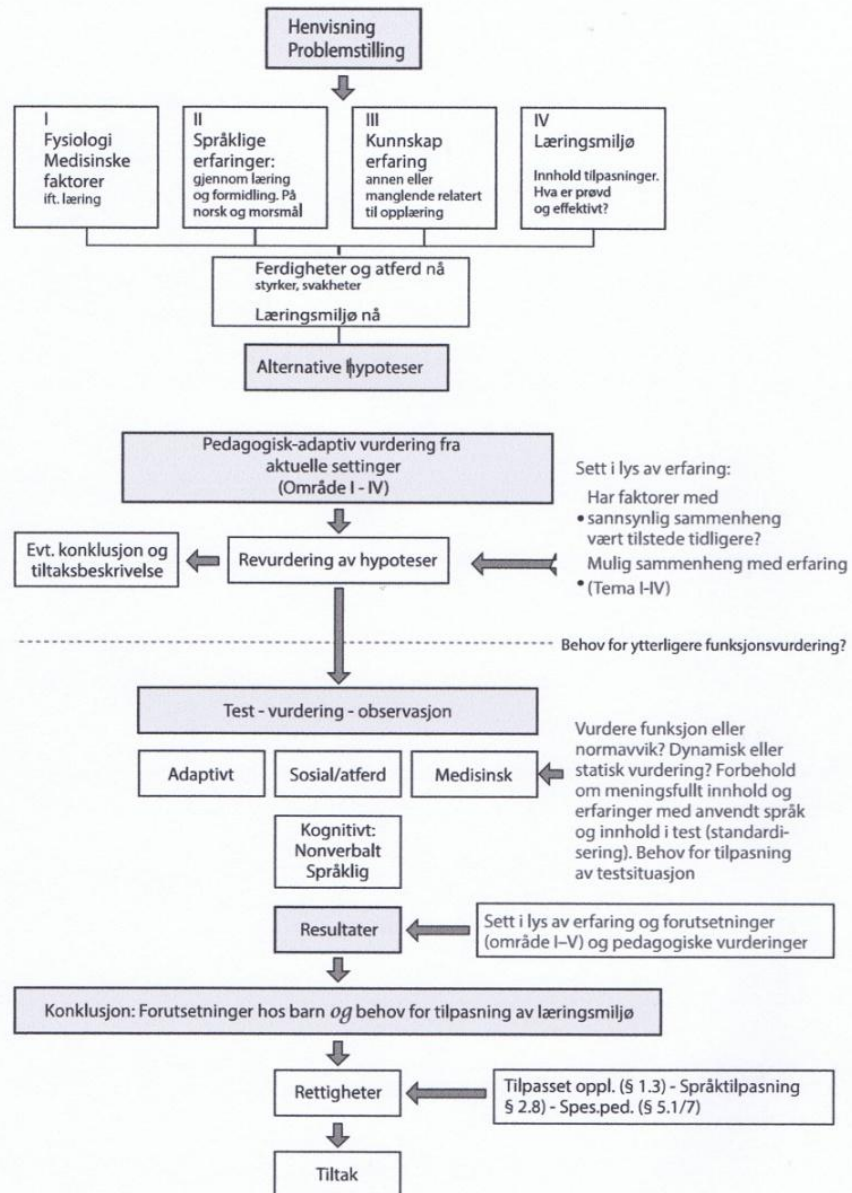
Som nevnt i innledningen viser jeg til en utredningsmodell for minoritetsspråklige, utarbeidet av Egeberg (2007). Fremgangsmåten i modellen skal være en hjelp til å systematisere informasjon og til å sikre at viktige forhold blir belyst. Den skal også lette arbeidet i forhold til å gjøre analyse av resultatene i en skriftlig rapport. Modellen nedenfor er videreutviklet i 2015 (Statped). Som vist i modellen er utredningsprosessen delt i to trinn (Egeberg, 2007).

Det første trinnet (ovenfor stiplet linje) er *pedagogisk vurdering* som omfatter informasjonsinnhenting. Med utgangspunkt i elevens anamnese, språklige erfaringsbakgrunn, kunnskaper og erfaringer, og læringsmiljøet både før og nå, dannes grunnlaget i forhold til barnets ferdigheter og atferd nå. Hypotesene om barnets utfordringer skal bygge på dette grunnlaget. Egeberg hevder at i noen tilfeller kan en systematisk pedagogisk vurdering være tilfredsstillende grunnlag for å iverksette tiltak, mens i andre tilfeller er den pedagogiske vurderingen første trinn i utredningen.

Det andre trinnet (under den stiplede linjen), som er *diagnostisk utredning* omfatter funksjonsutredning, vurdering av spesifikke egenskaper og behov hos barnet, og skjer gjennom tester, vurderinger og observasjon. Denne vurderingen bygger på det som ble kartlagt i trinn en. Det poengteres at et nært samarbeid i forhold til skole og hjem er avgjørende i forhold til valid informasjon. Oppsummering, og drøfting av resultater veies opp mot hverandre, og danner anbefalte tiltak for videre tilrettelegging.



Modell utredning  
Espen Egeberg 2015



Figur 1: Modell for utredning

Egeberg, Espen (2012) :  
Flere språk - flere muligheter.  
Flerspråklighet, tilpasset opplæring og  
spesialpedagogisk metodikk: Cappelen Damm  
Akademisk

### 2.7.1 Kartleggingsverktøy

Som nevnt i innledningen har Utdanningsdirektoratet støttet et tredelt prosjekt som omfatter utvikling av morsmålsbaserte kartleggingsverktøy, under tiltak 9 og 10 i strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis* (Nafo, 2003).

I et delprosjekt har Liv Bøyeseen vært aktiv i utvikling av kartleggings- og utredningsverktøy på forskjellige morsmål. Formålet har vært å utvikle verktøy som sikrer to- eller flerspråklige elever tilpasset opplæring ut fra lovfestede rettigheter, og videre utvikle verktøy som kan skille elever med svake andrespråksferdigheter fra spesialpedagogiske behov (Bøyeseen, 2012). I dette prosjektet var hun ansvarlig for utvikling av verktøyet *Floro*, som beskrives kort nedenfor. Hun var da faglig tilknyttet Lesesentret i Stavanger, som på den tiden allerede hadde utviklet prøver for kartlegging i norsk, og i 2002 ble leseprøvene gitt ut på de fem første morsmålene. I den senere tid er det kommet nye språk, til sammen 15 språk, som Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) har hatt ansvaret for å videreutvikle. Tospråklige lærere må gjennomføre disse testene på morsmålet.

Under samme strategiplan er det utarbeidet oversettelser av kartleggingsverktøy, et prosjekt som Bredtvet kompetansesenter ved May-Britt Monsrud har stått ansvarlige for (Monsrud, 2010). Norsknormerte tester som brukes i identifisering av språkvansker er i dette prosjektet tilpasset seks andre språk. Vi kommer tilbake til disse testene nedenfor.

Nedenfor vises en liste over tester som informantene bruker i utredningen av SSV hos flerspråklige elever dersom de har en mistanke, eller har dannet seg en hypotese om at det er denne vansken den flerspråklige eleven har. Undersøkelsen viser ingen systematisk gradering av hvorvidt informantene mener at den enkelte type test er egnet til forhold til å identifisere SSV.

**Nedenfor følger en kort innføring i området de ulike testene dekker** (Statped, 2014):

#### **British Picture Vocabulary Scale (BPVS II):**

Testen passer for barn i alder 3 til 16 år, og kartlegger barnets impressive ordforråd (forståelse). BPVS II er tilpasset og oversatt til seks minoritetsspråk.

#### **CCC -2 Children`s Communication Checklist:**

Testen er velegnet til å skille mellom barn med og uten språkvansker, og til å identifisere pragmatiske vansker hos barn. CCC-2 er oversatt og tilpasset norske forhold, og utviklet for enspråklige barn. Testen skal besvares av foreldre.

#### **CELF 4**

CELF-4 er en vurdering av språkvansker. Samlet sett gjør CELF-4 det mulig å foreta en fleksibel og bred språkvurdering, samt å vurdere tiltak på bakgrunn av testresultatene. Resultatene på de 13 deltestene i CELF-4 kan sammenfattes i sju indekser som omhandler følgende språkområder: Grunnleggende språkferdigheter, reseptivt språk, ekspressivt språk, språklig innhold, språklig struktur, språklig hukommelse og arbeidsminne. Man kan administrere den pragmatiske profilen til barnets foreldre. Observasjoner og lærers tolkning inkluderes. Testen er utviklet for enspråklige barn.

#### **Reynell språktest**

Testen måler språkforståelse og talespråk hos barn fra 1 ½ til 6 år. Testen er normert på grunnlag av et omfattende standardiseringsmateriale av norske barn i den aktuelle aldersgruppen.

#### **Språk 6-16**

Dette er en screeningtest av språkvansker, for barn og ungdom i aldersgruppene 6 til 16 år. Testen kartlegger ulike aspekter av verbalt korttidsminne, og det semantiske aspektet ved språket, og består av tre obligatoriske deltester: Begreper, ordspenn og setningsminner. Testen er tilpasset og oversatt til seks språk.

#### **20 spørsmål**

20 spørsmål er et observasjonsskjema som brukes til kartlegging av språkferdighetene, og kan benyttes på alle aldre i grunnskole.

#### **Trog-2**

Testen er et instrument for vurdering av reseptiv grammatisk forståelse hos barn og ungdom. Trog-2 er tilpasset og oversatt til seks minoritetsspråk

#### **Wisc**

Denne testen er utviklet for å vurdere kognitive evner hos barn og ungdom. WISC brukes omfattende av PPT i Norge. Det er et verktøy som viser hvordan et barn tenker (WISC). Testen er tilpasset enspråklige barn.

#### **Tosp**

En test som brukes for kartlegging av begreper og relasjonsbegreper på norsk og på barnets morsmål hos tospråklige barn. Testen tar for seg faglige områder og ferdigheter i forhold til ord- og begrepsrikdom, ordgjenkjenning, ting som hører sammen, lesehastighet og leseforståelse (Lesesentret, 2014).

## **Leiter**

Denne testen er en ikke-verbal evnetest, og inneholder 20 deltester fordelt på to batterier. Visuelt-logisk batteri anvendes for IQ- vurdering, og inneholder visuelle og logiske tester. Oppmerksomhet- og hukommelsesbatteri anvendes for vurdering av oppmerksomhet- og hukommelsesvansker og inneholder tester for disse områdene. Testen er for alderen 2 til 21 år, og er gunstig for flerspråklige barn.

## **Nordisk skjema 5-15**

Testen er en foreldreutfylt kartlegging av vansker hos barn i alderen 5 til 15 år og omfatter områdene motorikk, eksekutiv funksjoner, persepsjon, hukommelse, språk, sosiale ferdigheter, læring og psykisk helse (Nordisk, 2016).

## **Floro**

Testen kartlegger både på morsmålet og på norsk. Dette gjøres i et samarbeid mellom morsmåls lærer og andrespråklærer, som begge må gjennom en sertifisering for å gjøre kartleggingen. Floro består av kognitive språk- og leserelaterte prøver, hvor man måler ferdigheter som er nært knyttet til lesing og lesevansker. Testen tar ikke for seg forståelsesvansker, men er relevant for denne oppgaven, for å belyse administrering og tilrettelegging av en kartlegging (Nafo, 2016a).

## **Toni 4**

Testen er en amerikansk standardisert non-verbal evnetest som er brukt i Norge. Testen er særlig aktuelt for flerspråklige, døve eller elever med spesifikke språkvansker. Den måler intelligens, dyktighet, abstrakt resonnering og problemløsning, og er helt uten bruk av språk. Oppgavene er gjort tilnærmet kulturfrie (Pedverket, 2016).

Noen av testene som er vist overfor er morsmålsbaserte tester, som krever flerspråklig lærer for å gjennomføre testen. Andre tester er normert ut fra et enspråklig utvalg. Figueroa (1989) hevder at det har vært reist tvil hvorvidt det er forsvarlig å benytte enspråklige tester på flerspråklige elever, ettersom de er normert i et begrenset utvalg som tilhører majoriteten (Egeberg, 2007). Ettersom flerspråklige elever kan avvike fra normgrunnlaget i forhold til språk- og erfaringsbakgrunn, kan resultatet være påvirket av andre variabler enn evner som er ment å måles. Erfaringer fra barnehage og skole i Norge kan gi muligheter til å tilegne seg forståelsesrammer, bruk av språket og en tankegang som forutsettes i normgrunnlaget for en test. Et barn som ikke er vokst opp i Norge vil ikke ha de samme rammene eller forutsetninger til å gjennomføre testen, og øker dermed faren for at

en rekke feilkilder oppstår. Undersøkelser viser at elever som er vokst opp med et annet førstespråk, har store utfordringer med å få frem sine kunnskaper gjennom andrespråkstester (Egeberg, 2007). Det viser seg at innholdstesting ikke gir et gyldig mål for elevens kunnskap. Gyldighet i en test er et mål på i hvilke grad de faktiske resultater måler det som testen er ment å måle. Morsmålsbaserte tester som er utviklet parallelt på flere språk, og som skal gi et speilbilde av innholdet på majoritetsspråket, men likevel er utviklet med originalinnholdet på førstespråket, viser seg å være tester som gir mest korrekte resultater i forhold til denne elevgruppen (Egeberg, 2007). Dersom det ikke foreligger standardiserte oversatte tester på morsmålet, kan det i noen tilfeller være aktuelt å oversette testen til språket som ønskes, men i slike tilfeller må testen brukes med stor forsiktighet. Det samme gjelder dersom man bruker tolk i testingen. Resultatene på tester må uansett ikke benyttes alene, men ses i sammenheng med annen informasjon.

### **2.7.2 Samarbeidspartnere**

Et godt samarbeid både med foreldre og skolen er grunnleggende viktig i utredningen (Egeberg, 2007). Foreldre har viktig informasjon som må legges til grunne i utredningsarbeidet med tanke på barnets personlighet og utviklingshistorie. Gjennom foreldrene kan en få nødvendig informasjon og innsikt i forhold til elevens språkutvikling og ferdigheter på morsmålet, og om eventuelle avvik og vansker. Det er viktig å samle informasjon om elevens forutsetninger og ressurser, om muligheter og behov. Det er mange spørsmål en kan stille i et anamnestic intervju, men det kan være en fordel å stille de riktige spørsmålene, enn for mange spørsmål. Et godt og tillitsfullt samarbeid vil gi foreldrene mulighet til å få innsikt, styrke og motivasjon til å støtte barnet videre i tilretteleggingen. Det er viktig å bruke tolk dersom foreldre har svake andrespråksferdigheter. Man skal ta hensyn til at foreldre kan leve i en vanskelig livssituasjon med bakgrunn i migrasjonsprosessen.

Skolens personale har gjennom ordinære pedagogiske aktiviteter og utprøving av tiltak de beste forutsetninger til å innhente informasjon om elevens læring, kunnskap og erfaringer. I en utredningsprosess vil pedagoger som involveres og ansvarliggjøres i et tillitsfullt forhold gis anledning til å utvikle dypere innsikt i forutsetninger og muligheter hos eleven (Egeberg, 2007). Systematisk nedtegnelse av hva som er forsøkt ut, tester og beskrivelser av mestring og fremgang danner godt grunnlag for et tilpasset opplegg, eller en individuell opplæringsplan dersom det er behov for det.

### **2.7.3 Observasjon**

Observasjon er et viktig redskap i daglig arbeid med tilrettelegging og kartlegging av barn, individuelt og i grupper (S. Helland, 2014). Det er mange hensyn å ta i arbeidet. Observasjon overfor eleven må gjennomføres på en slik måte at eleven er fortrolig med situasjonen. Som observatør må man ha klare mål for observasjonen, noe som blir avgjørende for observasjonsmetoden man velger. Det er observatørens tolkninger i observasjonen som er med på å konstruere virkeligheten. Arbeidet må gjennomføres på en gyldig og pålitelig måte. I henhold til elevens alder og modning må eleven selv være inkludert, informert, motivert og delaktig i forhold til utredningsprosessen, etter metoder som er til det beste for elevens forutsetning og utvikling (S. Helland, 2014).

### **2.8 Tilrettelegging**

I følge opplæringsloven (Opplæringslova, 1998) har kommunene og fylkeskommunene plikt til å kartlegge flerspråklige elevers ferdigheter i norsk ved skolestart i Norge, før det blir foretatt vedtak om eleven skal tilbys rettigheter under § 2-8 *Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter* (§2-8., 2003). Til dette arbeidet er det utviklet kartleggingsmaterieill utgitt av Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2007). Dersom eleven har rett til særskilt norskopplæring, omfatter dette opplæring i norsk som er tilpasset elevens norskerferdigheter. De har rett til morsmålsopplæring som omfatter opplæring i morsmålet, og / eller tospråklig fagopplæring, det vil si en opplæring hvor både norsk og morsmålet benyttes for optimal språkopplæring. Tiltak under § 5-1 *Spesialundervisning*, omfatter retten til spesialundervisning for barn og elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (§5-1, 2005). I tillegg til dette er det viktig å kartlegge nyankomne ungdommers skolefaglig ferdigheter og flerspråklige elevers leseferdigheter på morsmålet. Det er for øvrig utviklet kartleggingsverktøy for disse formål (Nafo, 2007).

#### **2.8.1 Fokus i språkopplæringen**

De kognitive og lingvistiske systemene (kap 1.3) bidrar til og vil være avhengig av hverandre i utviklingen og læring av språk (Scheving, 2012). Av den grunn omfatter tilrettelegging for læring av språk det å bruke og utvikle alle disse sidene av de kognitive og lingvistiske systemene bevisst i opplæringen i skolen. Videre må opplæringen i forhold til flerspråklige elever med SSV baseres på kunnskap om kjennetegn for SSV (kap. 2.4), mulige kognitive

markører for SSV (kap. 2.5) og teori i forhold til flerspråklige elever med SSV (kap. 2.6). Med utgangspunkt i disse utfordringene må opplæringen ta sikte på å være langsiktig og omfattende, og ivareta og videreutvikle de ulike delene av språkssystemet og språkinnlæringen (Stahl, 2005). For å ivareta denne prosessen er det behov for bevisste læringsmetoder for at alle elever skal sikres læring (Scheving, 2012). Det er utviklet mange gode opplæringsmetoder (Bjerkan m.fl., 2013; Egeberg, 2012). Denne oppgaven viser til to grunnleggende tilnærminger som er valgt ut på grunnlag av informantenes erfaringer, NEIS-modellen og strukturert begrepsundervisning

### 2.8.2 NEIS-modellen

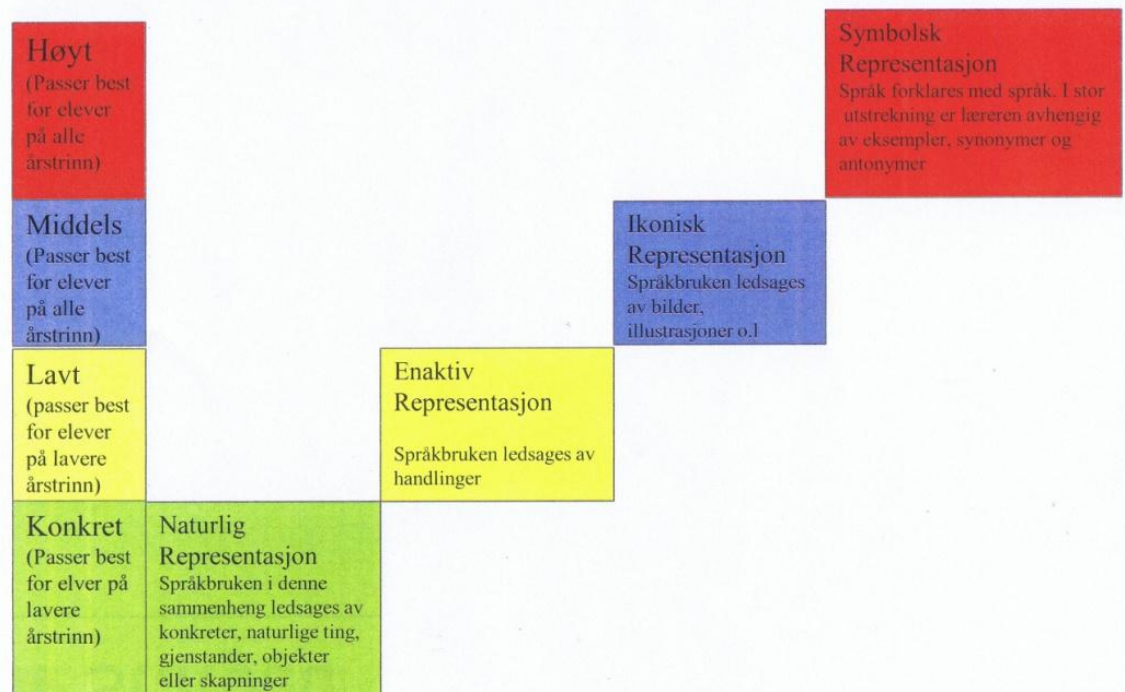
Forståelse og meningsdanning er grunnlaget for læring (Øzerk, 2010). Som nevnt i innledningen har Øzerk deltatt på et treårig prosjekt finansiert av Utdanningsetaten i Oslo, hvor han ved to utvalgte skoler har utviklet en del pedagogiske ideer og prøvd disse ut under betegnelsen NEIS-modellen. Jeg kommer inn på hva betegnelsen står for litt senere. I en rapport viser han til en rekke pedagogiske metodiske ideer for utvikling av ordforråd, begrepskunnskap og innholdsforståelse. Denne oppgaven viser kun kort til framstilling av NEIS-modellen (Øzerk, 2010), uten å komme inn på det øvrige prosjektet.

Øzerk (2010) tok utgangspunkt i spørsmål som opptok lærerne, og hentet inspirasjon fra den amerikanske pedagogen Jerome Bruner. Bruner hevder at mennesker tar i bruk tre former for mentale representasjoner for å skape seg mening: Handling, bilder og symboler. Øzerk valgte å utvide disse representasjonsformene til pedagogisk praksis. Neis-modellens pedagogiske perspektiv er at elevene alltid skal gis muligheten til: a) Forståelse av det muntlige og skriftlige språket, b) Deltakelse i lærerprosesser ved hjelp av minst en av de følgende representasjonsformene (Øzerk, 2010).

Som modellen nedenfor viser kan pedagogen benytte seg av fire ulike representasjonsformer som er illustrert til høyre i modellen, mens søylen til venstre viser til forslag av alder for gjennomføringen av representasjonsformene (Øzerk, 2010). Betegnelsen NEIS-modellen illustrerer forbokstaven til de fire representasjonsformene. Det første trinnet som er konkret og tilpasset elever til lavere trinn viser til *naturlig representasjon*. Ved at språkbruken på dette trinnet ledsages av ulike konkrete har det en forståelsesfremmende effekt når elevene møter det norske språk i sammenheng med eksempler. Det andre trinnet omfatter *enaktiv representasjon*, hvor språkbruken ledsages av handling og aktivitetsbasert

opplæring som drama, det å samhandle med andre og prøve ut selv. Det tredje trinnet omfatter *ikonisk representasjon*, hvor språkbruken ledsages av bilder, illustrasjoner og annet. Det fjerde og siste trinnet viser til *symbolsk representasjon*, som er et abstrakt nivå hvor lærer kan ta i bruk språket for å forklare språket, ved for eksempel fokus på synonymer og antonymer. Elevenes evner, kunnskap, mulighet og motivasjon må være balansert og stå i forhold til hverandre i et undervisningsopplegg. Eksempelvis kan lav grad av mestring føre til lav motivasjon ved for eksempel for høye krav i forhold til ferdigheter, vanskelige læringsinnhold, vanskelig språkbruk, eller kognitive vansker, samtidig som for lave krav kan gi samme resultatet i forhold til motivasjon. Opplæring er en kommunikativ prosess (Øzerk, 2010).

## NEIS-modellen (Øzerk 2008)





### **2.8.3 Strukturert begrepsundervisning.**

Språklig bevissthet, begrepskunnskap og innholdsforståelse er essensielle når man tilegner seg læring av ord og språkkunnskaper (Espenakk m.fl., 2007; Frost, 2013 ; Ottem, Platou, Sæverud, & Forseth, 2009). Det har vært gjennomført en rekke prosjekter med fokus på systematisk ordlæring de siste årene. Som nevnt i innledningen har Bredtvet, kompetansesenter vært ansvarlig for utvikling av en strukturert begrepsundervisning for barn og unge med språkvansker (Ottem m.fl., 2009). Det å lære nye ord og begreper er en av de mest signifikante vanskene for barn med SSV (Bishop, 1997; Bjerkan m.fl., 2013).

Begrepsundervisningen tar blant annet utgangspunkt i Bloom & Laheys språkmodell (kap. 1.1). Begrepsundervisningen er et strukturert undervisningsopplegg, hvor det med utgangspunkt i et nytt ord for hver økt, over en syv til åtte ukers periode, jobbes ut fra en tredeling med forslag om arbeidsmetoder. Første fase fokuserer på innhold i ordet, ordets betydning. Ordet illustreres med bilder, konkreter, og uthevet tekst. Elevene som jobber i små grupper skal få rom til å komme med egne tanker, resonnere og fabulere i en aktivitet som kan betegnes som idemyldring med turtaking hvor alle deltar. Læreren har rollen som tydelig veileder, som blant annet setter opp tankekart over forslagene.

Andre fase bygger på aktiviteter fra første fase. I denne fasen er ordets form, altså ordets lydstruktur og den språklige bevisstheten som står i fokus. Tredje fase omfatter bruk av ordet, og er en oppsummering av det som er kommet frem gjennom fasene. Det er mulig for elevene å arbeide i par, bruke nett, ordbøker og leksikon, samt at de forklarer ordet til hverandre både i forhold til ordets form, innhold, over- og underbegreper, synonymer og antonymer. Eleven skal gjennom hele undervisningsopplegget føle trygghet, forståelse, mestring og være aktiv. Det fokuseres på ferdigheter som utvikler den metakognitive bevissthet (kap.1.3.2).

Ottem m.fl. (2009) viser til prosjekt hvor den strukturerte begrepsundervisningen er prøvd ut i forhold til begrepslæring for barn og unge med språkvansker. Det var også flerspråklig barn med i prosjektet. Uten fokus på gjennomføringen av prosjektet, vises det kort til at resultatene peker på blant annet økt evne til ordlæring. Det antas at den strukturerte begrepsundervisningen gir elevene strategier til å forholde seg til ordenes betydning på en systematisk måte, og samtidig utvikle sin språklige bevissthet. Intervensjonen var effektiv for alle som deltok (Ottem m.fl., 2009).



## Kapittel 3

### Metode

#### 3.0 Introduksjon

Forskning starter med undring, man har spørsmål, spekulasjoner eller påstander man ønsker å finne svar på (Jacobsen, 2013; Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014 ). Svarene kan man finne ved å konfrontere spørsmålene opp mot virkeligheten, det som kalles empiri, altså data om hvordan virkeligheten ser ut (Jacobsen, 2013).

Jacobsen (2013) definerer forskning som en systematisk undersøkelse av ett eller flere spørsmål. Nøkkelordet er systematikk: "Forskning og undersøkelser kjennetegnes nettopp ved at innsamlingen av data, behandling av informasjon og presentasjon er systematisk" (Jacobsen, 2013 s.17).

March (1991) hevder at et fellespunkt for all forskning er at den har til hensikt å fremskaffe kunnskap, enten det er den typen kunnskap man ikke vet noe om fra før, eller den kunnskapen hvor man har som mål å utvikle og raffinere eksisterende kunnskap (Jacobsen, 2013).

Ut over dette kan man skille mellom tre hovedtyper hensikter med å forske (Jacobsen, 2013). Den ene typen er beskrivende eller deskriptiv, hvor man ønsker å finne mer innsikt i hvordan et fenomen ser ut. Den andre hovedtypen er forklaring, hvor man setter fokus på hvorfor et fenomen oppstår. Den siste typen er prediksjon, altså hvor hensikten er å forutsi hva som vil hende i fremtiden. Sistnevnte er mest brukt innenfor naturvitenskapen.

Kunnskapen man søker og hensikten man vil oppnå er viktige faktorer i valg av forskningsmetode. Forskningsmetoden er fremgangsmåten vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmålene vi har stilt (Kleven m.fl., 2014 ).

Forskningen må være til å stole på uavhengig av hvilke metode en velger (Jacobsen, 2013). Man må vite at man faktisk måler det man ønsker å måle, og at det man har målt hos noen få kan være relevant for flere.

#### 3.1 Metode

Dette kapitlet fokuserer først og fremst på fremgangsmåten jeg har benyttet i min forskning, i forhold til valg av metode, valg av informanter, utføring av datainnsamling og behandling av

datamaterialet. Med utgangspunkt i problemstilling, eget ståsted som forsker, teori, gyldighet og pålitelighet belyses og begrunnes de valgene jeg har tatt underveis i prosessen. Jeg minner om at utgangspunktet for dette prosjektet er forankret i en nysgjerrighet som har resultert i følgende problemstilling:

**”Hvilke erfaringer har pedagoger med utredning av spesifikke språkvansker hos flerspråklige elever i grunnskolen?”**

Som Egeberg (2007) viser til, eksisterer det en oppfatning av at det er utfordrende å utrede flerspråklige elever, av mange ulike årsaker. Siden 1999 har Torshov kompetansesenter drevet utviklingsarbeid og kompetanseutvikling på dette området, i ulike deler av Norge og i samarbeid med andre instanser. Problemstillingen gir meg som forsker en gylden mulighet til å gjøre et dypdykk for og utforske fenomenet. Forskningen min har en beskrivende, altså en deskriptiv hensikt, det betyr i dette tilfellet at den er drevet av et ønske om å få større innsikt i hvordan denne utredningen skjer.

Det er noen sentrale begreper som er viktige i valg av metode. Ontologien, læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut, er blitt diskutert av filosofer gjennom flere hundre år (Jacobsen, 2013). Kort fortalt kan man i denne sammenhengen si at det ontologiske utgangspunktet får betydning for hva man vil ha svar på når man undersøker: Generelle lovmessigheter eller forståelse for det spesielle og unike. Et annet sentralt begrep som får innvirkning på tilnærmingen i undersøkelsen er epistemologi, som omhandler hvordan man tilegner seg kunnskap om virkeligheten. Ulike utgangspunkter innen for disse sentrale begrepene gir sterk uenighet om hvilke metoder som er best egnet til å studere virkeligheten (Jacobsen, 2013).

### **3.1.1 Vitenskapelig syn**

Det er naturlig å komme inn på det vitenskapelige synet som ligger til grunne for metodene. Vitenskap er en måte å tenke på. En vitenskapsteori belyser hvordan mennesket observerer, erfarer og forstår fenomener i verden rundt oss (Kleven m.fl., 2014 ).

Den kvalitative metode bygger på et vitenskapelig grunnlag som tar utgangspunkt i en hermeneutisk retning, det vil si en retning som er forståelsesbasert i forhold til det syn at virkeligheten er skap av mennesket (Thagaard, 2009). Den bygger på et konstruktivistisk syn, hvor mennesket betraktes som ansvarlig, handlende og aktivt (Postholm, 2010). Kunnskap

oppfattes som en konstruksjon av mening og forståelse som blir skapt i møte mellom mennesker og i sosiale handlinger. Denne kunnskapen er stadig i endring og fornyelse.

Den kvantitative tilnærmingen har et positivistisk utgangspunkt som baserer seg på at virkeligheten er noe som kan studeres med en viss grad av objektivitet (Jacobsen, 2013). Den objektive virkeligheten må ikke forstyrres av forskeren, noe som resulterer i at det er viktig med distansen mellom forskeren og forskningsobjektet.

### **3.1.2 Kvalitativ tilnærming**

Ut fra mine hensikter og problemstilling er det hensiktsmessig å bruke en kvalitativ tilnærming som søker det spesielle og unike i mitt prosjekt. En viktig målsetning for denne tilnærmingen er å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2009).

Tilnærmingen er forbundet med nær kontakt mellom forskeren og de som studeres, som ved deltakende observasjon eller intervju.

I denne oppgaven brukes intervju til innsamling av data. Den nære kontakten reiser en del metodiske og etiske utfordringer som vil bli belyst (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2009). Ettersom målet er å oppnå en forståelse av det man forsker på, knyttes det viktige metodiske utfordringer til hvordan forskeren analyserer og fortolker det som studeres (Thagaard, 2009). Det kreves systematikk i de ulike fasene som Jacobsen (2013) fremhever som nødvendig i sin definisjon av forskning (kap. 3.0). I tillegg til systematikk viser Thagaard (2009) til viktigheten av innlevelse og åpenhet hos forsker for å oppnå kontakt og forståelse for det man studerer.

For de som søker svar i forhold til generelle lovmessigheter kan det være hensiktsmessig å velge kvantitativ metode. Den kvantitative metode forutsetter at forskeren har kunnskaper om fenomenet og videre definerer fenomenet på en måte som oppfattes meningsfull for de som skal delta, og at selve fenomenet er strukturerbart og kan måles i form av tall (Jacobsen, 2013). Videre i undersøkelsen nevnes kvantitativ metode i sparsommelig grad, ettersom tilnærmingen ikke benyttes i dette prosjektet.

Prosjektet har en induktiv tilnærming, hvor det er naturlig å tilegne seg kunnskapen en søker ved å undersøke virkeligheten med tilnærmet åpent sinn, for deretter å gå inn i tenkeboksen, systematisere teorien, og finne teori i forhold til dette (Jacobsen, 2013).

Videre har oppgaven en holistisk tilnærming, hvor fenomener forstås som et helhetlig kompleks samspill mellom enkeltindivid og den spesielle sammenhengen den inngår i (Jacobsen, 2013).

Johannessen og Kristoffersen (2005) hevder at det hensiktsmessig å kombinere begge typer av metoder innen for samme forskningsprosjekt, ettersom de gir ulike type data (Thagaard, 2009). Dette kalles triangulering. Det er ikke vanskelig å forestille seg at en slik kombinasjon ville være en styrke for forskningsprosjektet, men det har dessverre ikke vært mulig i dette prosjektet ettersom det er relativt korte tidsfrister på masteroppgaver.

### **3.1.3 Fenomenologisk design**

Innenfor den kvalitative tilnærmingen velger jeg et fenomenologisk design, hvor det eksisterer en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra informantens perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelsen av at realiteten er den virkeligheten mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015). Creswell (1998) fremstiller en grovinndeling av dette perspektivet og viser til psykologisk fenomenologi, hvor man i tillegg til å gå i dybden av enkeltmenneskets oppfatning av fenomenet, prøver å finne ut hvordan det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Postholm, 2010).

## **3.2. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste**

Som tidligere nevnt (kap 3.1.2) utløser den nære kontakten en del metodiske og etiske problemstillinger. I prosjekter hvor forsker har nær kontakt med de som studeres i form av intervju eller observasjon, skal forskningen ta utgangspunkt i etiske retningslinjer når det gjelder behandling av personopplysninger (Thagaard, 2009). Personopplysninger er opplysninger som direkte eller indirekte knyttes til en enkeltperson, og som faller under personopplysningsloven fra 2001 (NESH, 2006). Det gjør dette prosjektet meldepliktig. Prosjektet ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, 2015). Nettsiden deres ga veiledning for gjennomføring av søknad. Samme nettside ga veiledning via et "malbrev", som ble benyttet for å forfatte et informasjonsskriv: "Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt". Skrivet ligger vedlagt i oppgaven. Det ble brukt som informasjon til de som ble forespurt om deltakelse.

### **3.2.1 Etske dilemmaer tilknyttet innsamling av data**

Utgangspunktet for enhver forskning er at deltakere har gitt informert samtykke (Postholm, 2010). Med dette menes at deltakelsen er frivillig, og dersom det ønskes kan deltakeren trekke seg og sine data når som helst i forskningsprosessen uten at det skal skape ubehag for personen. Deltakeren skal være informert om hva forskningen omhandler.

Prinsippet om konfidensialitet innebærer at informantene skal anonymiseres når resultatene i undersøkelsen skal presenteres (Postholm, 2010). Forskeren er ansvarlig for at den som deltar i forskningsprosjektet ikke skal utsettes for skade eller alvorlige belastninger i forbindelse med prosjektet.

### **3.3 Strategisk utvalg**

Et grunnleggende problem i følge Jacobsen (2013) er at man sjelden kan undersøke alle man ønsker å undersøke. Kvalitative studier baserer seg derfor på strategiske utvalg (Thagaard, 2009). Utvalget er strategisk i tilfeller hvor informantene representerer kunnskap og erfaringer som problemstillingen etterspør. En retningslinje for kvalitative utvalg er at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre en dyptpløyende analyse (Thagaard, 2009). Dukes (1984) hevder at det er tilstrekkelig å intervju tre til ti personer (Postholm, 2010). Postholm (2010) mener at dersom man har tre personer i en studie, kan en ved hjelp av intervju finne felles essens, som er kjernen i mindre forskningsarbeid. I dette prosjektet har jeg valgt å søke etter fire informanter, for å være mindre sårbar dersom noe uforutsett skulle dukke opp.

#### **3.3.1 Informanter**

Jeg startet arbeidet med å finne informanter ved å kontakte regionsleder i Norsk Logopedlag. Jeg fikk tilsendt en oversikt med mailadresser over medlemmer i området hvor forskningen skulle gjøres. Jeg hadde en informant i utgangspunktet, som ble forespurt på et tidligere tidspunkt. Det ble sendt ut forespørsel pr mail både til privatpraktiserende logopeder, og til logopeder ansatt i kommune. Området for forskningen var tettsteder og byer av ulike størrelser. En informant ga positiv tilbakemelding på å delta i prosjektet.

Til et tilfeldig utvalg ble det opplyst om at jeg ville ta kontakt pr. telefon etter noen dager for å høre interesse for deltakelse. Det ble gjennomført etter tips fra veileder som mente at det kunne være noe mer forpliktende. Telefonrunden som ble tatt etter noen dager innebar mange hyggelige samtaler. Det var ikke mangel på interesse for problemstillingen, mange

støttet mitt engasjement for feltet, men de mente selv at de manglet relevant erfaring. Jeg fikk også oppgitt noen telefonnummer til andre aktuelle informanter. I følge Thagaard (2009) kalles dette snøballmetoden, hvor en får tips om aktuelle informanter via de man først kontakter, en nokså vanlig metode innen for kvalitativ forskning. Jeg tok kontakt, og kjente litt på det som kan være problematisk med metoden, at man som forsker får informasjon om disse menneskene uten at de har gitt sin samtykke i utgangspunktet. Men det viste seg at det var unødvendig å bekymre seg. De var positive og hyggelige. I denne fasen fikk jeg nok en informant.

Etter dialog med veileder for videre fremdrift i arbeidet, ble leder i en avdeling for Statped kontaktet. Deretter ble Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) kontaktet. Her ble det anbefalt å kontakte en bestemt fagperson. Det ble sendt mail til denne fagpersonen som videresendte forespørselen til et par andre logopeder. Hun nevnte samtidig at hun kunne stille til intervju. Hun var ansatt som pedagogisk-psykologisk rådgiver og hadde erfaringer med den type utredningsarbeid som ble etterspurt i forskningen. Selv om problemstillingen i prosjektet etterspurte logopeder, var jeg villig til å endre denne, for å finne informanter med den kompetansen som kreves for prosjektet. Forskningens formål er å sette fokus på erfaringer med utredningsarbeidet. Denne fagpersonen ble den fjerde informanten. Det ble avtalt tidspunkt og sted for intervjuene med informantene. Over en tre ukers periode ble det gjennomført fire intervju når det passet informantene. Etter avtale ble det sendt intervjuguiden på forhånd slik at den som ønsket å forberede seg fikk anledning til det.

### **3.3.2 Intervjuguiden**

Intervjuguiden innenfor fenomenologisk design bærer preg av oppsatte temaer som skal dekkes og forslag på fordypningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet er å få informantene til å gi en spontan og beskrivende fremstilling (Dalland, 2012).

Den første utgaven av intervjuguiden ble etter avtale sendt til to logopeder som ga meg tilbakemelding på spørsmålene. Det viste seg at noen av spørsmålene kunne oppfattes som forhør i forhold til hvilke kunnskap informantene har om emnet. Dette ønsket jeg ikke. Noen spørsmål var uklare. Det var også for mange spørsmål, i forhold til tidsrammen for intervjuet. Deretter møttes vi for å gjennomgå en revidert utgave av intervjuguiden. Under denne utprøvelsen av spørsmålene skjedde det ytterlig små justeringer av spørsmålene. De siste to



spørsmålene fokuserer på nasjonale forhold. På den måten får man et innblikk i det som foregår i samfunnet i forhold til feltet som studeres (Dalen, 2011). Det ble også diskutert viktige elementer i intervjusituasjonen, som omhandler forskerens rolle, og som tas opp senere i oppgaven.

Diktafonen som skulle brukes under intervjuene ble prøvd ut. Det er anbefalt at forsker baserer seg på lydopptak under intervju, dersom informantene tillater det. Forskeren får større rom for å gi respons og følge opp i forhold til det informantene sier (Thagaard, 2009), og til å få med seg det som blir sagt for videre bearbeiding (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuguiden ble bygd opp med dramaturgisk aspekter (Thagaard, 2009), hvor man benytter den første del av intervjuet til introduksjonsspørsmål, informanten presenterte seg selv i forhold til utdanning og arbeidserfaring. De neste spørsmålene gikk mer i dybden av personlige erfaring, mens de siste avsluttende spørsmålene handlet om mer generelle forhold. Dalen (2011) kaller denne oppbygningen av intervjuguide for traktprinsippet. Ved å snakke seg litt varm på enkle spørsmål før en går mer i dybden, gir man rom for å opparbeide tillit hos informantene (Dalland, 2012).

### **3.3.3 Semistrukturert intervju**

Kvale og Brinkmann (2015) ser på intervjuet som et håndverk. De hevder at kvaliteten på intervju avhenger av intervjuerens praktiske ferdigheter og personlige vurderinger. Formålet med forskningsintervju er å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker oppfatter et fenomen (Dalen, 2011).

Det var hensiktsmessig å benytte semistrukturert intervju i prosjektet. I et slikt intervju fokuserer man mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut (Dalen, 2011). Likevel kan hver informant fritt utforme egne svar. Denne fremgangsmåten er mest brukt innen for intervju i kvalitativ metode (Thagaard, 2009). Et forskningsintervju er ikke en vanlig samtale mellom to samtalepartnere, ettersom det er fokus på informantens opplevelse av det som studeres (Dalen, 2011). Flerspråklig elever med SSV og utredning er tema i prosjektets intervjuguide. Det ble foretatt ansikt-til-ansikt-intervju, som gir forsker mulighet til å oppnå personlig kontakt (Jacobsen, 2013), samtidig som man kan observere informantens øvrige kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det er viktig at forskeren har en førforståelse, altså meninger og oppfatning av det som skal studeres, på en slik måte at det åpner for størst mulig forståelse for det

informanten presenterer (Dalen, 2011). Bevissthet rundt egen førforståelse kan gjøre forskeren mer sensitiv i valg av teoriutvikling i datamaterialet, som igjen påvirker fortolkningsprosessen (Dalen, 2011). Noe av førforståelsen i dette prosjektet presenteres for informantene i informasjonsskrivet og intervjuguiden. Jacobsen (2013) hevder at ved oppstart av intervjuet bør det gis en rask oversikt over prosjektets hensikt, og få bekreftet at informanten kjenner til sine etiske rettigheter (kap. 3.2.1). Det gir informanten et bilde av hvem intervjueren er, sier mer om forskerens førforståelse og hva deltakelsen innebærer, noe som kan gi tillit til informanten før de selv skal utdype egne erfaringer og meninger.

Ved å lytte oppmerksomt, vise interesse, forståelse og respekt overfor informanten og det som fortelles, bidrar man til å skape god kontakt i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det handler om å vise anerkjennelse for den man intervjuer, både ved måten det spørres og lyttes på (Dalen, 2011). Informanten må selv føle at intervjueren er interessert i det som fortelles for å åpne seg.

Innledningsvis ble det klarert med hver enkelt informant i forhold til om de hadde tilfredsstillende oversikt om prosjektets hensikter og egne etiske rettigheter. Under intervjuet ble det stilt åpne spørsmål som: "Hva tenker du om...?" "Dine erfaringer med...?" Videre ble det oppsummerte med: "Er det noe mer du vil tilføye?", før jeg gikk videre til neste tema, der det passet. Jeg inntok en lyttende posisjon, viste åpenhet og innlevelse i form av både verbal og nonverbal kommunikasjon, som et nikk, øyekontakt, bekreftende "ja" eller "m-m". Det bekrefter at man er med samtidig som det signaliserer pågåenhet for videre fremdrift (Thagaard, 2009). Pauser er vesentlig for å få tid til å samle seg, både for informanten og intervjueren. Dalen (2013) mener at det å lytte og gi informantene tid til å fortelle, er en nødvendig forutsetning for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng. Med den reviderte intervjuguiden, var det rom for at informantene kunne gå i dybden av de oppsatte temaene. Informanter var engasjerte og hadde forberedt seg på ulike vis. De delte sine erfaringer og sin kunnskap med meg. Noen av informantene viste også frem bøker, tester, modeller m.m. Jeg opplevde intervjuene som inspirerende og lærerike. Som uerfaren forskerstudent kan jeg også erkjenne at idet man ble genuint engasjert i informantens fortelling, eksisterte det en utfordring i å gå videre, ha oversikten over intervjuet, og stille de gode spørsmålene (Thagaard, 2009). Jeg registrerte også dilemmaet mellom motsetningene hvor man skulle dekke bredden i antall temaer og utdype det enkelte spørsmålet (Thagaard, 2009), og samtidig holde egen tidsramme.

### 3.4 Gyldighet og pålitelighet

Det er viktig å behandle spørsmål som er knyttet til gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) innen for den kvalitative forskningen (Dalen, 2011; Jacobsen, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015).

Pålitelighet i kvalitativ forskning omhandler beskrivelser ved forskeren, informantene og faktorer rundt intervjusituasjonen, samt beskrivelser av analyseprosessene. Det er redegjort for de enkelte leddene i forskningsprosessene for dette prosjektet. På den måten kan lesere sette seg inn i prosjektet, og prinsippet om at en annen forsker kan ta på seg de samme "forskerbrillene", ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet, blir tilfredsstillende (Dalen, 2011).

I følge Dalen (2011) er det mange forhold innenfor kvalitativ tilnærming som bør drøftes i forhold til gyldighet. I forhold til gyldighet til forskerrollen er det viktig at man eksplisitt gjør rede for sin spesielle tilknytning til fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Det forenkler leserens mulighet til å vurdere kritisk i hvilke grad forsker har påvirket fortolkningen av resultatet. Det er viktig at de uttalelser som kommer frem i bearbeiding av data er så nær informantens opplevelse av situasjonen som mulig. Fortolkningen av resultatet vil være preget av forholdet mellom informanten og forsker. Innenfor kvalitativ tilnærming styrkes gyldigheten i forhold til fortolkning av informantens uttalelser dersom intersubjektiviteten vektlegges mellom forsker og informant. Med det menes at man vektlegger det mellommenneskelige samspillet i forskningsprosessene.

I forhold til gyldighet til forskningsutvalget handler det innenfor kvalitative metode oftest om små hensiktsmessige utvalg (kap. 3.3), som er nært knyttet opp mot det som studeres (Dalen, 2011). Det blir ikke mulig å generalisere i samme grad som innen for kvantitativ metode. I følge Anderæs (2001) er det mottaker som avgjør hvor anvendelig et resultat er for andre situasjoner (Dalen, 2011). Også av disse årsaker må forskeren være særdeles nøyaktig med å frembringe informasjon i henhold til forskningen.

Det bør dokumenteres at det er foretatt utprøving av intervjuguiden hvor forhold ved intervjuet er belyst (Dalen, 2011). Ved utprøving av det tekniske utstyr som skal brukes, finner man ut av om dette tekniske utstyret er av en slik karakter at det sikrer god lyd for transkribering.

Det bør foreligge rike databeskrivelser fra informanten som forutsetning til å kunne foreta en grundig og valid fortolkning (Dalen, 2011). Gjennom tolkningsprosessen finner

forskeren en dypere forståelse for det som studeres. Det er viktig at tolkningen med utgangspunkt i øyeblikksbildene, kan gjøres gyldig i relasjon til en større helhetsforståelse. Gyldighet i forhold til det teoretiske krever at de sammenhenger som avdekkes og forklares kan dokumenteres i datamaterialet. Det samme gjelder forskerens sammenstillinger og fortolkning av dette (Dalen, 2011). Den teoretiske forståelsen på sin side er mer abstrakt og tar sikte på å forklare sammenhenger.

### **3.5 Transkripsjon av intervjuene**

Det ble benyttet diktafon ved alle fire intervjuene. I tillegg ble det notert en del stikkord på observasjoner, og titler på konkreter som bøker, tester og annet som ble vist frem under intervjuet. Diktafonen ble låst inne sammen med notater når de ikke var i bruk. Øvrige datamateriell ble lagret på datamaskin med passord som kun jeg har tilgang til. Intervjuene ble transkriberte umiddelbart etter gjennomføring. I en transkripsjon blir det muntlige intervjuet abstrahert og fiksert i skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015). Sett ut fra et språklig perspektiv er det en oversettelse fra talespråket, en narrativ form- muntlig diskurs, til en skriftlig form, en annen narrativ form- skriftlig diskurs. Spillereglene i mellom disse to uttrykksformer er forskjellige, og i denne sammenhengen innebærer det at velformulerte muntlige uttrykk kan virke usammenhengende og være preget av gjentakelser når det transkriberes direkte. Det temporale utfoldelsestempoet, stemmeleie og kroppsspråk, og ironi er noe av det som utspiller seg i et intervju, og som kan beskrives som et direkte sosialt samspill. Dette går nesten med sikkerhet tapt i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg valgte å transkribere ord for ord, med alle gjentakelser, registrering av pauser og annet. Det kan være en utfordring i forhold til hvor man setter komma og punktum, ettersom det i mange tilfeller er vanskelig å bedømme. I slike tilfeller er man allerede i gang med fortolkning. Dersom det snakkes fort, eller opptaket er utydelig, bør det noteres, i stedet for å tolke ut fra det man tror og mener man hører. Det har med transkriberingens pålitelighet å gjøre. Spørsmålet om hva som er korrekt transkripsjon, henger sammen med hva som er nyttig transkripsjon for egen forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom det er beskrivelser av det som studeres som er fokus i denne forskningen, og ikke, for eksempel en språklig analyse, valgte jeg å gjøre om dialekter til bokmål i transkripsjonen. Dette er med på å beskytte konfidensialiteten til informantene.

Intervjuene tok ca 45 til 60 minutter å gjennomføre. Det ble brukt ca fem timer på å transkribere en times intervju, og til sammenresulterte det i ca 35 sider med tekst skrevet på datamaskinen. Transkripsjon er en tidskrevende og krevende prosess. For å sikre at det ble gjennomført korrekte transkriberinger ut fra det som ble sagt, måtte det spoles en del tilbake for å høre uttalelser på nytt, opptil flere ganger. Avslutningsvis ble det hørt gjennom hele intervjuet, for å sikre at både deler og helheten av hvert enkelt intervju var fanget opp. Det var kun jeg som foretok transkriberingen. Det anbefales at man som forsker transkriberer selv så langt det lar seg gjøre, ettersom man samtidig får en større nærhet og forståelse til datamaterielle, og det som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ved publisering av sitater er det hensiktsmessig å gjengi uttalelser på en sammenhengende måte og i en korrekt skriftform, det blir mer lettlest og etisk riktig overfor informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) viser til eksempel hvor de i en tidligere utgivelse av bok siterte velformulerte ordrette muntlige sitater, som i skriftspråk fremsto som, i dette tilfellet, dårlig dansk språk. Videre etterfulgte de informantens ønske om å endre sitatet til korrekt skriftlig form, noe som også resulterte i at uttalelsene ble mer lettlest. Deres eksempel er etterfulgt i dette prosjektet så langt jeg synes det er forsvarlig. Jeg har valgt ikke å koble nummerering av sitatene opp mot informanter, som ledd i å ivareta informantenes anonymitet.

### **3.5.1 Koding og kategorisering**

Som vist tidligere i oppgaven (kap. 3.1.2) hevder Thagaard (2009) at ettersom målet er å oppnå en forståelse av det man forsker på, knyttes det viktige metodiske utforinger til hvordan forskeren analyserer og fortolker det som studeres. Geertz (1973) viser til to begreper som ofte anvendes i analyse av kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). "Experience near", er en betegnelse som skildrer informantens egne omtale på konkrete forhold, samt egne fortolkninger av disse. "Experience distant" er uttalelser hvor man i tillegg inkluderer forskerens tolkninger. Ifølge Geertz (1973) omtales denne prosessen for "thick descriptions" eller oversatt til "tykke beskrivelser" hvor det har foregått en analytisk prosess fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå (Kvale & Brinkmann, 2015). Deretter starter en begynnende refleksjon over hvilke teoretiske innfallsvinkler som er naturlig å trekke inn i denne analyseprosessen.

Etter transkripsjonen satte jeg igjen med rådataen (Jacobsen, 2013). I den videre analysen av datamaterialet har jeg kombinert grunnelementer fra tykke beskrivelser og fra metoden "Grounded Theory", som ble utviklet av Glaser og Strauss på 60- tallet (Kvale & Brinkmann, 2015). Med utgangspunkt i en nærmere definert kodingsprosess, er kjernen i tilnærmingen at det skal utvikles en teori, som altså baseres på sentrale fenomener utledet fra det empiriske datagrunnlaget (Kvale & Brinkmann, 2015). Det handler om forskerens evne til innsikt, måten man gir mening til data, og videre forstå de på et mer abstrakt nivå og evnen til å skille det vesentlige fra det uvesentlige (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskerens sensitivitet er sentral i metoden. Dalen (2011) beskriver det som om at forskeren "værer" at noe er viktig, hvor forskeren videre bruker en litterær evne til å fange opp noe eksistensielt i informantens uttalelser.

Strauss og Corbin (1990) viser til åpen koding, en prosess hvor man bryter ned, undersøker, sammenligner, konseptualiserer og kategoriserer data (Kvale & Brinkmann, 2015). Man foretar en kvalitativ analyse av deres relasjon til andre koder, og til konteksten og handlingskonsekvensene. Kodingsprosessen foregår gjennom flere nivåer (Dalen, 2011). I dette prosjektet ble det jobbet mye og lenge med å finne koder i analyseprosessen. Kodingsprosessen forløp som den hermeneutiske sirkel, hvor det foregår en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet, og gjennom fortolkningen settes deler på ny i relasjon med helheten. Jeg gikk inn og ut av datamaterialet, jobbet med utgangspunkt i datamaterialet, fortolker dette, leste teori som kunne kobles opp mot fortolkninger og tilbake til datamaterialet igjen. Jeg sammenlignet, fant likheter og variasjoner. Tradisjonen betraktes som en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av mening.

Denne prosessen førte til at jeg kom frem til fire kategorier som jeg ønsker å trekke frem og belyse i kapittel fire.

Det er kategoriene: SSV, utredning, svake andrespråksferdigheter eller spesialpedagogiske behov og tilrettelegging.

Som vist i kapittel en hevdes det at denne undersøkelsen bør baseres på teori om språket og om flerspråklighet. Det er nettopp denne kunnskapen som er med på å avsløre avvik som kan være kjennetegn på SSV, en sammensatt og kompleks vanske som utspiller seg ulikt hos den enkelte elev. Dersom en flerspråklig elev har SSV, vil det kunne identifiseres i begge språkene. Det er nyttig å vite noe om kjennetegn som informantene observerer i empirien i forhold til SSV, som gjør at de setter i gang en utredning. Det vises til en kort innføring i

forhold til SSV. Utredning er den mest omfattende kategorien i undersøkelsen, og er kjernen i problemstillingen.

I den neste kategorien belyses fokuset for å skille mellom hva som kjennetegner elever med svake andrespråksferdigheter og hva som er elever med spesialpedagogiske behov i empirien. Den siste kategorien om tiltak og tilrettelegging er en naturlig konsekvens av utredningen, og ser på tilrettelegging for flerspråklige elever med SSV.





## Kapittel 4

### Empiri, analyse og drøfting

#### 4.0 Ulike kategorier

Slik det er gjort rede for i metodekapittelet er det utviklet fire kategorier ut fra datamateriale. Det er kategoriene: SSV, utredning, svake andrespråksferdigheter eller spesialpedagogiske behov og til sist kategorien tilrettelegging.

Ut fra svarene som informantene gir, kan det virke som de har en del felles grunnleggende holdninger og verdier i forhold til området som utforskes. Svarene de gir er i store trekk like, i forhold til syn på utredning og tilrettelegging av opplæringsmiljø for den flerspråklige elevgruppen. Det interessante er likevel at de utover dette vektlegger ulike faktorer når de utdyper temaene. Det betyr ikke nødvendigvis at de er uenige, men ettersom det er begrenset med tid under intervjuet blir det nødvendig å gjøre noen valg, i tillegg til at informantene vektlegger ulike ting. Det gjør prosjektet spennende og rikt. Vektingen av de ulike områdene innenfor kategoriene er et resultat av mangfoldige og ulike erfaringer.

#### 4.1 SSV

Alle informantene er inne på hovedessensen av kjennetegn for SSV. De påpeker at det er problemer med å produsere og forstå språket, mens det kognitive er greit. Informantene er ærlige på at det er en komplisert og sammensatt vanske. Informantene viser til mange symptomer som kan trekkes til diagnosen, både i forhold til impressive vansker som omhandler evnen til å oppfatte og forstå, ekspressive vansker som omfatter produksjon av språket og ordforrådet, og tilslutt fonologiske vansker, som omhandler uttalen. Dette er trekk som både Leonard, Bishop, Hulme og Snowling m.fl. viser til i sine teorier. En informant nevner den fonologiske løkke som en markør til SSV. En informant viser til forholdet mellom dysleksi og SSV. Bishop og Snowling (2004) hevder at det er greit å skille mellom disse to vanskene, selv om de viser høy grad av komorbiditet til hverandre og til andre vansker (Melby-Lervåg, 2010b).

Sitat: "SSV... da tenker jeg på at de bare har vansker i forhold til språket. Kognitivt er det helt greit. Kanskje de har spesielle vansker, kanskje språklydvansker, dysleksi, grammatiske vansker. Jeg bruker Bloom og Lahey sin språkmodell og ser på alle sider av språket: Form, innhold og bruk av språket og kartlegger i forhold til den."

Sitat: "Hvis vi ser på kjennetegn i forhold til den ekspressive og impressive forståelsen av språket, så tenker jeg at det er å ha vansker med å uttrykke seg, å glemme ord, problemer med å finne riktige ord som passer til sammenhengen. De blander meningen i ordet. Det er den ekspressive biten."

Sitat: "I forhold til den impressive biten forstår ikke eleven meningen i setningen, eller det som blir sagt til dem, beskjeder som de skal utføre. Muntlig instruksjoner blir vanskelig. Så har du fonologiske vansker som kommer i forhold til den fonologiske løkken. Den har noe med minnefunksjonen å gjøre, og det påvirker både den impressive og den ekspressive måten å oppfatte språket på. Guruen Egeberg antyder at de går bort fra denne inndelingen, det er jo mer som kommer inn, fonologiske vansker, artikulasjonsvansker, det kommer flere ting inn i diagnosen. Det er ganske kompliserte greier."

Sitat: "Et barn med SSV kan være lite språklig aktivt tidlig, og ha sen språkutvikling. Så henger det nok sammen med at de ofte har uttalevanske, og så senere også en spesifikk, altså en impressiv eller ekspressiv vanske, eller en kombinasjon av de tingene."

#### **4.1.1 Drøfting**

I sin redegjørelse av erfaringer i henhold til SSV avslutter en informant svaret sitt med følgende kommentar: "...det er kompliserte greier". Det bekreftes av flere forskere. SSV er en omfattende og kompleks vanske (Bishop, 1997; Leonard, 2014a; Ottem & Lian, 2007). Leonard (2014a) hevder at vansken gjennom tider har vært preget av anonymitet og at forskere må ta sin del av ansvar for at de ikke har lyktes i å informere tilstrekkelig om en vanske, som det i tillegg har vært brukt mange etiketter på.

Ut over dette viser informantene innsikt i både definisjon og symptomer på SSV. En informant hevder i forhold til SSV: "...det er å ha vansker med å uttrykke seg, å glemme ord, problemer med å finne riktige ord som passer til sammenhengen". Videre er utfordringer med SSV: "I forhold til den impressive biten forstår ikke eleven meningen i setningen, eller det som blir sagt til dem. Så har du fonologiske vansker". Flere informanter velger å referere til språkvansker i henhold til inndelingen i DSM-IV, som for øvrig er mye brukt i Norge. De nye inndelingene som er foreslått i DSM-V nevnes også av informantene.

Informantene bruker tid sammen med elevene som skal utredes. "Et barn med SSV kan være lite språklig aktivt tidlig, og ha sen språkutvikling." De observerer, og kartlegger språket i forhold til det de ser og hører. Bloom & Lahey sin språkmodell brukes bevisst: "Jeg bruker Bloom og Lahey sin språkmodell og ser på alle sider av språket: Form, innhold og bruk av språket og kartlegger i forhold til den." For å gjøre kartlegginger i forhold til språket, trenger man kunnskap i forhold til de lingvistiske ferdighetene som språkmodellen viser til (Lind & Kristoffersen, 2014). Man trenger kunnskap og forståelse for språkutviklingen generelt, i forhold til flerspråklig språkutvikling og i forhold til SSV, for å kunne identifisere SSV hos flerspråklig elever.

Kunnskap som både informantene, og forskere viser til (Bedore & Leonard, 1998; Bishop, 1997; Egeberg, 2007; Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014a, 2014b; Paradis, 2010).

Det er økende grad av misnøye blant teoretikere og klinikere for tilnærming av SSV som inkluderer IQ i de diagnostiske kriterier for utviklingsforstyrrelser (Bishop & Snowling, 2004), og det er i stadig økende grad fokus på andre mulige markører. Forskere er ikke enige om innholdet i de manglene som forårsakes av denne forstyrrelsen, og om hva som er gyldige markører for SSV (Bishop & Snowling, 2004; Paradis, 2010). Melby-Lervåg (2010a) hevder at markørene kan være en fordel å bruke i forhold til flerspråklige elever.

Det synes at informantene ikke var veldig opptatte av dette temaet under intervjuene, ut i fra at det ikke ble kommentert i særlig grad. Det er et omfattende tema, og forholdsvis stor uenighet blant forskere.

## **4.2 Utredning**

Under kategorien om utredning belyses områder som informantene vil ha med i utredningsprosessen i forhold til identifisering av SSV hos flerspråklige elever.

### **4.2.1 Foreldresamarbeid**

Felles for alle de fire informantene når det gjelder utredningsprosessen, er at de starter med å nevne foreldrene som viktige og nødvendige samarbeidspartnere i utredning av elevene. Utover dette ble ulike faktorer vektlagt i samarbeidet med foreldre. Informantene belyser foreldresamarbeidet på en slik måte at de utviser den type sensitivitet som Egeberg (2012) hevder er viktig, at man tar hensyn til foreldrene og møter dem i forhold til deres kultur, deres utfordringer i nytt land og deres bagasje i forhold til migrasjonsprosessen. I utredningen må man legge vekt på tillit i kontakten med foreldrene. Foreldre er en ressurs, de kjenner til sine barns anamnese, språklige erfaringer i forhold til morsmålet, og eventuelt om det er språkvansker hos barnet eller i familien. Videre kan de formidle elevens tidligere skolegang, forutsetninger, behov og interesse. På den andre siden kan oversikten og forståelsen for elevens faglige utfordringer som en utredning kan gi, utvikle foreldrenes forutsetninger til å være en solid støtte i hverdagen for eleven i det videre skoleforløpet.

Sitat: "En god del av informasjonen jeg trenger til utredningen av eleven kommer fra foreldrene. Foreldrene kan fortelle oss hvordan morsmålsopplæringen har vært, om barnet har traumer, og andre ting som kan påvirke innlæringen. Det kreves tillit til samarbeidet."

Sitat: "Hva har foreldrene vært igjennom, og har foreldrene selv samme type vanske?"

Sitat: "Det er viktig at foreldrene er enige i tilmeldingen."

Sitat: "Ofte får man en aha opplevelse når man får henvisning til PPT. Det er i tilfeller hvor en elev snakker lite norsk, og gjennom samtale med foreldre får man vite at han snakker lite på morsmålet også. Det er sånne ting som jeg tenker at skolene kunne ha funnet ut for lenge siden."

#### **4.2.2 Samarbeid med tolk**

Alle informantene ser det som nødvendig å bruke tolk i denne samarbeidsfasen med foreldrene, dersom det er behov for det. Egeberg (2012) understreker at bruk av tolk ofte er en forutsetning for gjennomføring av samtaler med foreldre, dersom vedkommende har svake andrespråksferdigheter.

Sitat: "Ofte kan det være vanskelig å få foreldrene til å prate. Det er viktig å bli forstått og man må sjekke ut om man trenger tolk eller ikke. Mange ganger tror man at man ikke trenger tolk, men det kan bli kompliserte samtaler. Det er jo ikke en hverdagslig samtale, det er jo ofte spesifikke temaer."

Sitat: "Vi bestiller tolk og av økonomiske grunner får jeg beskjed om å bruke telefontolk, men jeg liker å ha de med i rommet. De foreldre jeg har møtt liker også å ha tolkene i rommet."

#### **4.2.3 Øvrige samarbeidspartnere**

Informantene nevner lærere og annet personale ved skolen, kollegaer, PPT, Statped og andre fagpersoner, som naturlige samarbeidspartnere i utredningsprosessen. En informant nevner også barnehagelærere, dersom eleven er i småskolen og har gått i barnehage før skolestart.

På lik linje med Egeberg (2007) hevder informantene at det er viktig med et tillitsfullt samarbeid mellom flere fagpersoner i utredningsprosessen. På skolen er det pedagogene som har de beste forutsetninger til å innhente informasjon om elevens læring, kunnskap og erfaring. De ser eleven i relasjon med andre elever, samtidig som samarbeidet med andre fagpersoner kan gi ny innsikt hos skolens personale. Alle elever er individuelle, noe som gjør at vi stadig står overfor nye utfordringer.

Sitat: "Jeg har god erfaring med å jobbe sammen. Jeg tenker på det jeg har snakket med deg om flere ganger tidligere, det her med helhetstenking: Hvordan kan man hjelpe barnet som strever, med å skaffe gode relasjoner, og hvordan kan man spille på lag med resten av teamet for å oppnå dette. Vi må huske at språk blir innlært i samhandling med andre barn, og ikke bare med logopeden og andre voksne."

Sitat: "Jeg samarbeider selvfølgelig med lærer, og med barnehagelærer, om det er notater fra barnehagen. Jeg diskuterer med andre logopeder, og så har jeg kontakt med Statped dersom jeg er usikker."

#### 4.2.4 Observasjon

Alle informantene nevnte observasjon av eleven i ulike situasjoner og relasjoner som en viktig metode i utredningen. Det vektlegges at gjennom observasjon dannes bilder av både eleven som observeres og av undervisningen. Som S. Helland (2014) hevder, er observasjon et viktig redskap i det daglige arbeidet og i utredningen, hvor man får informasjon om eleven individuelt, og i relasjon til andre. Det eksisterer en del dilemma i forhold til observasjonen som er viktig å overholde i forhold til gyldighet. Elevens trygghet og innsikt i egen situasjon er en forutsetning i utredningen (S. Helland, 2014).

Sitat: "Man må også bruke observasjon for å få et grundig bilde av barnets vanske. Hvordan er klassemiljøet, forholdet mellom elev-lærer, og elev- elev, og hva skjer ute i friminuttene. Testingen sier bare noe om det eleven gjør der og da, så en må supplere med observasjon for å konkludere."

Sitat: "Når en observerer får en ofte en aha opplevelse i forhold til hvordan undervisningen er tilpasset."

Sitat: "Hva har andre fagpersoner sett av barnet. Løpende observasjon gjennom en uke, med andre fagpersoner enn deg selv, det gir et annet dybdeinntrykk av hvor barnet står."

En informant uttrykte barnets perspektiv i forhold til å bli utredet:

Sitat: "Jeg bruker tid på observasjon, og tid for å bli kjent med ungen. Jeg føler at jeg må ha en relasjon til ungen, så det ikke blir en traumatisk opplevelse å sitte der å bli testet, for det er jo faktisk masse kartlegging, tester, peking og spørsmål."

#### 4.2.5 Kartleggingsverktøy

Jeg velger å fremstille en samlet oversikt over type tester informantene har erfaring med å bruke i utredningen av flerspråklige elever, ved mistanke om SSV, uten å vise til oversikt over hvor mange av informantene som bruker de ulike testene, dersom det ikke er helt spesifikt. For informasjon i henhold til testene viser kap 2.7.1 til en kort innføring i forhold til hvilke ferdigheter som dekkes av de ulike tester. Nedenfor vises kun sitat til noen tester.

Informantene kommer som nevnt fra ulike steder. Noen steder er det tilgang på flerspråklig lærere og tospråklig fagopplæring, andre steder er det ikke det.

Informantene forventer at skolen har gjennomført pålagte kartlegginger når elevene blir henvist, blant annet kartlegging fra Utdanningsdirektoratet: Språkkompetanse i grunnleggende norsk (kap 2.8).

Sitat: "Når barn blir tilmeldt oss skal skolen ha skrevet en rapport hvor de forteller hva de har gjort, hvordan vansken ytrer seg, og hvilke kartlegginger de har gjort. I forhold til samarbeidet observerer man og ser hvordan læringsmiljøet er. Er det noe de kunne gjort annerledes?"

Sitat: "Det er alltid veldig greit å snakke med lærere først, hva har de av kartlegginger? Elevarbeid kan gi en pekepinne, og prøver som er gjort."

Testene nedenfor tar utgangspunkt i kognitive og språklige komponenter som er viktige for muntlige og skriftlige språkferdigheter. Informantene vektlegger også å gjennomføre tester hvor pedagogisk personale på skolen og foreldre er inkludert.

#### **Celf 4**

Sitat: "Celf 4 er en god test i forhold til SSV, men den er ikke så godt egnet til flerspråklige barn."

Sitat: "Celfen er veldig god, men den forutsetter at ungen snakker flytende norsk, det krever jo nesten alle testene, utenom tospen da."

#### **Leiter 3**

Sitat: "Det er en ikke-språklig test, en test for å finne ut om evnenivået, den er ganske kulturuavhengig."

#### **Wisc**

Sitat: "Det har vært litt omstritt, den er ikke helt kulturuavhengig. Det er ikke-språklige deler der som er nyttige."

Sitat: "En test for å se at det kognitive er på plass, men man må vite at ungen er god nok i norsk. Det er det som er det vanskeligste, så egentlig burde det vært tatt på det språket som barnet er sterkest på."

#### **BVPS**

Sitat: "Ser på ordforrådet, her skal de peke på bilder når vi spør, den krever at ungen forstår norsk."

#### **Trog**

Sitat: "Det er en reseptiv grammatisk test. Ungen peker når man spør i hele setninger. Testen krever at ungen forstår norsk."

#### **Tosp**

Sitat: "Den kan fås på mange språk, utfordring er å finne noen som kan ta den på morsmålet. Dersom barnet har vært flere år i Norge kan de jo ta den på norsk."

#### **Språk 6-16**

Sitat: "I deler av 6-16 på morsmålet får vi hjelp av en tolk, for å se på det samlet ordforrådet. De har ordforråd fra to forskjellige verdener, i morsmålet har de ord fra hjemmeverden og i det nye språket har de ord fra skoleverden."

#### **Reynell**

#### **CCC2**

Sitat: "Den testen kan man ta, kanskje oversette den litt. Det gjør man ikke med de større kartleggingene, der må man ha sertifisering."

#### **515**

Sitat: "Det er et nordisk skjema i forhold til barns generelle utvikling. Det er 170 spørsmål, som foreldre skal svare på, den kan virke voldsom, men man får veldig fin oversikt over hvilke områder barnet sliter med, og hvilke vansker det har."

## 20 spørsmål

Sitat: "Statped har utarbeidet denne. Vi får en del generell informasjon fra foreldre hvordan eleven fungerer og har utviklet seg opp gjennom årene."

Alle informantene referer til fare for feilkilder ved bruk av tester som ikke er morsmålsbaserte, eller dersom det ikke er tilgjengelige flerspråklige lærere for gjennomføring av testene.

Sitat: "Jeg syns helt klart at vi ikke har gode nok redskaper til å kartlegge disse barna."

Sitat: "Det er vanskelig og utfordrende med de testene. Hva forteller de og forteller de hele sannheten?"

Sitat: "Dersom barnet skårer godt på sitt språk, og dårlig på norsk, så vet vi at det handler om eksponering for andrespråket."

Sitat: "Det handler ofte om dårlig opplæring fra sitt hjemland. Har opplevd elever med store problemer med å lære i Norge, men det var ikke SSV."

Sitat: "Det vi trenger er folk som kan utrede ungene på deres morsmål, for å finne om de har SSV, for da tenker jeg at tilnærmingen til å lære norsk blir helt annerledes. Man må sannsynligvis tilpasse opplegget enda mer, og kanskje ha lavere progresjon."

Når det gjelder kartlegging av språklige ferdigheter, kan det tryggeste være å kartlegge på morsmålet, eventuelt på flere språk (Bøyesen, 2012). Ved å teste elevens språk på denne måten, får man større grunnlag til å finne årsaken til manglende læringsutbytte (Bjerkan m.fl., 2013). Dersom eleven ikke har vansker i morsmålet, trenger det eksponering i andrespråket. Egeberg (2007) hevder at denne type tester er mest rettferdig for flerspråklige elever både i forhold til samsvar med normeringsutvalget, og språk- og erfaringsbakgrunn.

En av informantene hadde erfaring med disse testene:

### Floro

Sitat: "Floro sjekker ut språket på morsmålet og andre språket, og så kan vi sammenligne språkene, og se om det er mer vansker i et språk. Floro går i forhold til lesevansker hos eleven og fonologiske vansker. Så hvis vi ser at en elev sliter med å lese på norsk, sliter med minne, ikke husker og har andre problemer eller andre vansker som ligger til grunne, så kan vi også sjekke morsmålet. Både morsmålslærer og den norske må ha sertifisering, og det må være folk som kan språkene."

Informanten som har erfaring med følgende test hevder at den er veldig nyttig i bruk, og gjerne som supplement til Floro.

### Toni 4

Sitat: "En test som er uavhengig av språk, det er en test som er visuell, som sjekker om det er språket hos eleven eller generelle evner som gjør at de utvikler seg seint i forhold til norsk."

Det blir nesten som praktiske oppgaver fra wisc, en får flere valgmuligheter, og de må velge ut. Den sjekker om eleven har gode evner uavhengig av hvilke språk de har.”

#### **4.2.6 Drøfting**

I kapittel 2.7 fremstilles en modell for utredning av minoritetsspråklige elever, utviklet av Espen Egeberg i samarbeid med flere. Modellens første trinn i gjennomføring av utredning innebærer innsamling av informasjon om eleven som skal utredes. Det er viktig å fange opp nevrologiske og medisinske faktorer, språklige erfaringer på morsmålet, og på andrespråket, kunnskap og erfaringer og læringsmiljøet før og nå. Dette skal danne grunnlaget for en forståelse av elevens ferdigheter og atferd, styrker og svakheter. Ut fra dette skal det utvikles alternative hypoteser. Informantene i undersøkelsen er enige om å inkludere foreldre og det pedagogiske personalet som jobber med eleven for å innhente de opplysningene som Egeberg (2007) viser til i sin modell. Foreldrene har nødvendig informasjon om elevens tidligere skolebakgrunn og språkutvikling på morsmålet, samt øvrig informasjon om eleven som er nødvendig i utredningen. ”Foreldrene kan fortelle oss hvordan morsmålsopplæringen har vært, om barnet har traumer, og andre ting som kan påvirke innlæringen.” Skolen kjenner til elevens behov i læringsmiljøet. For å oppnå gode dialoger har både informanter og Egeberg referert til bruk av tolk. Samtaler med hjemmet om barnets vansker kan i følge informantene være utfordrene, og som en informant sier: ”... det er jo ingen hverdagsamtale”, og dermed kan bruk av tolk være nødvendig ved svake andrespråksferdigheter hos foreldre. Elevens trygghet og trivsel er en forutsetning for at elevens reelle atferd og forutsetninger fremvises i observasjoner og kartlegginger. En informant uttrykte viktigheten av dette: ”Jeg føler at jeg må ha en relasjon til ungen, så det ikke skal bli en traumatisk opplevelse å sitte der å bli testet.”

I følge Egeberg (2007) vil det i noen tilfeller være tilstrekkelig tiltak å gjennomføre trinn en i modellen for tilrettelegging av individuelle tiltak. Informantene bekreftet at de i informasjonsinnhenting avslører faktorer som ved individuell tilrettelegging vil gjøre en endring for eleven. I andre tilfeller må en gjennomføre trinn to som i henhold til modellen omfatter diagnostisk utredning. Testene som informantene benytter til utredning av SSV dekker områdene for ekspressive vansker, reseptive vansker og fonologiske vansker. Som det ble påpekt under et intervju vil man ikke benytte hele listen av tester på hvert enkelt tilfelle hvor forståelsesvansker mistenkes. Man kartlegger ut fra individuelle tilfeller og



behov. Informantene var samstemte på nødvendigheten av et godt samarbeid mellom pedagoger.

En av informantene nevnte at hun har kjennskap til nevnte modell for utredning. Ettersom det ikke var samtaletema med de andre informantene, vet jeg ikke i hvilke grad de følger systematiske utredningsmodeller. Et systematisk utredningsarbeid med tillitsfullt samarbeid og gode dialoger mellom samarbeidspartnere er viktig.

Utredningsmodellen gir oversikt over hele prosessen, som kan vare over tid. Kan hende man kan oppnå det samme resultatet med gode rutiner og erfaringer, uten nødvendigvis å forholde seg til en modell.

Mangel på morsmålsbaserte tester, eller mangel på flerspråklige lærere gir utfordringer. Man vet ikke hva som er årsaken dersom eleven oppnår dårlig eller lav skår ved bruk av en test som er normert etter enspråklige barn. En informant sier: "Det er vanskelig og utfordrende med de testene. Hva forteller de og forteller de hele sannheten?" Er vansken knyttet til erfaringsbakgrunnen, til skolebakgrunn fra hjemlandet, til tilretteleggingen, til svake andrespråksferdigheter eller til spesialpedagogiske behov. Ettersom det er mange mulige feilkilder knyttet til bruk av tester som er normert etter enspråklige barn, er det diskutert hvorvidt det er riktig å benytte disse testene på flerspråklig barn (Paradis, 2010). Samtidig er det viktig å avsløre SSV også hos flerspråklige barn. Informanten som hadde erfaring med testen Floro var fornøyd med måten den var organisert på, tilpasset flerspråklighet. Man har anledning til å kartlegge eleven på begge språk. En informant uttrykte at det er nettopp slike metoder vi trenger: "Det vi trenger er folk som kan utrede ungene på deres morsmål, for å finne om de har SSV, for da tenker jeg at tilnærmingen til å lære norsk blir helt annerledes." Dersom en elev har SSV vises det i begge språkene. Testene må bare være en del av utredningen (Egeberg, 2007). Resultatene må sees i sammenheng med bakgrunnsinformasjon, pedagogiske prøver og observasjon. Tiltak som settes i gang vil også være en etterprøving av resultatene (Egeberg, 2007). Det er en viktig ressurs å kunne drøfte pedagogiske spørsmål med kollegaer eller andre fagpersoner.

For eleven og foreldrene er det viktig at de er inkluderte på sine premisser og at teamet rundt eleven samarbeider, – for de som utreder, er det viktig å vite at alle rundt barnet samarbeider tillitsfullt, slik at man får belyst ulike innfallsvinkler, og samlet all nødvendig informasjon: – "Vi må tenke helhetlig."

### **4.3 Svake andrespråksferdigheter eller spesialpedagogisk behov**

Det kan være komplisert å skille mellom svake andrespråksferdigheter og spesialpedagogiske behov. Når en elev befinner seg tidlig i andrespråksopplæringen kan svake resultater på språklige tester være sammenfallende med enspråklige elever med SSV. Informantene drøfter dette, og kjenner på frustrasjonen over resultater på tester som viser til stor usikkerhet i forhold til hva som egentlig måles hos eleven.

Sitat: "Det er vanskelig å vite hva som er problemet når de svarer feil, om de ikke skjønner oppgaven ut fra språklig vansker eller fra en spesifikk vanske."

Sitat: "Det er veldig vanskelig og individuelt, overflatespråket kan lure, og man kan tro at barnet forstår mer enn det forstår, man må kartlegge for å være sikker."

Sitat: "Dagligspråket tar to til tre år å utvikle, og for språk hvor de skal følge skolefagliglæring tar det fem til syv år. For de ungene som blir kastet ut i det, ja det er voldsomt hva de blir utsatte for."

Sitat: "Etter et halvt år skal man begynne å få en magefølelse av hvor fort det går fremover. Så er det noe med barn som har SSV. Du sier et ord, og tenker at nå sitter det, og så sitter det ikke likevel. I går viste han godt hva en kopp var, i dag har han mistet det. Det kan være en markør."

Leonard (2014a) hevder at SSV frembringer svakheter som ikke alltid er i øyenfallende og ofte maskert som uoppmerksomhet eller mer alvorlig atferd. Egeberg (2007) hevder at flerspråkligheten kan få skylden for spesialpedagogiske behov.

Nedenfor fremstilles en erfaringer som viser til eksempel hvor dette illustreres.

Sitat: "De sliter med å ta felles beskjeder. Han ene som jeg har, har fått diagnosen SSV i samarbeid med Statped. Jeg husker det sto i papirene fra barnehagen at han var vimsete. Det er en beskrivelse som er typisk. Han måtte se hva de andre skulle gjøre før han selv kunne gjøre noe. De var ikke bekymret for han, men han fikk ikke med seg ting, han var svimmel. Det er nokså negative begrep i forhold til de ungene fordi man ikke vet hva som er vansken. Alle trodde han var en forvirret flerspråklig unge. Hvis man spurte han om et norsk begrep så svarte han av og til på det andre språket. Når jeg overtok han var han på vei å skrives ut fra PPT for det ble sagt at han har ingen vanske, han bare blander de to språkene. Jeg fikk en magefølelse på at det ikke var det. Han har to morsmål, men norsk er det sterkeste språket, derfor var det rart at han blandet språkene. Han har gått i norsk barnehage. Det er fort gjort å skylde på det flerspråklige."

#### **4.3.1 Drøfting**

Cummins (2000) hevder at det tar ca fem til åtte år å tilegne seg det ordforrådet og øvrige språkferdigheter som kreves for å fungere i skolen, for de elevene som begynner språkopplæringen ved skolestart. For et overfladisk hverdagsspråk tar det noe kortere tid, mellom to til fire år. Informantene er i stor grad enige i dette. Når det gjelder innlæring av andrespråket handler det også om personlige evner i forhold til å lære et nytt språk. Det er

utfordrende å vite hva som er årsaken, når flerspråklige elever ikke responderer på eksponeringen av andrespråket som forventet. Mens vanskene hos flerspråklige elever kan ha sammenheng med lite eksponering av andrespråket, er vanskene hos elever med SSV iboende vansker. Paradis (2010) viser til resultater i egen forskning som formidler at mot slutten av en toårsperiode etter at andrespråksinnlæringen er startet, kan en tydelig begynne å skille mellom svake andrespråksferdigheter eller spesialpedagogiske behov. Informantene mener det kan oppdages fra et halvt år frem til to år etter språkinnlæringens oppstart. Informantene stiller også i denne sammenhengen spørsmål ved bruk av testene: "Det er vanskelig å vite hva som er problemet når de svarer feil, om de ikke skjønner oppgaven ut fra språklig vansker eller fra en spesifikk vanske." Figueroa (1989) og Paradis (2010) er også tvilende til bruk av tester normert for majoriteten.

Det er utfordrende å vite hvilke symptomer som kjennetegner den flerspråklige utviklingen og hva som kjennetegner spesialpedagogiske behov. Når man skal lære et nytt språk vil man tidlig i eksponeringsfasen for andrespråket ha vansker med å uttrykke seg, med å forstå, og ha begrenset ordforråd. Oller (2005) hevder at mennesker som utvikler seg gjennom to språk ikke har to adskilte system. Cummins (2000) mener at det finnes et felles underliggende tanke- og språkssystem under språkene. Et godt ordforråd i første språket, er god hjelp til å bygge andrespråket på, men det tar tid, samtidig som vansker i førstespråket gir vansker i andrespråket. Bialystok (2001) hevder at det utøvende kontrollsystemet som er en viktig kognitiv funksjon hos mennesker, blir styrket hos flerspråklige mennesker ettersom de stadig må styre sin oppmerksomhet mot valg av språk og ordforråd i kommunikasjon med andre. Under oppøvelsen av ferdigheten eller ved språkvansker kan språkene blandes. Egeberg (2007) mener at barn i perioder oversetter via det ene språket for å finne mening i det andre språket. På dette stadiet bruker en flerspråklig elev tid på å produsere språket. På grunnlag av dette, vises det til den informant som i en av sine sitater viser til et eksempel med en flerspråklig gutt med SSV. Han blandet språkene og omgivelsene ville skylde på flerspråkligheten. I forhold til argumentene til flere av forskerne vist ovenfor er det ikke en unaturlig forklaring på guttens vansker. Men informant så flere av de kamuflerte signalene (Leonard, 2014a). Guttens var forvirret og fikk ikke med seg beskjeder, han hadde dårlig ordforråd og ordleitingvansker. Bishop (1997) med flere hevder at den språklige utviklingen er vesentlig forsinket hos barn med SSV i forhold til jevnaldrede. Paradis (2010) hevder at flerspråklig barn med SSV trenger langsommere progresjon, og flere gjentakelser i

språkinnlæringen, det samme hevder informanten: "Så er det noe med barn som har SSV, du sier et ord, og tenker at nå sitter det, og så sitter det ikke likevel."

Eksemplet fra informanten har viktige budskap. Ved siden av å si noe viktig både i forhold til flerspråklighet og SSV sier det også noe om respekten for barn med store utfordringer. Pedagogen viser en genuin interesse for barnet, ved å observere symptomene og bruke både tid og kunnskap på å forstå barnet, i stede for å koble symptomene til personlighet eller flerspråklighet, som foreslås av omgivelsene. Bishop (1997) og Tomblin (1997) m. fl. viser en forekomst av SSV blant barn på tre til ti prosent. Lian og Ottem (2007) hevder at det er estimert at ett til to barn i hver skoleklasse har SSV. Vi trenger å være genuint interessert i hvert barn vi møter, se feilene i forhold til tidsperspektivet for eksponering, stille spørsmål og kartlegge symptomer som fremstår.

#### **4.4 Tilrettelegging og tiltak**

Ettersom tiltak og tilrettelegging er en viktig målsetting for utredningen, er det naturlig at denne undersøkelsen også fokuserer på dette, i begrenset omfang. Tilrettelegging er omfattende. Informantene ser behov for å bygge opp en konkret tilrettelagt opplæring for denne elevgruppen. Øzerk understreker med sin fremstilling av NEIS-modellen, viktigheten av nettopp å være konkret for å utvikle elevenes forståelse for det nye språket, samtidig som det er et gode også for elever med språkvansker. Både elever med SSV og flerspråklige elever har behov for å jobbe systematisk med å utvikle metakognitiv bevissthet, ordforrådet og begrepsforståelse. Bjerkan (2013) med fl. viser til at ordforrådet og begrepsforståelsen regnes som noen av de mest komplekse og sammensatte oppgavene i språkopplæringen.

Sitat: "Der tror jeg vi har vært for teoretisk i Norge, litt for mye teori og for lite handling."

Sitat: "Jeg er opptatt av at man bruker konkrete så eleven forstår. Da er jeg veldig glad i Øzerk sin modell."

Sitat: "Det er viktig at en jobber med ord og begrepsforståelse, læringsstrategier, og bruker mye bilder selvfølgelig. Bredtvet har utarbeidet opplegg i forhold til dette."

Sitat: "Man må jobbe med språklig bevissthet."

Sitat: "Det å bygge videre på det språket du kan, eller å bygge norsk via, knytte det til det språket du kan, det er sånn det er lettest å lære språk."

Sitat: "Morsmålet må utvikles så det ikke blir hull. Har du hørt om sveitserostmetaforen til Øzerk? Dersom ikke førstespråket blir utviklet videre parallelt med det andre, gir det hull i bakgrunnskunnskapen. Man må sørge for at eleven får erfaringer på begge språk. Det er viktig at de får snakke morsmålet hjemme og andrespråket med venner så begge språk får utvikles."

Sitat: "Opplevelse er viktig, og det å bruke sansene."

Langtidsundersøkelse viser til at diagnosen SSV kan gi tilleggsvansker både i henhold til atferd, emosjonelle og sosiale ferdigheter (St Clair m.fl., 2011). Den pedagogiske tilretteleggingen bør bygge på å utvikle identitetsfølelse både i forhold til de språkene som eleven skal lære (Egeberg, 2007; Øzerk, 2010) og i forhold til kognitive utfordringer (St Clair m.fl., 2011). Sitatet under viser til en informant som ønsker bevissthet rundt hvordan vi omtaler flerspråklighet. Det er viktig at flerspråklighet ses på som en verdi for den enkelte og for samfunnet vårt.

Sitat: "Det er viktig å snakke opp de ungene som er flerspråklig. I stedet for å si at han kan ikke norsk, så kan man si at han snakker arabisk, eller russisk, (altså det språket de faktisk kan), og nå skal han lære seg norsk. Det er et helt annet fokus."

Informantene stiller spørsmål ved organiseringen av tilbudene som gis til de flerspråklige når det blir gjort på den måten som sitatene nedenfor viser. Informantene hevder at det er lettest å lære nytt språk via språket man behersker best. Mange forskere er enige i det (Cummins, 2000; Egeberg, 2007; Oller, 2005; Øzerk, 2010). Denne tilretteleggingen kommer i konflikt med praksisen nevnt i sitatene nedenfor. Det er ulike erfaringer for bruk av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring hos informantene. Dersom den flerspråklige eleven i tillegg har språkvansker, gir det store utfordringer dersom undervisningen ikke er tilrettelagt flerspråkligheten.

Sitat: "Særnorsk er et bra tilbud, men de blander unger der. Noen er tospråklig, noen snakker ikke norsk og da klarer du ikke å møte ungene der de er."

Sitat: "De minoritetsspråklige elevene som blir plassert i klasser etter innføringsklasse, får to timer i uka med grunnleggende norsk, og det får ulike konsekvenser for elevene. Vi ser de som henger i gardinene fordi de ikke forstår språket."

Sitat: "Men så får de ikke godt nok tilbud når de kommer i klasse etter innføringen. Det trenger ikke bety at skolene ikke har kunnskaper, men de har ikke nok erfaringer med minoritetsspråklige elever."

Sitat: "Optimalt hadde det vært bra dersom morsmålslærer var to-tre timer om dagen med elevene i klassen, og i tillegg var med på å jobbe som tospråklig faglærer."

Sitat: "Det er viktig at eleven får jobbe, snakke og gjøre mer sammen. Ha språkopplæring i naturlige situasjoner, og sette ord på ting en gjør, det er da en lærer best."

Sitat: "Tospråklig fagopplæringen burde vært mye større. Skolen må tilrettelegge i forhold til eleven og dens erfaringer og kunnskaper. Dersom man går på Nafos sider er det fantastiske sider hvor det presenteres opplegg om samarbeid mellom faglærer, kontaktlærer og morsmålslærer."

#### 4.4.1 Drøfting

Informantene har eller har hatt stillinger hvor de blir kontaktet av grunnskolen for å veilede i tilfeller hvor elevene av ulike årsaker har utilfredsstillende utbytte av den opplæringen de tilbys. Informantene er ambassadører for elever som trenger støtte til å tilrettelegge for pedagogisk opplæring ut fra individuelle forutsetninger.

Språkopplæringen må ta sikte på å være langsiktig og omfattende (Stahl, 2005). Bevisste læringsmetoder som fokuserer på å være tilrettelagte og konkrete, bør benyttes for at alle elevene skal sikres læring (Scheving, 2012). Opplæringen for flerspråklige elever med SSV må baseres på kunnskap om SSV og om flerspråklighet. Den strukturerte begrepsundervisningen utviklet av Sæverud m.fl. (2011), er et opplegg tilpasset barn og unge med språkvansker, og kan brukes i forhold til flerspråklige elever. Elevene får utviklet sin begrepsforståelse gjennom å jobbe aktivt, konkret og ved bruk av sanser, og med utgangspunkt i eget ordforråd, begrepsforståelse og erfaringsgrunnlag. De får jobbe i rolig tempo og med mange gjentakelser. Opplegget er til dels forenelig med prinsipper i NEIS-modellen. Her skal elevene alltid gis mulighet for forståelse av muntlige og skriftlige språk, samt bruk av en representasjonsform som fokuserer på utviklingstrinn fra et kontekstavhengig språk til kontekstuavhengig språk. Ved å kombinere metodene i arbeidet med å utvikle ordforrådet hos eleven, vil vedkommende få anledning til å gjøre seg rikelige erfaringer i forhold til ord og begreper. I tillegg til dette, er det utviklet mange tilrettelagte opplegg, som er prøvd ut gjennom prosjekter (Nafo, 2016b).

Informantene hevder at det er viktig å bygge andrespråksinnlæringen på det språket eleven kan (Øzkerk, 2006). Dersom man har hatt god førstespråkopplæring, har man jobbet seg gjennom den kompliserte og sammensatte prosessen av språkutvikling som Egeberg (2007) kaller utvikling av økologisk tanke- og kommunikasjonssystem. De ferdigheter som er lært i forhold til et språk, vil være tilgjengelig ved innlæringen av et nytt språk (Cummins, 2000; Egeberg, 2007; Oller, 2005). Elever med SSV, ser ut til å ha svake mentale forestillinger som ord og begrepsforståelsen bygger på (Bishop, 1997). Man bygger på elevens forutsetninger.

Informantene etterlyser mer bruk av tospråklig fagopplæring, morsmålsundervisning og særskilt norskopplæring hvor det tilpasses den enkelte elevs særskilte behov og ikke grupper. Informantene ønsker også kompetanseheving blant pedagoger i skolen i tillegg til mer tid for hver elev.

## Kapittel 5

### Avsluttende kommentarer

#### **”Hvilke erfaringer har pedagoger med utredning av spesifikke språkvansker hos flerspråklige elever i grunnskolen?”**

Informantene hevder at når flerspråklige elever utredes med mistanke om SSV, skal søkelyset settes på eleven. Vi må tenke helhetlig rundt eleven og i forhold til utredningen. Utredningen av denne gruppen må skje på grunnlag av pedagogens kompetanse i forhold til språk, språkutvikling, flerspråklighet, SSV og utredning. Videre må vi forholde oss til samfunnets regelverk, tilrettelegging og prioriteringer av ressurser, tid og økonomi. Ut fra disse forutsetninger er det pedagogens oppgave å få til en helhetlig utredning av eleven, ut fra elevens forutsetninger og behov, i et nært samarbeid med elevens nærmiljø. Uavhengig om man velger å benytte utredningsmodeller eller annet, skal den systematiske utredningen være innrammet av kvaliteter basert på gyldighet og pålitelighet.

Erfaringer viser at foreldre er viktige støttespillere for sine barn og viktige samarbeidspartnere for personalet i skolen. Vi må skape tillit hos foreldre ved å vise hensyn til deres kultur, redegjøre for vårt arbeid, og legge forholdene til rette for samarbeidet: ”Det kreves tillit i samarbeidet med foreldrene”. Det er viktig å inkludere tolk i foreldresamtaler dersom det er behov for det. Foreldre har informasjon i forhold til elevens morsmål som er avgjørende for tilrettelegging i andrespråkopplæringen. En informant hevdet at: ”Foreldrene kan fortelle oss hvordan morsmålsopplæringen har vært”. Gjennom foreldre får vi kjennskap til elevens kompetanse i morsmålet, om det tidligere læringsmiljøet og om elevens interesser, behov og forutsetninger. En informant viste til viktige og avgjørende opplysninger som kan fanges i samarbeidet, og som får konsekvenser for den videre utredning og tilrettelegging. ”Det er tilfeller hvor en elev snakker lite norsk, og gjennom samtale med foreldre får man vite at han snakker lite på morsmålet også.”

Skolens personale er viktige samarbeidspartnere, og har nødvendig informasjon om elevens utvikling og ferdigheter i opplæringsmiljøet nå, og i gruppe med andre elever.

Observasjon av eleven er en viktig metode å bruke i dette arbeidet. ”Man må også bruke observasjon for å få et grundig bilde av barnets vanske. Hvordan er klassemiljøet?” Observasjon er i tillegg

til foreldre og skolens personale en av de viktige kilder som benyttes for å innhente utdypende bakgrunnsopplysninger og pedagogiske vurderinger i utredningen.

Tester som brukes er en annen viktig del av utredningen, men det må også tas visse forbehold i vurderingen av resultatet for denne elevgruppen (Egeberg, 2007; Paradis, 2010). Som en informant hevdet i forhold til tester: "Hva forteller de og forteller de hele sannheten?" Mange av testene som benyttes er normert etter et enspråklig utvalg fra majoriteten. Et barn som ikke er vokst opp i Norge vil ikke ha de samme rammene eller forutsetninger til å gjennomføre testene. Morsmålsbaserte tester som er utviklet under tiltak 9 og 10 er unike i og med at de muliggjør tenking på morsmålet. Men dersom man ikke har tilgang til flerspråklig lærere som kan delta på gjennomføringen, får man ikke benyttet seg av til disse testene. Foreløpig må vi forholde oss til denne situasjonen mange steder i landet vårt. Egeberg (2007) viser til at flerspråklige elever har store utfordringer med å få frem sine kunnskaper gjennom andrespråkstester. Det er likevel ingen garanti for at testing gjennom morsmålet gir et riktig bilde av elevens nivå. Det kan oppstå en regresjon av morsmålet dersom språket benyttes lite til formell læring. Dessuten kan et lite utbygd andrespråk, også gi feil bilde av elevens potensiale (Egeberg, 2007). Vi må i stor grad stille spørsmål rundt resultatene. Dersom resultatene viser lave skår, må vi reflektere over årsakene. Er det på grunn av ulik erfaringsbakgrunn i forhold til det testen fremstiller, eller kan det knyttes til skolebakgrunnen fra hjemlandet og ferdigheter knyttet til morsmålet? Handler det om tilretteleggingen i andrespråksopplæringen, til svake andrespråksferdigheter eller spesialpedagogiske behov? Eller er det en konsekvens av en dårlig tilpasset test eller upålitelig gjennomføring av testen i forhold til den flerspråklige eleven? Vi må ikke bruke resultatene av testene alene, men se de i sammenheng med annen innhentet utdypende informasjon. Informanten som har erfaring med testen Floro, utviklet av Liv Bøyese, synes testen er grundig ettersom den gjennomføres på elevens språk, veiledet av fagpersoner som kan språkene og har fått opplæring i bruk av Floro. Forskning viser at tilpassede morsmålsbaserte tester veiledet av flerspråklige lærere er tester som gir mest korrekte resultater i forhold til denne elevgruppen (Egeberg, 2007). "Dersom barnet skårer godt på sitt språk, og dårlig på norsk, så vet vi at det handler om eksponering for andrespråket."

Konklusjonen av utredningen bygger på innhentet informasjon og resultater i forhold til elevens kognitive ferdigheter, forutsetninger og behov, og ut fra dette beskrives både lærerforutsetninger, atferd, behov og eventuelle diagnoser. De anbefalte tiltakene skal følge



som en videreføring av konklusjonen. I noen tilfeller skal konklusjonen og foreslåtte tiltak muliggjøre konkretiseringen i forhold til en individuell opplæringsplan (IOP). I andre tilfeller skal resultatene brukes i forhold til sakkyndig vurdering. Da kan det være behov for å differensiere tiltakene etter rettigheter i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998).

Det kan ta inntil to år etter at eksponeringen for andrespråket er startet, før man kan identifisere SSV, ettersom andrespråkselever tidlig i innlæringen som regel produserer samme type feil som enspråklige elever med SSV, og som barn med typisk utvikling på et tidlig stadium (Paradis, 2010). Informantene hevder at det kan ta noe kortere tid før dette avsløres. Vi vet at elever med SSV blant annet har grammatiske vansker, og sen språkutvikling. De kan ha vansker med å forstå hva som sies, og med å uttrykke seg. Det er som vi har sett tidligere iboende vansker. Hos flerspråklige elever kan vi altså se noen av de samme trekkene, i den tidlige fasen av andrespråksinnlæringen, men ikke samme årsak. Med gode rutiner ved elevenes ankomst og oppstart ved skolen, kan rutiner som foreldresamtale innhente den avgjørende og viktige informasjon om elevens utviklingshistorie og ferdigheter i forhold til morsmålsopplæringen. Samtalen er viktig både i tilfeller hvor det er mistanke om SSV, men også i forhold flerspråklige elever generelt, for å bygge tilretteleggingen på elevens behov og forutsetninger. Dersom eleven har hatt en normal utvikling i det første språket, er det sannsynlig at eventuelle problemer med andrespråket dersom det oppstår, kan relateres til for lite eksponering for språket.

Informantene hevder at det er viktig å bygge videre på det språket eleven kan. Flerspråklige elever og elever med SSV trenger å jobbe tilrettelagt med utvikling av vokabularet. Forskning viser til at undervisning av ord og begrepsforståelse bør tilrettelegges konkret, strukturert og pedagogisk for denne elevgruppen. (Bishop, 1997; Egeberg, 2007; Leonard, 2014a). Elever med SSV trenger langsommere progresjon og flere gjentakelser enn elever flest (Paradis, 2010). Bredtvet og Øzerk sine prosjekter er eksempler som nevnes i oppgaven. Utover dette er det mange spennende prosjekter som gjøres i forhold tilelevgruppen.

Elevens mestring og utvikling skal stå i fokus. Som en informant hevdet er det viktig å se verdien av flerspråklighet i opplæringen. "Det er viktig å snakke opp de ungene som er flerspråklig. I stedet for å si at han kan ikke norsk, så kan man si at han snakker arabisk, eller russisk, (altså det språket de faktisk kan), og nå skal han lære seg norsk."

Informantene etterlyser mer bruk av tospråklig fagopplæring, morsmålsundervisning og særskilt norskopplæring hvor det tilpasses den enkelte elev og ikke grupper. Mange kommuner mangler flerspråklige lærere. Det er en utfordring å tilrettelegge for særskilt språkopplæring i små kommuner hvor det kanskje er mange ulike minoritetsspråk, men undersøkelsen fokuserer ikke på den problemstillingen. Med tilgjengelig flerspråklige lærere har en muligheten til å gjennomføre aktuelle morsmålsbaserte tester, og tilrettelegge for tospråklig fagopplæring og morsmålsundervisning, og på den måten utvikle en tilrettelagt opplæring ut fra elevens behov og forutsetninger. Informantene hevder at det er behov for kompetanseheving i skolen i forhold til denne elevgruppen.

Paradis (2010) hevder at forskning i grenselandet mellom tospråklig utvikling og barnets språkvansker har økt kraftig det siste tiåret, noe som har stor betydning for mange barn. Dette arbeidet må fortsette. Det er viktig at flerspråklige elever med SSV blir identifisert tidligst mulig for å gis et tilrettelagt opplæringstilbud etter § 5-1 *Spesialundervisning (§5-1, 2005)*. Det er viktig at flerspråklige elever med mangelfull faglig utvikling på grunn av lavt læringsutbytte får tilpasset opplegg under § 2-8 *Særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever (§2-8., 2003)*.

Det er nødvendig med en kjede av tiltak. Mange av tiltakene kan i dag ses på som mangelfulle. Den flerspråklige elevgruppen er meget sammensatt, og landet vårt er preget av store lokale forskjeller, selv om vi har et skolesystem som i utgangspunktet skal være likt for alle.

Avslutningsvis vil jeg komme tilbake til Østbergutvalgets forslag for satsing i opplæringen (kompetansesenter, 2010), nevnt i innledningen. Det ble vist til fem hovedperspektiver: Tidlig innsats, langvarig andrespråkopplæring, flerspråklighet som verdi, kompetansebehov i opplæringssektoren og implementeringsutfordringer i forhold til dagens regelverk. Mye er gjort innen for mange av perspektivene. Men med bevisst fokus på disse perspektivene i den videre satsingen, kan det være med på å gi oss et sterkere grunnlag til å handtere utfordringer i forhold til flerspråklighet i det norske skolesystemet, og også i forhold til det som har vært en del av fokuset i dette prosjektet, vurderinger og tilrettelegginger som skiller svake andrespråkselever fra elever med spesialpedagogiske behov. Vi trenger forskningen og prosjekter som gjennomføres i forhold til elevgruppen.

Med utgangspunkt i en bevisst bruk av de kartleggingsverktøy vi har i dag, må vi stadig tilpasse utredningen av denne elevgruppen til ny forskning og verktøy som skal tas i bruk.

Det er viktig å være grundige og ydmyke i utredningsprosessen. Om det er behov for å gjennomføre deler av eller hele utredningen, vil det å sette søkelyset på elevens språkutvikling og erfaringsbakgrunn, føre til endringer i tilretteleggingen for elevens særskilte behov. Det er viktig for eleven, for foreldre, for skolens personale og ikke minst for samfunnet. Vi må tenke helhetlig!



## Kilder

- §2-8. (2003). *Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar*. Hentet januar 2016 fra [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)
- §5-1. (2005). *Rett til spesialundervisning*. Hentet 17.06. fra [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: an overview *Journal of Communicatilh Disorders*, 189- 208. doi: 10.1016/S0021-9924(03)00019-4
- Bedore, L. M., & Leonard, L. B. (1998). Specific Language Impairment and Grammatical Morphology: A Discriminant Analysis. *Journal of Speech, Language and Hearing Reseach*, 41, 1185-1192. doi: 1092-4388/98/4105-1185
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development– language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bishop, D. V. (1997). *Uncommon understanding Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. New York: Psychology Press Ltd.
- Bishop, D. V. (2000). Genetic and enviromental risk for specific language impairment in children. *Philos Trans R Soc Lond B* 369- 380. doi: 10.1098/rstb.2000.0770
- Bishop, D. V. (2006). What Causes Specific Language Impairment in Children. *Journal compilation*, 15(5).
- Bishop, D. V. (2014). Problems with tense marking in children with specific language impairment: not how but when. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*, 369(1634).
- Bishop, D. V., & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130, 858- 886. doi: 10.1037/0033-2909.130.6.858
- Bjerkan, K., Monsrud, M.-B., & Thurmann-Moe, A. C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bloom, L. (1980). Language Development, Language Disorders, and Learning Disabilities: LD. *Teacher`s College*, 30.
- Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bøyese, L. (2012). *Kartlegging og utredning av flerspråklige elever*. Hentet 15.03. fra <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2015/03/Kartlegging-og-utredning-av-flerspr%C3%A5klige-elever.-B%C3%B8yesen.pdf>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon Multilingual Matters.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Egeberg, E. (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov En bok om utredningsarbeid*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk- flere muligheter*: Cappelen DAMN AS.
- Egeberg, E. (2013). Spesifikke språkvansker og flerspråklighet. *Psykologi i kommunen*(5), 22-35.
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M.-B., Ottem, E., . . . Utgård, T. (2007). *Språkveilederen: Bredtvet kompetansesenter*
- Frost, J. (2013 ). *Prinsipper for god leseopplæring*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Hauge, A. M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helland, S. (2014). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I *Spesialpedagogikk*. LATvia: Cappelen Damm AS.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*.
- Jacobsen, D. I. (2013). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (2014). Language and Reading: Convergences and Divergences. I *Language and Reading Disabilities*. Great Britain: Pearson Education Limited.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- kompetansesenter, T. (2010). *NOU 2010:7 Mangfold og Mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/3c2a5f7c6a8b4a81a0cf6ff691e6a828/torshov\\_kompetansesenter.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/3c2a5f7c6a8b4a81a0cf6ff691e6a828/torshov_kompetansesenter.pdf)
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., & Sveen, A. (2005). *Språk En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KS. (2012). *Spesialundervisningen i skolen fortsetter å øke*. Hentet 28.05. fra <http://www.ks.no/fagomrader/utvikling/fou/fou-rapporter/fou-spesialundervisningen-i-skolen-fortsetter-a-oke/>
- Kulbrandstad, L. A., & Engen, T. O. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Law, J., Boyle, F., Harris, A., & Harkness, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: Findings from a systematic review of the literature. *Journal of Language & Communication Disorders*, 165- 188.
- Leonard, L. B. (1998). Children with specific language impairment. *Cambridge: MIT Press*.
- Leonard, L. B. (2014a). *Children with specific language impairment*. Cambridge, Mass MIT Press
- Leonard, L. B. (2014b). Language symptoms and their possible sources in specific language impairment. *Cambridge Books Online, Cambridge University Press*.
- Leonard, L. B., Weismer, S. E., Miller, C. A., Francis, D. J., Tomblin, J. B., & Kail, R. V. (2007). Speed of Processing, Working Memory, and Language Impairment in Children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50, 408- 428. doi: 1092- 4388/07/5002-0408
- Lesesentret. (2014). *TOSP - Tospråklig prøve norsk*. fra <http://lesesentret.uis.no/article.php?articleID=87149&categoryID=14021>
- Lind, M., & Kristoffersen, K. E. (2014). *Når språket svikter Norsk grammatikk i et klinisk perspektiv*. Oslo: Novus Forlag.
- Lyster, S. A. H., & Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. I *Spesial pedagogikk*. Latvia: CAPPELEN DAMM AS.
- Melby-Lervåg, M. (2010a). Kognitive markører for dysleksi og spesifikke språkvansker. *Skolepsykologi nr 6*.
- Melby-Lervåg, M. (2010b). Nonordrepetisjon og setningsminne hos barn med spesifikke språkvansker ; hva karakteriserer deres ferdigheter og hvordan kan dette tolkes? *Norsk tidsskrift for logopedi*.
- Meld. St. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge voksne og voksne med særlige behov*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement
- Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>.
- Monsrud, M.-B. (2010). *Morsmålsbaserte kartleggingsverktøy Noen utfordringer og erfaringer*. Hentet februar 2016 fra [http://lesesentret.uis.no/getfile.php/Lesesentret/pdf-filer/Konferansepresentasjoner/2010/Monsrud\\_morsmaalsbaserte\\_web.pdf](http://lesesentret.uis.no/getfile.php/Lesesentret/pdf-filer/Konferansepresentasjoner/2010/Monsrud_morsmaalsbaserte_web.pdf)
- Nafo. (2003). *Likeverdig opplæring i praksis*. Hentet februar 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/faktaark/id88008/>
- Nafo. (2007). *Kartleggingsverktøy*. Hentet februar 2016 fra <http://nafo.hioa.no/grunnskole/kartleggingsverktoy/>
- Nafo. (2015). *Flerspråklighet neglisjeres i skolen*. fra <http://nafo.hioa.no/flerspraklighet-neglisjeres-i-skolen/>

- Nafo. (2016a). *FLORO – kognitive prøver*. Hentet Januar 2016 fra <http://nafo.hioa.no/fag/ppt/floro/>
- Nafo. (2016b). *Organisering av opplæringen*. Hentet januar 2016 fra <http://nafo.hioa.no/grunnskole/organisering/>
- NESH. (2006). fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Praktisk/Forskningsetiske-enheter/Nasjonalforskningsetisk-komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Nordisk, s.-. (2016). *5 – 15 NORDISK SKJEMA FOR VURDERING AV BARNES UTVIKLING OG ATFERD*. Hentet februar 2016 fra [http://www.5-15.org/pdf/515\\_nb-NO.pdf](http://www.5-15.org/pdf/515_nb-NO.pdf)
- NOU. (2010). *Mangfold og mestring*  
*Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Hentet Februar 2016 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- NSD. (2015). fra <http://www.nsd.uib.no/>
- Oller, D. K. (2005). The Distributed Characteristic in Bilingual Learning. *National Institutes of Child Health and Human Development*.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 17. januar fra [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)
- Ottem, E., & Lian, A. (2007). Spesifikke språkvansker hos barn og unge. *Skolepsykologi*.
- Ottem, E., Platou, F., Sæverud, O., & Forseth, B. U. (2009). Begrepslæring for barn og unge med språkvansker- effekten av strukturert undervisningsmodell. *Skolepsykologi, nr 5*.
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 3-28. doi: 10.1017/S0142716409990373
- Pedverket, k. (2016). *TONI-4 Nonverbal evnetest*. Hentet februar 2016 fra <http://matematikkvanskar.mamutweb.com/newsdet43.htm>
- Piaget, J. (1973). *Språk och tanke hos barnet*. Lund: CWK Gleerup.
- Pinker, S. (1994). On language. *Journal of Cognitive Neuroscience* 6 (1). 92-98. doi: 10.1162/jocn.1994.6.1.92
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rygvold, A.-L. (2012). Språkvansker hos barn. I *Spesialpedagogikk*: Cappelen Damm AS.
- Scheving, F. (2012). Minoritetsspråklige elever og ordlæring Et ordlæringsprosjekt i en ordinær andreklasser. *Psykologi i kommunen*.
- Singleton, D., & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Språkrådet. (2015). *Landsomfattende undersøkelse om flerspråklighet i skolen*. Hentet 23.09. fra <http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt/2015/landsomfattende-undersokelse-om-flerspraklighet-i-skolen/>
- St Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *J Commun Disord*, 44(2), 186-199. doi: 10.1016/j.jcomdis.2010.09.004
- Stahl, S. A. (2005). Four Problems With Teaching Word Meanings. I *Teaching And Learning Vocabulary, Bringing Reserch to Practice*.
- Statped. (2014). *Kartlegging og utredning av spesifikke språkvansker*. Hentet 13.02. fra <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Kartlegging-og-utredning/Spesifikke-sprakvansker/>
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E., & Platou, F. (2011). *En veiledning om BEGREPSLÆRING- en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter, nå Statped.
- Tetzchner, S. V., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., & Mjaavatn, P. E. (1993). *Barns språk*. Oslo: Gyldendal.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (Fagbokforlaget).
- Thurmann-Moe, A. C. (2013). Utvikling av ordforråd i en flerspråklig kontekst. I *Ordforråd hos flerspråklige barn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.


- Tomblin, J. B., Records, P. R., Buckwalter, X., Zhang, E., & Smith, M. O. (1997). Prevalence of specific impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 1245- 1260.
- UIO. (2015). *Flerspråkighet neglisjeres i skolen.* fra <http://www.hf.uio.no/multiling/aktuelt/aktuelle-saker/2015/rom-for-sprak-sprakdagen.html>
- Uri, H. (2004). *Hva er språk.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Kartleggingsmateriell.* Hentet Februar 2016 fra [http://www.udir.no/Upload/Kartleggingsprover/5/UDIR\\_Kartleggingsmateriell\\_bm\\_301007.pdf](http://www.udir.no/Upload/Kartleggingsprover/5/UDIR_Kartleggingsmateriell_bm_301007.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Nyttige begreper.* Hentet Februar 2016 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Nyttige-begrepsdefinisjoner/>
- WISC, -. t. i. s. m. M.). Hentet 2016 fra <http://www.grendel.no/content/wisc-testing>
- Øzker, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse: en lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammepå for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger:* Oplanske bokforlag.
- Øzker, K. (2010). *NEIS-modellen Pedagogiske ideer og metoder for språkutvikling, lesing og innholdsforståelse.* Oslo: Oplanske Bokforlag.



# Vedlegg

## Vedlegg 1

### Godkjenning fra NSD

<b>Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS</b> NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES		
Merete Anderssen Institutt for språkvitenskap UiT Norges arktiske universitet		Harald Hårfagres 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
9019 TROMSØ		
Vår dato: 23.12.2015	Vår ref: 45901 / 3 / AGL	Deres dato:                      Deres ref:
<b>TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER</b>		
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:		
<i>45901</i>	<i>Utredning av spesifikke språkvansker hos minoritetsspråklige elever</i>	
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>	
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Merete Anderssen</i>	
<i>Student</i>	<i>Ann- Kristin Hjelm Fredriksen</i>	
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.		
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, 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, <a href="http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html">http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html</a> . 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, <a href="http://pvo.nsd.no/prosjekt">http://pvo.nsd.no/prosjekt</a> .		
Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.		
Vennlig hilsen		
Katrine Utaaker Segadal		Audun Løvlie
Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07		
Vedlegg: Prosjektvurdering		
<i>Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.</i>		
<small>Avdelingskontorer / District Offices: OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrs.svarva@svt.ntnu.no TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no</small>		



Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Data innhentes ved personlig intervju. Vi minner om at det av hensyn til logopeders taushetsplikt ikke kan fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltbarn. Vi anbefaler at forsker minner informanten om dette ifm. intervjuet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 20.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

## Vedlegg 2

### Forespørsel om deltakelse i forskningsintervju

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Arbeidstittel for prosjektet  
*Utredning av spesifikke språkvansker  
hos flerspråklige elever*

Intervju av logoped og spesialpedagoger

### Bakgrunn og formål

Jeg heter Ann- Kristin Hjelm Fredriksen og bor i Kirkenes. Jeg er logopedstudent ved Universitetet i Tromsø og skal bruke våren 2016 til å skrive masteroppgaven min.

Problemstillingen i oppgaven er:

*"Hvilke erfaringer har logoped/ spesialpedagoger med utredning av spesifikke språkvansker hos flerspråklige elever i grunnskolen"?*

Med utgangspunkt i vanskeområder hos elever med et annet morsmål enn norsk, som i tillegg har spesifikke språkvansker, vil oppgaven sette fokus på erfaringer med utredningsarbeidet i forhold til disse elevene. Fokuset skal være på områder/ strategier som logopeden/ spesialpedagogen mener er nødvendig å inkludere i utredningsprosessen.

I den forbindelse trenger jeg 4-5 informanter som har erfaringer med utredningsarbeidet av denne gruppen elever.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Opplysningene til oppgaven samles ved at jeg intervjuer logoped/ spesialpedagoger i Finnmark og deler av Troms. Om jeg møter informantene eller om det blir telefonintervju evt skype er avhengig av distansen mellom meg og informantene, men det avklares ved nærmere avtale. Intervjuet vil vare i ca 40- 60 min, og spørsmålene kan sendes i forkant, om man vil ha tid til forberedelser. Planen er å gjennomføre intervjuene i de første ukene av januar 2016. For å få med viktige opplysninger i intervjuet, vil jeg gjøre lydopptak under intervjuet.

Temaer som blir etterspurt er blant annet erfaringer i forhold til flerspråklige elever, utredningsarbeidet, kunnskap om emnene og aktuelle kartleggingsverktøy.



### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene blir lagret på en datamaskin som er sikret med brukernavn og passord. Navnelister og opptakene holdes adskilt. Det vil ikke være mulig å spore opplysningene i oppgaven tilbake til informanter. All informasjon vil være anonym. Opplysningene skal kun brukes i mitt prosjekt. Det er kun min veileder og jeg som vil ha tilgang på opplysningene. Planen er at prosjektet avsluttes 20.05. 2016. Ved prosjektslutt skal personopplysninger og lydopptak slettes.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studiet, og man kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom man trekker seg, vil alle opplysninger bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ann- Kristin Hjelm Fredriksen, telefonnr: 97 78 06 76 eller mail: [annkhjelm@gmail.com](mailto:annkhjelm@gmail.com)

Veileder for prosjektet er Merete Anderssen, UIT. tlf: 77 64 42 54

Med vennlig hilsen Ann- Kristin Hjelm Fredriksen

Studien er meldt og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3

### Intervjuguide

#### Intervjuguide

##### Problemstilling:

*"Hvilke erfaringer har logopedier/ spesialpedagoger med utredning av spesifikke språkvansker hos flerspråklige elever i grunnskolen?"*

- ❖ Informasjon om prosjektet som står i: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet
- ❖ Prosjektet er godkjent av personvernombud

##### Innledende spørsmål:

Kan du si litt om deg:

A. Hvilke utdanning har du?

B. Kan du si litt om hvilke emner du bruker tid på i ditt arbeid?

##### Utredning av spesifikke språkvansker hos flerspråklige barn

Punktene er satt opp i tema, med underspørsmål ment som hjelp til å utdype temaene. Du har likevel muligheten til å ta opp annet dersom du ønsker det!

##### 1. Dine erfaringer i forhold til spesifikke språkvansker

- Hva tenker du kan være markører/ vansker for spesifikke språkvansker?

##### 2. Dine erfaringer i forhold til flerspråklige elever

- Har du tanker om hva som er viktig at skolene fokuserer på i språkopplæringen hos flerspråklige barn?

##### 3. Dine erfaringer i forhold til spesifikke språkvansker hos flerspråklige elever

- Har du tanker om hvor lang tid det tar fra språkopplæringen begynner ( i 2. språket) til at man får de første signalene som kan tilskrives en språkvanske, og behovet for å kartlegge i forhold til dette melder seg?

- På hvilke områder tenker du at flerspråklige elever med denne språkvansken får utfordringer i skolehverdagen?