



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for Humaniora, Samfunnsvitenskap og Lærerutdanning

Pedagogers erfaring med samiskspråklige barn med språkvansker

En kvalitativ studie

Inger Marie Grønmo Brækkan

Masteroppgave i Logopedi Log-3901 mai 2021

Sammendrag

“Pedagogers erfaring med samiskspråklige barn med språkvansker” handler om hvilke erfaringer samiske pedagoger har i arbeidet med å avdekke og avhjelpe språkvansker hos samiskspråklige barn. Masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse basert på intervjuer av samisktalende pedagoger som jobber med samiske barn.

Problemstillingen er:

Hvilke erfaringer har pedagoger i arbeid med språkvansker hos samiskspråklige barn?

Forskningsspørsmålet sentrerer rundt erfaringer pedagoger har med samiskspråklige barns språkutvikling, om erfaringer med språkvansker og hvilket språk samiske barn får støtte på. Oppgaven tar også for seg hvordan pedagogene opplever tilgangen til kartleggings- og læremateriell, og om pedagogene får god nok veiledning fra fagpersonell.

Det finnes lite forskning om samiskspråklige barn med språkvansker, så masteroppgaven bygger derfor i stor grad på tidligere forskning innen flerspråklig språkutvikling og språkvansker. I utredningsarbeidet av språkvansker hos samiskspråklige barn vil kunnskap om samisk språk og kultur være viktig, samt kompetanse om språkvansker. Oppgaven gir en kort innføring i spesielle trekk ved nordsamisk språk, for å belyse de strukturelle forskjellene mellom samisk og norsk. Oppgaven tar også for seg hva man kan forvente at de som jobber med samiskspråklige barn skal kunne om språkvansker. Studieplaner for barnehagelærer- og grunnskolelærerutdanning, spesialpedagogikk og logopedistudiet belyses. Videre ser oppgaven på hvilke kartleggings- og læremateriell som er tilgjengelig i nordsamisk språk.

Datamaterialet som min masteroppgave baserer seg på, har blitt samlet inn ved bruk av kvalitativt forskningsintervju. Mine informanter er 2 barnehagelærere, 2 grunnskolelærere og 1 logoped, som alle jobber med samiske barn. Jeg har brukt intervjuguide, men informantene hadde også mulighet til å bringe inn egne tanker og refleksjoner underveis. Intervjuformen er derfor semi- strukturert, med innslag av åpne spørsmål.

Resultatene viser at informantene har forskjellige erfaringer med språkvansker. Det er tydelig forskjell på om barnet får hjelp og støtte på samisk eller norsk avhengig av om bostedskommunen har samisk som majoritets- eller minoritetsspråk. Kommunen der

majoritetsspråket er samisk, ser ut til å kunne tilby hjelp i nordsamisk, på flere nivåer. Mens kommunen der samisk er minoritetsspråket kan tilby hjelp i nordsamisk i barnehagen og skolen. Informantene opplever at det mangler samiskspråklige logopeder, kartleggings- og læremateriell, samt kompetanse om samisk språk og kultur i kommunen der samisk er minoritetsspråket. Det er mulighet for å søke bistand hos Samisk spesialpedagogisk støtte i Statped (SEAD), men på grunn av byråkratiske forhold tar det lang tid før barnet får hjelp.

Studien levner liten tvil om at samiskspråklige barn med språkvansker får et dårligere tilbud om hjelp enn norskspråklige barn. Det er behov for å øke kompetanse om samisk språk og kultur blant norskspråklig fagpersonell og i utdanningssystemet. Studien viser også at det er behov for flere samiskspråklige logopeder og det er behov for flere kartleggings- og læremateriell som er tilpasset samisk språk og kultur. Det er også behov for forskning om språkutvikling og språkvansker hos samiskspråklige barn.

Forord

Endelig på tide å skrive forord, noe som betyr slutten på denne lærerike reisen! Helt fra begynnelsen av logopedstudiet har jeg tenkt at jeg skulle skrive om samiskspråklige barn med språkvansker. Jeg er selv samiskspråklig, har samiskspråklige barn og har jobbet med samiskspråklige barn i barnehage og skole. I min yrkeskarriere har jeg lagt merke til usikkerheten rundt samiskspråklige barn som ikke utvikler språket som forventet. Hva bør man gjøre og hvor kan man få hjelp? Det har vært utfordrende å skrive denne masteroppgaven, da det har vært lite forskning å støtte seg til. Men jeg har lært mye og håper samtidig at oppgaven vil være et lite bidrag til feltet.

Først og fremst vil jeg takke mine fem informanter som stilte til intervju, uten dere ville ikke denne oppgaven blitt til. Takk for at dere delte deres erfaringer og opplevelser, og for at dere har gitt meg et innblikk i hvordan det er å jobbe med samiskspråklige barn med språkvansker.

En spesiell takk til Signhild Skogdal, min kunnskapsrike og engasjerte veileder. Din tro og din støtte gjennom hele denne prosessen har betydd mye for meg. Veiledningen din har hele tiden gitt meg ny energi og boost til å fortsette med skrivingen, og du minnet meg stadig på viktigheten med å belyse dette temaet!

Jeg vil også takke foreldrene og svigerforeldrene mine for utallige timer med hjelp og barnevakt. Mamma som har hevet seg på flyet hver gang vi har hatt samling, svigermor som har hentet minstemann i barnehagen slik at jeg kunne fortsette med skrivearbeidet. Dere har alle bidratt til å lette litt på samvittigheten min, når jeg har vært på universitetet og ikke hjemme med familien.

Sist, men ikke minst vil jeg takke Eivind, min mann, Takk for at du har holdt ut med meg gjennom dette studiet! Du har holdt fortet hjemme med våre 3 barn, sendt meg avgårde på universitetet for å skrive og lest korrektur og stilt mange gode spørsmål til oppgaven. Uten deg og din tro på at jeg skulle klare dette hadde det aldri gått. Tusen takk!

Inger Marie Grønmo Brækkan

Tromsø, mai 2021

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	7
1.1	Samisk språk.....	9
1.2	Samiskspråklige barn med språkvansker.....	9
1.3	Språklige rettigheter i lovverket	10
1.4	Samisk kultur.....	11
1.5	Forskningsspørsmål	11
1.6	Oppgavens oppbygning	12
2	Teori	13
2.1	Flerspråklighet i et samisk perspektiv	13
2.2	Spesielle trekk ved nordsamisk språk.....	14
2.2.1	Fonologi	15
2.2.2	Morfologi	16
2.2.3	Syntaks	17
2.3	Typisk språkutvikling.....	18
2.4	Språkvansker	22
2.5	Kompetanse for å avhjelpe språkvansker hos samiskspråklige barn.....	25
2.6	Veiledningstjenester for språkvansker.....	27
2.7	Kartleggings- og læremateriell	28
2.7.1	Oversetting og normering.....	33
3	Metode.....	35
3.1	Fenomenologi	35
3.2	Det kvalitative forskningsintervjuet	35
3.2.1	Utvalg og rekruttering	36
3.2.2	Intervjuguide	37

3.2.3	Gjennomføring av intervjuene	38
3.2.4	Transkribering	39
3.2.5	Hermeneutisk analyse og tolkning av data.....	40
3.3	Reliabilitet	41
3.4	Validitet	42
3.5	Etiske overveielser.....	42
4	Presentasjon av funn.....	45
4.1	Språkutvikling og flerspråklighet hos samiskspråklige barn.....	45
4.2	Språkvansker	49
4.3	Tilgang på samisk språkvanskekompetanse	51
4.4	Kartlegging og kartleggingsmateriell	53
4.5	Tiltak for samiskspråklige barn med språkvansker	57
5	Drøfting av funn	63
5.1	Kompetanse om nordsamisk språk	63
5.2	Kompetanse om språkvansker hos flerspråklige og samiskspråklige barn	65
5.3	Mangelfull kartleggings- og læremateriell	68
6	Konklusjon	71
	Referanseliste	73
	Vedlegg	82

1 Innledning

Når norskspråklige barn i Norge har språkvansker, blir de som regel henvist og utredet av pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og får hjelp av en logoped som snakker og forstår norsk. Når samiskspråklige barn i Norge har språkvansker, blir de henvist og utredet av PPT og får i sjeldne tilfeller en logoped som snakker samisk. Hjelp i sitt eget språk får de av barnehagelærer, lærer eller en spesialpedagog.

I Stortingsmelding nr. 6, (Kunnskapsdepartementet, 2019: 9-10) Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO meldes det at:

Samiske barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging har ikke god nok tilgang til læremidler, læringsressurser og kartleggings materiell på samisk. I tillegg er det mye som tyder på at det er store variasjoner i støttesystemets (PP-tjenestens) kunnskap om samisk språk og kultur, noe som er viktig for å kunne gi samiske barn et godt tilrettelagt og spesialpedagogisk tilbud.

Dette sitatet viser hvordan situasjonen er for samiske barn med behov for særskilt tilrettelegging. Det viser mangler i systemet for å avdekke og avhjelpe samiske barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging, og dette er svært bekymringsfullt. Samiskspråklige barn med språkvansker vil kunne ha behov for særskilt tilrettelegging på sitt morsmål, i likhet som norskspråklige barn.

Språkvansker er et av de logopediske fagområdene, som også barnehagelærere, lærere og spesialpedagoger møter i hverdagen og ofte får ansvar for å arbeide med. Det er få samiskspråklige logopeder, bare 2-3 i hele Norge, og man kan anta at tilbudet da vil være mangelfullt i mange kommuner. Det finnes ingen offisielle tall på hvor mange samiskspråklige logopeder det er i Norge og hvor mange av disse som jobber med samiskspråklige barn med språkvansker. I masteroppgaven til Gunn Marit Thomassen (Thomassen, 2020) kommer det fram at det finnes få samisktalende logopeder. Hun skriver om hvilke erfaringer spesialpedagoger har med den nordsamiske fonemtesten. Informantene hennes forteller at denne testen brukes av spesialpedagoger og logopeder, men at den også brukes av ansatte i barnehage og skole. De sier videre at de ikke kan vente på at en logoped skal gjennomføre testen, da det finnes så få logopeder. Videre uttrykte informantene

viktigheten av at resultatene bør drøftes med en logoped eller andre med god kompetanse på språkvansker og språklydsvansker (Thomassen, 2020). Denne situasjonen indikerer at barnehagelærere og lærere må utføre arbeid som de ikke har kompetanse til, og at det er lite logopedisk kompetanse til hjelp for barnehagelærere og lærere.

Innenfor det logopediske og spesialpedagogiske fagfeltet er det forsket lite på språkvansker hos samisk språklige barn. Northern Research Institute (NORUT) har på oppdrag av Sametinget kartlagt hvilke spesialpedagogisk tilbud og behov samiske barn og unge faktisk har (Nygaard & Nylund, 2014). I rapporten kommer det blant annet fram at kunnskap om samisk språk og kultur finnes kun i et par kommuners PPT der samisk er majoritetsspråket. Denne kunnskapen er en forutsetning for å kunne gi samiskspråklige barn og unge et godt spesialpedagogiske tilbud. Mangelfull kunnskap om samisk språk og kultur kan føre til at samiske barn og unge ikke blir vurdert ut ifra en samisk språk- og kulturbakgrunn (Nygaard & Nylund, 2014). Rapporten finner også at Samisk spesialpedagogisk tjeneste- SEAD har en viktig rolle med å bistå som brobygger og koordinator mellom tilbydere av tiltak. M. H Olsen (2004) skrev i sin masteroppgave om språkvalg i tospråklige miljøer der barna hadde spesifikke språkvansker. Hun intervjuet 3 familier som hadde barn med spesifikke språkvansker, og fant blant annet at hjelpeapparatet rundt to av barna, anbefalte at familien burde snakke ett språk med barnet. Dette strider mot forskning om flerspråklige barn som har språkvansker. Forskerne Paradis, Genesee og Crago (2011) argumenterer for at flerspråklige barn med språkvansker ikke tar skade av å lære seg flere språk. Olsen (2004) skriver videre at det kan se ut til at det mangler en god foreldreveiledning for tospråklighet og språkvansker. Funnene i studiene til Olsen (2004) og Thomassen (2020) viser at det mangler logopeder for å hjelpe samiske barn med språkvansker, og det ser ut til å mangle kunnskap om hvordan avhjelpe samisk-norske tospråklige barn med språkvansker. Masteroppgaven til Thomassen (2020) tyder på at barnehagelærere, lærere og spesialpedagoger er de som oftest arbeider med dette temaet. Foruten disse to masterstudiene har jeg ikke funnet annen forskning på temaet språkvansker hos samiskspråklige barn. Jeg kommer tilbake til mitt teoretiske ståsted i kapittelet om teori.

1.1 Samisk språk

Samene er et folk som har sine tradisjonelle bosettingsområder i Norge, Sverige, Finland og Russland, og det antas at flesteparten bor i Norge. I alle fire landene snakkes det samisk, og i Norge har samene status som urfolk (Øzerk, 2016). Samisk hører til den finsk-ugriske språkgrenen, og er nært beslektet til finsk (Nickel, 1994). I Norge er det i hovedsak nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk som brukes, og samisk er formelt likeverdig med norsk og likestilt med norsk i de samiske forvaltningsområdene (Sameloven, 1987; Øzerk, 2016). Samisk er også ett av to offisielle språk i Norge: norsk og samiske. Nordsamisk er det språket som fleste samisktalende snakker, og det har igjen mange dialekter (Nickel, 1994; Sammallahti, 1996). Sametingets valgmanntall viser at pr. 30.06.2019 er det innskrevet 18.103 personer i valgmanntallet (Sámediggi/ Sametinget, 2019).

Det er usikkert hvor mange som snakker samisk og nordsamisk i Norge, da det ikke finnes noe offisielt register over dette. Hvis man ser på hvor mange elever som mottar samisk språkopplæring i grunnskolen og hvor mange barn det er i samiske barnehager, vil man kunne anslå omtrent hvor mange barn som kan være samiskspråklige. Grunnskolens informasjonssystem (GSI) viser at i 2020-2021 var det 2308 elever i Norge som fikk opplæring i nordsamisk som første- eller andrespråk (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Tall fra Statistisk sentralbyrå (Statistisk sentralbyrå- SSB, 2016) sier noe om antall samiske barn i barnehagealder, men merk at de samiske barnehagene kan ha avdelinger for barn som ikke er samisk og at antall samiske barn omfatter de barna der foreldrene er samer. Tallene viser at antall barn i samiske barnehager i 2016 var 993, antall samiske barn i barnehager var 651, antall barnehager med samisk språkopplæring var 26 og antall barn med samisk språkopplæring var 107 (Statistisk sentralbyrå- SSB, 2016).

1.2 Samiskspråklige barn med språkvansker

Ved språkvansker vil et barn ha svakere reseptive og/eller ekspressive ferdigheter enn det som er forventet for alderen, og man regner med at omtrent 7 prosent av befolkningen har språkvansker (Leonard, 2014). Språkvanskene kan oppdages i barnehagealder, når barnet ikke utvikler språket slik som jevnaldrende barn, og språklige vansker kan videre også føre til utfordringer med lese- og skriveutviklingen på skolen (Kahmi & Catts, 2012). Hvis man grovt sett anslår at det i dag er omtrent 3000 samiske barn i barnehage og skole, kan man anta at rundt 210 samiske barn i Norge har språkvansker basert på Leonards (2014) utregning. Det

finnes ikke noen offisiell oversikt over hvor mange samisktalende logopeder det er i Norge, men Samisk spesialpedagogisk støtte i Statped (SEAD) antar at det er 2-3 samisktalende logopeder som i dag jobber med samiske barn i Norge (SEAD, telefonsamtale 21.04.21). Tall fra Norsk logopedlag viser at de per oktober 2020 hadde 1261 medlemmer, og i en undersøkelse om blant annet arbeidsforhold, der 715 av medlemmene svarte (Nordbø, 2020) viser uoffisielle tall at rundt 50-60 prosent jobber med språkvansker (Signhild Skogdahl, personlig kommunikasjon, 29.04.21). Her ser vi at antallet samisktalende logopeder er veldig lavt. Dette er for lite til at alle samisktalende barn i Norge med språkvansker kan få støtte av en logoped som snakker samisk.

1.3 Språklige rettigheter i lovverket

Norge har ratifisert ILO- konvensjonen nr 169 i 1990, som sier som et hovedprinsipp at urfolk og stammefolk i uavhengige land har rett til å videreutvikle sine språk og sin kultur.

Myndighetene har en forpliktelse til å iverksette tiltak for å støtte dette arbeidet (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020a). Flerspråklige og samiskspråklige barn med språkvansker har de samme rettighetene som alle barn etter barnehage- og opplæringsloven.

Denne kombinasjonen nevnes ikke spesielt i lovene, men hver for seg, om spesialpedagogisk hjelp og flerspråklige barn (Karlsen & Gjevikhaug, 2020) For samiske barn gjelder i tillegg andre sentrale føringer og rettigheter. Etter en lang og hard fornorskingspolitikk, og en påfølgende samisk rettighetskamp ble Sameloven vedtatt i 1989 (Kommunal og

moderniseringsdepartementet, 1989) § 1-5 og som slo fast at samisk og norsk er likeverdige språk, og de skal være likestilte språk i forvaltningsområdet. Dette betyr at i de samiske forvaltningsområdene har man rett til å kommunisere på samisk når man henvender seg til offentlige etater. Forvaltningsområdene omfatter kommunene: Kautokeino, Karasjok, Tana, Nesseby, Porsanger, Kåfjord, Lavangen, Hamarøy, Hattfjelldal, Snåsa, Røyrvik og Røros (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020). I disse kommunene sier

Barnehageloven § 10 at kommunen har ansvaret for at barnehagetilbudet til samiske barn bygger på samisk språk og kultur. I de andre kommunene skal forholdene legges til rette for at samiske barn kan sikre og utvikle sitt språk og kultur (Barnehageloven, 2005).

Opplæringsloven § 6-2 om Samisk opplæring i grunnskolen, slår fast at alle i grunnskolealder har rett til opplæring i og på samisk. Når det gjelder distriktene utenfor de samiske distriktene sier Opplæringsloven § 6-2 videre at når minst 10 elever i en kommune ønsker opplæring i og på samisk, har de rett til det så lenge det er minst seks elever igjen i gruppen. Samer i

grunnskolealder utenfor de samiske distriktene har rett til opplæring i samisk (Opplæringslova, 1998).

1.4 Samisk kultur

Mange samiske barn som vokser opp i Norge i dag, vokser opp i møtet mellom samisk og norsk kultur. Kultur er menneskeskapt og noe vi lærer i et samfunn. Den er historisk forankret i tradisjoner og vaner (Dahl, 2013). Kulturforskjeller kan vises ved menneskers ulike tolkninger av omgivelsene og hvordan de daglige aktivitetene gjennomføres (Egeberg, 2016). Hvor store innslag av den samiske kulturen oppdragelsen bærer preg av, kommer an på samfunnet, omgivelsene og familien. Men det er viktig å være klar over at det er forskjeller mellom samisk og norsk kultur. I *Temahefte om samisk kultur i barnehagen* (Juuso & Bjørn, 2006) skriver forfatterne at i samisk kultur har barn tradisjonelt sett blitt oppdratt med en type indirekte oppdragermetode, med selvstendighet og frihet som sentrale deler av oppdragelsen. Indirekte metoder som har blitt brukt er for eksempel *nárrideapmi* - herding, eller ved å bruke fortellinger og avledende strategier (Juuso & Bjørn, 2006). Melbøe, Johnsen, Fredreheim og Hansen (2016) skriver at tradisjonelt sett tenker ikke samer i diagnostiske termer, man har heller hatt fokus på at alle har en funksjon de kan fylle i samfunnet. Funksjonsnedsettelse har blitt betraktet som naturlig variasjon. Samer kan også ha en mer indirekte kommunikasjonsform knyttet til helse og sykdom. Mange ønsker å anvende eget språk, og ønsker ikke å bruke tolk som hjelpemiddel (Melbøe et al., 2016).

Det å styrke samisk kultur er en nasjonal oppgave for Norge og det kommer blant annet fram i de ulike lovene nevnt over (Balto, 1997). Hvordan støttesystemet rundt barnet møter familien og forholder seg til det samiske språket og til kulturen, vil kunne ha betydning for tilnærming til barn med språkvansker og barnets familie. Både samisk språk og kultur må tas hensyn til når språkvansker hos samiske barn skal avdekkes og avhjelpes.

1.5 Forskningsspørsmål

De ansatte i samiske barnehager og skoler, spesialpedagoger og samisk- eller norskspråklige logopeder er de som møter samiskspråklige barn med språkvansker. Med bakgrunn i dette ser jeg et behov for å undersøke hvilke erfaringer og kompetanse faginstanser med ulike grupper pedagoger har for å avdekke språkvansker hos samiske barn, og hvilket tilbud pedagogene erfarer at samiske barn med språkvansker får.

På grunnlag av dette blir problemstillingen min som følger:

Hvilke erfaringer har pedagoger i arbeid med språkvansker hos samiskspråklige barn?

For å svare på problemstillingen har jeg intervjuet barnehagelærere, grunnskolelærere og en logoped om deres erfaringer med temaet. Pedagogene blir blant annet spurt om erfaringene de har med samiskspråklige barns språkutvikling, om erfaringer med språkvansker, og om barna får støtte på sitt eget språk. Jeg undersøker også hvordan pedagoger som jobber med samiskspråklige barn opplever at tilgangen til kartleggings- og læremateriell er, og om pedagogene får god nok veiledning fra fagpersonell. En logoped jobber med utviklingsmessige og ervervede språk-, tale- og kommunikasjonsvansker, taleflytvansker, stemme- og svelgevansker (UIT- Norges arktiske universitet, 2017). Av hensyn til masteroppgavens krav vil jeg avgrense temaet mitt til nordsamiske barn med språkvansker i barnehage og i grunnskole, og oppgaven videre må leses i lys av det.

1.6 Oppgavens oppbygning

I kapittel 1, som vi er inne i nå – er en presentasjon av tema og problemstilling for oppgaven. Her har jeg blant annet vist til ulike forhold ved det samiske samfunnet som er relevante for min problemstilling.

Kapittel 2 er teorikapittelet hvor jeg ser nærmere på hva som kreves av kompetanse for å kunne avdekke og avhjelpe språkvansker hos samiskspråklige barn og hvilken kompetanse man kan forvente av de ulike faginstanser i støttesystemet rundt barnet. Til slutt i teorikapittelet ser jeg på hvilke kartleggings- og læremateriell som er tilgjengelig i utredningen av samisktalende barn der man mistenker språkvansker.

Kapittel 3 er oppgavens metodedel, og beskriver studiets metodologiske og vitenskapsteoretiske ståsted, samt forskningsmessig framgangsmåte av studien.

I kapittel 4 presenterer jeg empiriske funn fra intervjuene, og i kapittel 5 drøfter jeg disse funnene, med utgangspunkt i problemstillingen.

I kapittel 6 oppsummeres masteroppgaven, med mine avsluttende kommentarer. Jeg analyserer og viser til konsekvenser og mulig videre arbeid med temaet samiskspråklige barn med språkvansker.

2 Teori

Språk er unikt for mennesker og er det viktigste kommunikasjonsmiddelet vi har. Ved å bruke språk kan vi dele våre tanker og ta del i andre sine tanker (Bele, 2008, s.19), samt ta del i språksamfunnets kultur (Høigård, 2013). For å kunne avdekke og avhjelpe språkvansker hos samiskspråklige barn trengs det kompetanse om flerspråklighet, samiske språk, språkutvikling, språkvansker.

2.1 Flerspråklighet i et samisk perspektiv

Mange barn vokser opp som flerspråklige, og det antas at det globalt er omtrent like mange flerspråklige som enspråklige barn (Paradis, Genesee, & Crago, 2011). Stort sett alle som snakker samisk i Norge er flerspråklige. Betegnelsene *tospråklighet* og *flerspråklighet* brukes når barnet har bruk for eller lærer to eller flere språk i hverdagen. Jeg bruker begrepet flerspråklighet videre i oppgaven. Flerspråklighet er en vid betegnelse, som inkluderer de som behersker og vokser opp med flere språk, og de som har svært ulike ferdigheter i språkene (Egeberg, 2016). Samiske barn som vokser opp i Norge i dag er en mangfoldig gruppe. Noen vokser opp med at begge foreldre snakker samisk og har samisk som hjemmespråk, noen har en foresatt som snakker samisk og den andre snakker et annet språk eller barnet har samisk som barnehage- eller skolespråk. Noen samiske barn har foreldre, som på grunn av fornorskningen, ikke behersker det samiske språket. Barn som lærer samisk hjemme har samisk som morsmål. *Morsmål* er det første språket man har lært hjemme, som man identifiserer seg med og som fortsatt brukes hjemme og i dagliglivet. Morsmål brukes ofte synonymt med førstespråk (S1), og er det språket som brukes mest og det språket barnet fungerer best med (Høigård, 2013; Øzerk, 2016). *Andrespråket* (S2) er det språket man lærer etter førstespråket, og er ofte ikke hovedspråket i den daglige kommunikasjonen i barnets første år (Egeberg, 2016).

Når et barn møter, tilegner seg, og får mulighet til å lære mer enn ett språk fra fødselen av og før 3-årsalderen, kalles det *simultan flerspråklighet* (Paradis et al., 2011; Øzerk, 2016). Dette aldersskillet kommer av at man regner med at de grunnleggende språkferdighetene på morsmålet dannes før 3-årsalderen. Ofte kan simultant flerspråklige ha et splittet ordforråd, der barnet for eksempel har et ordforråd knyttet til hjemmemiljøet og ett annet knyttet til arenaer utenfor hjemmet, slik som barnehage eller skole (Karlsen & Gjevika, 2020). Når et barn lærer et språk før det andre språket, brukes begrepet *suksessiv flerspråklighet*. Barnet

møter da som regel det andre språket i tre-fireårsalderen (Paradis et al., 2011; Øzerk, 2016). Dette skillet mellom simultan og suksessiv flerspråklighet kan si noe om utfallet av språkinnlæringen. Ved suksessiv flerspråklighet har noen studier vist at det kan forekomme subtile forskjeller når barnet ikke lærer andrespråket fra fødselen eller før 3 – 4 årsalderen (Paradis et al., 2011). Dette er viktig å være klar over når man skal vurdere språkutviklingen og språkvanskene til et barn (Paradis et al., 2011). For noen samiskspråklige barn vil samisk være både hjemmespråket, barnehagespråket og det språket som brukes på skolen, og norsk vil da være andrespråket som de eksponeres for etter 3-4 årsalderen. Andre samiskspråklige barn vil ha både samisk og norsk som hjemmespråk, eller eksponeres for norsk i barnehage og ellers i samfunnet før 3 årsalderen. Der det er viktig å skille mellom simultan og suksessiv flerspråklighet videre i oppgaven, vil dette nevnes spesielt, ellers bruker jeg begrepet flerspråklig som vil omfatte begge deler. Forskning tyder på at å være flerspråklig kan gi visse fordeler. Spedbarn kan utvikle større sensitivitet for fonetiske kontraster, språkligbevissthet og refleksjoner over språkbruk og språkinnhold kan utvikle seg tidligere og flerspråklige kan ha fordeler med enkelte eksekutive funksjoner (Egeberg, 2016)

I samisk sammenheng brukes som regel ikke begrepet minoritet, fordi det kan virke negativt ladet og viser til en mindretallsposisjon i forhold til noe annet (Øzerk, 2016). I språklig sammenheng er imidlertid samisk et minoritetsspråk og norsk et majoritetsspråk i Norge. *Majoritetsspråk* er det språket som snakkes av de fleste medlemmene i samfunnet og det språket som kommuniseres mest i samfunnets medier og aviser. *Minoritetsspråk* er det språket som brukes av et mindretall i et samfunn (Paradis et al., 2011). Ved å ta utgangspunkt i et minoritets-majoritetsspråklig perspektiv vil man kunne si noe om forholdet mellom samisk og norsk i samfunnet. I noen deler av Norge, som for eksempel i de samiske kommunene Kautokeino og Karasjok, vil samisk være majoritetsspråket, mens i andre kommuner vil det bli sett på som minoritetsspråket.

2.2 Spesielle trekk ved nordsamisk språk

Samisk og norsk har en del strukturelle forskjeller, som er viktig å være klar over i utredning av språkvansker hos samiskspråklige barn (Statped, 2019). Nordsamisk er altfor omfattende til å kunne gjennomgå i sin helhet i denne oppgaven, så jeg vil her gi en kort innføring. Grammatikken har stor betydning for innholdssiden, da en liten endring i et ord kan endre betydningen i ordet (Svonne, 2019). Den grammatiske gjennomgangen her er hentet fra

Svonni (2019) og Nickel & Sammallahti (2011), og det tas ikke hensyn til dialekt forskjellene mellom de vestlige og østlige dialektene :

Hovedstrukturen i nordsamisk er tostavelles ord, der første stavelse er trykksterk og andre stavelse er trykksvak. Hver stavelse har enkel vokal eller diftong. Samiske ord kan ha to, tre eller fire stavelser. Som regel legges trykket på første stavelse, slik som: **beana** (hund), **vuolgit** (å dra). Ord med flere enn tre stavelser har som regel også litt trykk på hver andre stavelse, slik som: **guollebivdi** (fisker). Stadieveksling er veldig viktig i nordsamisk (Svonni, 2019). Den påvirker stammekonsonanten, som er konsonanten eller konsonantgruppen mellom en trykksterk og trykksvak stavelse, ved bøyning av ord, for eksempel **guolli- guoli** (fisk- fisken sin), **viehkat – viegan** (å løpe- jeg løper). Dette innebærer at stammekonsonanten er enten i svak- eller sterkstadium, og kan være betydningskillende.

2.2.1 Fonologi

Fonologi referer språkernes lydsystem, og hvordan disse systemene blir utnyttet på forskjellige måter, og hvilken funksjon språklydene har i de enkelte språk (Hulme & Snowling, 2009). I nordsamisk er det 7 vokalfonemer: /i/, /e/, /u/, /o/, /ʌ/, /a/ og /y/ og 27 konsonantfonemer.

Vokalfonem kan være korte eller lange, etter en lang vokal brukes tegnet (:), i denne oppgaven, slik som i /illu:/ **illu** (glede). I ordene **mánná** /ma:nna:/ (barn) og **manná** /manna:/ (han/hun går) er det fonemene /a:/ og /a/ som er betydningskillende. Tabell 1 viser nordsamisk konsonantfonemer hentet fra Svonni (2019, s. 29) sin oversikt over nordsamiske konsonantfonemer (se vedlegg 1) som jeg har tilpasset i IPAs konsonanttavle (se vedlegg 2). Konsonantfonem beskrives etter om det er en stemt eller ustemt konsonant, samt artikulasjonssted (kolonnene) og artikulasjonsmåte (radene).

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Palatal	Velar	Glottal
Plosiver	p b		t d			c ɟ	k g	
Nasaler	m		n			ɲ	ŋ	
Trill			r					
Frikativer		f v	θ ð	s	ʃ			h
Approksimant						ɟ		
Lateral approksimant			l			ʎ		
Affricat					ts dz	tʃ dʒ		

Tabell 1 - nordsamisk konsonantfonemer

For å kunne avdekke om et barn har fonologiske vansker, er det nødvendig å kunne identifisere språkspesifikke fonologiske prosesser og språklyder (Frank & M, 2019). For eksempel står konsonant fonemene /θ/ og /ð/ i distinktiv opposisjon, som betyr at forskjellen mellom dem er betydningskillende i nordsamisk (Bjerkan, 2005). Den nordsamiske fonemtesten kan anvendes når man skal avdekke fonologiske vansker (Mikalsen, Persen, & Wirkola, 2009). Marit Inger M Pulk undersøkte i sin masteroppgave språklidproduksjonen til nordsamiske fireåringer, og fant blant annet at de hadde tilegnet seg de fleste konsonantene, ekskludert frikativene /θ, ð, ʃ/, affrikatene /ts, dz, dʒ/, nasalen/p/, trillen/r/ og den laterale approksimanten/ʎ/ (Pulk, 2019).

2.2.2 Morfologi

Morfologi handler om hvordan ordene er bygget opp, hvordan ord bøyes og hvordan ord blir dannet av mindre enheter (von Tetzchner et al., 1993). Samisk er et kasuspråk, der de ulike kasusene vil ha forskjellige avledningsendelser som erstatter preposisjoner (Statped, 2019). I nordsamisk er det tre stavelsergrupper, som har stor betydning for bøyingsmønster (Svonni, 2019). Dette gjelder for blant annet verb, substantiver og adjektiver. Jeg går ikke inn på forskjellene mellom disse stavelsergruppenegruppene. Jeg vil her vise noen eksempler på bøyning av substantiver, verb og pronomer for å illustrere kompleksiteten i samisk grammatikk. Merk at dette ikke er en utfyllende illustrasjon. *Substantiver* bøyes i kasus og numerus (Svonni, 2019):

Kasus	Entall (singularis)	Flertall (pluralis)
Nominativ	Mánná (et barn)	Mánát (flere barn)
Genitiv/akkusativ	Máná (barnet sitt)	Mánáid (barna sine)
Illativ	Mánnái (til barnet)	Mánáide (til barna)
Lokativ	Mánás (fra barnet)	Mánáin (fra barna)
Kommitativ	Mánáin (med barnet)	Mánáiguin (med barna)
Essiv	Mánnán (å bli et barn/som barnet)	Mánnán (å bli (flere) barn/som barna)

Tabell 2 – substantiv bøyde i numerus og kasus (Nickel & Sammallahti, 2011).

I neste eksempel vises bøyning av personlig pronomer og verb. *Personlig pronomer* bøyes i kasus og numerus. *Verb* bøyes i tempus, numerus, modus og person. Likt som med substantiv deles verb i de tre ulike stavelsergrupper. Her vises kun én gruppe i presens og preteritum

			Presens Boahtit (Å komme)	Preteritum
Singularis	1.	Mun (Jeg)	Boadán (jeg kommer)	Bohten (Jeg kom)
	2.	Don (Du)	Boadát (du kommer)	Bohtet (du kom)
	3.	Son (Han/hun)	Boahtá (han/hun kommer)	Bodii (Han/hun kom)
Dualis	1.	Moai (Vi to)	Bohte (vi to kommer)	Bodiime (vi to kom)
	2.	Doai (Dere to)	Boahtibeahhti (dere to kommer)	Bodiide (dere to kom)
	3.	Soai (De to)	Boahtiba (de to kommer)	Bodiiga (de to kom)
Pluralis	1.	Mii (Vi)	Boahtit (vi kommer)	Bodiimet (vi kom)
	2.	Dii (Dere)	Boahtibehtet (dere kommer)	Bodiidet (dere kom)
	3.	Sii (De)	Bohtet (de kommer)	Bohte (de kom)

Tabell 3 – verb bøyd i tempus, numerus, modus og person.

Merk at personlig pronomener bøyes også i total (dualis), og at verb også bøyes i perfektum og pluskvamperfektum.

Stadieveksling er en kompleks morfofonologisk prosess i nordsamisk (Bals, 2005). En studie av Bals (2005) om tilegnelse av stadieveksling, finner at barn rundt 2;5 år har tilegnet denne komplekse prosessen. I gjennomgangen av fonologi og morfologi ser vi at små forskjeller i morfologien på samisk kan ha stor betydning for ordet og setningen, og disse forskjellene må man vite om dersom man skal oppdage og hjelpe samiskspråklige barn med språkvansker.

2.2.3 Syntaks

Syntaksen beskriver hvordan fraser og setninger bygges opp av ord. Viktige elementer i syntaksen er hvilke ord som kan stå sammen og i hvilken rekkefølge, og i hvilken rekkefølge setningsledd kan stå i (Hulme & Snowling, 2009). Samisk er tradisjonelt et SVO-språk (subjekt- verbal – objekt), men med muligheter for å endre på ordrekkefølgen med litt andre regler enn i skandinaviske språk, slik som norsk og svensk (Eira & Palismaa, 2014). Setninger der det ikke er nødvendig å fremheve noe, er nøytrale setninger, og der følges den tradisjonelle SVO rekkefølgen. I setninger der man vil fremheve noe, kan man endre rekkefølgen, slik at det man ønsker å fremheve blir flyttet fremover i setninger, avhengig av om det skal fremheves litt eller mye (Eira & Palismaa, 2014). For eksempel:

Nøytral setning: Mun áiggun vuolgit skuvlii. (Jeg skal dra til skolen).

Fremhevet: Skuvlii mun áiggun vuolgit. (Det er *til skolen* jeg skal dra).

Mun áiggun skuvlii vuolgit. (Jeg skal dra til *skolen*).

Slike setninger er hovedsetninger og kan stå alene, uten å være et ledd i andre setninger. Setningene over er også fortellende setninger, og inneholder som regel et subjekt. I nordsamisk bøyes verbet etter subjektet, og det skal alltid være full kongruens mellom disse. Det vil si at verbet bøyes etter subjektet i numerus og person, se tabell 3. Dersom subjektet er i 2. person dualis, skal verbet også være det: *Doai boahtibeahhti* (dere to kommer) (Eira & Palismaa, 2014). Bisetninger er en del av hovedsetningen og gir tilleggs informasjon. Den kan ikke stå alene, og fylle setningens plass i en tekst, og innledes ofte med: *ahte* (at), *ja* (og), *muhto* (men) (Eira & Palismaa, 2014).

Dersom man ikke kjenner til de spesielle trekkene ved nordsamisk språk, kan man risikere at språkvansker ikke blir oppdaget eller at man får mistanke om språkvansker der barnet ikke har det (Statped, 2017). Ved å kjenne til samisk fonologi og grammatikk, kan man oppdage om barnet har fonologiske vansker, morfologiske eller syntaktiske vansker (Statped, 2017).

Forskning internasjonalt på språkvansker har mye fokus på morfosyntaks, og på grunn av forskjellene i grammatisk oppbygging vil det være utfordrende å bruke forskning gjort på andre språk enn samisk være utfordrende (Egeberg, 2016). Jeg har ikke funnet undersøkelser eller studier som viser til hvilke typiske feil samisktalende barn med språkvansker gjør eller hvordan barnet språkutvikling vil kunne være, men Kjølaas (2001) skriver at hos barn med spesifikke språkvansker finner man grammatiske vansker. Disse grammatiske feilene finner man også hos yngre barn i normalutvikling, men det er ikke gjort undersøkelser på når man kan forvente at samiske barn skal mestre de ulike ordbøyninger (Kjølaas, 2001).

2.3 Typisk språkutvikling

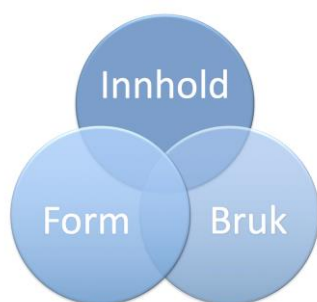
For å kunne utrede et enspråklig eller flerspråklig barn med språkvansker, må man ha kunnskaper om typisk språkutvikling for enspråklig og flerspråklige. En må vite om hva man kan forvente at barnet mestrer i den språklige utviklingen (Paradis et al., 2011), og her ser vi på både enspråklig og flerspråklig utvikling. På grunn av manglende litteratur om samiske barns språkutvikling, tar jeg utgangspunkt i norsk og flerspråklig utvikling.

Når et barn lærer seg språk skjer det i samspill med andre, og det er noe av det viktigste som skjer i livet til et barn. Å tilegne seg et språk vil si at man oppdager hva språket kan brukes til,

og man lærer seg språkssystemet til det spesifikke språket barnet omgis av (Høigård, 2013). Det forutsetter at barnet kan rette oppmerksomheten mot språklige uttrykksformer, slik som å lytte, se og å utvikle en forståelse av hva ordene betyr og hva de kan brukes til. Det forutsetter også at de nærmeste omsorgspersonene til barnet setter ord på det som skjer, språkliggjør og begrepsfester det barnet erfarer og opplever (Øzerk, 2016). Det å lære seg språk og det å bruke språk er en medfødt evne mennesket har (Øzerk, 2016). Denne medfødte språkevnen gjør barn i stand til å tilegne seg nye språk, og det er også denne evnen som gjør tilegnelsen for et eller flere språk samtidig mulig (Paradis et al., 2011; Øzerk, 2016).

Tempoet i barns språkutvikling har store individuelle forskjeller, men vi kan finne de samme fasene hos barn. En typisk beskrivelse av utviklingen vil være at barnets ekspressive språk starter med at det begynner å svare omsorgspersonen med godlyder fra det er et par måneder gammel (von Tetzchner et al., 1993). Den reseptive språkutviklingen kan vises allerede i de første månedene, ved at babyen begynner å skille språklydene i førstespråket/førstespråkene fra språklydene til et fremmed språk. Barn i flerspråklige miljøer kan se ut til å tilegne seg flere språk samtidig like fort som enspråklig tilegner seg ett språk, og dette kan være fordi barn har en fleksibel evne til å lære seg språk (Øzerk, 2016). Rundt seks måneders alder begynner de å si da-da-da, ma-ma-ma, pa- pa- pa (Hulme & Snowling, 2009; von Tetzchner et al., 1993). I den tidlige fasen av babling bruker babyen ofte universellelyder, men disse lydene vil gradvis forsvinne og bablingen blir mer språkspesifikk, og varer fra barnet er omtrent 6 til 10 måneder gammel. Bablingen består av serier med konsonant- vokal- stavelser som ligner på hverandre, og bablingen ligner mye på tale (von Tetzchner et al., 1993). Ved 7 måneders alder kan flerspråklige småbarn også bruke tonefall som et signal om ordrekkefølge (Øzerk, 2016). Barnet begynner å herme etter morsmålets prosodi før de blir 1 år. Den semantiske utviklingen høres fra 1- til 2 års alderen ved at barnet lærer seg sine første ord, og uttrykker ettordsytringer. Fra 18- 24 måneder høres syntaktisk utvikling ved at barnet kombinerer to eller flere ord de har lært til korte fraser (Hulme & Snowling, 2009). Fra rundt 2- årsalder utvides ordforrådet. Når barnet har lært omtrent 50 ord, skyter utviklingen fart, og det antas at barnet lærer rundt 10 nye ord hver dag fram til de blir 5 år. Fra 3- års alderen kan man høre at setningene begynner å bli lengre, og at barnets morfologiske utvikling er igang, ved at det blant annet begynner å bøye ord. Rundt 5- årsalder regner man med at grunnstrukturene er tilegnet, mens nye begreper læres gjennom hele livet (Helland, 2012; Hulme & Snowling, 2009). Dette komplekse systemet som språk egentlig er viser Bloom &

Lahey (1978) med en enkel modell (se figur 1) som beskriver de ulike delene i språket, og man ser tydelig i modellen hvordan de overlapper og påvirker hverandre.



Figur 1 – Illustrasjon av Bloom og Laheys (1978, s. 22) språkmodell.

Formsiden av språket viser til fonologi, morfologi og syntaks, som handler om språklydene, den grammatiske strukturen og setningsstruktur. *Innholdssiden* av språket er *semantikk*, som handler om betydningen til språklige uttrykk som ord og setninger (Hulme & Snowling, 2009). *Bruksiden* er *pragmatikk*, som handler om hvordan vi bruker språket i kommunikasjon. Vi varierer bruken avhengig av konteksten og hvem vi kommuniserer med (Bloom & Lahey, 1978). Denne modellen kan være nyttig for de som jobber med språkvansker, fordi den ser helhetlig på språket og man får et klart bilde av hvor språkvansken kan ligge, samtidig som at den viser hvordan de ulike delene påvirker hverandre.

En myte vil ha det til at språkutviklingen hos flerspråklige barn går langsommere enn hos enspråklige barn, men Paradis et al. (2011) argumenterer for at tospråklige barn følger de tidlige språklige milepælene i samme tempo som enspråklige. Likevel kan ulike faktorer imidlertid føre til at tospråklige barn ikke følger jevnaldrende enspråklige i språkutviklingen. Disse faktorene kan blant annet være eksponering for begge språk, kompleksiteten i forhold til formsiden av de ulike språkene og muligens forholdet mellom minoritets- og majoritetsspråk i den sosiale konteksten (Paradis et al., 2011). Likt som med enspråklige barn tilegnes de første ordene hos flerspråklige barn rundt 10-12 månedsalderen (Paradis et al., 2011; Øzerk, 2016) Hos noen kan det se ut til at utviklingen av ordforrådet kan gå litt langsommere hos flerspråklige barn i forhold til enspråklige, da barnet skal lære seg to ulike ord for hvert begrep. Flerspråklige barn vil kunne ha færre begreper enn enspråklige på samme alder dersom man ser språkene hver for seg, men kombinert vil flerspråklige barn ofte ha samme eller større vokabular enn enspråklige (Karlsen & Gjevikhaug, 2020). Små barn vil ikke alltid ha de samme ordene på begge språk, da barnet lærer nye ord i interaksjon med sine

nærmeste (Paradis et al., 2011). Et barn vil for eksempel kunne utvikle et spesifikt ordforråd hjemme, og et annet i barnehagen. Etter hvert som barnet blir eldre, vil det kunne lære seg hva ordene betyr på de ulike språkene, men også voksne opplever å ha separate ordforråd, på grunn av erfaringer (Paradis et al., 2011)

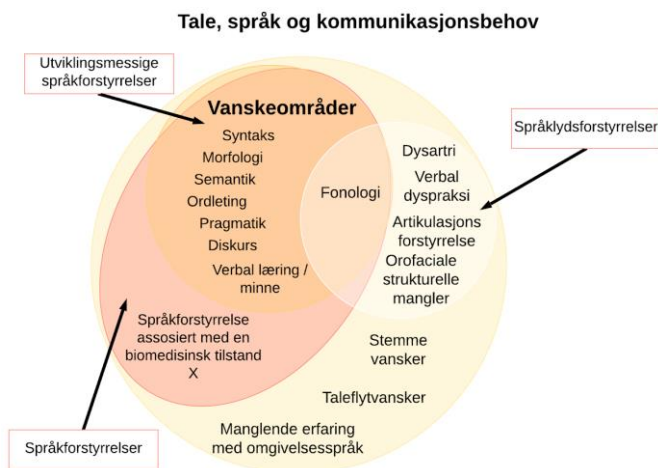
Språkutviklingen hos simultant flerspråklige vil ikke være perfekt synkronisert; det språket der barnet har størst ferdigheter refereres til som det dominante språket, mens det andre er det ikke-dominante språket. Språklig dominans er nært knyttet opp til den eksponeringen og stimuleringen barnet får på de ulike språkene. Ved veldig lav eksponering kan man risikere at språket blir et passivt språk, det reseptive språket vil fungere bedre enn det ekspressive (Paradis et al., 2011). Ved språkvansker hos flerspråklige barn er det viktig at man er klar over hvilket av språkene som er det dominante språket til barnet. Når man klinisk skal vurdere barnets språk, vil det være svært uheldig å kun se på det ikke-dominante språket, som hos mange samiskspråklige barn kan være norsk, da dette kan føre til at man underestimerer barnets lingvistiske kunnskaper (Paradis et al., 2011). Hos sekvensiell flerspråklige vil språkutviklingen være avhengig av når barnet begynner å lære seg andrespråket (Egeberg, 2016). For noen samiskspråklige barn vil dette for eksempel være når de begynner på skolen, og møter det norske språket. Eller for noen vil norsk være morsmålet, og de møter samisk som andrespråk på skolen. Den fonologiske, morfologiske og syntaktiske utviklingen vil kunne gå lettere, jo yngre barnet er, og et godt utviklet førstespråk vil ha betydning for utviklingen av andrespråket (Egeberg, 2016)

Det er ikke uvanlig at tospråklige barn blander språkene, at de for eksempel setter inn norske ord når de snakker morsmålet (Øzerk, 2016). Det kan se ut til at denne leksikalske interferensen er avhengig av person, situasjon, kontekst og tid. Det er heller ikke uvanlig at syntaks overføres fra morsmålet til andrespråket i en periode, for eksempel ved at plassering av subjekt, objekt, verb og adverbial følger morsmålet. Eksponering av andrespråket vil kunne være med å bevisstgjøre eller å endre på dette (Øzerk, 2016). I følge Øzerk (2016) kan barn blande språklydsystemet, men ved rikelig erfaringer med begge språk, kan dette unngås. Jo eldre barnet er når det lærer seg andre språket, jo vanskeligere er det å lære seg andrespråkets fonologi (språklydsystem), og ved suksessivt tospråklighet vil det sannsynligvis skje en fonologisk overføring fra første- til andrespråket (Øzerk, 2016).

2.4 Språkvansker

Det å tilegne seg et språk kan by på problemer for både enspråklige og flerspråklige barn. Hos noen barn kan det være snakk om en forsinkelse, mens hos andre vil det være snakk om vedvarende vansker (Høigård, 2013). Barn med språkvansker lærer språk, ord og setninger saktere og med mer strev (Leonard, 2014). Man skiller mellom reseptive og ekspressive språkvansker. Ved reseptive vansker har barnet vansker med å oppfatte og forstå tale, ved ekspressive vansker har barnet vansker med å uttrykke seg (Øzerk, 2016).

Det er relativt stor enighet i hvor mange barn som er rammet av språkvansker. Flere forskere (Kohnert, 2010; Leonard, 2014; Paradis et al., 2011) regner med at omtrent 7 prosent av populasjonen har vanskene. Høigård (2013) og Ottem & Lian (2012) viser til at man antar at 5-7 prosent av alle barn er rammet, mens andre studier viser at ca. 3-6 prosent av alle barn har utviklingsmessige språkvansker (Hulme & Snowling, 2009). Det anslås at for flerspråklige barn er forekomsten nokså lik (Bjerkan, 2013; Kohnert, 2010), og vi kan anta at det samme gjelder for samiskspråklige barn. Det er mye som tyder på at språkvansker kan være arvelig (Ottem & Lian, 2012). Når man jobber med språkvansker vil det kunne være nyttig å kjenne til en modell som har blitt utviklet i forbindelse med en delphi-studie i bruken av begreper rundt språkvansker (D. V. M. Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh, & Consortium, 2017). Der skiller man mellom tre grupper med språk-, tale og kommunikasjonsvansker, se figur 2 norsk versjon av modellen (Rygvoid et al., u.å.). Både kartlegging og tiltak vil være ulik ved alle typer språkvansker. Alle vanskeområdene vil være en logopedes fagområde. Den første gruppen er språkvansker eller språkforstyrrelser som er assosiert med en biomedisinsk tilstand. Den andre gruppen er utviklingsmessige språkvansker/språkforstyrrelser (DLD- Developmental language disorder) og den tredje er språklydsvansker/uttalevansker (Speech Sound Disorder) (D. V. M. Bishop et al., 2017). Ved å se på modellen, ser vi hvilke deler av språket som kan bli berørt, som igjen vil ha betydning for hvilke tiltak som vil være nyttig.



Figur-2 Norsk versjon av tale, språk og kommunikasjonsmodell (Rygvdal et al., u.å.).

Barn med språkvansker ser ut til å tilegne seg sine første ord senere enn jevnaldrende (Leonard, 2014), fra rundt 2 års alderen (Hulme & Snowling, 2009). Etter hvert som barnet blir større og begynner å sette sammen ord til setninger, kan dette gå litt saktere hos barn med språkvansker. Barn med språkvansker kan ha vansker innenfor alle språkets deler. Fonologiske vansker vil kunne vises ved at barnet har vansker med å skille mellom språkløydene, ikke kan rime, lytte ut lyder i ord, og dette kan føre til lesevansker på skolen (Catts, Kahmi, & Adolf, 2012). Vansker med morfologi vil kunne vises ved at barnet har vansker med de grammatiske reglene og kan ha vansker med å oppfatte nyansene i språket som brukes ved bøyning av for eksempel substantiv, verb og adjektiv. Vansker med syntaks kan vises ved at barnet har vansker med å produsere setninger eller å forstå meningen i setninger (Høigård, 2013). De grammatiske vanskene blir mer tydelig jo eldre barnet blir (Leonard, 2014). Ved semantiske vansker har barnet vansker med innholdet i det som blir sagt, barnet kan ha vansker med å lære seg nye ord, med ordforrådet og kan ha vansker med å gjøre seg forstått (Høigård, 2013). Ordletingsvansker kan vises ved for eksempel lange pauser, omskrivninger eller ved hyppig bruk av ord som *det*, *den* og *ting*. Semantiske parafasier kan også oppstå, som for eksempel at barnet sier *kniv* i stedet for *gaffel* (Leonard, 2014). Hulme & Snowling (2009) skriver at generelt sett kan det se ut til at begrepsforståelsen utvikler seg bedre enn de grammatiske egenskapene, og at spesielt verb ser ut til å være vanskelige. Ved pragmatiske vansker kan barnet ha vansker med å tolke konteksten, turtaking, blikkontakt og å opprettholde og tilpasse kontakt.

Språkvansker hos flerspråklige barn blir ofte ikke oppdaget like tidlig som hos enspråklige (Bjerkan, 2013). At barnet lærer seg flere språk, kan oppleves som en kompliserende faktor, som kan føre til at man ikke har de samme forventningene til det flerspråklige barnets språkutvikling som man har til et enspråklig barn (Bjerkan, 2013). Barn som er flerspråklige og har språkvansker vil ha de samme vanskene som enspråklige barn med språkvansker. De kan begynne å snakke senere og å produsere ordkombinasjoner senere enn de uten språklige vansker (Paradis et al., 2011). Ved språkvansker hos flerspråklige barn, vil vanskene komme til uttrykk både på morsmålet og andrespråket (Kohnert, 2010). En studie gjort på fransk-engelske 7-åringer med spesifikke språkvansker, viste at i likhet med enspråklige barn med språkvansker i samme alder, hadde de flerspråklige barna spesifikke forsinkelser med tilegnelse av grammatiske morfemer på fransk og engelsk og andre generelle forsinkelser i deres språklige utvikling (Paradis et al., 2011). En annen studie på spansk-engelske 5-åringer viste at barn med spesifikke språkvansker ikke overførte grammatiske regler fra spansk til engelsk. På spansk kan man utelate subjektet i en setning dersom det kommer tydelig fram i setningen eller konteksten om hvem som utfører handlingen (Paradis et al., 2011). En lignende grammatisk regel finner vi også på samisk, der subjektet i en setning kan utelates, da verbet i setningen viser hvem som utfører handlingen. På grunn av språkernes struktur og oppbygging, kan språkvanskene utarte seg forskjellig på de ulike språkene, og gi ulike utfordringer i språktilegnelsen (Egeberg, 2016; Karlsen & Gjevikhaug, 2020). Som vist i kapittel 2.2 ser vi at mellom samisk og norsk er det store forskjeller, der språkvanskene vil kunne vise seg på ulike måter.

Mange flerspråklige familier der barnet har språkvansker kan oppleve at de blir veiledet i å kun bruke ett språk med barnet, eller at de blir frarådet at barnet bør lære seg flere språk eller andrespråket (Paradis et al., 2011). Dersom et samisktalende barn blir fratatt muligheten til å lære seg samisk, vil store deler av barnets identitet kunne frarøves. Barnet vil kunne ha vansker med å kommunisere med den eldre generasjonen og også å kunne ta del i kulturelle aktiviteter der språket er sentralt. Paradis et al. (2011) peker derimot på at flerspråklige barn med språkvansker med sikkerhet har kapasitet til å lære seg flere språk, og at språkvanskene ikke vil forverres av at de lærer seg to språk fremfor ett språk.

2.5 Kompetanse for å avhjelpe språkvansker hos samiskspråklige barn

For å hjelpe et barn som har språkvansker, må man ha kompetanse om språkvansker.

Språkvansker er et logopedisk fagområde (UIT- Norges arktiske universitet, 2017), men også barnehagelærere, lærere og spesialpedagoger jobber med barn med språkvansker. Her vil jeg se på hvilken kompetanse man kan forvente at de ulike faggruppene har om språk og språkvansker og om samiske eller flerspråklige barn med språkvansker.

Studieplan for barnehagelærerutdanning, ved UIT, sier at etter endt studium skal kandidaten ha bred kunnskap om barns språkutvikling, flerspråklighet, sosiale, fysiske og skapende utvikling og gryende digitale-, lese-, skrive- og matematikkferdigheter. Studieplan for barnehagelærerutdanning (UIT Norges arktiske universitet, 2020) er delt i 6 emner og her er et utdrag hentet fra emnet “Språkutvikling og språkmiljø for en- og flerspråklige barn i barnehagen” (s. 43)

Studenten har kunnskap om:

- *Barns språkmiljø*
- *Barns muntlige og skriftlige språkutvikling*
- *Flerspråklig utvikling*
- *Det flerspråklige Nord- Norge*

I studieplanen ser vi at fokuset i utdanningen er språkutvikling, både muntlig og skriftlig og for en- og flerspråklige barn. Flere andre steder i studieplanen nevnes barns språkmiljø, muntlige og skriftlige ferdigheter og flerspråklig utvikling. Samiske forhold nevnes flere steder i studieplanen, med fokus på samisk kultur. Samisk språkutvikling berøres ikke spesielt, men vi ser at flerspråklighet i Nord-Norge blir nevnt spesielt i studieplanen. Ordet språkvansker nevnes ikke i studieplanen, men det fokuseres på observasjon og kartlegging av barns språk og språkmiljø (UIT- Norges arktiske universitet, 2020a).

Studieplan for master i grunnskolelærerutdanning 1. – 7.trinn (UIT- Norges arktiske universitet, 2020c) ved UIT er satt sammen av 4 skolefag; pedagogikk og elevkunnskap, forsknings- og utviklingsemner, metode og praksis, samt en masterfordypning på 90 studiepoeng. Under emnet Norsk 1-7 Begynneropplæring (UIT- Norges arktiske universitet, 2021a) er det spesielt fokus på barns språkutvikling, og studenten skal blant annet ha:

- *Brei kunnskap om barns språkutvikling og barns skrive- og leseutvikling*

- *Kunnskap om språket som system med vekt på fonologi og morfologi*
- *Kunnskap språkleg identitet, norsk som andrespråk og språkleg mangfald som ein ressurs*
- *kunnskap om lese- og skrivevanskar i eit førebyggjande perspektiv*

Studentene skal ha kunnskaper om språk-, lese- og skriveutvikling, og kunnskap om lese- og skrivevansker, men språkvansker nevnes ikke spesielt i studieplanen (UIT- Norges arktiske universitet, 2020c). Samiske forhold blir også nevnt i studieplan, med fokus på samisk kultur, historie og tradisjon og samiske elevers rettigheter. Dersom man velger å studere spesielt samisk emner, får man mer innføring i samisk språk (UIT- Norges arktiske universitet, 2020c). I studieplanen for grunnskolelærerutdanning 1. – 7. trinn i Høgskolen i Kautokeino står det i studieplanen at studentene tilegner seg kunnskap om samisk språk, nordsamiske språkssystemer og om språk-, lese- og skriveopplæring (Sámiallaskuvla, 2020). Dette viser at for å få kjennskap til samisk språk, vil en fordypning i samisk fag eller en utdanning på Høgskolen i Kautokeino være nødvendig.

Tittelen spesialpedagog er ikke en beskyttet tittel, og det kan være store variasjoner i kunnskapen blant spesialpedagoger. Ifølge Karlsen & Gjevikhaug (2020) kan tittelen brukes av personer med master i spesialpedagogikk, samt personer med få studiepoeng i faget. I tillegg til dette er det ulike inntakskrav, pensum og krav om praksis på studieplasser som tilbyr spesialpedagogiske utdanninger. Dette kan igjen føre til ulike forutsetninger i møte med enspråklige eller flerspråklige barn med språkvansker (Karlsen & Gjevikhaug, 2020). Studieplan for master i spesialpedagogikk (UIT- Norges arktiske universitet, 2020b), ved universitetet i Tromsø, har 3 obligatoriske emner (70 studiepoeng), i tillegg til 50 studiepoeng i spesialpedagogiske emner. Et av de spesialpedagogiske emnene er “Språkrelaterte lærevansker og dysleksi” (20 stp) (UIT- Norges arktiske universitet, 2021b):

Emnet gir inngående kunnskap om definisjoner og forståelse av skriftspråklige vansker, samt forebygging, kartlegging og pedagogisk tilrettelegging. Emnet gir også kunnskap om ulike former for språk- og kommunikasjonsvansker samt kommunikasjonsformer. Språktilegnelse hos enspråklige og tospråklige barn er også et viktig område.

Vi ser at dersom man velger å ta emnet som handler om språk-, lese- og skrivevansker får man kompetanse på nettopp dette området, samt om språkutvikling for en- og tospråklige.

Ellers i studieplanen nevnes ikke språkrelaterte temaer(UIT- Norges arktiske universitet, 2020b).

Master i logopedi i Nord-Norge tilbys i Tromsø og Bodø. I studieplan for logopedi hos både UIT og Nord Universitet(Nord universitet, 2021; UIT- Norges arktiske universitet, 2017), står det at studentene skal ha avansert kunnskap om språk-, tale og kommunikasjonsutvikling og om vansker og tiltak knyttet til disse. Ingen av planene nevner samiske forhold spesielt, men begge tar for seg flerspråklighet. Studieplanen viser at logopeder vil ha god kompetanse for å avdekke og avhjelpe barn med språkvansker etter endt studie, men ingen spesifikk kompetanse for å avhjelpe samiskspråklige barn med språkvansker.

2.6 Veiledningstjenester for språkvansker

Den spesialpedagogiske hjelpen som tilbys barn gis som oftest på norsk, men ikke alle barn har tilstrekkelig kompetanse i språket, til å kunne gjøre seg forstått eller forstå norsk. For barn i og under opplæringspliktig alder har det en individuell rett til spesialpedagogisk hjelp dersom det har behov for det (Karlsen & Gjevikhaug, 2020). Studier tyder på at for et flerspråklig barn som har en diagnose, blir ofte diagnosen utgangspunktet og styrende for opplæringen. Morsmålet og kulturbakgrunnen til barnet kan bli glemt eller det kan bli sett på som uviktig, at det oppleves som språkforvirring eller at det blir for mye for barnet (Karlsen & Gjevikhaug, 2020). Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) er en viktig samarbeidspartner for foreldre, barnehage og skole, og er hjemlet i opplæringsloven (1998) § 5-6 og barnehageloven (2005) § 33. PPT skal hjelpe barnehager og skoler, i samarbeid med foreldre, med å legge til rette for barn og elever som har behov for særskilt tilrettelegging. Barna og elevene skal få et pedagogisk tilbud som er inkluderende og likeverdig. De skal også bidra med råd og veiledning (Utdanningsdirektoratet, 2017). Barnehageloven (2005) § 33 og opplæringsloven (1998) § 5-6 sier at for å tilrettelegge for barn og elever med særlige behov, skal PPT bistå med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. Hvor mye veiledning og råd PPT skal bistå med, beskrives ikke i opplæringsloven eller barnehageloven.

Der PPT mangler kompetanse, ved for eksempel utredning av samiskspråklige barn med språkvansker, kan de søke bistand fra andre instanser slik som Statped. Statped er en statlig spesialpedagogisk tjeneste som tilbyr støtte til kommuner og fylkeskommuner i arbeidet med barn, unge og voksne som har behov for særskilt opplæring, med bakgrunn i barnehage- og opplæringsloven (Statped, 2020). Statped kan gi tjenester på individ- og systemnivå, og har en

særlig funksjon som er knyttet til samiskspråklige med spesialpedagogiske behov (Statped, 2020). Samisk spesialpedagogisk tjeneste (SEAD) er en egen avdeling i Statped som tilbyr bistand med tilrettelegging for kvalitativt god opplæring for samiskspråklige barn, unge og voksne som har særskilte behov, og som har rett til et tilbud på samisk (Statped, 2018). SEAD bistår de andre fagavdelingene i Statped for å sikre samisk språk og kulturutvikling, og for å tilpasse tjenester til samiske brukere. SEAD utvikler læringsressurser og kartleggingsmateriell på nord-, lule- og sørsamisk, samt veileder i bruken av disse (Statped, 2018).

2.7 Kartleggings- og læremateriell

Utredning av språkvansker starter ofte med en bekymring om forsinket eller avvikende språkutvikling (Egeberg, 2016). Utredningsprosessen foregår i tett samarbeid med foreldrene. En samtale med foreldrene til barnet vil kunne gi viktig informasjon om barnet, barnets utvikling, språkutvikling, språkbruk, barnets styrker og interesser, og om det er kjente språkvansker i familien. Å observere barnet, hvordan barnet ser ut til å kommunisere med andre barn og voksne, og hvordan barnet er i samspill med andre, vil kunne gi verdifull informasjon under kartleggingen (Karlsen & Gjevikhaug, 2020).

Kohnert (2010) skriver at målet med kartlegging er 1) å avgjøre om barnet følger den typiske utviklingen, eller om det ligger vesentlig under den typiske språkutviklingen, 2) å finne ut om forsinkelsene i språket kommer av for eksempel lite erfaringer med språket eller om det er utviklingsmessige årsaker, og 3) å planlegge veien videre for å støtte barnet i utviklingen av språket (Kohnert, 2010). Vi har sett at språkutviklingen hos flerspråklige barn, ikke avviker fra språkutviklingen hos enspråklige, men man må ta hensyn til den totale språkutviklingen for å kunne oppdage eller identifisere språkvansker, og at begge språk må kartlegges. Dersom man kun kartlegger det ene språket, kan man risikere at språkvanskene ikke blir oppdaget. En vanlig praksis ved kartlegging av språkvansker hos flerspråklige barn er å bruke tester som er normert for enspråklige barn, selv om det er kjent at dette kan føre til en ikke får et korrekt bilde av barnets språkvansker. Årsakene til at dette blir gjort kan være på grunn av mangel på egnede kartleggingsmateriell eller mangel på kvalifiserte personer til å administrere kartleggingsmaterialet (Paradis et al., 2011). Ved kartlegging av flerspråklige barn, må man være kritisk til bruken av språktester som er utviklet for enspråklige norske barn, i forhold til språk, men også i forhold til den kulturelle erfaringen (Karlsen & Gjevikhaug, 2020). Samiske barn har en annen språkbakgrunn enn norske barn, samtidig som det også kan ha en

annen kulturell bakgrunn. Tabell 4 viser en oversikt over tilgjengelig kartleggingsmateriell. I denne oversikten ser man at det finnes en del kartleggingsmateriell som er oversatt til samisk, men at det er noen områder av språket som kartleggingsmateriellet ikke dekkes. Vi ser at det finnes flest kartleggingsverktøy for barn i barnehagealder, mens for skolebarn er det per dags dato fire ulike språkkartleggingsverktøy som er tilgjengelige.

Innhold: Semantikk (testene tar også for seg andre deler av språket)		Form: fonologi, morfologi, syntaks		Bruk: pragmatikk	
Samisk	Norsk	Samisk	Norsk	Samisk	norsk
Guovttejáhkásaččaid giella (Hagtvet & Horn, 2005)	Sats 2 (Horn & Hagtvet, 1997)	Sámegiell fonemteasta (Mikalsen et al., 2009)	Norsk fonemtest (Tingleff & Tingleff, 2002)	-Stoahkan ja gulahallan vuosttaš ovdánanjagiid- (Vedeler, 2013)	
4- jáhkásaččaid giella (Horn & Dalin, 2008a)	Språk 4 (Horn & Dalin, 2008b)	SIM, Sámegiell impressiiva morfologalaš teasta (Wirkola, 2013)			CCC- 2 (D. Bishop, 2011)
	Språk 5-6 (Ottem & Frost, 2010)	Gielalaš didolašvuodaiskan (Baal, Persen, & Wirkola, 2014)	Språklig bevisstetsprøve		
ÁGOR, Árra giellaovdáneami registreren (Wirkola, Persen, Mikalsen, & Espenakk, 2009)	TRAS, Tidlig registrering av språk (Espenakk et al., 2011)		TROG-2 (D. Bishop, 2003)		
Reynell giellaiskkadeapmi (Lillestølen & Hagtvet, 2011)	NRDLS- The New Reynell Developmental Language Scales (Edwards, Letts, & Sinka, 2018)		NyaSIT (Hellquist, 2015)		
6-16 jáhkásaččaid giella (Ottem & Frost, 2011)	Språk 6- 16 (Ottem & Frost, 2005)				
20 gažaldaga giellagálggaid birra (Ottem, 2012)	20 spørsmål – språkferdigheter (Ottem, 2009)				
	BPVS(British Picture Vocabulary Scale II) (Dunn, Whetton, & Burley, 1997)				
	CELF-4 (Semel, Wiig, & A, 2003)				
Doabaáddejupmi- Davvisámegillii (Løge & Lunde, 2020)	Begrepsforståelse-kartleggingsprøve (Løge & Lunde, 2015)				
TOSP kartleggingsmateriell (samisk) (Loona, 2005)	TOSP kartleggingsmateriell (norsk) (Loona, 2005)				

Tabell 4 – Oversikt over tilgjengelige språkkartleggingsverktøy i nordsamisk.

SEAD holder nå også på med blant annet å fornye nordsamisk fonemtest (Thomassen, 2020) og utvikle LOGOS, som kartlegger leseferdigheter og diagnostiserer dysleksi (Logometrica.no, 2021; Statped, 2019). I oversikten har jeg ikke tatt med kartleggingsmateriell som kartlegger lesing og skriving, og jeg har heller ikke delt opp i aldersgrupper. Selv om jeg har delt tabellen inn i språkets deler: innhold, form og bruk, kartlegger flere av kartleggingsmaterialet flere sider ved språket enn kun den kolonnen de er plassert i.. CELF- 4 – Clinical Evaluation of Language Fundamentals (Semel et al., 2003) er for barn mellom 5-12 år og den ser på både reseptiv og ekspressiv språk, språklig innhold og

struktur, samt språklig hukommelse og arbeidsminne. Reynells språktest (Edwards et al., 2018; Lillestølen & Hagtvet, 2011) ser på ekspressivt språk og verbal forståelse, for barn mellom 3-7 år. Vi ser også at det er noen tester som er gitt ut på norsk, men ikke på samisk, blant annet disse:

- BPVS – British Picture Vocabulary Scale (Dunn et al., 1997), er for barn mellom 3-15, og ser på reseptivt vokabular
- TROG-2 – Test for Reception og Grammar (D. Bishop, 2003) er for barn mellom 4-16 år og er en reseptiv test for kartlegging av grammatisk forståelse.
- NyaSIT – Nya Språklig Impresiv Test for barn (Hellquist, 2015) er for barn mellom 3-7 år, og vurderer blant annet barnets grammatiske forståelse.
- CCC-2 – Children`s Communication Checklist – Second edition (D. Bishop, 2011), er en språkscreening som fylles ut av foresatte. Den er ment for barn mellom 4 – 16 år, og vurderer barnets muntlige og pragmatiske språk.

Læremidler er i følge forskrift til opplæringslova § 17-1 (Opplæringslova, 1998):

... alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2021b) trekker frem at ved en grundigere gjennomgang av begrepet læremidler kan vi skille mellom læremidler som er produsert for opplæringsformål og midler som i utgangspunktet har et annet formål, men blir trekt inn i og brukt på skolen. Læremidler kan også skilles mellom de som har et innhold og mening og må tolkes, slik som bilder og verbaltekst, og de som i seg selv ikke har en mening, slik som nettbrett og skriveredskaper (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Barn og elever med språkvansker vil kunne ha behov for særskilte tilrettelagte læremidler. Dette vil kunne være i tillegg til de læremidlene som barnehage og skole bruker, slik som lydbøker, digitale ressurser, programvare eller nettressurser. En grense mellom hva som er læremidler og hjelpemidler vil kunne være uklar. Hensikten med læremidler er å støtte læringsprosessen, mens for hjelpemiddel vil være kompensering for vansken (Skaar et al., 2008).

Staten skal legge til rette for at samene kan sikre og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsniv (Grunnloven, 1814) § 108 og Opplæringsloven (1998) § 17 sier at elever har rett til læremiddel på bokmål og nynorsk. Opplæringslova sier ingenting om rett til samiske læremidler, men siden opplæringsloven gir samiske elever rett til opplæring i og på samisk, har Sametinget lagt til grunn at loven også gjelder rett til samiske læremidler (Sámediggi/Sametinget, 2019).

På nettstedet læremiddelportalen Ovttas/Aktan/Aktesne (Sámiallaskuvla, 2021) er det samlet informasjon om samiske læremidler og læremateriale for skoler og barnehager.

Læremiddelportalen er tilknyttet Senter for samisk i opplæringen på Samisk høyskole i Kautokeino. På nettsiden kan man låne og dele læremidler, samt at de tilbyr et produksjonsverktøy for utvikling av digitale læremidler. Sametingets læremiddelsentral, lokalisert i Kautokeino, inneholder en tilnærmet komplett samling av læremidler og pedagogisk materiell på nord-, lule- og sørsamisk, og tilbyr utlån av materiale. Sametingets bibliotek i Karasjok har også samiske læremidler som lånes ut til hele landet (Sámediggi/Sametinget, 2019). I tillegg til dette er det blitt utviklet apper som kan brukes som støtte i språkarbeid med samiskspråklige barn. Oversikt over disse er hentet fra Statped (2021):

Apper:

- *Guldal Lále*, for å skille mellom lyder og språklyder
- *AÁBC- sánit davvisámeigiella/ nordsamisk*, om språklyder og ord
- *AÁBC- alfabehta*, om samiske bokstaver og språklyder
- *Giellagiisá*, om bokstaver, rimord, sammensatte ord, synonymer, antonymer og ordklasser

Nettressurs:

- *Logas.no*, for begynneropplæring i nordsamisk
- *Lohkan.no*, alfabet og diftonger

Vedrørende læremidler og læringsressurser for barn med behov for særskilt tilrettelegging skriver Sámediggi at de ser behov for å øke omfanget av læremidler og at de vil bedre tilgangen til målrettede samiske læringsressurser (Sámediggi/Sametinget, 2019).

2.7.1 Oversetting og normering

I sametingets siste handlingsplan for læremiddelutvikling beskrives det at det er ulike utfordringer knyttet til utvikling av læremidler, med små språkmiljø, små forlag og få forfattere (Sámediggi/Sametinget, 2019). Dette kan man anta at også gjelder utvikling og oversetting av kartleggingsmateriell. Sámediggi trekker også frem at med et lavt elevtall vil inntjening på salg av samiske læremidler være lav. Statped (2019) trekker også frem at tilpasning og oversetting byr på utfordringer, det skal tilpasses både språklig og kulturelt. Standardiserings arbeid kan også by på utfordringer, med lave antall barn og elever. Det foreslåes at materialet kan istedenfor bli prøvd ut for målgruppen før utgivelse (Statped, 2019). Med lite forskning innen feltet samisk språkutvikling, vil det også være vanskelig å si hva standarden er (Statped, 2019). Dersom det ikke foreligger standardiserte tester på samisk, kan man vurdere å selv oversette testen, men resultatet må tolkes med stor forsiktighet (Egeberg, 2016). Egeberg (2016) skriver videre at språktester, som tester grammatikk kan ikke oversettes slik. Men tester som ser på semantisk utvikling kan, dersom det er nødvendig, oversettes. Der det mangler kartleggingsmateriell som er standardisert og normert, kan det være aktuelt med dynamisk kartlegging og en nærmere beskrivelse av barnets strategier og ferdigheter (Egeberg, 2016).

3 Metode

I dette kapittelet gjør jeg rede for hvilke metodiske og vitenskapsteoretiske ståsted jeg har valgt til mitt prosjekt. Problemstillingen min er: *“Hvilke erfaringer har pedagoger i arbeid med språkvansker hos samiskspråklige barn?”*

Målet med forskningen min er å produsere kunnskap om hvordan språkvansker hos samiskspråklige barn avdekkes og avhjelpes og jeg ønsker å finne ut av pedagogers erfaring i arbeid med samiskspråklige barn med språkvansker. Jeg ønsker å forstå og løfte frem informantenes perspektiv, og denne forskningsmetoden kan beskrives som kvalitativ forskning (Postholm, 2020). Ved kvalitativ forskning vil man skape kunnskap og forståelse i sosial interaksjon. Etter Postholms (2020) mening vil det vitenskapelige arbeidet utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme (Postholm, 2020). Med kvalitativ metode forsøker vi å forstå verden sett fra informantenes side. Målet er å se på hvordan de opplever verden, og får fram deres erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.1 Fenomenologi

Forskningen min med kvalitativ metode har en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi stammer fra det greske ordet `fenomen`, som betyr å lyse eller å stråle. `Logi` betyr læren om, dermed blir fenomenologi `læren om det innlysende (Nyeng, 2018). Fenomenologi har sine røtter i Husserls (1859-1938) filosofi, som gikk ut på at vitenskapelig kunnskap oppnås gjennom refleksjon over erfaringsstudier (Postholm, 2020). Fenomenologi er studiet om hvordan mennesker opplever sin livsverden, og man forsker på og beskriver hvilke erfaringer og hvilken forståelse mennesker har av et fenomen (Nyeng, 2018). Jeg søker å finne ut av fenomenet samiske barn med språkvansker, og hvordan virkeligheten oppfattes av de som jobber med disse barna. Fenomenologi handler om en interesse for å forstå sosiale fenomener (Kvale & Brinkmann, 2015). Via åpenhet søker forskeren å se verden og virkeligheten gjennom deltakerens øyne, og å finne den andres perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015; Nyeng, 2018).

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

I fenomenologiske studier, der man søker menneskers opplevelser og erfaringer knyttet til et bestemt fenomen, er intervju den vanligste strategien for datainnsamling (Postholm, 2020).

Ny kunnskap produseres i samspillet mellom intervjuer og informanten. For å få god data og god kvalitet er man avhengig av intervjuerens kunnskaper om temaet og intervjuerens ferdigheter til å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). For å få tak i informantens perspektiv, er det viktig at forskeren er klar over seg selv og sin rolle. Jeg som forsker er lyttende, samtidig som at temaene i intervjuguiden skal bringes fram (Postholm, 2020). På forhånd lager forskeren en liste med tema som skal berøres i løpet av samtalen, og samtalen utformes som et halvstrukturert intervju (Postholm, 2020). Det er ulike meninger om hvor mange informanter et forskningsarbeid bør ha. Et minimum ifølge Postholm (2020) vil være 3 informanter, dette for at det skal være mulig å finne felles eller sentrale opplevelser informantene har opplevd eller erfart (Postholm, 2020). Forskningen min bærer preg av en induktiv tilnærming, der jeg som forsker på forhånd har klargjort noen undersøkelsesspørsmål, men samtidig er innforstått med at disse spørsmålene kan endres underveis i forskningsprosessen. Mine antagelser er med på å forme undersøkelsesspørsmålene, men jeg må som forsker ta hensyn til situasjonelle betingelser (Postholm, 2020). Antagelsene mine er dannet med bakgrunn i teorien som jeg har satt meg inn i, mine erfaringer og opplevelser. Postholm (2020) kaller disse for subjektive, individuelle teorier. Det å være induktiv i forskningsprosessen vil kunne åpne opp for et annet fokus eller et tema som jeg som forsker ikke hadde tenkt på forhånd (Postholm, 2020).

3.2.1 Utvalg og rekruttering

Utvalgsriteriene mine var at informantene var samiskspråklige, jobber med samiskspråklige barn og har jobbet med samiskspråklige barn med språkvansker. Jeg ønsket å intervju pedagoger fra barnehage og skole, fordi det er de som sammen med foreldre, henviser barnet videre når det er mistanke om språkvansker. Jeg ville også intervju logoped, fordi språkvansker er logopedens sitt fagområde. Samtidig vet jeg at også spesialpedagoger jobber med språkvansker, men i denne oppgaven har jeg kun valgt å intervju logoped. Utvelgelse av informanter har dermed ikke vært tilfeldig, men målrettet og strategisk. For at jeg skulle få inn data som var betydningsfulle for min forskning. I en kvalitativ forskningsmetode er ikke generalisering formålet, og informantene velges ut i fra hva som er hensiktsmessig (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006; Nyeng, 2018). Det samiske fagmiljøet er ikke så stort, så de fleste av informantene mine er personer jeg har kjennskap til fra tidligere. Underveis i min yrkeskarriere og i studiet har jeg kommet i kontakt med mange som jobber med samisktalende barn, og jeg tok kontakt med rektor og styrer i noen skoler og barnehager,

samt at jeg tok direkte kontakt med de jeg visste jobbet med samiske barn. Det var flere som takket nei til å bli intervjuet, og noen som ikke har svart på mine henvendelser. Utvalget består av 5 pedagoger som jobber i nordnorske kommuner med en stor andel samisktalende. Logopeden jobber i en kommune der samisk er majoritetsspråket, mens andre jobber i en kommune der samisk er minoritetsspråket. Informantene jobber alle med samiske barn. Noen har jobbet mye med samiske barn med språkvansker, mens andre har jobbet litt med det. Alle mine informanter er pedagoger som jobber med samiskspråklige barn, i barnehage, på skole og som logoped. Jeg har intervjuet 2 barnehagelærere, 2 grunnskolelærere og 1 logoped. Informantene vil bli representert som BH 1 (barnehagelærer 1), BH 2 (barnehagelærer 2), SK 1 (grunnskolelærer 1), SK 2 (grunnskolelærer 2) og LOG (logoped). Jeg må understreke at masteroppgaven har sine begrensninger, og ikke kan generaliseres til alle som jobber med samiskspråklige barn eller til at det gjelder for alle kommunene i Norge. Men noe kan muligens likevel generaliseres, slik som erfaringene med kartleggings- og læremateriell.

Selv om informantene min ble valgt ut strategisk med tanke på at de skulle jobbe med samiske barn i forskjellige instanser, viser det seg at de har flere like erfaringer knyttet til arbeidet. Et større fokus på å rekruttere informanter fra ulike kommuner ville kanskje gitt andre resultater i forhold til erfaringer. Å inkludere norske pedagoger som også jobber med samiskspråklige barn med språkvansker, ville også kunne gitt verdifull data om temaet. Av hensyn til en mastergrads formelle krav og tidsperspektiv ble ikke det gjort i forbindelse med denne oppgaven.

3.2.2 Intervjuguide

Jeg har brukt et delvis strukturert intervju, der intervjuguiden består av bestemte temaer og åpne spørsmål. Informantene kan dermed beskrive sine erfaringer i arbeidet med samiske barn med språkvansker. Med semistrukturert intervju er man mer fleksibel og jeg hadde muligheter til å følge opp interessante emner etterhvert som de dukket opp underveis (Kleven, 2011a; Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg la også opp til at informantene selv kunne ta opp temaer. Intervjuguiden ble først skrevet på norsk, så oversatt til samisk. Intervjuguiden inneholder forhåndsbestemte temaer, men under intervjuet har jeg fokusert på å ivareta nye temaer som informantene var opptatte av, samt stille utdypende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg innledet intervjuet med å først fortelle kort om studiet, og om problemstillingen min. Intervjuguiden er delt inn i 5 temaer. Det første temaet handlet om informantenes utdanning

og erfaring. Det andre og tredje temaet handlet om samiskspråklige barn og språkvansker, og de to siste temaene handlet om kartlegging og tiltak for samiskspråklige barn med språkvansker. For å avrunde intervjuene spurte jeg om hvilke muligheter og utfordringer de ville trekke frem som de viktigste i arbeidet med samiskspråklige barn med språkvansker. Tilsammen inneholder intervjuguiden 19 spørsmål, se vedlegg 3.

I forkant av intervjuene foretok jeg to prøveintervju. For å prøve ut om spørsmålene og intervjuguiden fungerte og samtidig for å øve meg på å intervju og prøve ut opptaksutstyret. Prøveintervjuene tok jeg på to ulike pedagoger, som begge jobber i barnehage. Etter prøveintervjuene justerte jeg noen av spørsmålene, da begge deltakerne misforsto spørsmålene. Jeg ble også mer bevisst på min rolle under intervjuet og at jeg ikke skulle avbryte informantene, men gi de mer tid til å svare.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser, via Teams og på kafé. Noen av arbeidsplassene tok ikke imot besøkende under intervjuperioden på grunn av Covid-19, og da ble intervjuene gjennomført utenfor arbeidsplassen. Jeg fikk erfare at valg av intervjusted er viktig, med tanke på bakgrunnsstøy og lydopptak. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å notere underveis, men jeg oppdaget fort at jeg mistet konsentrasjonen og følte at det reduserte kontakten med informantene. Jeg ønsket å være tilstede og å være en god lytter og det å notere underveis følte jeg skapte en avstand mellom meg og informantene. Jeg hadde notatboka klar i tilfelle det dukket opp temaer jeg ønsket å ta opp igjen senere i intervjuet. Postholm (2020) skriver at ofte kan det være hensiktsmessig å skrive ned egne refleksjoner og tanker rett etter intervjuet, da vil ikke forskeren og informantene bli forstyrret underveis av intervjuet. De fleste intervjuene ble gjennomført på samisk, med unntak av et intervju. Det å kunne språket og det å kjenne til den samiske kulturen, tror jeg gir fordeler når man skal forske innenfor dette feltet. Men forskeren må være bevisst rollen sin. I et fenomenologisk studie, der man er ute etter perspektivet til informantene, kan det å tilhøre samme kultur lette på kommunikasjon og man kan ha samme fortolkningsramme (Dahl, 2013), men det kan også være en fare med overidentifisering under intervjuene og det blir viktig under analysearbeidet å innta en observatørrolle (Balto, 1997).

Alle informantene ga tillatelse til å bruke lydopptaker. Varigheten på intervjuene varierte fra 37 minutter til 56 minutter og intervjuene ble tatt opp på diktafon. Jeg opplevde at

lydkvaliteten på opptakene var meget god, med unntak av et intervju med en del bakgrunnsstøy. Å gjennomføre forskningsintervju var utfordrende og en uvant situasjon. Jeg måtte være veldig bevisst på at dette ikke skulle bli en samtale mellom to pedagoger, at jeg var ute etter informantenes erfaring og at jeg ikke skulle dele mine meninger. Her opplevde jeg at intervjuguiden var til god hjelp. Den ble brukt aktivt, og den var til hjelp for å kunne hente oss inn i løpet av intervjuet. Jeg sjekket underveis at vi kom oss gjennom alle temaene, da jeg synes det var utfordrende å holde rede på temaene vi snakket om.

Sett i ettertid skulle jeg ha bedt informantene om å utdype og å gi eksempler på noen av svarene sine. Dette for å få bedre beskrivelse av temaene, som igjen kunne gjort mine tolkninger mer nøyaktig. Men som Kvale & Brinkmann (2015) sier så er det å gjennomføre et forskningsintervju et håndverk, som må læres og krever omfattende trening, og dette kan gjøres ved å gjennomføre mange intervjuer. Denne undersøkelsen må leses med en forståelse av dette.

3.2.4 Transkribering

Å transkribere intervjuene har bydd på en del utfordringer. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er det å transkribere ikke en ukomplisert prosess, man kan støte på en del praktiske og prinsipielle problemer. Ved å endre en tekst fra talt språk til skrevet tekst, blir teksten ofte usammenhengende og teksten kan også bære preg av gjentakelser som gjør at teksten ikke blir flytende. Stemmeleie, intonasjon, åndedrett og ironi vil også gå tapt i transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuene ble transkribert etter at alle intervjuene var gjennomført. Jeg valgte å gjøre det på denne måten, fordi det var kort tid mellom intervjuene og noen av intervjuene ble gjennomført samme dag. I ettertid ser jeg at det hadde vært lurt å sette av tid mellom intervjuene til transkribering, for å blant annet justere på intervjuteknikken, spørsmålene og oppfølgings spørsmål. Intervjuene ble først transkribert på det språket som ble brukt under intervjuet, som var norsk eller samisk. Deretter gikk jeg grundigere til verks, hørte på lydopptakene samtidig som de ble oversatt til norsk og bokmål. For å sikre nøyaktighet, lyttet jeg gjennom intervjuene flere ganger og sjekket det opp mot den transkriberte teksten. Jeg valgte å skrive alle intervjuene på norsk bokmål fordi de fleste intervjuene var på samisk, og for å bevare anonymiteten til informantene. Å oversette fra samisk til norsk har bydd på en del utfordringer. Det er enkelte ord og uttrykk som vanskelig lar seg oversettes fra samisk til

norsk, og som under oversettelse kan miste betydning. På samisk har vi for eksempel ikke grammatisk kjønn, slik som *han* og *hun*, så i oversettelse velger jeg å bruke det kjønnsnøytrale uttrykket *hen*, som er en direkte oversettelse fra det samiske kjønnsnøytrale uttrykket *son*. Jeg har sendt de ferdige transkripsjonene til informantene, slik at de har hatt mulighet til å se gjennom teksten. Dette for å oppklare i eventuelle misforståelser, og for at de skulle ha mulighet til å tilføye dersom de kom noe mer. Men all oversetting, transkribering og eventuelle feil er fullt mitt eget ansvar.

Jeg har ikke skrevet inn pauser, latter eller utsagn som ikke var meningsbærende. Mitt fokus har vært på innholdet av det som ble sagt og ikke på måten det ble sagt på. Jeg har valgt å ta bort utsagn der vi sporet av, og ting som ikke hadde betydning for min forskning. Der informantene har pauser eller gjentar ord som ikke er meningsbærende markeres med (...). Mine egne kommentarer merkes slik: [...].

3.2.5 Hermeneutisk analyse og tolkning av data

I kvalitative studier starter analyseringen allerede under det første intervjuet. Det å samle inn data via intervju og å analysere data er en dynamisk og gjentagende prosess. Når data er samlet inn retter forskeren fokuset på materialet (Postholm, 2020). Å analysere kvalitative data bør starte kort tid etter intervjuet. Det første steget vil være å lese intervju transkripsjonen og å se på notatene som ble gjort underveis (Maxwell, 2013). I fenomenologiske studier vil forskeren under analyseringen forsøke å finne essensen, meningen og strukturen i det informantene har erfart eller opplevd om temaet (Postholm, 2020). Det første jeg gjorde var å få et helhetsinntrykk av intervjuene, for deretter å analysere og plukke ut de fenomenene som ga mening for forskningen (Johannessen et al., 2006). Jeg har vært opptatt av å få fram meningsinnholdet i intervjuene, og ifølge Maxwell (2013) er hovedkategoriseringen i kvalitativ forskning gjort ved koding. Der er målet å dele opp data for så å omorganisere de i kategorier, slik at det skal bli lettere å sammenligne data som er i samme kategori (Maxwell, 2013). En slik kategorisering kan starte med å se på det som ser meningsfull ut, som igjen kan baseres på mine tidligere ideer om hva som er viktig, eller et forsøk på å finne ny innsikt (Maxwell, 2013). Postholm (2020) skriver at å analysere ved å bruke koder og kategorier kalles deskriptiv analyse. For at datamaterialet skal bli mer oversiktlig og forståelig, blir data redusert og delt i ulike deler. Underveis i forskningsforløpet vokser kodene og kategoriene

frem. Datamaterialet vil på denne måten bli mer strukturert og rapportvennlig (Postholm, 2020) (s.91)

Jeg har flere ganger gått gjennom de data som jeg samlet, og kodet og kategorisert, etterhvert mer og mer grundig. Jeg startet med fargekoder, der jeg markerte viktige elementer i ulike farger. Jeg skrev ned stikkord og koder i transkripsjonene, som etter hvert ble til kategorier. Så samlet jeg sammen alle utsagnene under de ulike kategoriene slik at jeg lettere kunne se etter mønstre, sammenhenger og forskjeller. Deretter så jeg på hvordan disse mønstrene stemte overens med teori og eksisterende forskning (Johannessen et al., 2006). Det er viktig at jeg som forsker er klar over at mine erfaringer, opplevelser og perspektiver er noe som jeg tar med meg når materialet skal analyseres, selv om jeg i utgangspunktet går inn med åpent sinn og forsøker å legge til side mine erfaringer og perspektiver (Postholm, 2020). Innenfor hermeneutikken forstår vi virkeligheten på bakgrunn av visse forutsetninger, vår forforståelse, og aldri forutsetningsløst (Gilje & Grimen, 1995). Vår forforståelse er også avhengig av konteksten vi er i, og denne forbindelsen mellom forforståelse, fortolkning og kontekst dannes den hermeneutiske sirkel (Gilje & Grimen, 1995:155). Den hermeneutiske sirkel vil være et grunnlag i analysen av kvalitative data, man vil se de ulike delene i dataene som deler, men det må også ses sammen med helheten (Johannessen et al., 2006). I min forskning vil jeg fortolke de kvalitative data, fortolke den underliggende meningen bak informantenes utsagn og svar. Å fortolke kan sies at man uttrykker dataen på en annen og (forhåpentligvis) klarere måte (Gilje & Grimen, 1995).

3.3 Reliabilitet

Ordet *reliabilitet* betyr pålitelighet. Den sier noe om dataen man har samlet inn er holdbar og hvor konkret og nøyaktig datainnsamlingen er (Kleven, 2011c; Nyeng, 2018). For å vurdere om kvantitativ forskning er reliabel kan man teste ut om man får de samme resultatene hvis man gjør samme forskning med et annet utvalg, og av andre forskere. I en kvalitativ intervjustudie er ikke reproduksjon av resultatene mulig, da intervjuene og informantene er tids- og stedbundet. I et fenomenologisk perspektiv er det irrelevant å forsøke å gjenta et intervju, fordi informantene vil ha økt kunnskap siden det forrige intervjuet og de vil heller ikke svare likt på det samme intervjuet (Postholm, 2020). For at forskningen min skal bli reliabel må spørsmålene i intervjuet være gode og personene som svarer må være konkrete og så ærlige som mulig (Kleven, 2011b). I et intervju kan en person for eksempel gi et inntrykk

eller bilde av seg selv slik personen ønsker å være, og ikke hvordan de egentlig er (Kleven, 2011c). Dette kan gi en mulig feilkilde i min forskning. Istedenfor å spørre oss om informantene er pålitelige eller upålitelige er fokuset her på å bringe frem sannsynlig eller troverdig kunnskap. Leseren må da få følge gjennom hele forskningsprosessen, og forskeren tar leseren gjennom alle fasene i forskningen (Postholm, 2020). Fra begynnelsen om tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og til slutt rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015). I forhold til forskningen og informantene, må forskeren være reflekativ og kritisk bevisst (Postholm, 2020). Jeg har forsøkt å gi en detaljert beskrivelse av dette studiet, slik at den skal være gjennomiktig for leseren, for igjen å skape reliabilitet til studiet. I dette studiet er målet at den kvalitative forskningen er «autentisk», og at resultatene viser de «autentiske» erfaringene som informantene forteller om (Postholm, 2020).

3.4 Validitet

Validitet dreier seg om forskningens gyldighet, om vi måler det vi har tenkt til å måle (Nyeng, 2018) og hvor godt vi måler det vi ønsker å undersøke (Postholm, 2020). I denne studien handler validitet om hvorvidt intervjuet faktisk måler hvilke erfaringer pedagoger har med samiskspråklige barn med språkvansker. Innenfor samfunnsvitenskapene handler validitet om metoden som man har valgt egner seg til å undersøke det man hadde tenkt til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Utsagn fra informantene må være godt dokumentert og logisk konsekvente. Utsagnene fortolkes og knyttes opp mot teori, og dermed må også teorien være valid for undersøkelsens område (Postholm, 2020). Begrepsvaliditet handler om sammenhengen mellom det teoretiske begrepet og data som samles inn (Kleven, 2011a). Innenfor feltet samiskspråklige barn med språkvansker er det skrevet veldig lite, som gjør at jeg har lite forskning å vise til. Dette kan skape et gyldighetsproblem, da jeg ikke har hatt mulighet til å sammenligne forskning eller sammenligne resultatene med forskning som er gjort på feltet. I drøftingen må jeg derfor knytte resultatene mine med norskspråklig og flerspråklig forskning. Det at det finnes så lite forskning innen feltet samiskspråklige barn med språkvansker, er nettopp årsaken til at jeg skriver denne oppgaven.

3.5 Ethiske overveielser

For å sikre deltakernes frihet og selvbestemmelse, og for å beskytte privatlivet og familielivet stilles det konkrete krav til forskningsprosessen (Ringdal, 2018). Deltakerne har fått god

informasjon om forskningen, hva som er formålet med forskningen, hva de innsamlede dataene skal brukes til og hvem som har tilgang til de, hvordan vi har tenkt å bruke dataene og hva følgene av å delta i forskningen vil kunne være. Deltakerne har fått informasjon om samtykke (se vedlegg 4), det ble ikke lagt noe press på dem, og at de har fått beskjed om at de når som helst kan trekke seg fra forskningen (Ringdal, 2018). Det samiske miljøet er ikke så stort og det kan være gjennomsliktig, og dermed vil det kunne være en fare for at informantene identifiseres dersom yrke og for eksempel bosted blir nevnt, derfor har navn på kommuner og andre uttalelser som kan knyttes til personer blitt tatt bort. Anonymisering av informantene har vært veldig viktig. En etiske utfordringer i mitt studie har vært anonymisering av logopedens uttalelser, da det finnes så få samisktalende logopeder i Norge. Jeg endte til slutt med å spørre logopeden om tillatelse til å bruke tittelen logoped under hennes uttalelser, noe jeg fikk tillatelse til. For studien sin del ble det viktig å bruke begrepet logoped, for å få frem de utfordringene som finnes for samiskspråklige barn med språkvansker og i systemet og for å kunne skille mellom de ulike faggruppene. Da kom jeg over til den andre etiske utfordringen, nemlig framstilling av de ulike pedagog-gruppene. I forkant av dette studiet visste jeg at i det samiske miljøet er personer som må jobbe med språkvansker som ikke har utdanning til det, og at det dermed kunne være kompetanseforskjeller mellom pedagoger i barnehagen og skolene og logopeden. Det finnes selvfølgelig mange dyktige barnehagelærere, lærere og spesialpedagoger med fordypning i språk og språkvansker, men samtidig må man være bevisst på at språkvansker er logopedens fagfelt (UIT- Norges arktiske universitet, 2017). Når man ser resultatene i sammenheng, ser man klart at logopeden har mer kompetanse rundt temaet. Prosjektet er meldt inn i Norsk senter for forskningsdata, personverntjenester (NSD), da opplysninger om deltakere skal registreres og lagres elektronisk (Johannessen et al., 2006; Nyeng, 2018) Se vedlegg 5.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenterer jeg sentrale funn som informantene delte i intervjuene om problemstillingen: *“Hvilke erfaringer har pedagoger i arbeid med språkvansker hos samiskspråklige barn?”*

Temaer som berøres er blant annet usikkerhet rundt språkvalg hos flerspråklige barn med språkvansker, kompetanse og utdanning, kartlegging og kartleggingsmateriell og hvordan det tilrettelegges for samiske barn med språkvansker.

4.1 Språkutvikling og flerspråklighet hos samiskspråklige barn

Denne delen handler om hvilke erfaringer informantene har med samiskspråklige barn og deres språkutvikling. Alle informantene snakker samisk og jobber med samiskspråklige barn, og de har ulike erfaringer knyttet opp til dette. Logopeden jobber i en kommune der samisk er majoritetsspråket, mens de andre informantene arbeider i en kommune der samisk er minoritetsspråket.

På spørsmål om informantens erfaringer med samiskspråklige barns språkutvikling, svarer informant BH 1:

Jeg har jo stort sett opplevd normal språkutvikling. Våre barn her er jo tospråklige. Det her med overlappende ordforråd for eksempel. Det er vanskelig å avdekke hva de egentlig kan til sammen. De kan noen ord på det ene språket og noen ord på det andre språket, ut ifra hvilken arena de er på, hvilke filmer de har sett og bøker de har hørt (BH 1).

Dette sitatet viser at pedagogen opplever at de fleste barna i barnehagen har fulgt normal språkutvikling hvor overlappende ordforråd hos flerspråklige er vanlig. Overlappende ordforråd kan igjen gjøre det vanskelig å kartlegge hva barnet kan totalt og tilrettelegge for videre utvikling. Både SK 1, SK 2 og BH 2 forteller at barna blander språkene, og at ofte er de ikke klar over det selv:

De fleste kommer fra tospråklige hjem. Noen barn blander språket veldig. Noen velger å snakke norsk, men med noen samiske ord. De kan si “Mun ja eadni var i byen”¹ (...) Jeg ser også dette hos elever som har samisk som førstespråk (SK 1).

Tospråklige barn kan ofte blande språkene, og blander ordene og at de ikke er klar over det selv, eller at de har forståelsen av at det er to språk. Men jeg tenker at tospråklige barn ofte ser hvilket språk de skal bruke med andre, de analyserer folk. De oppdager fort hvilket språk de bruker (BH 2).

At flerspråklige barn blander språkene er ikke uvanlig (Paradis et al., 2011), og med rikelige erfaringer med begge språk vil kanskje dette kunne unngås (Øzerk, 2016).

Begge informantene fra barnehagen forteller at de følger språkutviklingen fra barna begynner i barnehagen. De ser på om barnet ser ut til å forstå og gjør seg forstått, og de ser på uttale og setningsproduksjon.

BH 2 forteller at hun opplever stor variasjon i språkutviklingen, men i barnehagen følger de med på språkutviklingen. Hun forteller at ved sen talespråkutvikling, ser de om barnet har språkforståelse:

Det er så forskjellig fra barn til barn. Jeg har opplevd barn som ikke har begynt å snakke før i 2-3 års alderen, men da har vi sett på forståelsen. Noen barn begynner å bable tidlig, og gjør det lenge før de får ord. Mens andre bruker lenger tid. Noen begynner [å snakke] når de er 1 år, mens andre når de er 2-3 år (BH 2)

Her spurte jeg ikke om forskinkelsen gjaldt hos enspråklige eller flerspråklige barn, som ville ha vært et viktig spørsmål i forhold til om forsinkelsen gjaldt ett eller begge språk. Samtidig ville det vært interessant å høre om de ansatte i barnehagen hadde sett noen tendenser hos samiskspråklige barn med forsinket språkutvikling.

SK 2 trakk frem at det var viktig å se på blant annet språkforståelsen til eleven:

¹ Jeg og mamma var i byen

så ser jeg på hvordan barnet lærer seg begreper, grammatikk (...) Det er det som er viktig for meg. Men også (...) kan barnet nok samisk til å følge samisk klasse. Det er viktig for meg å vite. Har det [barnet] god nok språkforståelse, har det begrepene inne og språket, sånn at det kan jobbe på skolen på samisk (...) Forståelsen er viktig, forstår det når jeg snakker og forstår det det samiske språket. Har det nok begreper og kan det gjøre seg forstått på samisk. Hvor tydelig det er, blander det språklydene (SK 2).

I tillegg til språkforståelse, ser vi at hun trekker fram den fonologiske, grammatiske, semantiske og ekspressive kompetansen som viktig å følge med på hos samiskspråklige barn. For henne er dette spesielt viktig, for å se om barnet kan følge den samiske klassen. Jeg spurte ikke om hva som skjer dersom elevene ikke har god nok samiskspråklig kompetanse til å kunne følge undervisning på samisk.

SK 1 opplever at noen av elevene mangler språkkompetanse og undrer seg over om det er fordi foreldre eller foresatte ikke er bevisste på språkbruken:

Det jeg synes er en utfordring er språkferdigheten til barnet. Når barna kommer til skolen, så mangler de språkferdighet fra hjemmet eller fra barnehagen. Det er vel miljøet rundt som påvirker dette. De mangler kompetansen. Foreldrene eller hjemmet er kanskje ikke bevisste på at de selv blander samisk og norsk. De er ikke bevisste på hvordan man skal jobbe med språket og lære barnet språket (SK 1).

BH 2 forteller videre at for at barna skal få et rikt språk må barn læres begreper, og det gjør de blant annet ved å ta barna med på tradisjonelle aktiviteter og å lese samiske bøker for barna.

De samiskspråklige barna som logopeden møter er barn som har utfordringer med språk, hun møter ikke barn som følger den typiske språkutviklingen. Som med informantene fra barnehagen og skolen, ser hun på barnets reseptive og ekspressive språk. Logopeden bruker Bloom og Lahey (1978) sin språkmodell som grunnlag for å vurdere de ulike delene i språket, og sier videre om hva som vurderes:

Hvordan bruker barnet språket med de andre barna og voksne? Hvordan hen² bøyer ord og hvordan setningsoppbyggingen er, er det noe med språklydene og er det noen situasjoner der barnet snakker eller bruker språket mer. Hvis barnet får instruksjoner, ser det ut til at hen forstår det? Få bilde av både forståelsen og talen. Så det å få et helhetlig inntrykk av språket, alle sidene ved språket, innhold, form og bruk (LOG).

Sitatet indikerer at logopeden er mer systematisk i vurdering av barnets språk, sammenliknet med kommentarer fra de andre informantene. Logopeden vurderer kommunikasjon mellom barn og mellom voksne og barn, samt språkets deler, med teoretisk basis i den anerkjente språkmodellen til Bloom & Lahey (1978).

I denne delen kommer det frem at informantene fra barnehage stort sett møter normal språkutvikling, de fleste barna er flerspråklige. Informantene er opptatt av å følge språkutviklingen til barna og de ser på både det ekspressive og reseptive språket. Kommentarene fra barnehagelærerne og lærerne viser at de også var opptatt overlappende ordforråd og språkblanding. Logopeden møter igjen de barna der det er mistanke om språkvansker, og hun ser på reseptive og ekspressive språket til barnet, samt alle språkets deler.

Et annet tema som dukket opp var hvordan hjelpeinstanser, utenfor barnehage og skole, forholdt seg til språkvansker hos samiskspråklige barn. Informantene fra barnehage og skole hadde alle erfart at ved ulike vansker i forhold til språk, var det mye fokus på det norske språket:

Så har det vært noen barn hvor PPT har lurt på om det er heldig at det her barnet, spesielt der barnet kommer fra et tospråklig hjem eller et norsk språklig hjem. Så har dem lurt på, er det heldig for det her barnet å gå på samisk språklig avdeling, hvis det har en språkvanske. Det har vært diskutert (...) da kommer man inn på et helt annet tema igjen, følsomhet omkring etnisitet og identitet (BH 1).

Men jeg har hatt elever med lese – og skrivevansker som har måttet slutte med samiskfaget fordi logopeden har sagt det. Jeg synes det er en merkelig løsning. Dette er

² son

barn som har hatt norsk som hjemmespråk, som jeg har erfart. Men selvfølgelig barn som har samisk som hjemmespråk, kan de vel ikke anbefale å slutte med samisk (SK 1)

... en forelder som fortalte at barnet hadde sluttet i samiskfaget, fordi PPT hadde anbefalt det. Denne eleven hadde samisk som førstespråk og hadde lesevansker.. Nå har eleven begynt i samiskfag igjen. Det tok pause i sikkert 2 år. (...) Men PPT hadde sagt at det blir for mye og forholde seg til to språk. Også barn med selektiv mutisme, har de anbefalt å slutte å bruke et av språkene. (SK 2).

Men jeg har sett i avisen at det er en utfordring at helsesøstre har så lite kunnskap om språk, og om det å beskytte det samiske språket og hvor sårbart det er og kanskje de forteller ting til foreldre som ikke er bra. At de sier til foreldrene at en av dem må snakke norsk med barnet, eller at barnet deres er dårlig i norsk eller at det har et dårlig språk. Det kan de også si til foreldre. Så kommer foreldrene hit og sier at helsesøster sier at barnet har så dårlig språk (BH 2)

BH 2 forteller videre at noen helsesøstre er kjempeflinke, men hun savner mer kunnskap om språk, språkutvikling og om samisk språk og kultur. Sitatene viser at det både hos barn med samisk som første- og andrespråk i enkelte tilfeller stilles spørsmål om barn med språk-, lese- og skrivevansker har kapasitet til å lære seg både samisk og norsk. Det ser ut til at det samiske språket nedprioriteres ved vansker knyttet til språk og at det norske språket blir prioritert.

4.2 Språkvansker

I denne delen spurte jeg om pedagogenes erfaringer med språkvansker hos samiskspråklige barn. Vi har som sagt ikke tall på hvor mange samiskspråklige barn som har språkvansker, men man kan anta at prosentvis vil det være likt med resten av befolkningen. På spørsmål om informantenes erfaringer med språkvansker svarer BH 1 og BH 2:

Det har jo vært en og anna som har vært hos logoped, og har fått anna hjelp for språkvansker. Men det er ikke så ofte det har vært (...) Jeg har jobbet med noen få. Det har vært alle slags vansker, men mest ordproduksjon, på uttrykkssiden (BH 1).

Jeg har jobbet med barn med språkvansker, det har vært uttalevansker, noen har hatt forståelsesvansker, og stamming (BH 2)

Utsagnet viser at informanten BH 1 og BH 2 har jobbet med barn med ulike typer språkvansker og som har fått hjelp for språkvanskene. Hva som menes med få kommer ikke klart frem. SK 1, som har jobbet mange år i skolen, er litt usikker på om om hun har jobbet med samiske barn med språkvansker, men SK 2 sier at språkvansker er veldig vanlig:

Jeg kan ikke si at jeg har jobbet med språkvansker (...) Språkvansker er vel likt som med norske barn at det ikke er spesifikt for samiske barn. De kan ha vansker med språklyder og sånt og uttale. S og R lyder eller vansker med de samiske bokstavene (...) Jeg har jobbet som allmennlærer hele tiden. Ikke med de som har store vansker. Det eneste er med elever med grammatiske vansker, eller med noen uttalevansker og har øvd på de (SK 1)

Språkforståelse har vært veldig vanlig, og språklydsvansker. Jeg vet ikke om det er fordi språklydsvansker er lettere å oppdage (...) /r/, /s/, /k/ og /b/. De sier for eksempel: /opta³ (SK 2).

Sitatene viser at vanskene som lærerne trekker frem er språkforståelse, språklydsvansker og grammatiske vansker, men at dette ikke gjelder for så mange. Det ser ut til at det som blir lagt mest merke til er språklydsvansker. SK 2 ser ut til å ha jobbet mer med barn med språkvansker.

Logopeden forteller at barna hun jobber med er barn med språk- og talevansker, men hun jobber også med vansker fra andre spesialpedagogiske områder:

Det vi ofte får henvisning på fra barnehagen er sen språkutvikling, men mange andre vansker også, som taleflytvansker, språklydsvansker, sosio-emosjonelle vansker, atferdsvansker, og fra skolen også fagvansker, lese- og skrivevansker, konsentrasjonsvansker (LOG).

Logopeden uttrykker ved spørsmål om erfaringer med samisktalende med språkvansker at hun opplever at begrepet språkvansker brukes oftere enn det er nødvendig, når det er snakk

³ Her vil /okta/ (en) være rett talemåte

om flerspråklige barn og hun uttrykker viktigheten av at en språkvanske vil vise seg på alle språk.

Noen sier at ja hen⁴ har en språkvanske, men det er litt, spesielt med flerspråklige barn, hos noen kan det ene språket være forsinket, mens det andre språket er veldig bra. Og da er det ikke snakk om språkvanske, når det ene språket ikke er like sterk som det andre. Er det en språkvanske, så har barnet vansker på alle språk (LOG).

Vi ser at logopeden har ulike erfaringer med hvordan andre betegner språkvansker hos samiskspråklige barn, og det antydes at det er mangelfull kompetanse om flerspråklighet. Logopedens kommentar viser at hun har en mer nyansert forståelse for språkvansker hos flerspråklige og samiskspråklige barn.

4.3 Tilgang på samisk språkvanskekompetanse

På spørsmål om samarbeid omkring barn med språkvansker opplever informantene at det mangler fagpersonell:

Det er jo stor mangel på samiske fagfolk innenfor det her feltet. Det er sjelden vi har klart å fått tak i noen som har, altså samisktalende med kompetanse (...) det kan ha vært en eller to ganger at vi har vært bort i samisktalende logoped (BH 1).

Det mangler folk som kan jobbe som støttepedagog, og ihvertfall samisktalende støttepedagoger med utdanning (SK 2).

Sitatet fra BH 1 og SK 2 viser til opplevelsen om at det mangler samisktalende fagfolk innenfor feltet språkvansker både i barnehage og skole. SK 1 fortalte at i kommunen der hun jobbet tidligere var det en samisktalende logoped, men det er det ikke i kommunen der hun jobber nå. I tillegg til mangel på samisktalende fagpersonell, opplever noen av informantene at det mangler forståelse for samisk språk og kultur:

⁴ son

Men ved språkvansker, så er det veldig utfordrende å få hjelp av PPT fordi de ikke kan samisk, og kanskje kulturen også (...) Da er det vanskelig, og hvis man da skal fortelle om språket, så kan det hende at du ikke forteller akkurat det de trenger å vite (...) Når de skal komme og observere barnet, må man av og til steppe inn som tolk. (BH 2)

BH 2 opplever det som utfordrende når de blir brukt som tolk og når barnehagepersonalet må fortelle om språkvanskene, i stedet for at logopeden utreder dette selv. Det kan se ut til at hun er usikker på om PPT får riktig inntrykk av språket og at hun kanskje ikke helt vet hva PPT ser etter. SK 2 uttrykker også utfordring i forhold til manglende samisk språkkunnskap hos PPT:

Men forståelsen mangler om språket [fra PPT]. Jeg hadde en elev som begynte på skolen, og de hadde veiledet barnehagen om å jobbe med preposisjoner. Barnet mangler preposisjoner. Og jeg får beskjed om at vi skal jobbe med preposisjoner, men det har vi jo ikke på samisk. Så hvordan skal vi øve med det da? Vi har jo ikke det (SK 2).

Videre sier SK 2:

For eksempel at et barn har vansker med “č”⁵ lyden, så forstår ikke dem [norskspråklig logoped] det, da skal barnet lære “š”⁶ lyden. Og prøver å veilede oss i hvordan barnet skal lære seg å si “š”. På samisk må man kunne si “č” lyden, “š” lyden er jo en helt annen lyd med annen betydning. De sier at det ikke er så farlig når det sier “š” (SK 2).

Begge sitatene viser at manglende kunnskaper om samisk språk og om de strukturelle forskjellene mellom samisk og norsk vil kunne ha store betydning for veiledningen som tilbys. Dette kan igjen føre til at veiledningen pedagogene i barnehage og skole får, ikke blir tilpasset samisk. Pedagogene i barnehagen og skolen må da være veldig språkbevisste selv og også kanskje bevisstgjøre logoped eller PP-rådgiver om de strukturelle språkforskjellene.

⁵ č- / tʃ /

⁶ š- / ʃ /

Logopeden i min studie kommenterte at hun jobber en del med å veilede barnehager, og bistår også en logoped i en annen kommune med å vurdere det samiske språket hos et barn.

Og det er jo veldig vanskelig for en som ikke kan språket og da skal vurdere språklydene. Dette er nok, tror jeg, en stor utfordring i kommuner der samisk ikke er majoritetsspråket. Skal du kartlegge det samiske språket til barnet, og ikke har kunnskap og kompetanse i samiskspråket selv, byr det på utfordringer. Da bør man søke hjelp hos samiskspråklige, som for eksempel hos Statped avdeling SEAD, som kan bistå i kartleggingen (LOG).

Statped/ SEAD kan bistå kommuner og fylkeskommuner med tilrettelegging og støtte for samiskspråklige barn med særskilte behov (Statped, 2018). BH 2 forteller at de har fått støtte fra SEAD, men at veien for å få hjelp har blitt lengre enn det var tidligere. Barnet må først gjennom ressursteamet, for så å bli henvist til PPT. Informanten fortelle videre at PPT har minst 3 måneder ventetid, og så har Statped igjen 3 måneder ventetid. Da har det fort gått et halvt år før barnet får hjelp, og det syns hun ikke er bra nok. Det tar for lang tid før barnet får hjelp. Dessuten forteller hun om utfordringer med at logoped fra Statped er norsktalende:

Noen ganger når det kommer noen fra Statped/SEAD, så er det en samisktalende spesialpedagog som kommer, sammen med en norsk logoped. Så dette kan være en utfordring, da er det ikke logopedene som jobber direkte (BH 2)

Sitatet viser at selv Statpeds samiske avdeling har ikke samisktalende logoped. Sitatet tyder på at det må foregå en oversettelse både fra og til samisk.

Oppsummert kan det sies at informantene i barnehage og skole opplever stor mangel på samiskspråklige med logopedisk kompetanse. Det mangler også kunnskap og kompetanse om samisk språk og kultur. SEAD tilbyr støtte for samiskspråklige barn, men veien dit oppleves som lang.

4.4 Kartlegging og kartleggingsmateriell

Erfaringene med hvilke kartleggingsmateriell som er tilgjengelig for samisktalende barn med språkvansker ser ut til å variere avhengig av om pedagogene jobber i barnehagen, på skolen eller som logoped. Dette var forventet siden det ofte brukes ulikt materiell i barnehage og

skole. På spørsmål om hvordan språkvansker kartlegges hos samiskspråklige barn, sier både BH 1 og BH 2 at de bruker TRAS og Alle med:

Vi bruker jo TRAS og Alle med (...) Jeg synes det gir et bilde av hvor problemet ligger (BH 1).

Tidlig registrering av språk - TRAS/ÁGOR (Espenakk et al., 2011) er et observasjons- og kartleggingsverktøy om barns språkutvikling i alderen 2-5 år. *Alle med* (Løge, Leidland, Mellegaard, Olsen, & Waldeland, 2015) er også et observasjonsverktøy, som ser helhetlig på barnets utvikling og på hva det mestrer. I *Alle med* skjemaet er språkutvikling bare en liten del av observasjonsskjemaet, og vil ikke gi et grundig bilde av barnets språkfunksjon. BH 2 er klar over at disse kartleggingsverktøyene ikke er grundige:

Kartleggingen går jo ikke sånn inn i dybden, men du får en god oversikt over hvor vansken kan ligge. Vår jobb i barnehagen er jo det allmennpedagogiske, og når vi ser at barnet har mindre vansker med for eksempel uttalen, så kan vi jobbe med det i barnehagen (...) Ved større vansker eller sammensatte vansker så er det andre instanser som må komme inn å hjelpe oss. De som har spesialkompetanse innen feltet. Så jeg tenker TRAS gir en pekepinn i det allmennpedagogiske, men også styrkene til barnet, hva barnet mestrer. Som også er viktig (BH 2)

Begge informantene uttrykker at de er fornøyde med kartleggingsmaterialet som er tilgjengelig, og at det gir dem en pekepinn på hvor vansken ligger. De synes også at det er enkelt å bruke. På samme spørsmål svarer SK 2:

Det eneste kartleggingsmaterialet som jeg vet om er Språk 6-16. Det finnes vel flere, men det er vel til barnehagen (...) Men for å klare denne testen må man ha et veldig godt utviklet språk. Den ser på blant annet grammatikk (SK 2).

Språk 6-16 er en screeningtest av språkvansker, som ser på ordspenn, setningsminne, begreper, grammatikk, fonologisk bevissthet og lesing (Ottem & Frost, 2005). Språk 6-16 er den eneste testen som SK 2 selv kjenner til og bruker, men hun forteller at på samisk er den ofte for vanskelig for eleven. Dersom elevene tar testen på samisk og norsk, skårer de ofte mye bedre på norsk enn på samisk. Dette sier hun er fordi grammatikken er mye vanskeligere

på samisk. SK 1 sier at det ikke finnes noen tester på samisk. Svaret hennes tyder på at hun ikke vet om Språk 6-16. Videre sier SK 2:

Når man skal kartlegge lese- og skriveferdigheter finnes det heller ingen tester på samisk. Det finnes ikke andre enn de standardiserte nasjonale prøvene som Udir lager. Det finnes ikke tester som jeg kan ta, slik som på norsk, for å sjekke lesehastigheten og leseforståelsen (SK 2).

Begge informantene fra skole sier at testene som UDIR gir ut har mangler:

Og de testene som Udir kommer med opplever vi at det ofte er feil i tekstene, språklige. Ja det er mange feil i den. Og jeg har hørt at det er på grunn av penger, de har ikke penger til å, prøvene blir ikke kvalitetssikret, slik at man unngår prøver med feil (SK 2).

SK 2 trekker fram at selve testene har språklige feil, mens SK 1 trekker frem at det oppleves problematisk at testene blir oversatt fra norsk til samisk:

Når de lager de samiske kartleggingsprøvene og de nasjonale prøvene, blir de oversatt direkte fra norsk til samisk. Og barn med samisk og norsk som førstespråk tar de samme testene. Og hvis det har tatt prøven først på norsk, så kan det jo alle svarene når det tar den på samisk (SK 1)

På spørsmålet om informantene syns kartleggingen de gjør avdekker språkvansker hos samiskspråklige barn, og eventuelt hva som mangler eller er vanskelig å kartlegge, forteller SK 2 at:

Det mangler for eksempel kartlegging på begrepsforståelse. Det mangler mye på kartleggingsfronten (SK 2).

SK 1 forteller at det er en stor utfordring at det mangler så mye på kartleggingsfronten, og lærere må da selv lage kartleggingsmateriell, eller oversette fra norsk:

Læreren må være bevisst på akkurat hva det er du kartlegger. For eksempel grammatiske endelser, hvis du skal kartlegge om dette barnet kan de grammatiske

endelsene (...) Vi har et grammatisk språk, bøyning av verb og bøyning av substantiver, så man må ha gode kunnskaper for å kunne dette (SK 1).

Logopeden forteller også at det mangler kartleggingsmateriell:

Det finnes jo ikke så mange på samisk, men de som finnes bruker jeg (LOG).

Hun forteller videre at språkvansker vil arte seg forskjellig, og en god kartlegging av alle språkets deler vil kunne gi et bedre bilde av språkvanskene, som igjen er en forutsetning for å kunne sette inn tiltak som er rettet mot utfordringen til barnet. Med lite kartleggingsmateriell begrenses mulighetene til å få et klart bilde av vansken.

(...) Hvis du tenker på språkets moduler, så får du ikke et like klart bilde av alle sidene ved språket, fordi det ikke finnes så mange kartleggingsverktøy (LOG).

De testene som blir brukt av logopeden er blant annet *Reynell giellaiskkadeapmi* (Reynell språktest), *SIM- Sámegiel impressiiva morfologalaš teasta* (Samisk impressiv morfologisk test), *6-16 jahkásaččaid giella* (Språk 6 -16), *Sámegiel fonemtesta* (samisk fonemtest), *lohkanmáhttoiskan* (arbeidsprøven), *fonologalaš didolašvuodáiskan* (fonologisk bevisstetsprøve), *Stoahkan ja gulahallan* (lek og kommunikasjon de første utviklingsår), spørreskjemaer som *20 gažaldaga giellagálggaid birra* (20 spørsmål - språkferdigheter). Dette viser at det finnes ulike samiske kartleggingsverktøy og at de brukes av logopeden. Testene som er nevnt over, er oversatt og tilpasset nordsamisk. Vi ser at logopeden har kjennskap til langt flere kartleggingsverktøy enn pedagogene i barnehagen og skolen. For å kunne bruke mange av disse testene og kartleggingsverktøyene, må man ha en viss kunnskap om språk og språkvansker, slik at man kan tolke resultatene og sette inn riktige tiltak. Logopeden uttrykker videre at på norsk finnes det mange flere kartleggingsverktøy, som igjen vil gi et klarere bilde av barnets språk. Ved spørsmål om hvordan logopeden løser utfordringene hvis hun mangler kartleggingsmateriell svarer logopeden:

Løser det ved å bruke norske tester og oversette selv disse til samisk (...) Så blir det jo et spørsmål om hvor valide resultatene blir? Har jeg oversatt rett? Passer bildene slik som jeg sier det? Blir resultatene helt rett, og gir det et klart bilde av språket? Det bruker jeg å tenke på i ettertid, at det ikke blir så valid. Men det er slags løsning, å oversette selv. Men dette fører til utfordringer også selvfølgelig. Den bruker jeg ikke å

score ut, men jeg undersøker bare resultatene. Jeg tror ikke det gir riktig bilde hvis jeg scorer ut. Jeg ser heller på resultatet og hvordan eleven ser ut til å klare oppgaven (LOG).

Sitatet viser utfordringer som oppstår ved at logopeden selv må oversette kartleggingsmateriell. Norske spørreskjemaer og kartleggingsmateriell som logopeden og kollegaene bruker og har oversatt er blant annet, CCC-2 (Children`s Communication Checklist-2), CELF-4 (Clinical Evaluation og Language Fundamentals -4, TROG-2 (Test for Reception of Grammar -2), BPVS (British Picture Vocabulary Scale), og kartleggingskjemaer for barn med taleflytvansker. Logopeden bruker også uformell kartlegging, ved for eksempel bruk av ulike typer bildekort, for å høre hva barnet sier spontant eller eventuelt hvordan barnet forklarer bildene. Selv om det mangler mye på kartleggingsfronten ytrer logopeden også et håp for fremtiden:

Heldigvis jobber Statped med å oversette kartleggingsmateriell til samisk (LOG).

Kommentarene viser at det mangler en del kartleggingsmateriell, spesielt for barn fra skolealder. Vi ser at kartleggingsmateriell for barnehagen oppleves som gode og de blir brukt, selv om de er overfladiske og kun basert på voksnes rapportering. Skolen savner kartlegging som tar for seg blant annet begrepsforståelse og lese- og skriveferdigheter. Logopeden uttrykker også at det fortsatt mangler en del kartleggingsmateriell, så både hun og informantene fra skolen oversetter og tilpasser kartleggingsmateriell selv.

4.5 Tiltak for samiskspråklige barn med språkvansker

På spørsmålet om informantens erfaringer med å legge til rette for samiskspråklige barn med språkvansker forteller BH 1 at:

Vi bruker språkmateriale og språkkofferter (...) det vi bruker mest av, det er hverdagssituasjoner og temaarbeid. At vi knytter deres [barnas] språkarbeid opp mot de temaene som står på månedsplanen (...) Vi på en måte jobber mer intenst med dem enn de andre (...) Vi jobber egentlig ut fra en tankegang om at, det som er en naturlig språktilegnelse i hverdagen og gjennom temaarbeid også (BH 1).

BH 2 forteller også at de jobber individrettet med barnet som har språkvansker, ut i fra hva som er målet:

Etter kartlegging og vi har kanskje fått veiledning fra PPT eller SEAD, så lager vi opplegg som passer individuelt til barnet. Når du jobber med barn og skal sette inn tiltak ser man på hva som er målet. Kanskje vi selv må lage eller oversetter hjelpemidler (BH 2).

Grunnskolelæreren forteller også at de jobber direkte med det som er utfordringene til eleven:

Det er jo veldig likt som for norske barn. Det kommer jo an på hva vansken er... For eksempel hvis barnet har vansker med begreper, så jobber man med begrepene. Jeg husker en elev, ikke i min klasse, men hen manglet begreper og da jobbet vi med tankekart... og jeg vet de bruker det på norsk også ... Så vi bruker mye av de samme metodikkene som de norske (SK 2).

Til samme spørsmål trekker logopeden nok en gang frem viktigheten av en grundig kartlegging. Kartleggingen viser ikke bare hvor barnet har vansker, men det viser også styrkene til barnet, som kan brukes når man skal jobbe med språkvansker. Hun uttrykker hvor viktig det er at barnet opplever mestring:

Man må da jobbe ut ifra resultatene til kartleggingen, hva er vansken og hvilke styrker har barnet slik at det også skal oppleve mestring. Mestringsfølelse er svært viktig for motivasjon og læring (LOG).

Det ser ut til at alle informantene har barnet i fokus når de skal tilrettelegge for barnets språkutvikling, og at opplegget rundt barnet tilpasses barnehage- og skolehverdagen. På spørsmålet om hvilket språk samiskspråklige barn med språkvansker får hjelp på svarer informantene:

Når det har vært store vansker har det foregått på norsk. For da trengs det spesialpedagogisk kompetanse (...) Fra oss, grunnpersonalet er det jo på samisk. Og det er jo også foreldrene innforstått med, at når de søker barnet hit (BH 1).

Det kommer litt an på. Ved for eksempel stamming ... det sier jo seg selv at man ikke kan få hjelp på norsk. Det må være en samisktalende som hjelper. Er det andre vansker så får vi veiledning fra logoped, og da er det ofte en pedagog i barnehagen som jobber med barnet, og følger barnet. Men man må jo ha kompetanse og forståelse

om vansken, for å kunne hjelpe barnet. Dersom man får hjelp fra SEAD, så får man ikke hjelp av en samisktalende logoped, men en samisktalende spesialpedagog og en norsktalende logoped. (BH 2)

Sitatene indikerer at dersom barnehagebarn har store vansker eller det er behov for logopedisk eller spesialpedagogisk hjelp får barna hjelp på norsk, men fra personalet i barnehagen foregår hjelpen på samisk. Informantene fra skolen forteller også at den logopediske hjelpen i kommunen er på norsk, da det ikke finnes samisktalende logopeder i kommunen. SK 1 jobbet tidligere i en annen kommune, der samisk er majoritetsspråket, og der fikk barna hjelp på samisk. Logopden forteller at:

Her i kommunen er det kun samisktalende spesialpedagoger og logopeder. Her er det to logopeder som jobber. Og jeg tror alle spesialpedagogene er samisktalende. Så barna får støtte på samisk (LOG).

Sitatene fra informantene indikerer at hvilket språk barnet får logopedisk støtte på, avhenger av i hvilken kommune barna bor i. Igjen ser vi at bostedskommune har betydning for hvilken hjelp som tilbys samiskspråklige barn med språkvansker.

Alle informantene kommenterte at tilgangen til hjelpe- og læremateriell var liten, og mye av materiellet de brukte lagde de selv:

Jeg vet faktisk ikke om det finnes så mye på samisk. På norsk har du jo de her koffertene. Og de kan man jo tilpasse til samisk, og da må jo læreren selv gjøre det. Det som finnes er jo så gammelt, for eksempel "Má ealu luhtte" den er jo kjempegammel, men den bruker vi jo (SK 2).

Má ealu luhtte (Seierstad, 2002) er en lettlest bok om en bamse som drar til flokken. BH 1 forteller også at de ser på norsk språkmateriell og oversetter dette til samisk:

Vi får jo ideer fra norsk språkmateriale, og bruker det og oversetter en del. Og da er det jo det at da strekke ikke tiden til, men vi bruker samiske bøker og sanger, og sånn generelt læremateriell og læremidler. Men støttemateriale, hittil syns jeg det har vært, det har jo det vært lite (BH 1).

Informantene bruker mye tid til å lage materiell, noen henter inspirasjon fra norske hjelpe- og læremateriell og oversetter og tilpasser det til samisk språk og kultur. Ved for eksempel uttalevansker får BH 2 veiledning fra PPT, og de får spill eller oppgaver som de jobber med i barnehage. Dette materialet oversetter og tilpasser de selv til samisk. SK 2 uttrykker at en fordel med at man må lage alt av språkmateriell og læremidler selv er at man får god kjennskap til materialet:

Du må selv forberede og lage selv. Men alt du lager selv, kan du jo godt. Du må tenke gjennom alt, og planlegge og da kan du det godt. Det er jo mye mer jobb, jeg bruker mye tid på å lage ting. Det er en utfordring, at man ikke har ekstra tid til å lage ting, til å tilpasse materiell. Alt må tilpasses til samisk (SK 2)

Logopeden lager også mye av materialet selv:

Det kommer jo flere og flere hjelpemidler på samisk. Men jeg lager mye materiale selv, som er tilpasset det aktuelle barnet. Bilder, Bildekort, spill (...) Men det finnes jo noen hjelpemidler selvfølgelig og jeg prøver å bruke de så mye jeg kan (LOG).

BH 2 uttrykker også at det finnes materiell på samisk, og at det stadig kommer flere nye. En ulempe er at det tar litt tid før de blir oversatt fra norsk til samisk:

Hjelpemidler som blir oversatt til samisk, tar ofte lang tid før de kommer ut. Det er alt på etterskudd. Vi må alltid lete. Og vi må lage mye selv. Vi bruker ovtas.no, der er det en del som tilgjengelig. Men det er framgang, og det skjer ting. Og de dukker stadig opp nye hjelpemidler og spill, men det skulle gått fortere (BH 2)

Et av verktøyene som logopeden bruker er *Bravo-leken*. I følge Bravo-lekens egen nettside er dette en lek som stimulerer barns språkutvikling gjennom å utforske språklyder, bokstaver og ord i kombinasjon med sanseerfaringer og fysisk aktivitet (Intempo, 2020).

I forhold til språkvansker bruker jeg blant annet Bravo-leken, som også er oversatt og tilpasset til samisk (LOG).

Videre forteller logopeden at det også har kommet mange samiske apper, som kan brukes som tillegg til språkarbeid, for å styrke språket til barna. Hun opplever at ved bruk av nettbrett,

under bestemte og tilrettelagte rammer, kan barna oppleve mestring og det kan virke motiverende.

Jeg bruker alltid apper som et supplement til andre tiltak. Det blir som en «premie» i slutten av økten, selv om appen også brukes med et bestemt formål ... Apper jeg bruker er for eksempel deler fra: “Guldal Lále”, “Giellagiisá”, “AÁBC sánit”, “Mu vuosttaš sátni – olgun”, “Sánit 1”, “Sánit 2”, “Sánit 3”, “Sánit 4” og “Glade maur”, i tillegg til apper som er på norsk, men som kan tilrettelegges på samisk: som f.eks.

“Inspiration maps/Kidspiration” og “Book creator” (LOG).

Med de nevnte appene kan man jobbe med forskjellige språkaktiviteter. For eksempel handler *Guldal Lále*, om å skille mellom dagligdagse lyder og språklyder, *AÁBC- sánit* handler om språklyder og ord, *AÁBC- alfabehta* handler om samiske bokstaver og språklyder og *Giellagiisá* handler om bokstaver, rimord, sammensatte ord, synonymer, antonymer og ordklasser (Statped, 2021)

Ved spørsmål om tilgang til faglitteratur om språkvansker hos samiskspråklige barn fikk jeg to ulike svar fra BH 1 og BH 2:

Det er jo hva man selv gjør det til og finner fram det man trenger, men det er jo ikke så lett. For mye av det fagstoffet er jo på samisk, og det er jo langt fra alle pedagoger som forstår det, eller assistenter. Enda er vi vel der. Det som er sørgelig med det her med politikken rundt det, er at mye av det samiske fagstoffet er på samisk. Det skulle vært på norsk og samisk og engelsk. (BH 1)

Faglitteraturen er på norsk, men for mange av oss er det faktisk lettere å lese på norsk. Det er det vi er vant til (BH 2)

Her ser vi at informantene har forskjellig syn på faglitteratur og opplevelsen av tilgjengelighet av litteratur. BH 1 ønsker at faglitteraturen som er skrevet på samisk, også skulle vært skrevet på norsk og engelsk, slik at det vil bli tilgjengelig for flere enn kun de som behersker å lese samisk. Mens BH 2 opplever at faglitteratur er tilgjengelig på norsk. Jeg ba ikke informantene om å utdype hvilken faglitteratur de mente, men mitt litteratursøk viser at litteraturen om samisk språk og grammatikk er mye på samisk, mens faglitteraturen om språkvansker er på norsk eller på engelsk.

Vi har her sett på ulike erfaringer med å legge til rette for samiskspråklige barn med språkvansker. Det ser ut til at hvilken kommune barnet vokser opp i har stor betydning for hvilket språk barn med språkvansker får logopedisk hjelp og støtte på. Vi ser også at tilgangen på læremidler er begrenset, men at det stadig kommer flere nye som er oversatt og tilpasset samisk.

I dette kapittelet har vi sett informantenes erfaringer i arbeidet med samiskspråklige barn med språkvansker. I enkelte tilfeller har det blitt stilt spørsmål kapasiteten barna har til å forholde seg både samisk og norsk, og da har også det norske språket blitt prioritert framfor samisk. Logopeden ser ut til å ha en mer nyansert forståelse av språk og språkvansker hos flerspråklige og samiskspråklige barn. Det oppleves at det mangler samisktalende logopeder og det mangler kompetanse om samisk språk og kultur i kommunen der samisk er minortitetspråket. Det er muligheter for å søke bistand hos Statped/SEAD, men det tar lang tid før barnet får hjelp. Flere av informantene ytrer behov for flere kartleggings- og læremateriell, samtidig som de opplever at det er en framgang og at det stadig dukker opp nytt materiell.

5 Drøfting av funn

Problemstillingen min ser på hvilke erfaringer pedagoger har i arbeid med språkvansker hos samiskspråklige barn. Å arbeide med samiskspråklige barn med språkvansker kan være spesielt utfordrende i et samfunn der samisk er minoritetsspråk. Dette gjenspeiles i min undersøkelse. Jeg har identifisert følgende utfordringer knyttet til pedagogers arbeid med språkvansker hos samiskspråklige barn:

- Det mangler kompetanse om nordsamisk språk blant fagpersonell
- Det er varierende kompetanse om språkvansker hos flerspråklige og samiskspråklige barn blant fagpersonell.
- Det mangler kartleggings- og læremateriell som er oversatt og tilpasset samisk språk og kultur.
- I tillegg viser mine litteratursøk at det gjort svært lite forskning på språkvansker hos samiskspråklige barn.

Videre vil punktene over bli utdypet. Informantenes erfaringer blir drøftet i lys av teori presentert i kapittel 2.

5.1 Kompetanse om nordsamisk språk

For å oppdage språkvansker hos samiskspråklige barn bør man kjenne til de spesielle trekkene ved nordsamisk språk, ellers så risikerer man at språkvansker ikke blir oppdaget (Statped, 2017). Flerspråklige barn med språkvansker vil kunne ha de samme vanskene som enspråklige, men vanskene kan utarte seg forskjellig på de ulike språkene (Egeberg, 2016). Hvordan en språkvanske vil kunne utarte seg på samisk finnes det ikke studier på, men vi kan anta at de vil kunne ha fonologiske, morfologiske, syntaktiske, semantiske og pragmatiske vansker. Samisk er et grammatisk rikt språk, med ulike avledningendelser og bøyninger, som skiller seg fra det norske språket på mange områder (Statped, 2019). En av informantene forteller om utfordringer der møter med norsktalende fagpersonell kan føre til at de ikke får språkspesifikk veiledning. Hun forteller om manglende forståelse av det samiske språket, der hun har fått beskjed om at et barnet mangler preposisjoner i språket. Siden samisk nettopp er et kasusspråk, betyr det at avledningendelser erstatter preposisjoner (Statped, 2019). De nordsamiske konsonant fonemene ble vist i tabell 1, side 15 . I nordsamisk er for eksempel konsonantfonemene /tʃ/ og /ʃ/, og konsonantfonemene /θ/ og /ð/ meningsskillende. En av

informantene forteller om et barn som ikke kunne uttale /tʃ/⁷lyden, og ble veiledet til å si /ʃ/⁸lyden. På samisk er dette to helt forskjellige fonemer. Om du for eksempel sier šiega /ʃiega/ (snill) eller čiega /tʃiega/ (gjem den), så ser vi at det har helt forskjellig betydning. Dette kan tyde på at logopedene som arbeidet med dette barnet ikke var klar over at dette er to helt forskjellige lyder i nordsamisk. Logopedene i min studie trekker også frem at det vil kunne være en stor utfordring å vurdere det samiske språket til et barn dersom en selv ikke har kunnskap og kompetanse i samisk. Det ser ut til at manglende forståelse på språkspesifikke trekk i samisk kan føre til at fagpersonell misforstår eller mistolker barns språk. Det kan føre til unødvendig bekymring over språkutviklingen til barnet der barnet ser ut til å følge en typisk utvikling i samisk, men på norsk vil kunne mangle enkelte begreper, samt feillæring som i eksemplet nevnt over.

Et godt samarbeid mellom samisk og norsk fagpersonell er nødvendig der det mangler kunnskaper om samisk språk. For norske logopeder og andre som jobber med språkvansker kan det å søke bistand hos for eksempel SEAD føre til et bedre tilbud for samiskspråklige barn med språkvansker. Informantenes beskrivelser viser imidlertid at også Statped og SEAD mangler samiskspråklig logoped.

At norsktalende fagpersonell mangler kunnskaper om samisk språk kan vi se i sammenheng med hva utdanningsinstitusjoner sier at studentene skal kunne om samisk språk. I studieplanene for barnehagelærerutdanning (UIT- Norges arktiske universitet, 2020a) og grunnskolelærerutdanning (UIT- Norges arktiske universitet, 2020c) i Tromsø ser vi at samiske forhold og kultur blir nevnt flere steder, men det ser ikke ut til at det fokuseres på språklige ulikheter mellom samisk og norsk, på samisk- norsk flerspråklighet eller på spesielle trekk ved samisk språk. Dersom man studerer grunnskolelærerutdanning på Høgskolen i Kautokeino (Sámiallaskuvla, 2020) får man kunnskap om samisk språk og om samisk språk-, lese- og skriveopplæring. Heller ikke i studieplan for spesialpedagogikk (UIT- Norges arktiske universitet, 2020b) og logopedi (UIT- Norges arktiske universitet, 2017) ved UIT står det noe om samisk språk, selv om flerspråklighet blir nevnt. Barnehagelærere,

⁷ č

⁸ š

grunnskolelærere, spesialpedagoger og logopeder som utdannes i Tromsø får ikke noen spesifikk kompetanse til å hjelpe samiskspråklige barn.

I Norge er det 1261 medlemmer i Norsk logopedlag (Nordbø, 2020), 2-3 av disse antas å være samisktalende logopeder. Informantene fra barnehage og skole forteller alle at de opplever mangel på samisktalende logopeder og fagpersonell med spesialpedagogisk kompetanse. Når barna i kommunen trenger logopedisk støtte vil det foregå på norsk. Ved behov for spesialpedagogisk støtte, vil barna kunne få støtte fra SEAD på samisk. Logopeden forteller at i kommunen der hun jobber er det kun samisktalende spesialpedagoger og to samisktalende logopeder, og at barna dermed får støtte på samisk. Det ser ut til at bostedskommune til barnet har stor betydning for om barnet får hjelp og støtte på samisk eller norsk, og i mitt utvalg er skillelinjen klar: der hvor samisk er majoritetsspråk får barn logopedisk støtte av samisktalende fagpersoner, men ikke der samisk er minoritetsspråk. Veien til SEAD ser også ut til å oppleves som lengre enn tidligere og fører til at det tar lengre tid før barnet får hjelp.

Utdanning ser ikke ut til å være nok til å gi pedagogisk fagpersonell kompetanse til å hjelpe samiskspråklige barn best mulig. Fagpersonell må i så fall være samisktalende selv eller få kompetanse om samisk språk på egen hånd for at de skal kunne hjelpe samiske barn godt nok. Resultatene viser et stort behov for å øke kompetansen om samisk språk i utdanningen, og stimulere til utdanning av samiskspråklig logopeder og fagpersonell.

5.2 Kompetanse om språkvansker hos flerspråklige og samiskspråklige barn

Vi kan forvente at alle samiskspråklige barn i Norge i dag blir flerspråklige. I utredning av flerspråklige barn med språkvansker er det noen forhold ved språkutviklingen som det er viktig å ta høyde for, blant annet når begynte barnet å lære seg andrespråket, hvor mye stimulering og erfaringer har barnet med de ulike språkene og på hvilket språk har barnet størst ferdigheter (Egeberg, 2016; Paradis et al., 2011). Paradis, Genesee og Crago (2011) argumenterer for at jo mer eksponering og stimulering barn har med språk, jo sterkere vil språkene bli. Ved lav eksponering kan man risikere at det ekspressive språket blir svakere enn det reseptive. En av informantene kommenterte at elevene på skolen kunne mangle samisk språkkompetanse, og at dette kunne komme av for lite stimuli og fokus på språkopplæring fra foreldre eller barnehagen. Hun forteller også om at de ofte opplever at barn blander samisk og norsk, noe som er vanlig blant flerspråklige barn (Øzerk, 2016). Informanten jobber i en

kommune der samisk er minoritetsspråk, og det vil da også kunne være mindre muligheter til å høre samisk i dagliglivet. Barnas manglende språkkompetanse og at de blander samisk og norsk kan være et resultat av for lite eksponering og stimulering av samisk. At barn blander språkene må ikke ses på som en språkforsinkelse eller en språkvanske. BH 2 beskriver at ved å ta barna med i tradisjonelle aktiviteter og å lese samiske bøker kan barnet lære seg nye begreper knyttet til samisk tradisjon og språk.

Omtrent 7 prosent av flerspråklige barn har språkvansker (Paradis et al., 2011). To av informantene uttrykker at de har jobbet med noen få barn med språkvansker, men at det ikke skjer så ofte. Dersom man antar at en like høy andel samiske barn har språkvansker slik som andre flerspråklige barn, vil det i en barnegruppe på 20 kunne være 1-2 barn som har språkvansker. Kommentarene fra informantene kan tyde på at det er barn med språkvansker som ikke blir oppdaget. Dersom språkvanskene ikke blir oppdaget i barnehage vil de følge barnet videre til skolen. Kahmi & Catts (2012) skriver at språkvansker ofte oppdages sent og dermed blir ikke gode tiltak satt inn tidlig nok.

Informantene i barnehage og skole forteller at de har jobbet med ulike typer språkvansker, både reseptive og ekspressive vansker. En forteller at vanskene hun har jobbet med stort sett har vært uttalevansker eller grammatiske vansker. Det ser ut til at det som blir lagt mest merke til er vansker med det ekspressive språket og språklydsvansker. Dette kan tyde på at det er en noe overfladisk forståelse av språkvansker i feltet. Ved at pedagogene følger med på språkutviklingen vil de kunne oppdage når et barn ikke følger den typiske språkutviklingen. Men når barnet trenger hjelp ved språkvansker sier informantene at det trengs spesialpedagogisk kompetanse. Det samme ser ut til å gjelde for grunnskolen. Men som nevnt fokuseres det i svært liten grad på språkvansker i studieplaner i spesialpedagogikk, og ingen av studieplanene jeg har undersøkt inkluderer temaet språkvansker hos samiskspråklige barn.

Blant informantene mine ser jeg er klar forskjell i kompetanse i fagområdet språkvansker. Som forventet viser logopeden en dypere forståelse av språk, hvordan språket er bygget opp og ulike vansker som barn kan ha med sine språkvansker. Logopeden trekker også frem at det kan være utfordrende å skille mellom en forsinket språkutvikling og en språkvanske, spesielt hos flerspråklige barn. Hun understreker at dersom et barn har språkvansker, vil det ha

vansker på alle språk. Logopedutdanningen mangler imidlertid også et fokus på samiskspråklige utfordringer ved språkvansker.

I figur 2, side 23 ser vi den foreslåtte tale-, språk- og kommunikasjonmodellen (Rygvoid et al., o.å.). Den tar for seg nesten alle logopedens fagområder. I tillegg til språkvansker ser vi at taleflytvansker berører tale- språk og kommunikasjonsbehov. BH 2 forteller at hun har jobbet med barn som stammer. Dette trekker hun frem som en spesiell utfordring for samisktalende barn, fordi fagpersonell som skal hjelpe barnet må både ha kompetanse og forståelse for vansken og samtidig kunne kommunisere med barnet på samisk. Hun sier at ved andre vansker får de ansatte i barnehagen veiledning av logopeden. Det kan se ut til at ved mer spesifikke og kompliserte vansker, slik som stamming, oppleves behovet for logoped større, enn ved mindre vansker med språkets deler. Det viser igjen at pedagoger i barnehagen ikke har kompetanse nok til å hjelpe slike spesifikke vansker og at det er behov for samisktalende logoped.

Språkutviklingen hos flerspråklige barn varierer i like stor grad som hos enspråklige, men flere studier viser at flerspråklige barn følger samme utviklingsmønster som enspråklige (Paradis et al., 2011). Det ser ut til at noen flerspråklige barn vil kunne bruke litt lenger tid på den semantiske utviklingen, da barnet lærer ord på flere språk, men man kan forvente at de fra 10 – 12 månedersalderen vil tilegne seg sine første ord (Paradis et al., 2011; Øzerk, 2016). En av informantene forteller at i barnehagen opplever de stor variasjon i språkutviklingen, og at noen flerspråklige barn kan ha en senere ekspressiv språkutvikling enn enspråklige. Hun har opplevd barn som ikke begynte å snakke før i 2 – 3 års alderen, men der barnet likevel så ut til å følge den typisk reseptive språkutviklingen. Dersom et barn i 2 – 3 års alder ikke har kommet igang med den ekspressive språkutviklingen, er det viktig at man undersøker om dette gjelder for begge språk eller kun det ene språket. En forsinkelse kun i det ene språket kan tyde på mindre eksponering og stimulering i det aktuelle språket. Tidlig innsats, gode språkstimulerende tiltak og et godt samarbeid med foreldre vil være aktuelt der barn er forsinket i språkutviklingen.

Barns medfødte evne til å lære seg flere språk parallelt gjelder også for flerspråklige barn med språkvansker. Forskning viser nettopp at flerspråklige barn med språkvansker har kapasitet til å lære seg flere språk og at språkvanskene ikke ser ut til å forverres hos flerspråklige barn

(Paradis et al., 2011). Med rikelig eksponering og erfaringer på begge språk, kan man forvente at språkene vil utvikle seg som hos enspråklige (Øzerk, 2016). Flere av informantene forteller om anbefalinger om at familier bør fokusere på ett språk og da det norske språket, og har anbefalt at barnet bør slutte å gå i samisk barnehage eller slutte å ha samisk som fag på skolen. Hva som er bakgrunnen til denne anbefalingen er uklart, men dette syntet støttes ikke av forskning (Paradis et al., 2011). Helseesykepleiere har også anbefalt at en av foreldrene skal snakke norsk med barnet, fordi barnets norskspråklige kunnskaper er dårlige. Dette tyder på en mangelfull forståelse for flerspråklighet og for samisk språk. Usikkerhet blant fagpersonell om barnet har kapasitet til å lære seg eller forholde seg til flere språk ser også ut til å gjøre foreldrene usikre om språkvalg. Dersom et samisktalende barn blir fratatt muligheten til å lære seg samisk vil det kunne ha større konsekvenser enn kun det språklige. Barnet kan miste muligheten til å kommunisere på samisk med den samisktalende delen av familien og barnet kan bli fratatt en viktig del av sin samiske identitet, fordi språk ofte er sterkt knyttet til den samiske kulturen. Samiskspråklige barn med språkvansker vil i kommuner som ikke har samiskspråklige logopeder kunne oppleve en dobbel utfordring for vanskene sine. Først på grunn av språkvanskene, og så for å ikke få hjelp på sitt eget morsmål. Samisk og norsk er begge offisielle språk i Norge, og både ILO- konvensjonen og Norges grunnlov (1814) slår fast at staten skal legge til rette for at samene kan videreutvikle sitt språk og sin kultur. Samiskspråklige barn med språkvansker kan i verste fall bli fratatt muligheten til å videreutvikle sitt språk og sin kultur.

5.3 Mangelfull kartleggings- og læremateriell

Oversikten over kartleggingsmaterieill i tabell 4 s. 29, kapittel 2.8 om kartleggings- og læremateriell viser at det finnes en del kartleggingsmaterieill som er tilgjengelig for nordsamiskspråklige barn, men undersøkelsen min viser at pedagoger i barnehage og skole kjenner til lite av dette materiellet. Materiellet som er tilgjengelig kartlegger ulike deler av språkets sider. Det meste er for barn i barnehagealder, og det finnes færre kartleggingsmaterieill for skolebarn. Pedagogene i barnehagen opplever at kartleggingsmateriellet de har fungerer bra, likevel nevnes kun TRAS og Alle med, som begge er overflatiske med tanke på å avdekke språkvansker. Lærerne på skolen sier at det mangler mye i forhold til kartlegging. Kartleggingsverktøyet som brukes på skolen er *6-16 jahkásaččaid giella* (Språk 6-16) (Ottem & Frost, 2005), som er en screeningtest av språkvansker. Læreren opplever at den kan være vanskelig for elevene, spesielt den

grammatiske delen. Språk 6 – 16 går heller ikke nok i dybden på hver av språkets deler. Logopeden forteller at det finnes en del kartleggingsmateriell, og de som finnes, brukes. Samtidig viser oversikten og kommentarene fra logopeden at det fortsatt mangler kartleggingsmateriell på samisk. Hun forteller videre at de er selv nødt til å oversette kartleggingsverktøy fra norsk til samisk. Hun stiller seg kritisk til at de selv er nødt til å oversette testene og hun stiller spørsmålstegn ved validiteten til resultatene, om oversettelsen og om resultat blir rett. Egeberg (2016) skriver at dersom man ikke har standardiserte tester, kan man vurdere å oversette selv, men grammatiske tester bør ikke oversettes. En av testene logopeden nevner som de selv har vært nødt til å oversette fra norsk til samisk er TROG- 2, som ser på reseptiv grammatikk. Som vi har sett i teoridelen er det store grammatiske forskjeller mellom samisk og norsk, og det å oversette tester selv kan føre til at viktige momenter ikke blir testet. Ved mangel på kartleggingsverktøy blir det imidlertid nødvendig for logopeden å oversette selv. Ved at man selv oversetter kartleggingsverktøy eller bruker deler av kartleggingsverktøyene som er på norsk, kan man likevel få noe kjennskap til av barnets ferdigheter og strategier til det videre arbeidet med tiltak for barnet. Statped (2019) påpeker at standardiserings arbeid av samiskspråklige kartleggingsverktøy kan være utfordrende på grunn av lave antall barn og elever. I stedet for å standardisere kartleggingsverktøy foreslår Statped (2019) at dette kan løses ved at kartleggingsverktøyet kan prøves ut for målgruppen før utgivelse.

Barn med språkvansker kan ha nytte av tilrettelagt læremateriell som er ment for å støtte læringsprosessen (Skaar et al., 2008). Disse kan være produsert spesifikt for å støtte læringsprosessen eller ha et annet formål men bli brukt som støtte (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Videre sier Sámediggi/Sametinget (2019) at på grunn av lave elevtall er inntjening på salg av læremidler lav. Konsekvenser av dette kan være at kommersielle læremiddelprodusenter ikke ser verdien i å produsere læremidler på samisk. Informantene er enige om at det finnes lite læremateriell som støtter språkvansker, og at mye av materialet må lages selv. Materialet tilpasses det enkelte barnets styrker og utfordringer. BH 2 sier at det stadig kommer ut nytt læremateriell på norsk, men hennes inntrykk er at det tar lang tid før den samiske versjonen blir gitt ut. Nettsiden over samiske lærerressurser; www.ovttas.no (Sámiallaskuvla, 2021) har en samlet oversikt over samiske læremidler, og BH 2 sier de bruker denne ressursen. Sámediggi/Sametinget (2019) skriver at det er Sametinget som har ansvar for å utvikling av læremateriell på samiske språk, mens læremiddelprodusenter har

ansvaret for å formidle og distribuere læremateriellet. Til slutt er det skoleeier som skal anskaffe læremateriellet (Sámediggi/Sametinget, 2019). Sámediggi/Sametinget (2019) skriver videre at de er klar over behovet for mer læremateriell, og det er en del av handlingsplanen for perioden 2020-2023.

Gjentatte litteratursøk har vist at det er forsket svært lite om samiske barns språkutvikling og om språkvansker hos samiskspråklige barn. Søkene mine finner faglitteratur om samisk språk, kultur, historie og grammatikk, samt masteroppgavene som har blitt belyst i denne oppgaven. I tillegg forteller også to av informantene om mangelfull faglitteratur om nordsamiske barn. De etterlyser litteratur både på samisk, norsk og engelsk. Å beskrive typiske trekk ved språkvansker hos nordsamiskspråklige barn ville kunne være til god hjelp i arbeidet med å avdekke og avhjelpe samiske barn med språkvansker. Men i første omgang vil en beskrivelse av samiske barns typiske språkutvikling være en god begynnelse. For å kunne si hva en vanske er, må man først se på hvordan en typisk utvikling er.

6 Konklusjon

Stortingsmelding nr. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019) viste at samiske barn med særskilte behov ikke har god nok tilgang til læremidler, læringsressurser og kartleggingsmateriell på samisk. Studien min tyder på at dette også gjelder for nordsamiskspråklige barn med språkvansker. Videre viste Stortingsmeldingen at for å kunne gi samiske barn et godt og tilrettelagt spesialpedagogisk tilbud er det viktig med kunnskap om samisk språk og kultur. Min undersøkelse viser at det er mangelfull kunnskap om samisk språk og kultur der samisk er minoritetsspråk.

Studien levner liten tvil om at samiskspråklige barn med språkvansker får dårligere hjelp enn enspråklige norskspråklige barn. Jeg finner at det er behov for å øke kunnskap om samisk språk og kultur på helsestasjon, hos norskspråklige logopeder og i PPT. På utdanningsnivå for de som skal jobbe med samiskspråklige barn må det fokuseres mer på samisk språk og kultur, samt fokus på språkutvikling og språkvansker hos samiskspråklige barn. Studien viser også at det er et klart behov for flere samiskspråklige logopeder. 2- 3 samisktalende logopeder er alt for få til å kunne nå ut til alle samiskspråklige barn med språkvansker. Det må lages flere kartleggingsverktøy som er tilpasset samisk språk og kultur. Det mangler tester som ser både på ekspressivt og reseptivt språk og på alle språkets deler. Jeg foreslår tester som, eller som er tilsvarende, TROG- 2, CELF- 4 og CCC-2. TROG -2 vil ta for seg den reseptive grammatiske forståelsen, CELF-4 dekker både det ekspressive og reseptive språket, samt alle språkets deler. CCC-2 ser på det ekspressive språket, samt pragmatikk. Ved å oversette og tilpasse disse kartleggingsverktøyene vil man bedre kunne kartlegge samiske barns språkferdigheter og man vil få et helhetlig bilde av det samiske språket. Samtidig vil bedre kunnskapsspredning om eksisterende og nye kartleggings- og læremateriell sørge for at pedagoger som jobber med samiskspråklige barn holder seg oppdatert.

Underveis i denne studien har jeg funnet lite forskning om språkutvikling og språkvansker hos samiskspråklige barn, noe som har gjort masterstudien utfordrende. Feltet språkvansker hos samiskspråklige barn er et lite utforsket felt, som jeg håper og ønsker flere vil rette sin oppmerksomhet mot. En kartlegging av typisk språkutvikling hos samiskspråklige barn og av hvilke typiske trekk samiskspråklige barn med språkvansker har vil være en god begynnelse.

Studien min viser også at SEAD jobber med å oversette og tilpasse både kartleggings- og læremateriell til samisk og at Sámediggi/Sametinget (2019) er klar over utfordringene med læremateriell.

Referanseliste

- Bals, B. A. (2005). The acquisition of grade alternation in North Saami. *Nordlyd: Tromsø University Working Papers on Language & Linguistics*, 32 (1).
<http://doi.org/10.7557/12.56>
- Balto, A. (1997). *Samisk barneoppdragelse i endring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Barnehageloven. Lov om barnehager (2005). Norge. Hentet fra
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_3#§8
- Bele, I. V. (2008). Tilnærminger til språkvansker og læring- språk og makt. I I. V. Bele (red.), *Språkvansker: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 9–29). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Bishop, D. (2003). *TROG- 2 Test for Reception og Grammas- Second edition*. (S.-A. H. Lyster, E. Horn, & 2009, red.). Stockholm: Pearson.
- Bishop, D. (2011). *CCC-2 Children`s Communication Checklist- Second edition*. (L. Hollund-Møllerhaug & W. A. Helland, red.).
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & Consortium, C.-2. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58:10, 1068–1080. Hentet fra
<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jcpp.12721#jcpp12721-bib-0014>
- Bjerkan, K. M. (2005). Fonologi. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen, & A. Sveen (red.), *Språk. En grunnbok* (s. 198–214). oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerkan, K. M. (2013). Introduksjon. I K. M. Bjerkan, M.-B. Monsrud, & A. C. Thurmann-Moe (red.), *Ordforråd hos flerspråklige barn* (s. 11–19). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley and Sons.
- Baal, L., Persen, T., & Wirkola, K. (2014). *Gielalaš diđolašvuodáiskan*. Davvi Statped.

- Catts, H. W., Kahmi, A. G., & Adolf, S. M. (2012). Causes of Reading Disabilities. I H. W. Catts & A. G. Kahmi (red.), *Language and reading disabilities* 2 (3.utg, s. 77–111). Boston: Pearson Education.
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker. Innføring i interkulturell kommunikasjon* (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dunn, L. ., Whetton, C., & Burley, J. (1997). *British Picture Vocabulary Scale II*. Windsor: National Foundation for Educational Research-Nelson.
- Edwards, S., Letts, C., & Sinka, I. (2018). *NRDLS- The New Reynell Developmental Language Scales*. (M. Vulchanova, V. Vulchanov, & A. N. Nilsen, norsk versjon.). Hogrefe.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering* (2.utg). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Eira, I. M. G., & Palismaa, M. (2014). *Hás čálát! Sámegeiela veahhegirjjáš*. Guovdageaidnu: Idut.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M. K., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G., & Wagner, Å. K. H. (2011). *TRAS - Observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Frank, A. ., & M, B. K. (2019). Kartleggingsverktøy Diffkas og de første normdata for norske barns fonologiske utvikling. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, (1/2019), 6–13.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grunnloven. Kongeriket Noregs grunnlov (1814). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Hagtvet, B., & Horn, E. (2005). *Guovttejáhkásaččaid giella 2*. Idut.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hellquist, B. (2015). *NyaSIT (Språklig Impresiv Test)*. (G. U. Berg, norsk versjon.). Info vest

forlag.

Horn, E., & Dalin, A. L. (2008a). *4- jahkásaččaid giella*. (A. D. B. Mikalsen, T. Persen, & K. Wirkola, samisk versjon.). Idut.

Horn, E., & Dalin, A. L. (2008b). *Språk 4*. Oslo.

Horn, E., & Hagtvet, B. E. (1997). *SATS- Screening av to-åringers språk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders og Language Learning and Cognition*. Wiley- Blackwell.

Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Intempo. (2020). Bravo- leken. Hentet 06.05.21, fra <https://www.bravoleken.no/>

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg). Oslo: Abstrakt forlag as.

Juuso, R., & Bjørn, I. M. E. (2006). *Temahefte om samisk kultur i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kahmi, A. G., & Catts, H. W. (2012). Language and Reading: Convergences and Divergences. I A. G. Kahmi & H. W. Catts (red.), *Language and reading disabilities* (3. utg, s. 1–23). Boston: Pearson Education.

Karlsen, E. J., & Gjevikhaug, A. C. (2020). *Flerspråklige barn med språkvansker og utviklingsforstyrrelser. Hvordan oppdage språkvansker og tilrettelegge for flerspråklighet i barnehagen?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kjølaas, J. H. (2001). *Språk og kommunikasjonsvansker. Språkvitenskapelig tenkning i det spesialpedagogiske feltet*. Tromsø: Eureka Forlag.

Kleven, T. A. (2011a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Ed.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2.utgave, s. 27–48). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kleven, T. A. (2011b). Forskning og forskningsresultater. In T. A. Kleven (Ed.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2.utg, s. 9–26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2011c). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (Ed.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2.utg, s. 85–102). Bergen: Bergen.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 456–473.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2020a). ILO- konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater. Hentet 14.05.21, fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtpalte/ilokonvensjon-nr-169-om-urbefolkninger-o/id451312/>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2020b). Samelovens språkregler og forvaltningsområdet for samisk språk. Hentet 10.03.31, fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/samiske-sprak/samelovens-sprakregler-og-forvaltningsom/id633281/#Forvaltnings>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Meld. St. 6 (2019-2020): Tett på- tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO. Hentet 14.05.21, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with Specific Language Impairment* (2.utg). Cambridge, London: The MIT Press.
- Lillestølen, R., & Hagtvat, B. E. (2011). *Reynell giellaiskkadeapmi*. (A. D. B. Mikalsen, T. Persen, & K. Wirkola, samisk versjon.). Idut.
- Logometrica.no. (2021). Logometrica- ord for alle. Hentet 06.05.21, fra <https://logometrica.no/logos>

- Loona, S. (2005). *TOSP- tospråklig prøve*.
- Løge, I. K., Leidland, K., Mellegaard, M. R., Olsen, A. H. S., & Waldeland, T. (2015). *Alle Med observasjonsskjema*. Info vest forlag.
- Løge, I. K., & Lunde, O. (2015). *Begrepsforståelse- Grunnlag for begynneropplæring*. Info vest forlag.
- Løge, I. K., & Lunde, O. (2020). *Doabaáddejupmi- Davvisámegillii*. (S. erenoamášpedagogalaš doarjja (SEAD/Statped), Ed.). Info vest forlag.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (3. utg.). Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC: SAGE Publications, Inc.
- Melbøe, L., Johnsen, B.-E., Fredreheim, G. E., & Hansen, K. L. (2016). *Situasjonen til samer med funksjonsnedsettelser*. Harstad. Hentet fra <https://nordicwelfare.org/wp-content/uploads/2017/10/NorskSamerapportLAYOUT160414.pdf>
- Mikalsen, A. D. B., Persen, T., & Wirkola, K. (2009). *Sámegiel fonemteasta. ČálliidLágádus*.
- Nickel, K. P. (1994). *Samisk grammatikk* (2.utg). Davvi girji o.s.
- Nickel, K. P., & Sammallahti, P. (2011). *Nordsamisk grammatikk* (2.utg). Karasjok: Davvi Girji AS.
- Nord universitet. (2021). Studieplan Master i logopedi. Hentet 14.05.21, fra <https://www.nord.no/no/Student/studieplaner/malogo>
- Nordbø, G. (2020). Aktuelle saker fra styret. *Norsk Tidsskrift for Logopedi, Årgang 66*(nr. 4), s. 5.
- Nyeng, F. (2018). *Nøkkeltbegreper i forskningmetode og vitenskapsteori* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nygaard, V., & Nylund, I. (2014). *Kartlegging av samisk spesialpedagogisk tilbud og behov*. Alta.
- Olsen, M. H. (2004). "De tror ikke han har kapasitet til to språk" *Språkvalg når barn i*

tospråklige miljøer har spesifikke språkvansker. (Masteroppgave) Universitetet i Tromsø.

Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (1998). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Ottem, E. (2009). *20 spørsmål om språkerdigheter*. Statped.

Ottem, E. (2012). *20 gažaldaga giellagálggaid birra*. (A. D. B. Mikalsen, T. Persen, & K. Wirkola, samisk versjon.). Oslo: Bredtvet kompetansesenter/ Davvi Statped.

Ottem, E., & Frost, J. (2005). *Språk 6-16*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.

Ottem, E., & Frost, J. (2010). *Språk 5-6*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.

Ottem, E., & Frost, J. (2011). *6-16 jahkásaččaid giella*. (A. D. B. Mikalsen, T. Persen, & K. Wirkola, samisk versjon.). Davvi Statped, ČáliidLágádus.

Ottem, E., & Lian, A. (2012). Spesifikke språkvansker I. I I. V. Bele (Ed.), *Språkvansker: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (3. utg., s. 31–42). Fagernes: Cappelen Akademisk forlag.

Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2011). *Dual Language Development and Disorders. A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning* (2. utg). Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes Publishing Co.

Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Pulk, M. I. M. (2019). *Språklydsproduksjon hos nordsamiske fireåringer*. (Masteroppgave) Nord universitet. Hentet fra <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2612243/PulkMaritInger.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold* (4.utg). Oslo: Fagbokforlaget.

Rygvdal, A.-L., Klem, M., Asbjørnsen, A. E., Næss, K.-A. B., Kristoffersen, K. E., & Valand, S. (u.å.). Catalise Norge. Prosjekt for felles forståelse og begrepsbruk om språkvansker

- hos barn og unge i Norge. Hentet 09.04.21, fra <https://www.catalisenorge.no/hjem>
- Sámediggi/ Sametinget. (2019). Sametingets valgmanntall 1989-2019. Hentet 24.03.21, fra <https://sametinget.no/politikk/valg/sametingets-valgmanntall/sametingets-valgmanntall-2009-2019/>
- Sámediggi/Sametinget. (2019). *Handlingsplan for læremiddelutvikling 2020-2023*. Karasjok: Sámediggi.
- Sameloven. Lov om sametinget og andre samiske rettsforhold (1987). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1987-06-12-56?q=samisk>
- Sámiallaskuvla. (2020). Prográmmaplána, Sámi vuoddoskuvlaoahpaheaddjeohppu 1.- 7. ceahkki. *Sámi Oahpaheaddjeohpuid Ja Álgoálbmotjuornalistihka Goahhti*.
- Sámiallaskuvla. (2021). Ovttas/Aktan/Aktesne. Hentet 24.04.21, fra <https://ovttas.no/nb>
- Sammallahti, P. (1996). *The Saami Languages, An Introduction*. Karasjok: Davvi girji o.s.
- Seierstad, I. (2002). *Má ealu luhtte*. Sametinget i Norge. Retrieved from https://ovttas.no/nb/girji_ma-ealu-luhtte-1
- Semel, E., Wiig, E. H., & A, S. W. (2003). *CELF- 4 Clinival evaluation of language fundamentals (4th ed.)*. Toronto: The Psychological Corporation/ Pearson Assessment Company.
- Skaar, K., Garmannslund, P. E., Formo, J., Danielsen, I.-J., Brastad, B., & Meltevik, S. (2008). *Læremidler for alle? Undersøkelse av behov for særskilt tilrettelagte læremidler*. Kristiansand.
- Statistisk sentralbyrå- SSB. (2016). Samiske forhold. Hentet 30.03.21, fra <https://www.ssb.no/statbank/table/06777/tableViewLayout1/>
- Statped. (2017). Språkkartlegging av samiske barn. Hentet 06.05.21, fra <https://www.statped.no/samisk-spesialpedagogisktjeneste-sead/fagartikler/sprakkartlegging-av-samiske-barn/>

- Statped. (2018). Om samisk spesialpedagogisk tjeneste (SEAD). Hentet 01.01.21, fra <https://www.statped.no/samisk-spesialpedagogisk-stotte/om-samisk-spesialpedagogisk-stotte-sead/>
- Statped. (2019). Samisk språk- og kartleggingsmateriell. Hentet 06.05.21, fra <https://www.statped.no/samisk-spesialpedagogisk-tjeneste-sead/kartenavdnasat/>
- Statped. (2020). Kva er Statped? Hentet 05.04.21, fra <https://www.statped.no/om-statped/mer-om-statped/>
- Statped. (2021). Finn læringsressurser. Hentet 08.05.21, fra <https://www.statped.no/laringsressurser/sok-resultatside/finn-laringsressurser/?q=&f=78&s=&p=1&n=77&n=79>
- Svonni, M. (2019). *Davvisámi GIELLAOAHPPA*. Giron/Kiruna: Ravda lágádus OS - Ravda förlaget AB.
- Thomassen, G. M. (2020). *Hvilke erfaringer har samisktalende spesialpedagoger med bruk av nordsamisk fonemtest?* (Masteroppgave) UIT- Norges arktiske universitet. Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/19256/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Tingleff, H., & Tingleff, Ø. (ill). (2002). *Norsk fonemtest*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- UIT- Norges arktiske universitet. (2017). Studieplan for masterprogram i logopedi. Hentet 05.05.21, fra <https://docplayer.me/178211368-Studieplan-for-masterprogram-i-logopedi.html>
- UIT- Norges arktiske universitet. (2020a). Studieplan, Bachelor barnehagelærer. *Institutt for Lærerutdanning Og Pedagogikk*.
- UIT- Norges arktiske universitet. (2020b). Studieplan, Master i spesialpedagogikk. *Institutt for Lærerutdanning Og Pedagogikk*.
- UIT- Norges arktiske universitet. (2020c). Studieplan Master grunnskolelærerutdanning for trinn 1. - 7. Hentet 14.05.21, fra [https://uit.no/Content/729938/cache=20210305103658/Studieplan master i](https://uit.no/Content/729938/cache=20210305103658/Studieplan%20master%20i)

lærerutdanning 1-7 trinn høst 2021 (002).pdf

UIT- Norges arktiske universitet. (2021a). LER- 1101 Norsk 1-7 Begynneropplæring. Hentet 05.04.21 fra https://uit.no/utdanning/emner/emne?p_document_id=722746

UIT- Norges arktiske universitet. (2021b). PED- 3036 Språkrelaterede lærevansker og dysleksi - 20 stp. Hentet 05.04.21, fra https://uit.no/utdanning/emner/emne?p_document_id=671177&ar=2020&semester=H

Utdanningsdirektoratet. (2017). Hva gjør PP- tjenesten? Hentet 04.04.21, fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>

Utdanningsdirektoratet. (2021a). Grunnskolens informasjonssystem. Hentet 14.05.21, fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/88/unit/1/>

Utdanningsdirektoratet. (2021b). Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk. Hentet 24.04.21, fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/oppdrag-og-bakgrunn/1.2.-definisjon-av-laremiddel/#154890>

Vedeler, L. (2013). *Stoahkan ja gulahallan. Vuosttaš ovdánanjagiid. ČálliidLágádus.*

von Tetzchner, S., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G., & Smith, L. (1993). *Barns språk* (2.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wirkola, K. (2013). *SIM- sámegeiela impressiiva morfologalaš teasta.* Davvi Girji.

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring.* Oslo: Cappelen Damm AS.

Vedlegg

Vedlegg 1 Svonni (2019, s. 29) nordsamisk konsonantfonem

Vedlegg 2 Internasjonalt fonetisk alfabet (IPA)

Vedlegg 3 Intervjuguide

Vedlegg 4 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 5 Godkjenning fra NSD- Norsk senter for forskningsdata

Vedlegg 1

	Bilabiála		Labio-dentála		Dentála ja alveolára		Palatála		Velára		Laryngála	
	Č	Čh	Č	Čh	Č	Čh	Č	Čh	Č	Čh	Č	čh
Klusiillat	b	p			d	t	d'	t'	g	k		
Affrikáhtat					dz	ts	dž	tš				
Frikatiivvat			v	f	đ	ɟ	j					h
Sibilánttat						s		š				
Laterálat					l		l'					
Nasálat	m				n		n'		ŋ			
Tremuláanta					r							

Kilde: Svonni, M. (2019). *Davvisámi GIELLAOAHPPA*. Giron/Kiruna: Ravda lágádus OS - Ravda förlaget AB. (s. 29)

Vedlegg 2

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 2018)

CONSONANTS (PULMONIC)

© 2018 IPA

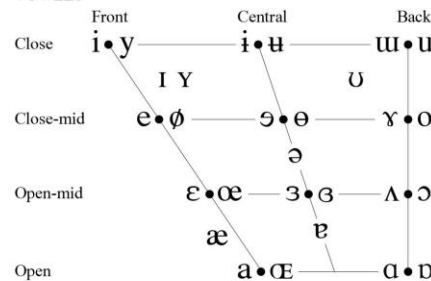
	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill	ʙ			r					ʀ		
Tap or Flap		ⱱ		ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Symbols to the right in a cell are voiced, to the left are voiceless. Shaded areas denote articulations judged impossible.

CONSONANTS (NON-PULMONIC)

Clicks	Voiced implosives	Ejectives
◌ ɸ Bilabial	ɓ Bilabial	ʼ Examples:
Dental	ɗ Dental/alveolar	ɸ' Bilabial
! (Post)alveolar	ɟ Palatal	t' Dental/alveolar
‡ Palatoalveolar	ɠ Velar	k' Velar
Alveolar lateral	ɣ Uvular	s' Alveolar fricative

VOWELS



Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a rounded vowel.

OTHER SYMBOLS

ɱ Voiceless labial-velar fricative	ɕ ʑ Alveolo-palatal fricatives
ɰ Voiced labial-velar approximant	ɺ Voiced alveolar lateral flap
ɥ Voiced labial-palatal approximant	ɧ Simultaneous ʃ and x
ħ Voiceless epiglottal fricative	Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary.
ʕ Voiced epiglottal fricative	ʈ̚ k̚p̚
ʡ Epiglottal plosive	

DIACRITICS Some diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g. ɲ̥̊

◌ [◌] Voiceless	◌̥ ◌̜	◌ ^{◌◌} Breathy voiced	◌̤ ◌̚	◌ [◌] Dental	◌̪ ◌̫
◌ [◌] Voiced	◌̩ ◌̯	◌ [◌] Creaky voiced	◌̰ ◌̱	◌ [◌] Apical	◌̽ ◌̿
◌ [◌] Aspirated	◌ ^h ◌ ^{h̥}	◌ [◌] Linguolabial	◌̍ ◌̎	◌ [◌] Laminal	◌̥ ◌̦
◌ [◌] More rounded	◌̙	◌ [◌] Labialized	◌̙ ◌̙̥	◌ [◌] Nasalized	◌̃
◌ [◌] Less rounded	◌̚	◌ [◌] Palatalized	◌̟ ◌̠	◌ [◌] Nasal release	◌̚ ⁿ
◌ [◌] Advanced	◌̟	◌ [◌] Velarized	◌̙ ◌̙̥	◌ [◌] Lateral release	◌̚ ^l
◌ [◌] Retracted	◌̠	◌ [◌] Pharyngealized	◌̙ ◌̙̥	◌ [◌] No audible release	◌̚ ⁿ
◌ [◌] Centralized	◌̥	◌ [◌] Velarized or pharyngealized	◌̙		
◌ [◌] Mid-centralized	◌̥̥	◌ [◌] Raised	◌̥ (ɹ̥ = voiced alveolar fricative)		
◌ [◌] Syllabic	◌̩	◌ [◌] Lowered	◌̥ (β̥ = voiced bilabial approximant)		
◌ [◌] Non-syllabic	◌̥	◌ [◌] Advanced Tongue Root	◌̥		
◌ [◌] Rhoticity	◌̥ ◌̥̥	◌ [◌] Retracted Tongue Root	◌̥		

SUPRASEGMENTALS

ˈ Primary stress	ˈfounəˈtʃən
ˌ Secondary stress	
ː Long	eː
ˑ Half-long	eˑ
◌ Extra-short	ɛ̥
Minor (foot) group	
Major (intonation) group	
· Syllable break	ri.ækt
◌ Linking (absence of a break)	

TONES AND WORD ACCENTS

LEVEL	CONTOUR
ě or ˥ Extra high	ě or ˨ Rising
é ˥ High	ê ˨ Falling
ē ˨ Mid	ē ˨ High rising
è ˨ Low	è ˨ Low rising
ě̇ ˨ Extra low	ě̇ ˨ Rising-falling
↓ Downstep	↗ Global rise
↑ Upstep	↘ Global fall

Typefaces: Doulos SIL (metatext); Doulos SIL, IPA Kiel, IPA LS Uni (symbols)

Kilde: International Phonetic Association. (2018). The International Phonetic Alphabet (revised to 2018). Hentet fra https://linguistics.ucla.edu/people/keating/IPA/IPA_Kiel_2018_full.pdf

Vedlegg 3

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvilke erfaringer har barnehagelærere, lærere og logoped for å avdekke og avhjelpe språkvansker hos samiskspråklige barn?

Barnehagelærere, lærere og logoped

Utvalgsriterium: deltakerne skal jobbe med samiskspråklige barn.

Bakgrunnsopplysninger barnehagelærer/lærer/logoped

1. Hvor lang erfaring har du?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor lang erfaring har du i arbeidet med samiskspråklige barn?

Samiskspråklige barn

4. Hva ser du etter når du observerer og vurderer barns språkutvikling?
5. Hva tenker du er viktig å vite om språkutvikling hos samiskspråklige barn?
6. Fortell om dine erfaringer med samiskspråklige barn og deres språkutvikling?

Språkvansker

7. Hvilke erfaringer har du med språkvansker?
8. Fortell om dine erfaring med samisktalende barn med språkvansker?

Kartlegging og kartleggingsverktøy

9. Kan du fortelle om hvilke erfaringer du har med kartlegging av språkvansker hos samiskspråklige barn sammenliknet med kartlegging av norskspråklige barn?
10. Ved mistanke om språkvansker hos et samiskspråklig barn, blir både norsk og samisk kartlagt?
11. Hvilke kartleggingsverktøy har dere tilgjengelig for å avdekke språkvansker hos samiskspråklige barn?
12. Hvilke kartleggingsverktøy bruker dere?
13. Bruker dere samme tester til norskspråklige og samiskspråklige?
14. Er det ellers noen spesielle utfordringer knyttet til kartlegging av samiskspråklige barn? Hvordan løser dere eventuelt disse utfordringene?
15. I hvor stor grad vil du si at de kartleggingsverktøyene dere bruker gir de svarene dere trenger for å vurdere om et barn bør henvises videre?

Tiltak for samiskspråklige barn med språkvansker

16. Fortell om din erfaring med å legge til rette for samiskspråklige barn med språkvansker?
17. Fortell om din erfaring med å motta veiledning dersom du har behov for det.
18. På hvilket språk mottar barna hjelp for språkvanskene?
19. Hvordan opplever du tilgangen til hjelpe- og læremidler som kan støtte tiltak ved språkvansker hos samiskspråklige barn?

Vedlegg 4

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Erfaringer knyttet til å avdekke og avhjelpe språkvansker hos samiskspråklige barn»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke førskolelæreres/læreres og logopeders erfaringer knyttet til språkvansker hos samiskspråklige barn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg studerer for tiden master i logopedi ved Universitetet i Tromsø og er nå i gang med masteroppgaven. I studiet mitt ønsker jeg å intervju 9 barnehagelærere/ lærere og logopeder med formål om å få fram deres erfaringer knyttet til språkvansker hos samiskspråklige barn. Problemstillingen vil være:

Hvilke erfaringer har barnehagelærere/lærere og logopeder for å avdekke og avhjelpe språkvansker hos samiskspråklige barn?

Ut fra denne problemstillingen har jeg utarbeidet forskningsspørsmålet:
Hvilke muligheter og utfordringer møter barnehagelærere/lærere og logopeder i arbeidet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har tatt kontakt med fagleder/styrer/ rektor i ulike barnehager og skoler og fått vite at du jobber / har jobbet med samiskspråklige barn. Med dette som bakgrunn henvender jeg meg til deg med forespørsel om deltakelse i studiet.

Hva innebærer det for deg å delta?

I informasjonsinnhentingen ønsker jeg å benytte meg av et intervju. Intervjuet vil ha varighet på ca 1 time. I intervjuet er hovedtemaet dine erfaringer knyttet til språkvansker hos samiskspråklige barn. Jeg ønsker bl.a å vite mer om hvilken erfaring du har med samiskspråklige barn med språkvansker, dine erfaringer med å kartlegge og å legge til rette for samiskspråklige barn med språkvansker, med utfordringer og muligheter du har møtt i arbeidet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du kan da sende mail til undertegnede eller veileder.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Under intervjuet vil jeg benytte lydopptaker og i tillegg notere litt. I etterkant vil intervjuet bli transkribert. Lydfilene og transkripsjonene vil bli oppbevart på passordsikret pc. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I publisert materiale vil ingen bli gjenkjent da det utelates identifiserende opplysninger både på deltakerne og barna som blir omtalt. Navnet til barnehagene/skolene eller opplysninger som identifiserer barnehagen/skolen vil heller ikke bli nevnt.

Det er bare jeg som student og veilederen fra UIT som vil ha tilgang på innsamlet materiale.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Lydfiler, transkripsjoner og annet materiale slettes når oppgaven er godkjent noe som etter planen er i november 2021.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Inger Marie Brækkan (student), mobil: 41 12 74 27, epost: ingergronmo@gmail.com
- Signhild Skogdal (veileder), mobil: 92 86 79 32, epost: signhild.skogdal@uit.no
- Joakim Bakkevold (personvernombud): tlf: 77646322 eller mobil 97691578, epost: joakim.bakkevold@uit.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Signhild Skogdal
(Veileder)

Inger Marie Brækkan
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Erfaringer knyttet til å avdekke og avhjelpe språkvansker hos samiskspråklige barn**» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Erfaringer med språkvansker hos samiskspråklige barn- intervjustudie

Referansenummer

768993

Registrert

25.08.2020 av Inger Marie Grønmo Brækkan - img022@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Signhild Skogdal, signhild.skogdal@uit.no, tlf: 92867932

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Inger Marie Brækkan, ingergronmo@gmail.com, tlf: 41127427

Prosjektperiode

01.01.2020 - 31.12.2021

Status

25.08.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

25.08.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 25.08.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

