



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Hvordan avdekkes språkvansker hos flerspråklige barn?

Er det god nok kompetanse i barnehage, skole og PPT for å avdekke språkvansker hos flerspråklige barn?

—

Terese Sjøvik

Masteroppgave i logopedi Mai 2016



Sammendrag

Innledning: Etter mange år som førskolelærer sitter jeg med inntrykk av at førskolelærere, lærere og PPT har for lite kompetanse om flerspråklige barns språkutvikling. Denne manglende kompetansen gjør det vanskelig å vurdere flerspråklige barns språk og avdekke eventuelle språkvansker. Jeg ønsker å finne ut hvordan språkvansker hos flerspråklige barn faktisk avdekkes i dag.

Teori: Her presenterer jeg teori i forhold til typisk språkutvikling, flerspråklig utvikling, språkvansker og spesifikke språkvansker. Det er et ønske at teorikapitlet skal gi verdifull kunnskap til de som jobber nært med barn.

Resultat: I dette kapitlet ser jeg på hva slags informasjon jeg har fått gjennom mine intervjuer og jeg presenterer caset om Johan, en tospråklig gutt med spesifikke språkvansker. Jeg har særlig fokus på kartleggingsverktøy som er tilgjengelig i dag og hvorfor kompetanse på flerspråklig utvikling er viktig for å gjøre riktige vurderinger av barnas språk. Tverrfaglige ressursteam i barnehage og skole presenteres som en nyttig måte å sammen komme frem til riktige vurderinger og tiltak.

Forord

En spennende utdanning er nå over og det er på tide å forberede seg på et arbeidsliv som logoped. Jeg gleder meg veldig og er samtidig veldig spent på hvordan det blir å forlate det barnehagelivet jeg har jobbet i i 18 år.

Prosessen med å få ferdig denne masteroppgaven har vært lang og strevsom, men mest av alt lærerik og utfordrende, på en god måte.

Det er mange som har bidratt til at jeg er kommet i mål og de må jeg takke. Først og fremst er det takket være min nærmeste familie at jeg nå er i havn. Mine fantastiske barn, Andrea og Johan-Elias, og mannen min, Øystein, har lagt til rette for at jeg på best mulige og mest mulige måte skulle få jobbe med oppgaven min. Mine foreldre har stilt opp som barnevakter mange ganger. Dette hadde ikke gått uten denne gjengen.

Til mine flotte medstudenter og fantastiske venninner, Nina, Ida og Kath sendes en stor takk. Uten dere hadde dette blitt mye tyngre å komme gjennom, dere har holdt motet mitt oppe og bidratt med masse faglig sett.

Takk også til min veileder, Merete Anderssen, for god hjelp til å komme i gang med oppgaven. Dessverre gjorde omstendighetene det slik at jeg skrev siste del av oppgaven uten veileder, men jeg fikk en god start som hjalp meg godt på vei.

Nå er det bare å håpe at oppgaven kan være til nytte for mange og at den vekker lysten til å lære mer om flerspråklige barn og språkvansker.

God lesning!

Terese Sjøvik

Innhold

.....	I
Sammendrag	III
Forord	V
Innhold	VI
1. Innledning.....	1
1.1 Oppgavens struktur.....	1
1.2 Bakgrunn	2
1.3 Problemstilling og formål med oppgaven	4
2.0 Begrepsavklaringer.....	7
2.1 Flerspråklighet.....	7
3.0 Teori	11
3.1 Språkvansker	11
3.2 Flerspråklige barn og språkvansker.....	12
3.3 Språkutvikling	13
3.4 Flerspråklig utvikling.	20
4. Metode.....	25
4.1 Metodevalg.....	25
4.2 Forskningsintervju.....	26
4.3 Utvalg	28
4.4 Intervjuguiden	29
4.5 Gjennomføring av intervjuer	30
4.6 Bearbeidelse av data og analyse	31
4.7 Validitet og Reliabilitet	32
4.8 Etske hensyn.....	34
5.0 Resultat	37
5.1 Fortellingen om et tospråklig barn med spesifikke språkvansker	37
5.2 Informantenes utdanning og erfaring	40
5.3 Tema i utdanningene	41
5.4 Observasjon og kartlegging.....	42
5.5 Simultant eller sekvensielt flerspråklig	50
5.6 Henvisning av flerspråklige versus enspråklig norske	51
5.7 Ressursteam i barnehager og skoler	52
5.8 Pedagogenes kompetanse	54
6.0 Konklusjon	57
Referanser.....	61

Vedlegg A	67
Vedlegg B.....	68
Vedlegg C/1.....	72
Vedlegg C/2.....	73
Vedlegg C/3.....	74

1. Innledning

I dette kapitlet gir jeg først en oversikt over oppgavens struktur. Jeg vil så gjøre rede for bakgrunnen for at jeg har valgt temaet mitt. Til slutt vil jeg komme nærmere inn på problemstillingen og hva jeg ønsker å oppnå med oppgaven.

1.1 Oppgavens struktur

I denne oppgaven vil jeg se på hvordan barnehager, skoler og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) jobber for å avdekke språkvansker hos flerspråklige barn. Fagpersonenes kompetanse innen temaene flerspråklig utvikling og språkvansker er viktige faktorer i observasjoner og kartlegging. Det har derfor vært viktig for meg å få frem hva slags kompetanse og erfaring mine informanter har og hva de selv vurderer at de trenger av kompetanse.

Jeg starter oppgaven med bakgrunnsopplysninger om meg selv og hvorfor dette temaet har vært viktig for meg å belyse. Videre vil jeg redegjøre for en del begreper som er vesentlige når man snakker om både flerspråklige barn og om språkvansker. Det er særlig i forhold til begreper innenfor flerspråklighet viktig å gjøre en del avklaringer da det er mange begreper som anvendes innenfor dette temaet. I teorikapitlet vil jeg først gjøre rede for barns typiske språkutvikling. Dette er viktig å ha som bakgrunn når man skal vurdere barns språklige utvikling og eventuelle vansker. Gjennomgangen blir forholdsvis enkel da det ikke vil være mulig i en oppgave av dette omfanget å gå inn på alle lingvistiske detaljer. Videre vil jeg gi en redegjørelse for flerspråklige barns språkutvikling. Det er områder innen flerspråklig utvikling som er essensielle for fagfolk å kunne noe om hvis de skal kunne gjøre gode vurderinger av flerspråklige barns utvikling og det er disse jeg har fokus på.

Språkvansker vil jeg gjøre rede for på slutten av teorikapitlet. Språkvansker er et omfattende tema og jeg har derfor prøvd å konsentrere dette avsnittet om det som er mest essensielt. Selv om jeg velger å bruke begrepet «språkvansker» i min oppgavetekst vil jeg også si noe om spesifikke språkvansker. Spesifikke språkvansker er en del av det vanskeområdet jeg berører i oppgaven og det er vansker som jeg mener fagfolk i barnehage, skole og PPT må kunne noe om. Slike vansker kan få store konsekvenser for barna i utdanning og i sosialt liv, og det er derfor viktig med tidlig avdekking og tiltak.

I metodekapitlet gjør jeg rede for de valgene jeg har gjort i forhold til metodevalget og hvilke etiske forholdsregler jeg har måttet ta. Jeg har også sett på validitet og reliabilitet når det gjelder intervjuer og analyser.

Til slutt i oppgaven min vil jeg presentere mine informanter og de funnene jeg har gjort gjennom intervjuene. Jeg har valgt å bruke intervjuet med en mor med et flerspråklig barn med spesifikke språkvansker som et «bakteppe» for diskusjonene rundt de andre intervjuene. På den måten får jeg flettet de ulike innfallsvinklene sammen og sett om det er noen likhetstrekk. Funnene jeg har gjort i intervjuene vil bli diskutert opp mot teori og forskning innenfor temaene.

1.2 Bakgrunn

Etter nesten 20 år som pedagogisk leder og støttepedagog i barnehage har jeg sett at behovet for mer kunnskap om barns flerspråklige utvikling har økt i raskt tempo. Tall fra Statistisk Sentralbyrå (SSB) for 2014 viser at det har vært jevn økning i antall barn med minoritetsspråk i barnehagene fra 2009-2014, økningen i denne perioden var på 9%. I 2014 var det 41 000 minoritetsspråklige barn i alderen 1-5 år i barnehage. SSB definerer minoritetsspråklige som barn med andre morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk. Andelen minoritetsspråklige med barnehageplass har økt med 7 prosentpoeng siden 2009 (SSB, 2015a). Disse tallene fra SSB er publisert i mai 2015 og jeg antar at tallene for 2015-16 vil være lik disse tallene eller enda høyere basert på økningen som har vært de siste årene.

Jeg har jobbet mye med barn med forskjellig språkproblematikk og vet at den kunnskapen jeg fikk i grunnutdanningen ikke ga meg god nok kompetanse til å gjøre andre vurderinger enn om barnet utviklet seg slik som vi forventet. Flerspråklig utvikling var det ikke noe fokus på da jeg tok utdanningen for 20 år siden. Jeg savnet kunnskap om språkvansker, hvordan disse kunne arte seg og hva man skulle gjøre med det. Spesifikke språkvansker hadde jeg ingen kunnskap om og inntrykket mitt er at det er et begrep som er relativt ukjent for de fleste førskolelærere.

Barnehagene har stort fokus på språkstimulering for alle barna, men min oppfatning er at det ikke gjøres noen eller ikke nok forskjell på enspråklige norske barn og flerspråklige barn både når det gjelder språkstimulering og kartlegging. Som støttepedagog opplevde jeg at pedagogene var usikre på flere forhold når det gjaldt flerspråklige barn. Vi følte ikke at vi hadde nok kunnskap om flerspråklig utvikling og derfor heller ikke nok kunnskap om når vi burde bli urolig for et flerspråklig barns språkutvikling. Spørsmålene har vært mange og usikkerheten stor. Etter at jeg tok studiet «Flerspråklig utvikling hos barn i førskolealder» ved Universitetet i Tromsø i 2012 så jeg i enda større grad hvor mangelfull kunnskapen hos pedagogene i barnehagene er. I min rolle som støttepedagog var jeg i samarbeid med flere barneskoler om overgangen barnehage – skole, og jeg fikk da inntrykk av at pedagogene i

skolene også mangler kunnskaper om flerspråklige barns utvikling. De hadde mange av de samme spørsmålene som vi i barnehagen hadde. Samarbeid med PPT og Barnehabiliteringen gav samme inntrykk av mangelfull kunnskap om temaet. Jeg vil få presisere at jeg ikke oppfatter det som at kunnskapen hos disse faggruppene er fraværende, men den er, etter min mening, veldig mangelfull. Jeg ser heldigvis at det er større fokus nå innenfor etatene og utdanningene på dette temaet. Både Joron Pihl, professor ved Høgskolen i Oslo, og Knut Erik Aagaard, nevropsykolog, har skrevet om det de også mener er manglende kunnskap om flerspråklige barn i både skole og PPT (Aagaard, 2011; Pihl, 2010). Joron Pihl har gjort en studie av PPTs vurderinger av barn fra språklige minoriteter. Hun kritiserer sterkt, blant annet, bruken av intelligens tester, vanligvis WISC-R (Wechsler Intelligence Scale for Children – Revised). I over halvparten av sakene Pihl har undersøkt «er det ingen refleksjon rundt testresultatene i lys av elevens flerspråklige bakgrunn, innvandringsbakgrunn, utdanningsbakgrunn eller transnasjonale oppvekstvilkår.» (Pihl, 2010, s.148). Videre er Pihl kritisk til både at PPT ikke tester elevene språkkompetanse på elevens førstespråk og til at PPT viser manglende oppmerksomhet mot opplæringsbetingelsene. Det er et for stort fokus på elevens manglende ferdigheter og nærmest ingen fokus på hvilke opplæringsbetingelser de blir gitt. Studien viser at rådgiverne i PPT har for dårlige kunnskaper om tospråklig utvikling. Joron Pihl mener også at det er sterkt kritikkverdigg at utdanningsinstitusjonene i Norge ikke gir god nok opplæring til de som skal jobbe med barn fra språklige minoriteter. Knut Erik Aagaard kommer i sin doktoravhandling Den språklige faktor med samme påstand om PPT-rådgiveres manglende kompetanse (Aagaard, 2011). I et intervju i Tidsskrift for norsk psykologiforening sier han at PPT har god kompetanse innen lærevansker, men de har ikke utdanning for kombinasjonen tospråklighet og lærevansker. Aagaard mener at PPT ikke klarer å finne ut om elevens vansker skyldes lærevansker, ugunstige språkerfaringer eller feilrettet pedagogikk i skolen. Han sier videre at det ikke er PPT som er ansvarlig for denne manglende kompetansen, men Regjeringen og forskningsmiljøene som informerer politikerne og institusjonene som utdanner PP-tjenestens rådgivere (Strand, 2011). Astri Heen Wold har skrevet en artikkel hvor hun setter et kritisk blikk på Joron Pihls bok Etnisk mangfold i skolen og den studien hun har gjort i PPT. I artikkelen understreker Heen Wold viktigheten av å kartlegge flerspråklige barn både på morsmålet og på norsk. Hun sier dette er avgjørende for å kunne vurdere barnas resultater av IQ-tester, hvorvidt de har mulighet for faglæring i norskspråklig skole og om barnet har mer spesifikke språkvansker (Wold, 2006). Da jeg startet logopedutdanningen ble jeg overrasket over å se at flerspråklig utvikling kun var presentert på en kort forelesning, mens avdekking av språkvansker hos flerspråklige barn ikke

har vært tatt opp i egne forelesninger. Pensumet i logopedutdanningen gjenspeiler heller ikke hvor stort dette temaet faktisk er og hvor stor plass det burde ha i utdanningen. I et samfunn som i større og større grad blir flerspråklig synes jeg dette er et alvorlig problem. Jeg er opptatt av at pedagoger i barnehage og skole i tillegg til logopeder og andre faggrupper som jobber med små barn skal få mer kunnskap om flerspråklig utvikling og avdekking av språkvansker hos flerspråklige. Dette er kunnskap som det er stort behov for, men hvor utdanningsinstitusjonene og kommunene ikke har gjort nok for å få ut kunnskap om dette til de som daglig jobber med barn og unge. Jeg vet at det gis noen kurs for både barnehagelærere, lærere og logopeder, men det er mange kurs som gis som et frivillig tilbud eller med begrensede plasser og det er da noe tilfeldig hvor mange som får deltatt. Det er også, ut fra mine erfaringer fra barnehagen, varierende hvor mye av det som blir tatt opp på kurs som viderefremmes til resten av personalet på arbeidsplassen. Det er til enhver tid landets regjering og utdanningspolitikk som bestemmer hvordan opplæring av både de som skal jobbe med de flerspråklige barna og opplæringen av de flerspråklige barna i skolen skal være. Kamil Øzerk (2007) sier at opplæringen av tospråklige/flerspråklige skal fylle flere funksjoner; fremme flerspråklighet samtidig som man sikrer eleven kunnskapsmessig og skolefaglig utvikling. Flerspråklig opplæring skal ha en positiv, fremtidsrettet tilnærming til flerspråklighet, ta hensyn til elevens morsmål og legge til rette for gode utviklingsmuligheter på flere områder, faglig og holdningsmessig, hos eleven (Øzerk, 2007). En slik tilnærming krever gode kunnskaper hos lærerne, barnehagelærerne, spesialpedagoger og logopeder, og jeg er av den oppfatning at denne kunnskapen må gis i grunnutdanningene slik at det sikres at alle pedagoger får den.

1.3 Problemstilling og formål med oppgaven

Problemstillingen min for denne oppgaven er «Hvordan avdekkes språkvansker hos flerspråklige barn?». Mitt utgangspunkt var, for det første, inntrykket av for lite kunnskap om flerspråklig utvikling hos de som jobber med barn og, for det andre, ønske om å vite mer om hvordan språkvansker hos flerspråklige barn faktisk avdekkes pr i dag. Avdekking av språkvansker er viktig og jo tidligere det er mulig jo bedre er det. Jeg er ingen tilhenger av «vent-å-se», jeg mener det er viktig å komme tidlig i gang med tiltak der det er behov for det. Stortingsmelding nr 16 «.....og ingen stor igjen» (2006-2007) viser til PIRLS-undersøkelsen fra 2001 hvor annen hver lærer på 4.trinn har svart at en av deres undervisningsstrategier er «å vente på elevens modning» (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Språkvansker kan få store konsekvenser for skoleforløpet og for det sosiale livet til et barn. Uten gode nok

språkkunnskaper og ferdigheter kan barnet få problemer med innlæring i alle fag. Et godt utgangspunkt ved skolestart kan gjøre at man avverger mer komplekse problemer, som for eksempel problemer i sosiale sammenhenger som isolering eller utagerende adferd. Jeg kommer mer inn på dette i kapitlet om resultatene fra intervjuene. Jeg er veldig opptatt av at de som skal jobbe med barn skal ha de kunnskapene og verktøyene de trenger for å gjøre en god jobb for både barn og foreldre. Mitt ønske er derfor at denne oppgaven skal kunne gi noe økt teoretisk kunnskap som kan brukes ved vurdering av flerspråklige barns språk, og at oppgaven skal vise hvordan utredning av språkvansker hos flerspråklige barn blir gjort pr dags dato.

2.0 Begrepsavklaringer

Jeg vil nå gjøre rede for de begrepene som er essensielle i denne oppgaven, hovedpunktene er flerspråklighet, språkvansker og typisk utvikling. Innenfor flerspråklighet og språkvansker er det gjort rede for andre begreper som vil bli brukt i oppgaven og som kan trenge en forklaring.

2.1 Flerspråklighet

Det brukes flere forskjellige begreper i litteratur og forskning om mennesker som har flere enn ett språk i sitt daglige liv. Det er viktig å vite hva man mener med de forskjellige begrepene, særlig fordi noen av begrepene kan ha en noe negativ klang og, i min mening, bør unngås å brukes.

En person som er tospråklig har, som begrepet ganske tydelig sier, to språk. For å regnes som tospråklig må man beherske disse to språkene på et viss nivå. Det vil si at begge språkene må være i bruk i det daglige, men mest sannsynlig vil de brukes i forskjellige situasjoner. For eksempel er det vanlig at man har et språk man bruker i hjemmemiljøet og et annet som brukes i barnehagen, skolen eller på jobb. Forskere har, opp gjennom tidene, diskutert hvor god kompetansen på språkene skal være for at du skal kunne kalles tospråklig. Nå er det ikke sånn at begge språkene nødvendigvis er like godt utviklet, men en tospråklig skal kunne forstå og gjøre seg muntlig forstått på begge språkene. Det er typisk at et språk kan være dominant og det andre språket er svakere. Hvilket språk som er dominant kan forandre seg etter hvilke behov barnet har for språkene. Det er også viktig å merke seg at når vi sier et barn er tospråklig eller flerspråklig så betyr ikke det at de allerede har utviklet to eller flere språk, men de er i ferd med å utvikle flere språk fordi de er i en situasjon som krever bruk av flere språk (Hagtvet, 2004; Helland, 2012; Høigård, 2013; Pearson, 2012).

Personer som i sitt daglig liv bruker flere språk enn to, regnes som flerspråklige. De må også beherske alle språkene på et nivå som gjør at de kan forstå og føre samtaler på alle språkene (Egeberg, 2016; Pihl, 2010). Som oftest har flerspråklige to eller flere språk som brukes i hjemmet og et språk som brukes utenfor hjemme. I engelsk finner vi også denne distinksjonen mellom to- og flerspråklige i begrepene bilingual og multilingual. I Norge virker det som om begrepet flerspråklig brukes mer og mer om alle med flere enn ett språk, men fortsatt er det noen som skiller mellom de to begrepene.

Fremmedspråklig var et mer vanlig begrep før, men er nå en term som ikke brukes i fagmiljøene. Fremmedspråklige var et begrep som ble brukt om både to- og flerspråklige.

Begrepe fremmedspråklig og fremmedkulturell kan gi negative assosiasjoner og bli oppfattet som noe annerledes, ekskluderende og skremmende (Bøyesen, 2006; Molander, 2013). Av denne grunn mener jeg at man ikke skal bruke dette begrepet i hverken daglig tale eller faglig sammenheng. Jeg oppfatter det som mangel på kunnskap og lite kritisk vurdering i forhold til begrepsbruk hos fagpersoner som fortsatt bruker fremmedspråklig om personer med to eller flere språk.

Fremmedspråk er de språkene vi lærer på skolen gjennom undervisning, for eksempel engelsk, tysk, spansk eller fransk, altså språk som vi lærer utenfor miljøer hvor språket er i bruk som dagligspråk. Det er helst i formelle undervisningskontekster man lærer fremmedspråk og man har ikke umiddelbart bruk for språket utenfor klasserommet. Fremmedspråk tilegnes etter morsmålet (Berggreen & Tenfjord, 1999; Engen & Kulbrandstad, 2009; Kibsgaard & Husby, 2002).

Morsmål er gjerne det eller de språkene du lærer fra fødselen av. Noen kaller morsmålet for følelssespråket eller hjertespråket fordi det gjerne er dette språket du tenker og drømmer på. Morsmålet blir også kalt hjemmespråk eller førstespråk. En person kan ha flere morsmål hvis man lærer to eller flere språk samtidig fra fødselen av eller at man har begynt å lære andrespråket før fylte 3 år (Egeberg, 2012; Gass & Selinker, 2008). Hver enkelt må selv definere hva de oppfatter som sitt/sine morsmål. Morsmålet har gjerne betydning for din identitet og hvordan andre identifiserer deg (Sand, 2008; Sandvik & Spurkland, 2009). Jeg velger hovedsakelig å bruke begrepet morsmål, men i noen sammenhenger kan det være mer forklarende å bruke hjemmespråk eller førstespråk.

Minoritetsspråket er det språket som ikke snakkes av majoriteten av befolkningen i et land eller område. Minoritetsspråket er det språket barnet bruker hjemme i sin familie og kan være det samme som hjemmespråk eller morsmål. Minoritetsspråklige barn har et annet hovedspråk enn norsk og er i gang med å lære seg norsk, andrespråket (Egeberg, 2012; Øzerk, 2006) Kunnskapsdepartementet (2007) sier i sin strategiplan Likeverdig opplæring i praksis! at språklig minoritet brukes om de som ikke har norsk eller samisk som morsmål. I barnehagesektoren regnes alle barn som har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk som minoritetsspråklige barn. Begrepet omfatter ikke nasjonale minoriteter som kvener eller samer (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Majoritetsspråket eller andrespråket er det språket som snakkes av majoriteten av befolkningen i et geografisk område, for eksempel norsk i Norge. Majoritetsspråket kalles

også læringsspråk eller innlæringsspråk fordi det er dette språket som brukes i akademisk sammenheng gjennom hele opplæringsforløpet i barnehage og skole. Målspråk brukes også som begrep i forhold til majoritetsspråket da det ofte er majoritetsspråket er i ferd med å lære deg (Egeberg, 2012).

I NOU 2010:7 Mangfold og mestring argumenteres det for at begrepene minoritetsspråklig og majoritetsspråklig kan skape avstand og en «vi og dem» holdning. Minoritetsspråklig kan dessuten oppfattes som et begrep som setter en persons kompetanse i et uheldig lys.

«Minoritetsstempelet vil hefte med personen gjennom hele opplæringssystemet fordi vedkommende har et annet morsmål enn norsk» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s.27). Det er et makt- og dominansperspektiv i begrepene minoritetsspråk og majoritetsspråk som det er viktig å ha et bevisst forhold til når man diskuterer utdanningssituasjonen til flerspråklige barn (Selj, 2008). Det er likevel mange som bruker disse termene både muntlig og i skriftlige arbeider. Jeg foretrekker å bruke «flerspråklige» og «enspråklig norske» som begreper, og etter anbefalingen i NOU 2010:7 vil jeg fortsette å bruke termen i denne oppgaven. Jeg kan unntaksvis bruke tospråklig når jeg beskriver personer som jeg vet har bare to språk. Fordelen med å bruke «flerspråklig» er, ifølge NOU 2010:7, at det er mer heldekkende enn «tospråklig». Når det gjelder språkutviklingen til to- og flerspråklige så følger denne samme mønster hos de to gruppene og det er derfor ikke nødvendig å differensiere mellom begrepene på grunn av dette. I stedet for majoritetsspråk velger jeg, av samme grunn som over, å bruke andrespråk og i denne sammenhengen er norsk andrespråket.

2.2 Språkvansker

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke begrepet språkvansker, men jeg vil komme inn på spesifikke språkvansker også. Valget av begrep kommer primært av at jeg ønsker å snakke om både barnehagens og skolens praksis og kompetanse i forhold til språkvansker. I barnehagen snakker man sjelden om spesifikke språkvansker da dette er en vanske som oftest blir diagnostisert i grunnskolealder. Selv om man kan finne indikatorer på spesifikke språkvansker i tidlig alder, og at dette er noe førskolelærere bør vite noe om, virker det ikke som dette begrepet er kjent i barnehagesammenheng. Det kan også virke som at spesifikke språkvansker ikke er spesielt kjent for lærere i skolen heller. Dette er basert på egne erfaringer i barnehage og i samarbeid med skoler og PPT. Språkvansker blir, for meg, et begrep som kan favne om både barnehage- og skolebarn. Jeg ønsket dessuten å ha et begrep som kan omfatte alle typer språkvansker da jeg ser at de individuelle forskjellene er store, og både barnehage og skole må ha kunnskap som gir dem mulighet til å avdekke alle disse forskjellige vanskene hos både

enspråklige og flerspråklige barn. Språkvansker er et videre begrep enn spesifikke språkvansker og inkluderer alle typer språkvansker. Jeg vil komme mer inn på begrepene språkvansker og spesifikke språkvansker i teorikapitlet.

Generelle språkvansker, spesifikke språkvansker og dysleksi er vansker som ikke har noen klare skiller, de flyter gjerne i hverandre og det kan være vanskelig å si hva som er hva.

Særlig når barna er i førskolealder er det vanskelig å si om for eksempel forsinket språkutvikling er fordi barnet trenger mer tid enn andre barn for å lære språket eller om det er tidlige tegn på spesifikke språkvansker. Spesifikke språkvansker og dysleksi har mange likhetstrekk og det har vært gjort studier for å finne ut om disse vanskene bare er to sider av samme sak (Bishop & Snowling, 2004; Kamhi & Catts, 2012).

Det er viktig å poengtere at jeg ikke ønsker å inkludere andre diagnoser, som for eksempel Down Syndrom eller diagnoser innenfor autismspekteret, i min oppgave. Det er da vanlig å snakke om spesifikke språkvansker. Oppgaven min har heller ikke fokus på talevansker, som for eksempel taleflytvansker eller stemmevansker, eller dysleksi.

3.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for teori om språkvansker, flerspråklige barn og språkvansker, typisk enspråklig utvikling og flerspråklig utvikling.

3.1 Språkvansker

De aller fleste barn følger en typisk språkutvikling som er ganske universell verden rundt, men så er det noen barn som får vansker av varierende grad og av ulike årsaker med å tilegne seg språket og bruke det i sosiale og/eller skolefaglige sammenhenger. Vanskene kan være av ekspressiv eller impressiv art, men det kan også være en kombinasjon av disse vanskene (Klausen & Hodal, 2005). Også ifølge WHO`s klassifisering av tale- og språkvansker i ICD-10 (International statistical Classification of Diseases and related health problems) deles språkvansker inn i disse to kategoriene. Ekspressive språkvansker defineres som en utviklingsvanske hvor barnets evne til å bruke ekspressivt talt språk er merkbart lavere enn det som er forventet i forhold til dets mentale alder. Språkforståelsen er vanligvis innenfor typiske grenser. Artikulasjonsvansker kan opptre sammen med ekspressive språkvansker. Impressive språkvansker blir definert som en utviklingsvanske hvor barnets språkforståelse er lavere enn forventet ut fra mental alder. Hos, stort sett, alle barna med denne vansken vil vi også kunne finne ekspressive språkvansker og utypisk ordlydproduksjon er vanlig (WHO, 2015). Det er viktig å skille mellom språkvansker og talevansker. Talevansker kan være vansker forbundet med artikulasjon, stemme og stamming. Språkvansker omfatter språkforståelse og produksjon av meningsfylte ytringer. Det er mulig å ha både tale- og språkvansker, og i noen tilfeller kan det være vanskelig å si hva som er primærvansken (Sjøvik, 2014).

ICD-10 definerer spesifikke språkvansker som en vanske hvor de typiske trekkene i språktilegnelsen er avvikende allerede fra tidlige utviklingsstadier. Vanskene kan ikke direkte tilskrives nevrologiske forstyrrelser i taleapparatet, sensoriske vansker, psykisk utviklingshemming eller miljømessige faktorer. Vansken følges ofte av lese- og skrivevansker, vansker i sosial fungering og emosjonelle- og adferdsforstyrrelser (WHO, 2015). Vanskene kan påvirke ulike sider av språket, for eksempel syntaks, morfologi og pragmatikk. Både ekspressivt og impressivt språk kan påvirkes og vi ser ofte forsinket språkutvikling fra tidlig alder. Spesifikke språkvansker kan være vanskelige å oppdage tidlig fordi det ikke er noen klare årsaker til vanskene. Grunnlaget for vanskene ligger i nevrologi og nevrologisk utvikling. Vanskene blir gjerne mer fremtredende når barnet starter på skolen og kravene til kognitive funksjoner øker. Lesevansker i form av forståelsesproblemer blir

tydelige når kognitive krav øker i læringen. Barn med spesifikke språkvansker er en uensartet gruppe og vanskene varierer i kompleksitet og omfang. Dette kan gjøre det ekstra vanskelig å avdekke hva som er deres spesifikke vanske og tilrettelegge for økt læring og sosial fungering (Bele, 2008; Egeberg, 2016).

Pragmatiske vansker, språkbruksvansker, er ofte særlig fremtredende hos barn med diagnoser innen autismspekteret eller Down Syndrom. Barn med impressive språkvansker kan også ha pragmatiske vansker da språkforståelse henger nært sammen med språkbruk. Vanskene viser seg gjerne ved at barnet ikke kan følge samfunnets aksepterte regler for hvordan man fører en samtale og de har gjerne vansker med å ta andres perspektiv. Barnet kan for eksempel gi irrelevante kommentarer, det gjør raske og uventete emnebytter eller merker ikke at samtalepartneren misforstår. Ekolali, at barnet gjentar det samtalepartneren akkurat har sagt, er vanlig. Det er også vanlig at barn med pragmatiske vansker vegrer seg for å svare. Barna har også vanskelig for å se hvor mye informasjon samtalepartneren trenger, enten er de overtydelige eller de gir for lite informasjon. Symptomene kan opptre forskjellig avhengig av alder og situasjon (Nettelbladt & Wagner, 2003).

Mange språkvansker som barn opplever i førskolealder kan forsvinne når barna blir eldre, men det er stor variasjon. For barn som fortsatt har vansker når de starter på skolen er det sannsynlighet for at vanskene blir forverret når det gjelder både språk og andre kognitive ferdigheter. Språkforsinkelser i førskolen, som virker som de forsvinner, kan være vansker som kommer tilbake når barnet skal lære å lese og skrive (Hulme & Snowling, 2009).

Ekspressive vansker hos barn har best prognose i forhold til bedring etter som barnet blir eldre. Det er dårligere prognoser for barn som har både impressive og ekspressive vansker som ikke forsvinner innen barnet er rundt 5 år (Helland, 2012).

3.2 Flerspråklige barn og språkvansker

Det å lære flere språk skal i utgangspunktet ikke påvirke språkutviklingen negativt. Barn med spesifikke språkvansker eller utviklingshemming skal vanligvis heller ikke få ekstra vansker på grunn av sin flerspråklighet, tvert imot kan flerspråkligheten ha visse fordeler ved språkvansker (Egeberg, 2012; Paradis, 2010; Paradis, Cargo, Genesee, & Rice, 2003). Det er vanlig at språkvansker avdekkes senere hos flerspråklige barn enn hos enspråklig norske fordi problemene lett kan forveksles med forsinket utvikling av andrespråket fremfor symptomer på språkvansker. Språklige vansker vil komme til uttrykk i alle barnets språk, men de kan vise seg forskjellig avhengig av hvilke språk barnet har. Språkernes ulike oppbygning kan gi ulike utfordringer i språktilegnelsen. Barnets alder ved språktilegnelsen av andrespråket vil kunne

gi språkvansker som arter seg ulikt. Læringsbetingelser og barnets språkerfaringer er viktige faktorer å få med i en utredning (Egeberg, 2016; Rygvold & Klem, 2016). Barn med språkvansker og barn som er i ferd med å lære seg et nytt språk har noen av de samme vansken, men årsakene til vanskene er forskjellige. Det er vanlig at barn fra disse to gruppene har vanskelig for å forstå eller uttrykke seg, de er ikke så aktive i lærings situasjoner og de har vansker med å få med seg innholdet i undervisningen og de har gjerne lav skår på kartlegginger og prøver (Egeberg, 2013). Det kan være vanskelig for pedagoger å vurdere barns språk når de bare hører barnet uttrykke seg på andrespråket. Feilvurderinger kan fort oppstå. Barn som er sen i sin språkutvikling på andrespråket eller som ikke er kommet så langt i sin språktilegnelse at de er aldersadekvate på andrespråket, kan bli vurdert til å språkvansker som de faktisk ikke har (Sjøvik, 2014). Dette er en av grunnene til at det ikke er tilstrekkelig å bare kartlegge barnets norskkunnskaper, man må kartlegge kunnskaper og ferdigheter på alle barnets språk og så se de i sammenheng for å få et helhetlig bilde av språket til barnet. Hvis barnet ikke viser noen vansker på morsmålet er det sannsynlig at vanskene som observeres i det norske språket er på grunn av at barnet enda ikke har tilegnet seg aldersadekvat språkferdighet og –kunnskap på norsk.

3.3 Språkutvikling

William O`Grady (2005) skriver en litt morsom, men sann innledning i boken sin *How children learn language*. Han skriver at voksne ofte tar språk for gitt og tenker ikke over hvorfor vi bruker de ordene vi bruker og hvorfor vi setter sammen setningene på den måten vi gjør. Vi tenker heller ikke over hvordan lydene lages når vi snakker. Det er først når vi skal lære et nytt språk at vi kjenner på følelsen av å ikke mestre språk. Det er plutselig lyder eller lydsammensetninger som vi er uvante med, setningsstrukturer som vi ikke kjenner igjen fra norsk og mange nye ord å huske på. Vi får ikke sagt det vi ønsker og ikke forstår vi det som blir sagt til oss heller. Om ikke dette er ille nok så oppdager vi 3-åringen som tilsynelatende uanstrengt snakker det nye språket. Barnet kan ikke knyte skoene sine, hoppe tau, tegne en sirkel eller spise uten at det blir grisete. Likevel kan barnet lære masse nye ord med rett uttale og lage riktige setninger mens det enda bruker bleier (O`Grady, 2005). Jeg synes dette er et morsomt perspektiv på en prosess som faktisk er veldig komplisert, men som hos barn som utvikler seg etter typiske mønster ikke gir noen vansker og «går av seg selv». Nå er det viktig å merke seg at en ikke lærer språk bare ved å høre språk, det krever et noe mer aktivt forhold til språket. Å lære et språk krever samhandling og relasjoner til andre mennesker, en trenger noen å bruke språket sammen med for at det skal utvikle seg slik som en ønsker. Førverbal

kommunikasjon mellom barn og voksne legger grunnlaget for den verbalspråklige utviklingen (Bjørlykke, 1995). Talespråklig utvikling er miljøavhengig og kommer ikke automatisk (Hagtvet, 2004). En konsekvens av at språkutvikling er miljøavhengig er at ikke alle barn får de samme erfaringene med språk. Noen barn får rik erfaring med språk i ulike situasjoner, mens andre barn får mer begrensede erfaringer. Disse erfaringene er avhengige av hva familien prioriterer i forhold til aktiviteter i og utenfor hjemmet, og selvfølgelig også hvordan foreldre og barn bruker språket i dagliglivet. Noen prater til, noen prater med, noen prater mye og noen prater lite. Det er også ulikheter når det gjelder hva man snakker om og hvordan man ordlegger seg i samtaler med andre. Alle disse ulikhetene er viktige å ha med seg når man skal vurdere et barns språk og språkutvikling. De kulturelle forskjellene kan være veldig store, til tross for disse ulikhetene er det likevel slik at alle barn lærer seg et morsmål (Molander, 2013; Sand, 2008).

Psykolog Roger Brown ved Harvard universitetet beskriver barns språkutvikling i stadier i stedet for å bruke alder. Han sier at selv om rekkefølgen av språktilegnelse viser seg å være ganske lik hos barn som lærer språk, så vil farten de lærer i være radikalt forskjellig blant barna (Brown, 1973). Av erfaring fra barnehage vet jeg at mange foreldre er opptatte av når, aldersmessig, barna skal ha lært for eksempel to-ordsytringer eller s-lyden. Foreldre blir gjerne litt stresset, naturlig nok, hvis de tror deres barn ligger etter de andre barna utviklingsmessig. Jeg tror derfor det er veldig viktig å operere med utviklingsstadier fremfor en aldersinndeling, særlig når man snakker med foreldre. Vi som jobber med barn, kan gjerne vite innenfor hvilken alder man forventer at de forskjellig språkmodaliteten skal falle på plass, og når man bør bli ekstra oppmerksom på et barns utvikling. Det er likevel viktigst å fokusere på om barnet følger de forskjellige stadiene i utviklingen. Jeg bruker noen aldershenvisninger i oppgaven min nettopp for at fagfolk skal få en pekepinn på når stadiene tidligst forventes.

Barnets språk- og kommunikasjonsutvikling starter allerede rett etter fødselen.

Språkutviklingen er en aktiv prosess hvor barnet må være en aktiv deltaker i et samspill for å utvikle språket sitt. Grunnlaget for å utvikle språket ligger derimot biologisk i oss mennesker og vi er dessuten fysisk utrustet med et taleorgan som er perfekt tilpasset menneskets måte å kommunisere verbalt på (Helland, 2012). Som oftest skjer språkutviklingen uten store anstrengelser i de sosiale sammenhengene vi møter gjennom hele dagen. Talespråket er en biologisk høyt prioritert og livsnødvendig ferdighet og utviklingen skjer derfor så uanstrengt (Hagtvet, 2004).

Barnets første kommunikasjon skjer gjennom signaler som gråt, lyder og ansiktsuttrykk. Omsorgspersonen må tolke barnets signaler og handler ut fra sine tolkninger. Jeg bruker begrepet omsorgsperson her i stedet for mor eller far for å favne om alle de som har omsorg for et barn. Omsorgspersonen tilpasser sin tale, ansiktsuttrykk og kroppsspråk til barnet. Barnet forstår ikke innholdet i det som blir sagt, men toneleie og ansiktsuttrykk formidler til barnet at personen er følelsesmessig knyttet til barnet. I denne første tiden er barnet stort sett bare opptatt av den andre personen som den samspiller med. Ved 4-5 måneders alderen begynner barnet å bli mer interessert i omgivelsene rundt seg. I samspillet med barnet må omsorgspersonen nå se hva som fanger barnets interesse og snakke om det. Det settes ord for det som skjer og det man ser, og dermed øker barnets forståelse for sammenhengen mellom språk og gjenstander eller handlinger. Etter hvert begynner barnet å lage lyder og går så over i babling i seksmånedersalderen, og barnet kan føre en «samtale» med en annen. «Samtalen» er preget av turtaking og barnet begynner å få forståelse for hvordan en dialog bygges opp. Turtakingssignalene som veksles mellom barnet og den voksne er stort sett kroppsspråk, som mimikk og blick, og paraspråklige handlinger, stemmeleie og stemmestyrke. Disse handlingene signaliserer til barnet hvem sin tur det er å lytte eller prat (Bjørlykke, 1995).

I denne første fasen av språkutviklingen produserer ikke barnet så mange ord, men er mest opptatt av lydsystemet vårt. Allerede fra fødselen av kan barna skille mellom lyder som tilhører deres morsmål og lyder fra andre språk. De kan også skille mellom for eksempel stemte og ustemte lyder. Barna starter å bable i 4-6 måneders alderen og bablingen vedvarer til barnet har begynt å produsere sine første ord. Det er gjerne en overlapping i denne perioden hvor barnet både bruker sine første ord og babling. Bablingen til barnet endrer seg ved cirka 8-10 måneders alderen. Mens barnet tidligere kan ha brukt lyder og lydkombinasjoner som man ikke finner i morsmålet, vil bablingen fra nå bare inneholde lyder som brukes i samfunnet rundt barnet. Forholdet mellom språklydene og ordenes betydning får større viktighet for barnet i denne perioden (Foster-Cohen, 1999). Bablingen får også en slags aksent på denne tiden, man kan kjenne igjen toneleie og trykk fra dialekten eller språket som barnet vokser opp med (Bjerkan, Monsrud, & Thurmann-Moe, 2013; O`Grady, 2005).

Rundt 12 måneders alderen begynner de første ordene å komme. Foreløpig er det bare enkeltord som har tilknytning til konkrete ting (substantiver) rundt barnet, men også ord som hei, ha det og natta kommer tidlig. Dette har nok en sammenheng med at ordene brukes ofte og gjerne følges av en handling som barnet assosierer med ordet. Dette kan for eksempel være at man vinker når man sier Hadet! eller gir en klem når man sier Natta! I denne fasen er

ordene til barnet veldig knyttet opp til konteksten og barnet bruker vanligvis ikke ord om gjenstander eller personer som ikke er tilstede (Høigård, 2013). Barnets situasjonsavhengige her-og-nå-språk går over til et mer situasjonsuavhengig språk i tiden fra tre til sjuårsalderen. Denne utviklingen skjer gradvis over lang tid (Hagtvet, 2004). Barnet begynner tidlig å bruke gester i sin kommunikasjon, fra de er rundt seks måneder gamle. Gestene kan være peking, risting på hodet, nikke, strekke opp armene for å bli løftet, dra i klærne til noen. Barnet bruker gjerne gestene sammen med lyder og senere sammen med de første ordene (Bjerkan m.fl., 2013).

Veldig mange barn lager seg også egne ord, protoord, som de bruker før de lærer de egentlige ordene. Disse ordene er lyder som brukes kommunikativt slik som voksne bruker sine ord. Protoordene er ikke imitasjoner etter voksne ord og kan være vanskelig for personer som ikke kjenner barnet å forstå. Noen protoord kan ha likhetstrekk med voksenord, men blir ikke alltid brukt på samme måte som de voksnes ord. Barna viser gjennom protoordene at de er aktive og kreative språktilegnere, de lager språklige nyskapninger. Protoordene brukes i en periode hvor barnet er mellom førspråklig og språklig kommunikasjon. Overgangen fra babling til mer «voksen» tale skjer gradvis i denne perioden (Hagtvet, 2004; Høigård, 2013; Tetzchner m.fl., 1993). En gutt jeg kjenner brukte lenge ordet «oalalla» og betydningen var jo ikke helt opplagt, men når han brukte gester i tillegg skjønnte vi etter hvert hva han mente. Han pekte nemlig på sine to eldre brødre og sa «Oalalla» som en samlebetegnelse på dem. Han kunne ikke uttale navnene deres enda og fant derfor en betegnelse som kunne signalisere hvem han mente.

Etter hvert som de først ordene faller på plass går språkutviklingen ganske så raskt og ordforrådet øker fort. Barns utvikling i denne tiden er svært variert og alle barn har ikke like mange ord «på lager». Imidlertid er dette en fase når barnet bygger opp til en ordforrådsspurten som gjerne starter rundt 2 års alderen. Når spurten inntreffer er det vanlig at barnet lærer mellom 5 og 10 nye ord hver dag. Forskjellene i barns ordforrådsutvikling er tydelig tidlig. Barn med språkvansker lærer gjerne ord saktere enn sine jevnaldrende (Rygvoid, 2012). I 1994 gjennomførte Elizabeth Bates sammen med flere andre forskere en undersøkelse i USA der de fant at ordforrådsspurten kunne deles inn i tre faser. Fase en varer frem til barnet har lært rundt hundre ord og det er da substantivene som øker mest. Ordforrådet øker fra cirka 100 til 400 i den neste fasen og nå er det verb som øker mest. Den siste fasen, fra 400 til 700 ord, gir en rask fremvekst av funksjonsord som preposisjoner, konjunksjoner og hjelpeverb (Bates m.fl., 1994). Det har vist seg at forskjell i ordforråd ved 3-års alderen vil kunne jevne seg ut

noe, men oftest vil denne forskjellen vedvare. Ordforrådet har vist seg å ha en sammenheng med sosiale oppvekstvilkår og foreldrenes økonomiske status (Bjerkan m.fl., 2013). Vi har et passivt og et aktivt ordforråd. Det passive ordforrådet er den delen som gjør at vi forstår ord og ytringer, mens aktivt ordforråd er de ordene vi til enhver tid klarer å prosessere eller si. Det er viktig å huske på dette når man observerer og kartlegger barn med språkvansker fordi det er typisk at disse barna har mindre ordforråd, både passivt og aktivt enn hos barn med typisk språkutvikling (Helland, 2012). Ordforrådet er særlig viktig for barns læring og et lavt ordforråd vil kunne gi store utfordringer i spesielt skolesammenheng senere. Det er et skille mellom de dagligdagse ordene vi bruker i sosiale sammenhenger og de akademiske ordene vi bruker i læringssammenheng. Det er særlig mangel på de akademiske ordene som vil kunne gi utfordringer i læresituasjoner. Jim Cummins (2000) brukte begrepene BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) og CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). BICS er det kontekstbaserte, sosiale språket vårt, mens CALP er det komplekse og mer abstrakte språket vi trenger i læringsaktiviteter (Cummins, 2000).

Emosjonell og sosial utvikling vil også kunne bli negativt påvirket av et lavt ordforråd fordi det kan begrense deltakelse i sosiale sammenhenger. I en norsk undersøkelse av forekomsten av psykiske problemer i en gruppe med barn med språkvansker viste det seg at rundt 60% av barn med reseptive/ekspressive språkvansker er i risikogruppe for emosjonelle og atferdsmessige vansker (Ottem, Thorseng, Duna, & Green, 2002).

«Ordforrådet er kjernen i barns videre kommunikasjonsutvikling og i deres skolefaglige utvikling» (Lyster, 2013). For oss som skal vurdere barns språkutvikling er det viktig å skille mellom ordforråd og begreper. Ordforrådet ditt sier ikke noe om du har forståelse for ordenes innhold, begrepsforståelse. Ordforrådet ditt kan telles og kan sies å ha en kvantitativ kvalitet, mens begrepsforståelse er en kvalitativ side ved språket. Begrepsutviklingen krever mer kognitivt av et barn enn ordforrådsutviklingen. Begrepsforståelsen er knyttet til en språklig systematisering med overordning og underordning av ord. Et begrep inneholder så mye mer enn et enkelt ord. Et barn kan raskt gjenta ord eller peke på en gjenstand og si hva det er, men begrepsforståelsen krever at barnet kan forklare, på et enkelt vis, hva et ord betyr. Når barnet også får til over- og underordning er det kommet langt i begrepsforståelsen (Høigård, 2013).

Cirka 1 ½ år gamle begynner barna å sette sammen to og to enkeltord, for eksempel «Mamma bære» i betydningen av at barnet ønsker å bli båret av mamma. To-ordsytringer viser at barnet begynner å få en syntaktisk forståelse av hvordan vi bygger setninger i språket vårt. To-ordsytringene består stort sett av ubøyde ord. Barnet bruker mest substantiver i ytringene sine,

men vi hører også noen verb, adverb, adjektiver og noen deiktiske ord (den, der). Strukturen i ytringene følger noen prinsipper, for eksempel plass-person/ting («der pappa»), agens-handling («mamma bære»), handling-patiens («spise kjeks») og eierskap («pappa sko»). Barnet begynner også å bruke noen spørreord nå og kan konstruere to-ords spørsmål, for eksempel «Hvor bilen?» (Strømqvist, 2003). Denne typen korte setninger har gjerne en form som minner om telegramstilen. Telegrammene skulle bestå av færrest mulig ord og da var det viktig at ordene ga mening og innhold for mottakeren. På samme måte ser det ut som barn velger å bruke ord som gir mening for mottakeren og gjør at barnets budskap kommer frem.

Ved 2-års alderen har barnet allerede mye grammatisk kunnskap. Reglene følges kanskje bare delvis og noen ganger med en personlig vri, men det er allikevel mulig å kjenne igjen de voksnes setningsformer. Barna snakker fortsatt ikke i veldig lange setninger, men de følger ord-rekkefølgen som forventes i deres språk (Boysson-Bardies, 2001). I norsk har vi SVO (subjekt – verbal –objekt) som normalrekkefølge i våre setninger. Nå er det ikke alltid setningene våre holder seg til denne rekkefølgen, men dette er hovedregelen. Vi bruker også å si at norsk er et V2-språk, altså at verbalet alltid kommer som andre ledd i setningene (Lie, 2005).

Ved 3-4 årsalderen har de fleste barn utviklet et grunnleggende ordforråd og grammatikk. De har også grunnleggende samtaleferdigheter. Språket brukes veldig aktivt og fantasifullt. Ordforrådet er fortsatt i rask utvikling og ytringene til barnet blir stadig lengre og mer avanserte. Pronomener og preposisjoner kommer på plass. Når barnet har passert sin fjerde bursdag er det mye som er etablert språklig sett: ren uttale, setningsoppbygningen godt etablert, ordforrådet er stort og språkforståelsen er god. Fra denne perioden og fremover skal språket bare «raffineres» innenfor alle språkmodalitetene, men barnet har nå etablert et godt utviklet språk som kan brukes i forskjellige situasjoner og med forskjellige intensjoner (Hagtvet, 2004).

Jeg vil ikke komme inn på alle detaljer i språkutviklingen da det er en vitenskap i seg selv og krever mye plass å presenter. Det er likevel en modell som kan være nyttig å kjenne til og det er språkmodellen, fig. A, til Bloom og Lahey (1978). Modellen representerer alle språkmodalitetene våre, og alle disse er sentrale når det gjelder språkvurdering av barn. De ulike delene av språket vårt påvirker hverandre og er gjensidig avhengige av hverandre. I løpet av barnets språkutvikling vil de forskjellige delene påvirke hverandre ulikt. Modellen viser hvordan de de ulike komponentene i språket vårt overlapper hverandre (Bloom & Lahey, 1978).

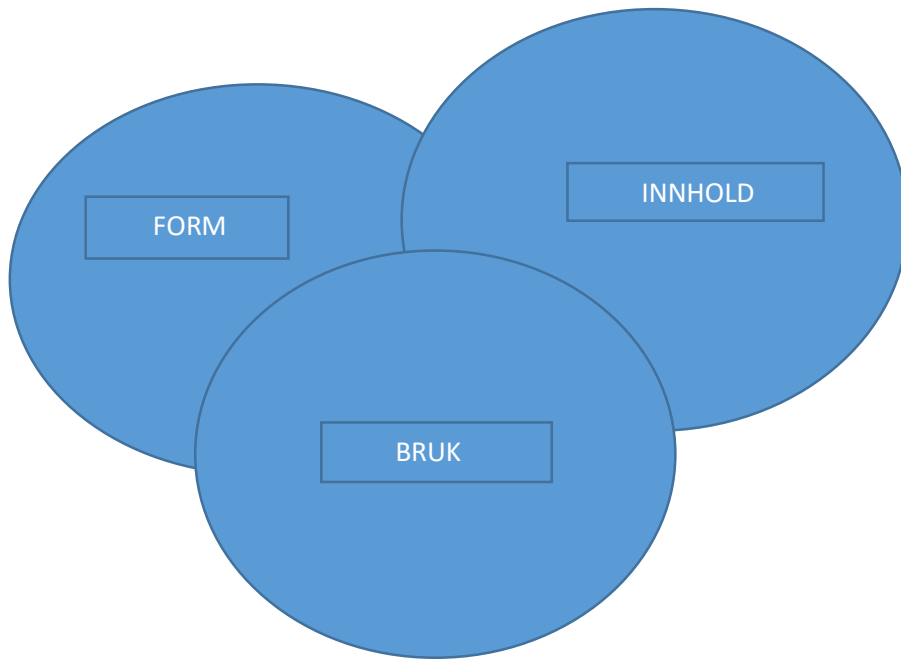


Fig. A Språkmodellen til Bloom og Lahey (1978).

Språket vårt beskrives, blant annet, gjennom grammatikken. Grammatikken tar for seg språkets ulike deler og gjør det mulig for oss å snakke om språket. Når vi kan snakke om språket vårt har vi en metaspråklig bevissthet. Grammatikken vår forteller oss hvordan språket vårt er bygd opp. Hos de aller fleste er de grammatiske reglene ubevisst kunnskap. Modellens form- og innholdssirkler representerer grammatikken i språket vårt.

Formsiden av språket deles inn i tre deler: Fonologi, morfologi og syntaks. Fonologien handler om lydsystemet vårt. Fonologisk utvikling innebærer at barnet oppdager språklydene og lærer seg å produsere disse. Ved vurdering av barnets språklyder er det særlig fire forhold vi må se etter når det gjelder konsonantene: er lydene stemte eller ustemte, er det nasale lyder eller orale, hvor er artikulasjonsstedet og hvordan er artikulasjonsmåten. Når det gjelder vokaler må vi være oppmerksomme på om leppene er rundet eller urundet, er lydene trange eller åpne og er vokalene fremre, sentrale eller bakre. Morfologi er læren om hvordan ord er bygd opp og om de minste meningsbærende elementene i språket. Når ordforrådet utvides lærer barnet om hvordan ordene kan endre mening ved å bytte om på bokstaver eller legge til avledninger. Morfologisk utvikling innebærer også kunnskap om bøyingsformer, altså hvordan vi bøyer verb, substantiver og adjektiver i henholdsvis tid, kjønn og grad. Neste nivå i språkutviklingen er syntaktisk utvikling. Nå lærer barna å sette sammen ord til større innholdsmessige enheter, setninger eller fraser.

Innholdssirkelen representerer semantikken, altså ordenes betydning og hvordan de brukes i kommunikasjonen. Et ord har en uttrykksside (formen), det vi hører eller ser skrevet, og en innholdsside, altså det ordet betyr. Ordene kan vi finne betydningen av i en ordbok. Begreper er det den enkelte legger av innhold i ordet, våre indre forestillinger om ordets mening. Det er ikke alltid fullstendig samsvar mellom det vi legger i et ord og det som står i ordboka. Den semantiske utviklingen innebærer at begrepene blir mer nyanserte, og vi begynner å klassifisere i underordnede og overordnede begreper.

Den siste sirkelen representerer språkets bruk, pragmatikken. Vi bruker språket ulikt i ulike situasjoner og det er det pragmatikken handler om, språkbruken. Språket brukes forskjellig i ulike kulturer, nasjonale og internasjonale, og i ulike sosiale grupper, for eksempel bruker eldre mennesker et annet type språk enn ungdommer. Forskjellene ligger blant annet i ordforråd og setningsoppbygging, en voksen vil, for eksempel, velge andre ord og enklere setninger til et barn enn til en annen voksen. Konteksten spiller en stor rolle i forhold til hvordan vi bruker språket (Bloom & Lahey, 1978; Helland, 2012; Høigård, 2013; Lyster, 2013).

3.4 Flerspråklig utvikling.

Flerspråklige barn utvikler sitt morsmål etter stort sett samme «mal» som enspråklige, slik jeg har gitt en beskrivelse av i kapitlet om språkutvikling. Når barnet så skal lære to eller flere språk så følger utviklingen av disse språkene også i store trekk dette utviklingsforløpet.

Individuelle faktorer som kan spille inn på andrespråksinnlæringen kan være alder, motivasjon, personlighet og tidligere kunnskaper. Alderen kan ha en innvirkning på hvor raskt man lærer et nytt språk og hvor gode ferdigheter man tilegner seg. Det diskuteres om det finnes en kritisk periode for språkinnlæringen, det vil si at det etter denne kritiske perioden er nærmest umulig å lære et andrespråk til morsmålsferdigheter. Noen forskere mener det finnes en sensitiv periode og etter denne perioden er det vanskeligere å oppnå morsmålsferdigheter i det nye språket. Studier viser at eldre språkinnlærere lærer språk fortere i begynnelsen enn yngre, særlig innen syntaks og morfologi, men yngre barn oppnådde i større grad innfødt-like ferdigheter over tid. For mer om disse studiene om kritisk og sensitiv periode viser jeg til Harald Berggreens og Kari Tenfjords bok Andrespråkslæring, her er studiene nøye presentert (Berggreen & Tenfjord, 1999).

Motivasjon for å lære nye språk og egen personlighet kan ha innvirkning på språkinnlæringen. Barn har ulike grunner til å ønske å lære andrespråket. Hvis barnet ser at det vil ha nytte

sosialt av å lære språket, og at det merker at personen rundt gjerne vil hjelpe barnet til å forstå og lære, vil motivasjonen for læring øke. Barn som ikke blir inkludert, for eksempel i lek, i barnehagen eller skolen vil kunne trekke seg tilbake og isolere seg fra leken og relasjonen med andre barn og voksne. Personligheten til barnet vil her kunne spille en viktig rolle. Hvis barnet er sjenert og forsiktig vil det raskt kunne isolere seg og ikke ønske å være med i lek og aktiviteter, mens barn som er mer utadvendt og tør å bruke sitt morsmål og gester i den første tiden vil kunne få ta aktiv del i aktiviteter som gir gode muligheter for språklæring. Barnas personlighet og de andre barnas og de voksnes holdninger til en som ikke snakker majoritetsspråket vil kunne gi både positive og negative konsekvenser for språklæringen. Her er det viktig at de voksne rundt barnet, hjemme og i barnehage/skole, gir gode muligheter for bruk av morsmålet og for deltakelse i aktiviteter hvor majoritetsspråket brukes aktivt (Berggreen & Tenfjord, 1999).

Flerspråklige barn er ingen ensartet gruppe. Det er mange måter å vokse opp som flerspråklig på og den språklige utviklingen vil være avhengig av mange faktorer; individuelle, kognitive, sosiale og kulturelle. Når man skal vurdere språkutviklingen hos flerspråklige barn er det derfor mange sider ved barnets totale situasjon og utvikling som må vurderes. Det er også stor variasjon i forhold til hvilke ferdigheter barna har i sine språk, både morsmålet og det eller de andre språkene barnet lærer. Språkutviklingen kan være aldersadekvat på ett, flere eller ingen av språkene. Barn kan være flerspråklig på mange forskjellige måter. Noen barn har et morsmål når de kommer til Norge og skal lære norsk samtidig som de utvikler sitt morsmål. Andre barn har bodd i Norge fra fødselen av, men har foreldre som snakker annet morsmål enn norsk. Noen av disse barna har kanskje foreldre som snakker hver sine morsmål og kanskje brukes engelsk hjemme som fellesspråk. Andre barn igjen har to morsmål i familien fra fødselen av hvor det ene språket er målspråket, norsk. Variasjonene er uendelig mange og her er det viktig for barnehage og skole å tilegne seg kunnskaper om morsmålene slik at de kan bruke denne informasjonen i innlæring av målspråket og i språkvurdering av barnet (Engen & Kulbrandstad, 2009). Kulturelle forskjeller kan være svært store når det gjelder hvordan man snakker til og med barn, hva snakker man om og hvilke språklige erfaringer får barnet i og utenfor hjemmet. Dette gjelder også for enspråklig norske barn. De geografiske og sosiokulturelle forskjellene kan gi store forskjeller i språkerfaringene barna får. Nå er det veldig viktig å være bevisste her så man ikke antar at alle fra et land eller en kultur er helt like, vi må ta hensyn til individuelle forskjeller i familiene. Som mennesker er vi raske å dømme ander utfra hvor de kommer fra og vi generaliserer raskt når det gjelder hva man

forventer i forhold til handlinger og meninger av noen fra et spesielt land eller område. Vi begrunner ofte andres handlinger med at «det er deres kultur» (Sand, 2008). Slike holdninger kan begrense våre muligheter til å se den enkelte familie. Det er viktig å se kulturelle forskjeller, men vi må huske at hver familie er unik. Det vil alltid være behov for gode samtaler med foreldrene for å få et godt bilde av barnets språksituasjon i hjemmet.

Flerspråklig utvikling skjer gjerne på to måter; simultant eller sekvensielt. Igjen er det viktig å huske at det er store individuelle forskjeller og, som nevnt over, mange måter å være flerspråklig på. Et barn som er simultant flerspråklig lærer språkene samtidig fra fødselen av eller innen barnet er 3 år. Forutsetningen for at barnet skal lære begge eller alle språkene fullgodt er at språkmiljøene rundt barnet er gode nok. Gode læringsmuligheter gjør at barnet vanligvis ikke vil ha noen spesielle språkvansker. Det kan være variasjon i ferdighetene på språkene fordi de gjerne brukes i ulike settinger, men barnet har ferdigheter til å kommunisere på alle språkene. Sekvensielt flerspråklige begynner å lære andrespråket etter det har fylt 3 år. Grunnen til at skillet går ved 3 år er at da regner man med at barn med typisk utvikling har lært de grunnleggende språkferdighetene i morsmålet sitt og innlæring av andrespråket vil bygge på disse ferdighetene barnet har tilegnet seg. Det har mye å si når barnet begynner å lære andrespråket fordi det større sjanse for å oppnå «innfødt-like», altså høyere, språkferdigheter jo tidligere språktilegnelsen starter (Berggreen & Tenfjord, 1999). Disse to typene flerspråklighet har til felles at språktilegnelsen skjer gjennom naturlige og uformelle kontakter i sosiale miljøer (Øzerk, 2006). For sekvensielt flerspråklige barn har morsmålet en veldig stor betydning for utviklingen av andrespråket, og det er samtidig viktig at barnehage og skole sikrer gode utviklingsmuligheter for morsmålet. Morsmålet er viktig for å opprettholde kontakt med slekt utenfor Norge og det er knyttet til barnets følelse av identitet og tilhørighet. Barnet får mulighet til å kommunisere på en aldersadekvat måte når andrespråket ennå ikke er godt utviklet og morsmålet kan brukes som støtte i faglig sammenheng i skolen. Barn som er sekvensielt flerspråklige, og ikke begynner å lære andrespråket før rundt seksårsalderen, vil bruke mellom 4-9 år å få utviklet tilstrekkelig CALP-nivå til å kunne forstå og lære effektivt på samme måte som sine jevnaldrende enspråklige norske venner. Det tar litt kortere tid å utvikle god nok kommunikasjonsferdighet på BICS nivå, cirka 2-4 år (Egeberg, 2016). Det er kritiske røster til det Cummins kalte BICS og CALP, men disse termene gir likevel en støtte i å forstå og forklare at barn har forskjellig kompetanse på forskjellige arenaer og særlig i forhold til språkkompetansen som kreves i skolesammenheng. Sekvensielt flerspråklige barn utvikler vanligvis tilstrekkelig

språkkompetanse i andrespråket til at de, uten problemer, kan delta i samtaler og lek sammen med sine jevnaldrende. Undervisning i skolen krever en annen type språkkompetanse, CALP, for at barnet skal kunne forstå faglige begreper og begrepssammenhenger som formidles i klasserommet. Det er CALP på andrespråket som gjerne ikke er godt nok utviklet hos flerspråklige barn slik at de kan følge undervisningen like godt og med like gode resultater som sine jevnaldrende (Engen & Kulbrandstad, 2009).

Sist, men ikke minst, er morsmålet viktig i andrespråkstilegnelsen. En stor del av flerspråklige barns språkkompetanse er nettopp på morsmålet, og de er derfor en skjult kompetanse for oss som ikke har ferdigheter i deres morsmål (Sandvik & Spurkland, 2009). Jim Cummins (1983) har presentert hvordan språk har en felles grunnleggende base, men med forskjellige uttrykksider, i en isfjellmodell («The dual iceberg») (Fig. B). Toppene over havflaten representerer språknes uttrykkside, for eksempel uttale, og det som er skjult under overflaten er grunnleggende kognitiv-akademiske ferdigheter som er like for alle språk. Det er disse felles underliggende ferdighetene som gjør det mulig å overføre ferdigheter mellom språk (Cummins, 1983). De felles ferdighetene består av språklige kunnskaper, erfaringer, følelser og opplevelser. De språklige kunnskapene består blant annet av begrepskunnskap, metalingvistisk bevissthet, alfabetkunnskap og leseteknikk (Bjerkan m.fl., 2013; Engen & Kulbrandstad, 2009; Øzerk, 2006).

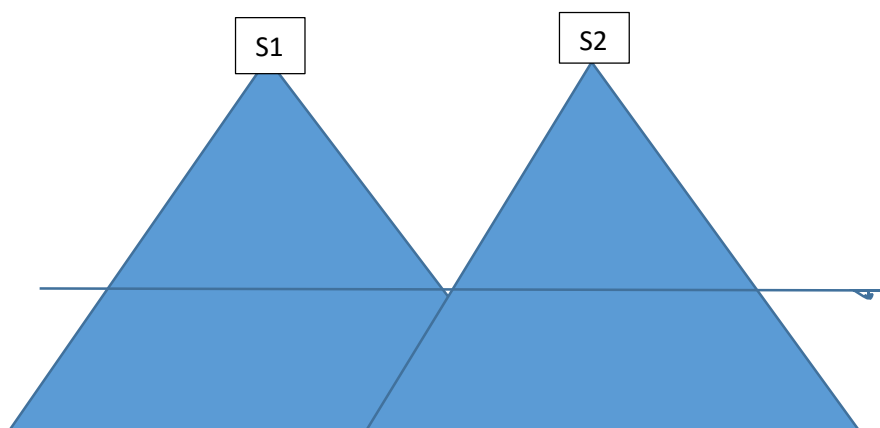


Fig.B Cummins isfjell-modell

Det er ikke uvanlig for barn, som holder på å lære andrespråket, å ha en periode de ikke snakker mye utenfor hjemme. Denne perioden kalles gjerne ikke-verbal periode. Denne perioden kan vare opptil seks måneder, men det er ikke grunn for bekymring før denne perioden har strekt seg over et år. Denne fasen er forbigående og barnet vil bruke språket verbalt når det føler seg klar for det. Det er viktig å respektere barnets ikke-verbale periode og ikke press det til å prate. Barnet bruker denne perioden aktivt til å lytte og observere. Personale i barnehage og skole må inkludere barnet i samtaler og aktiviteter, men ikke forvent verbale svar. De voksne må «lese» barnet og prøve å møte det der det er. Ofte finner barnet alternative non-verbale måter å kommunisere på (Sand, 2008; Sandvik & Spurkland, 2009).

4. Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere mitt metodevalg og gjøre rede for ulike sider ved dette valget. Jeg vil se nærmere på hvordan forskningsprosessen har vært gjennomført og hvilke valg og hensyn jeg har vært nødt til å ta underveis.

4.1 Metodevalg

På en veldig forenklet måte kan man si at forskningsmetoden er de fremgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse problemstillingen vår og for å få kunnskap, men det må mer presisering og avgrensning til å kunne kalle det en definisjon (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011). Det er særlig to retninger som er fremtredende; kvalitativ metode og kvantitativ metode. Det er mulig å kombinere disse to metodene og det kalles da gjerne «mixed methods». Det er forskjell i hvilken type data du får gjennom de to metodene og det er viktig å velge metode ut fra problemstillingen og hva som kan gi deg svar på denne. Ved bruk av kvalitative metoder velger du å bruke fremgangsmåter som går i dybden og fremhever prosesser og meninger som ikke kan måles kvantitativt. Kvantitativ metode vektlegger utbredelse og antall og kan blant annet analyseres statistisk fordi de gjerne omfatter en større mengde data enn det du vil finne i kvalitative studier. Kvalitative metoder innebærer ofte en større nærhet til informantene, mens kvantitativ metode er mer uavhengig av relasjoner og kontekster (Thagaard, 2009). Det kan være problematisk å generalisere ut fra de begrensede dataene vi bruker i kvalitativ metode, mens ved bruk av kvantitativ metode kan man, hvis man har nok data, generalisere problemet mer (Rienecker & Jørgensen, 2006).

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode i min oppgave. Problemstillingen min «Hvordan avdekkes språkvansker hos flerspråklige barn?» kunne selvsagt vært lagt inn i en større studie av for eksempel hvilke kartleggingsverktøy som brukes i vurdering av barns språk. Jeg kunne da samlet data fra Psykologisk-pedagogisk tjeneste (PPT) rundt om i Norge og satt resultatene inn i en statistisk oversikt over hvilke verktøy som brukes mest. Det ville imidlertid ikke gi meg de svarene jeg var ute etter i denne sammenhengen. For meg var det også viktig å finne ut hvilken kunnskap personalet i barnehage, skole og PPT har om temaene språkvansker og flerspråklig utvikling. Jeg kunne mikset metodene og fått svar på begge spørsmålene, men det ville blitt en studie som var for stor for min oppgave. Jeg har derfor valgt å kun bruke kvalitativ metode for å få svar på min problemstilling og jeg har valgt intervju som fremgangsmåte.

4.2 Forskningsintervju

Intervju er gjerne den mest brukte metoden innen kvalitativ forskning. Det er flere forskjellige måter å utforme forskningsintervjuene på; ustrukturert, strukturert og delvis strukturert.

Ustrukturerte intervjuer kan sammenlignes med en uformell samtale mellom informanten og forskeren om et tema som er bestemt på forhånd. Denne formen gir informanten mulighet til å ta opp andre temaer som kan være relevante og forskeren kan tilpasse spørsmålene underveis. Strukturerte intervjuer har spørsmål som er relativt fastlagte på forhånd i forhold til rekkefølge og tema. Fordelen med denne formen for intervju er at informantene får de samme spørsmålene og svarene er derfor enklere å sammenligne senere i analysen. Det er mulig å velge en gylden middelvei mellom disse to ytterlighetene og gjennomføre et delvis strukturert intervju, dette kan også kalles semistrukturert eller dybdeintervju. Denne intervjuformen er mer fleksibel i forhold til strukturerte intervjuer. Temaer er gjerne fastsatt på forhånd, men rekkefølgen er ikke så låst. Informanten kan bringe nye temaer på banen og det er det viktig at forskeren er åpen for. Forskeren må allikevel passe på at intervjuet dreier som om de temaene som er viktige. Informanten har også mulighet til å gå i dybden på temaer som han kan mye om, og han har muligheten til å reflektere over egne erfaringer og meninger. I strukturerte intervjuer gis det ikke like mye rom for refleksjon og egne meninger (Thagaard, 2009; Tjora, 2010) Interaksjonen mellom forskeren og intervjuobjektet er viktig. Informanten må føle seg trygg i situasjonen og føle at han blir tatt på alvor og at hans informasjon, meninger og erfaringer er viktig for forskeren. Hvis relasjonen mellom de to partene er dårlig vil ikke intervjuet innfri målet med det (Thagaard, 2009).

Jeg har valgt å bruke intervju av mine informanter fordi jeg ønsket å gå i dybden på temaene mine. Det var viktig for meg at jeg fikk tak i informantenes meninger, erfaringer og følelser rundt temaene. Selv om temaene flerspråklighet og språkvansker ikke er temaer som vekker så mye følelser hos de fleste, vet jeg av erfaring at de som jobber med barn gjerne blir litt følelsesmessig engasjert rundt de temaene som man jobber med. Særlig gjelder dette hvis man føler at man ikke har den kunnskapen eller de redskapene man trenger for å gjøre en god nok jobb. For meg var det en av de dimensjonene jeg ville har tak i fordi jeg har en oppfatning av at det er et behov og et ønske om mer kunnskap i barnehage og skole om temaene som oppgaven min omhandler. For å finne ut om mine antakelser stemmer var det viktig å velge en forskningsmåte som kunne få frem disse dimensjonene og da falt valget på semistrukturert intervju.

Intervju via e-post kan fungere greit dersom man ikke har mulighet til å gjennomføre et intervju ansikt til ansikt. I stedet for å miste en informant som kan sitte på viktige data er dette en brukbar måte å få tilgang til denne informasjonen. Denne formen for intervju har både svake og sterke sider. Hvis informanten ikke føler seg komfortabel i en intervjusituasjon med forskeren tilstede kan det hende at informasjonen som blir gitt er begrenset. Det kan hende at informanten føler seg friere til å si sine meninger skriftlig. En svakhet kan derimot være at informanten gir korte og lite utfyllende svar. Når intervjuet ikke skjer ansikt til ansikt mister man den relasjonelle dimensjonen og muligheten for å be om utdypning av svarene. Fordelen med e-post intervju er at man slipper transkriberingen som er veldig tidkrevende (Tjora, 2010).

Jeg ble nødt til å bruke både e-post intervju og «ansikt-til-ansikt»-intervju i min datainnsamling for at jeg skulle få informasjon fra de informantene som jeg ønsket. Det jeg måtte være særlig oppmerksom på da er at jeg måtte behandle de to intervjuformene på ulik måte under analysen fordi opplysningen er gitt under forskjellige premisser.

Et av intervjuene mine har en informant og en vinkling som skiller seg noe fra de andre intervjuene. Dette intervjuet er med en mor som har et tospråklig barn som fikk diagnosen spesifikke språkvansker i 10-årsalderen. Jeg valgte å ha med dette intervjuet fordi jeg mener det er viktig å få innsyn i foreldres opplevelse av prosessen frem mot en diagnose og planlegging av tiltak. Det er samtidig interessant å se om mors oppfatning av prosessen faller noe sammen med informasjonen fra de andre informantene. Temaene flerspråkighet og språkvansker er høyst relevante i dette intervjuet, og det er i noen grad mulig å sammenligne resultatene fra dette intervjuet med resultatene fra de øvrige intervjuene. Intervjuet med mor får noe preg av et case da hun gjennom intervjuet beskriver barnet, prosessene, tanker og følelser i forbindelse med det å ha et barn med utypisk utvikling. I casestudier kan det være vanskelig å avgjøre om en person eller gruppa kan være representativ for en større gruppe og om en generalisering er mulig. Kravet om sammenlignbarhet blir lite relevant i et casestudie (Gerring, 2007; Grønmo, 2004; Harboe, 2001). Målet for et casestudie er å gå i dybden og se kompleksiteten i fenomenet som studeres. Samtidig settes tilfellet (personen) inn i en større sammenheng hvor det legges vekt på konteksten (Jacobsson & Meeuwisse, 2010). For meg var det viktig å få informasjon fra en person som hadde erfaring innenfor de gitte temaene og som kunne gi en fortelling om hvordan de, som foreldre, hadde opplevd prosessen. Sammenligning med de andre informantene kan gi nyttig informasjon. Det kan gi et bilde av hvordan en prosess mot en diagnose kan være og hva som er viktig å ta stilling til underveis,

både som fagfolk og som foreldre. Det er viktigst for meg å prøve å skape en helhetlig forståelse gjennom informantene fra fagfeltet og en mors beretning om hvordan møtet med fagfeltet kan oppleves. Jeg ønsker ikke å gjøre noen generalisering basert på dette ene caset.

4.3 Utvalg

Når man skal velge informanter til en kvalitativ studie er det viktigere at utvalget kan bidra med betydningsfulle data enn at de er mange. Det er derfor viktig å velge informanter som man vet har erfaring og kunnskap innenfor det feltet man skal studere. Et strategisk utvalg er vesentlig forskjellig fra et representativt utvalg. Strategiske utvalg vi si at man velger de som en har forventninger om at har den informasjon du trenger, utvalget er ikke representativt fordi man ikke kan generalisere resultatene. Generalisering er sjelden hensikten med en kvalitativ studie. (NEM, 2010) For rekruttering av utvalget gjelder det forskningsetiske prinsippet om frivillig deltakelse basert på et informert samtykke. Det vil si at ingen kan tvinges til å delta og hvis noen etter for eksempel et intervju ønsker å trekke seg som informant så skal dette være mulig uten å oppgi noen grunn. Det er vanlig å spørre aktuelle informanter om å delta på studiet gjennom skriftlig informasjon. Denne informasjonen inneholder gjerne beskrivelse av studiet og premissene for deltakelsen. (NESH, 2006)

Jeg valgte å kontakte de jeg ønsket som informanter via mail. I mailen skrev jeg grunnen til at jeg ønsket nettopp dem som informanter og vedlagt lå «Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt» (Vedlegg A) som i korte trekk beskrev problemstillingen og forklarte hva det ville si for dem om de samtykket til å delta. På bakgrunn av min problemstilling hadde jeg vurdert nøye hvem jeg skulle spørre. Det var mange yrkesgrupper som utpekte seg som viktige grupper å få informasjon fra og her ble jeg nødt til å gjøre et utvalg for at ikke informantgruppen min skulle bli for stor. Jeg valgte bort blant annet helsesøster og barnehabilitering fordi de er de gruppene som gjerne kjenner barna minst og har mest sjelden noe med de å gjøre. Dette er grupper som også foretar testing av barn i forhold til språk og andre vansker, men jeg mente at de ikke var de mest relevante gruppene for min oppgave. Jeg valgte de som har mest med barna å gjøre i hverdagen og som er involvert i observasjon og kartlegging av barnas språk; førskolelærere, lærere og logopeder i PPT. Jeg hadde som krav til informantene at de hadde noen års erfaring i jobben sin og at de hadde erfaring med å jobbe med flerspråklige barn. Jeg ønsket ikke nyutdannede fagpersoner fordi jeg ønsket at de skulle ha god erfaring med observasjoner og kartlegging av barnas språk. Det viste seg å gå veldig lett å få samtykke fra informanter i barnehage og skole, noe jeg antar har sammenheng med at jeg har mange bekjente innenfor disse institusjonene. Det var vanskeligere å få hjelp fra PPT

her i byen. Jeg er klar over at PPT har stort arbeidspress og det er sannsynligvis årsaken til at jeg ikke fikk svar fra dem. PPT er en viktig kilde til informasjon om hvordan språkvansker avdekkes hos barn i barnehage- og skolealder da det er de som foretar den største og mest detaljerte kartleggingen. Jeg ble derfor nødt til å søke utenfor egen kommune for å få informanter. De to informantene jeg fikk kontakt med er rådgivere i PPT. De er ikke utdannet logopeder, men har lang erfaring med utredning av barn. Jeg valgte derfor å se bort fra kriteriet mitt om at informantene måtte ha logopedutdanning og erfaring som logoped. Det var så viktig å få svar fra PPT på hvordan de kartlegger barn med språkvansker at jeg mener det var helt greit å se bort fra dette kriteriet. I tillegg til fagpersoner i barnehage, skole og PPT hadde jeg fått kontakt med en mor til et tospråklig barn med spesifikke språkvansker som kunne tenke seg å være informant. Jeg mente det kunne være både viktig og nyttig å få inn en mors perspektiv på prosessen frem til en slik diagnose.

4.4 Intervjuguiden

En intervjuguide skal være med på å strukturere intervjuet og hjelpe forskeren til å holde fokus på temaene for studiet. Intervjuguiden kan ha fullstendige spørsmål eller den kan til en viss grad være stikkordspreget. Hvis intervjueren er forskeren selv kan guiden være noe mer stikkordspreget, men hvis det er flere intervjuere så bør spørsmålene være fullstendige. Det er for at det skal bli noenlunde like premisser for intervjuet og for at dataene i ettertid skal kunne sammenlignes. Forskeren har så stor oversikt over temaene at han kan tillate seg en noe mer løs struktur på guiden og allikevel kunne vite hva det skal spørres om og hvordan. Det er uansett viktig å ha tenkt nøye gjennom hvilke spørsmål man kan spørre informanten for å komme i dybden på temaene. Spørsmålene må være åpne og invitere til refleksjon og fylldige svar. Det kan også være greit å tenke gjennom om man kan trenge noen hjelpespørsmål underveis (Thagaard, 2009; Tjora, 2010). Hvis man har informanter med forskjellig utdanning eller det er andre ting som gir informantene forskjellige synsvinkler på tema så er det nødvendig å lage forskjellige intervjuguiden til de enkelte gruppene eller individene. Jeg lagde tre forskjellige guider fordi jeg hadde tre forskjellige grupper/individer som jeg skulle intervju; førskolelærere og lærer, logopeder og en mor. Jeg måtte tenke gjennom hva som ville være nyttig å spørre de forskjellige om og hvilken kunnskap de kunne sitte med som var relevant for min oppgave. Når man starter et intervju er det greit å starte med spørsmål som ikke krever så mye kunnskap. Spørsmålene skal selvsagt være relevante, men slike innledende spørsmål kan gjerne få informanten til å slappe av og bli vant til situasjonene. Spørsmålene kan dreie seg om faktaopplysninger som utdanning, alder, antall år i yrke og lignende. Bruk

av intervjuguide kan gjøre situasjonen litt kunstig for informanten og det kan skape nervøsitet. (Vedlegg C/1/2/3)

4.5 Gjennomføring av intervjuer

Ved gjennomføringen av intervjuene er det viktig at man sitter på en plass som gir gode vilkår for en god samtale. For mange informanter er det best å bruke for eksempel et møterom på deres arbeidsplass fordi de føler seg trygge her. Det er viktig at stedet man skal gjennomføre intervjuet på er rolig og ikke et sted med mye støy eller andre forstyrrelser. Særlig ved bruk av lydopptaker er det viktig at stedet intervjuet gjennomføres på er støyfritt for å oppnå god lyd kvalitet (Tjora, 2010). Jeg valgte å la mine informanter velge hvor de mente det var best for dem å sitte. Begge førskolelærerne valgte møterommene på deres arbeidsplasser og mor valgte sitt kontor. De tre siste informantene mine valgte av ulike årsaker å svare på spørsmålene pr mail, noe som må tas hensyn til å analysen.

Bruk av lydopptak er vanlig ved dybdeintervjuer. Lydopptak har flere fordeler. For det første sikrer det at forskeren får med seg alt som blir sagt og man risikerer ikke å glemme viktig informasjon. Den andre fordelen er at intervjueren kan konsentrere seg om informanten under intervjuet i stedet for å måtte notere underveis. Dette gir muligheter for bedre kommunikasjon og bedre flyt i samtalen. Det blir også enklere for intervjueren å komme med gode tilleggsspørsmål når man ikke er opptatt med å skrive. For det tredje er det i større grad mulig å bruke direkte sitater fra informanten når man har utsagnene i opptak og kan skrive de ordrett ned. Bakdelen med bruk av lydopptak er at informanten kan føle det ukomfortabelt. Det må avtales på forhånd om det er greit å bruke lydopptak. (Thagaard, 2009; Tjora, 2010)

Jeg valgte å bruke lydopptakeren på min telefon under intervjuene. Opptakeren var testet på forhånd slik at jeg var sikker på at den ga god lyd. Jeg opplyste i forespørselen om å delta, som mine informanter fikk skriftlig, om at jeg ønsket å bruke lydopptak og at det var for at jeg ikke ønsket at viktig informasjon skulle forsvinne i prosessen. De tre jeg hadde intervju med ga ingen innvendinger til dette og det virket heller ikke som at de brydde seg noe om opptakeren som lå på bordet mellom oss. Når man bruker opptaker på sin telefon er det kanskje mulig at informantene glemmer litt at det blir gjort opptak fordi det er så vanlig at det ligger telefoner på bordene rundt oss. Det er vanskelig å si om de ville vært mer opptatt av en annen type opptaker eller om de var så komfortable i situasjonen at de ikke ville reagert eller blitt forstyrret uansett.

4.6 Bearbeidelse av data og analyse

Når alt datamaterialet er samlet inn må det gjøres klart for analyse og det er viktig at dette arbeidet blir gjort grundig. Videoopptak og lydopptak må gjøres om til tekst slik at forskeren lettere kan finne de opplysningen han trenger. Intervjuer som er gjort for eksempel pr e-post må gjennomgås før man starter analysen. Det kan være en må kontakte informanter igjen for å få forklaringer eller utdypinger og det må gjøres før analysen starter. Forskeren må finne en måte å systematisere dataene på slik at det blir oversiktlig for han å finne de opplysningene som er viktige i forhold til problemstillingen. Dette kan gjøres på mange forskjellige måter og her er det opp til enhver å velge det systemet som fungerer best for dem. Det som er viktig er at systemet gir en god oversikt over dataene slik at en kan begynne å se noen mønstre og se om det er noen likheter eller ulikheter i materialet. I dybdeintervjuer for eksempel kan det komme mye informasjon fra informanten som ikke er relevant for problemstillingen og det er viktig å luke ut slik informasjon før analysen. I kvalitative studier er det vanlig å kategorisere informasjonen for å få en god oversikt og et godt utgangspunkt for analysen. I denne fasen er det komprimering av tekstmateriale og systematisering som gjelder (Larsen, 2007).

Jeg valgte å bruke en matrise for å organiserer mitt intervjumateriale. En matrise er et skjema hvor du kan systematisere datamaterialet. Ulike typer matriser kan brukes på ulike stadier i analysen. Matrisen kan deles inn etter tema hentet fra tidligere stadier av analysen og navn på informantene. Når man så fyller inn svar fra informantene innenfor de forskjellige temaene vil man få en god oversikt over datamaterialet. Videre kan man så sammenligne dataene og finne ut om det er noen likheter eller ulikheter som er interessante i forhold til problemstillingen (Grønmo, 2004). Det første jeg gjorde var å velge noen tema som var viktige i forhold til problemstillingen min. Jeg gikk så gjennom alle fem intervjuene og søkte etter svar innenfor disse temaene. Det jeg fant satte jeg inn i en matrise for å få god oversikt og lettere kunne se sammenhenger eller ulikheter. Matrisen har jeg så brukt som utgangspunkt for diskusjonsdelen av oppgaven. Hvert relevante tema har jeg løftet frem i diskusjonskapitlet. Her har jeg sammenlignet svar fra informantene, sett de opp mot forskning og teori og diskutert hvert tema ut fra dette. Det sjette intervjuet mitt, med en mor, hadde en så forskjellig intervjuvinkling at det ikke mulig å sette den inn i matrisen på samme måte som de andre intervjuene. Informanten er en mor med et tospråklig barn som fikk diagnosen spesifikke språkvansker rundt 10-års alderen. Mor og far har forskjellige morsmål, far er norsk. Mor har, gjennom intervjuet, gitt meg innblikk i hvordan de opplevde det å ha et barn som ikke utviklet seg likt med de jevnaldrende barna. Hun har også gitt uttrykk for hva hun mener er styrker og

svakheter i fagmiljøene rundt barna. Jeg vil presentere prosessen de har vært gjennom og sammenligne den, i den grad det lar seg gjøre, med det som informantene fra barnehage, skole og PPT har sagt. Det lar seg ikke gjøre å sammenligne disse intervjuene helt fordi spørsmålene har hatt noe annet fokus og informantene har helt forskjellige synsvinkler på problematikken. Dette er noe jeg har måttet være oppmerksom på i analysene og sammenfatningen av resultatene av alle intervjuene.

4.7 Validitet og Reliabilitet

Forskningsprosjekter må vurderes kvalitetsmessig og det benyttes da kriterier som pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet) og generaliserbarhet eller overførbarhet. Det datamaterialet man samler inn skal brukes for å belyse en bestemt problemstilling, og jo mer egnet materialet er til å gjøre dette jo høyere er kvaliteten. Det er problemstillingen som avgjør hvorvidt materialet er av høy nok kvalitet, samme datamateriale kan ha ulik kvalitet ut fra hvilken problemstilling det skal belyse. Undersøkelsene av at alle fasene i prosjektet er relatert til problemstillingen betegnes som validiteten. For å teste validiteten kan man spørre seg spørsmål som: Har undersøkelsene mine gitt svar på spørsmålet som jeg ønsket å få besvart?, Er det sammenheng mellom konklusjonen og problemstillingen?, Forteller undersøkelsen en historie?, Kan andre undersøkelser måle de samme forhold som det min undersøkelse har gjort? Dette er også spørsmål man stiller seg for å sjekke om det er mulig å generalisere resultatene av undersøkelsen. (Harboe, 2001)

Reliabiliteten relateres til datamaterialets pålitelighet. Det kan være mange årsaker til at materialet ikke er pålitelig og det kan være årsaker som ligger både hos informanten og hos forskeren. Informanten kan ha svart med motvilje, svarene stemmer kanskje ikke overens med virkeligheten og kanskje lyver informanten. Forskeren kan være årsak til at materialet blir upålitelig ved at besvarelsene ikke riktig registrert eller han overser viktig informasjon. (Harboe, 2001)

Forskeren vil alltid ha et engasjement prosjektet, men ideelt sett burde man være nøytrale og objektive. Engasjementet til forskeren kan oppfattes som at det kan påvirke resultatet, men det er ikke mulig å oppnå fullstendig nøytralitet. Egen kunnskap og engasjement i prosjektet kan også ses på som en ressurs. Det blir viktig at forskeren reflekterer over hvordan egen kunnskap, engasjement og hvis man har noe felles med informantene kan påvirke resultatene, slik bevissthet vil styrke prosjektets pålitelighet. Direkte sitater fra informanter og tydeliggjøring av forskerens egne analyser vil kunne styrke troverdigheten. Relasjonen mellom forsker og informant kan også påvirke påliteligheten og det er viktig å beskrive disse

relasjonene og spørre seg om resultatene hadde blitt like hvis man brukte andre informanter eller annen forsker eller intervjuer. Det er altså viktig å beskrive konteksten for forskningen for å styrke påliteligheten (Tjora, 2010).

Forskningens gyldighet (validitet) kan styrkes gjennom åpenhet «på hvordan vi praktiserer forskningen, ved å redegjøre for de valg vi tar, og ved å være sensitive for faktorer som er vesentlige innenfor tematikken vår, og om dette endrer seg. Den viktigste kilden til høy gyldighet er at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning.» (Tjora, 2010, s.179). Validiteten er høy dersom datainnsamlingen og analysen resulterer i data som er relevant for problemstillingen, og den er i fremste rekke relatert til utvelgelsen av enheter og informasjonstyper (Grønmo, 2004).

Ved transkribering av intervjuer kan det også stilles spørsmål ved reliabilitet og validitet. Det er flere ting som kan påvirke en transkripsjons reliabilitet. Er lydopptaket godt nok så man godt hører hva som blir sagt, eller har man hørt feil? Språklige aspekter kan være hvorvidt man tar med pauser, om tegnsetting samsvarer med det som blir sagt, tar man med følelser (latter, frustrasjon, sukk og lignende). Når to forskjellige personer transkriberer samme lydopptak kan resultatet bli forskjellig, den som transkriberer fortolker uttalelsene og skriver ned det som oppfattes som riktig. Hvis det er bare en som transkriberer kan det å lytte flere ganger gjennom opptakene, og sammenligne det man har skrevet med det som blir sagt, være en måte å sjekke om det man har skrevet stemmer overens med det som blir sagt. Det er noe mer komplisert å sjekke validiteten av transkriberingen enn reliabiliteten. Hva som er en gyldig transkribering vil i de fleste tilfeller være avhengig av hva som er nyttig for forskeren å få med fra intervjuene, og det vil være avhengig av forskningens formål. Det er derfor ikke noen gode måter å sjekke validiteten på transkripsjoner på (Kvale & Brinkmann, 2010).

Jeg har gått nøye gjennom min intervjuguide for å sikre at spørsmålene jeg stiller skal kunne gi svar på det jeg ønsker svar på. Min veileder og medstudenter har også sett gjennom guiden og kommet med kommentarer og forslag til endringer. Jeg gjennomførte ikke prøveintervju før de reelle intervjuene, men dette var fordi jeg hadde tre forskjellige kategorier av informanter og det var vanskelig å få testet alle guidene på forhånd. Det nøye arbeidet med guidene før intervjuene gjør at jeg mener de i stor grad var med på å sikre høy reliabilitet. Informantenes ulike perspektiver og erfaringer kan være med på å svekke reliabiliteten fordi det er vanskelig å sjekke om deres erfaringer stemmer helt med virkeligheten.

Når det gjelder transkriberingene mine har jeg gått gjennom opptakene flere ganger for å sikre at jeg har fått med det som er viktig. Jeg har sammenlignet det jeg har skrevet med det som har blitt sagt, og ved noen tilfeller måtte jeg gjøre endringer fordi jeg hadde hørt feil eller mistolket ved første gjennomgang. Det er etter min mening høy reliabilitet i mine transkripsjoner, selv om jeg ser at det i noen tilfeller kan være vanskelig å helt skjønne hva informanten har ment og man gjøre en tolkning utfra hva man oppfattet av situasjonen under selve intervjuet. Jeg har valgt å ikke transkribere veldig detaljert. Intervjuene og transkriberingen har jeg gjennomført selv og jeg har da kunne ta hensyn til situasjon og hva jeg anser som relevant informasjon i forhold til mitt prosjekt.

4.8 Etske hensyn

Det finnes nasjonale forskningsetiske komiteer for flere ulike fagfelt i Norge, for vårt felt er det Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) som gir retningslinjer for forskningen vi foretar. NESH pålegger forskere å arbeide med en grunnleggende respekt for menneskeverdet. All forskning som omfatter personer krever derfor informantens informerte og frie samtykke. Alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltpersoner, skal meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, NSD. NSD er personvernombudet for forskning og de behandler blant annet studentprosjekter som gjennomføres ved universiteter. Hovedoppgaven deres er å vurdere prosjektene i forhold til bestemmelsene i Personopplysningsloven og Helseregisterloven. Direkte personopplysninger vil si navn, personnummer eller personentydige kjennetegn. Indirekte opplysninger kan være bakgrunnsopplysninger som bostedskommune eller institusjonstilhørighet i kombinasjon med alder, kjønn, yrke, diagnose eller lignende. Informanter i forskning har krav om at all informasjon om personlige forhold behandles konfidensielt og forskningsmaterialet må anonymiseres i de fleste tilfeller. Det stilles også strenge krav til hvordan informasjon oppbevares og tilintetgjøres. (Kleven m.fl., 2011; NESH, 2006) I mitt prosjekt har jeg gitt opplysninger til informantene i «Forespørsel om deltakelse i forskningprosjekt» om premisene for deltakelsen. Det er opplyst om at de deltar helt frivillig og kan trekke seg uten grunn. Jeg har videre opplyst om at informasjon som de ikke ønsker jeg skal bruke vil slettes og at lydopptak slettes så snart de er transkribert. Informantene har også fått opplyst at jeg vil anonymisere opplysningen i oppgaven slik at ingen kan gjenkjenne dem. For oppgaven min er det ikke viktig med andre personopplysninger enn utdanning og det vil derfor ikke bli nevnt verken bostedskommuner, arbeidsplass, alder, kjønn eller annen informasjon som kan gi

mulighet for å identifisere dem. Jeg gjør samme type anonymisering av moren jeg intervjuet. Det vil ikke blitt gitt opplysninger om hvilket morsmål hun har eller i hvilke kommuner og land de har bodd underveis i barnas oppvekst. Det vil heller ikke fremkomme opplysninger om morens yrke eller arbeidssted. Informantene mine er gjort kjent med at prosjektet mitt er godkjent av NSD under de premissene som her er skissert (Vedlegg B).

Den nasjonale forskningskomite for medisin og helsefag (NEM) sier at det er forventninger om at forskeren skal være bevisst og kan gjøre rede for og kritisk vurdere de etiske og vitenskapelige utfordringene ved sin rolle. Nærheten til feltet en forsker på er en forutsetning i en kvalitativ studie, men den innebærer at forskeren kan ha en refleksiv holdning for å kunne gi en analytisk tolkning av dataene. Forskeren må se sin rolle i samhandlingen med informantene, dataene og den forforståelsen han tar med seg inn i prosjektet. Forskeren må være seg bevisst egne holdninger og meninger, og være i stand til å vurdere hvordan betydning de kan ha for intervjusituasjonen og tolkningen av dataen (NEM, 2010). Det er viktig at forskeren ikke påvirker informantene til å gi de svarene han ønsker eller at dataen blir tolket i lys av egne erfaringer eller meninger.

For meg har det vært en stor oppgave å klare å legge egen yrkeserfaring, meninger og følelser i forhold til temaet til side når jeg har gjennomført intervjuene og analysert dataene. Jeg har vært veldig bevisst på at jeg ikke måtte la dette farge informantenes svar eller at jeg skulle tolke deres svar som bekreftelse på mine egne erfaringer eller antakelser. Utforming av intervjuguide og gjennomføringen av intervjuene har vært gjort med dette i tankene. Det er mulig at det hemmet meg noe i intervjusituasjonen fordi jeg var redd for at mine egne holdninger og meninger skulle lyse gjennom når jeg stilte spørsmålene. Det var nok vanskeligst når jeg skulle spørre om utdypninger eller tilleggsspørsmål. Det som var planlagt og skrevet ned på forhånd var greit å forholde seg til, men jeg passet på å holde meg til spørsmålene i guiden i størst mulig grad. Det er selvfølgelig et spørsmål om jeg har klart å holde meg helt nøytral under hele intervjuene og dette må jeg ta stilling til når jeg analyserer dataene.

5.0 Resultat

Jeg vil starte dette kapittelet med et case om et tospråklig barn med spesifikke språkvansker. Jeg har valgt å kalle barnet Johan. Det er Johans mor som har delt familiens historie med meg. Denne fortellingen vil jeg bruke som «bakteppe» når jeg diskuterer resultatene fra de andre fem intervjuene mine. De andre intervjuene er med fagpersoner innen barnehage, skole og PPT.

5.1 Fortellingen om et tospråklig barn med spesifikke språkvansker

Informanten min er en mor med et tospråklig barn med spesifikke språkvansker. Barnet er simultant tospråklig og ble eksponert like mye for begge sine morsmål i oppveksten. Foreldrene var bevisste på språkbruken hjemme og de snakket kun sine respektive morsmål med barna. Barna snakket norsk seg imellom frem til de var 9 og 14 år gamle. Familien flyttet da til mors hjemland og bodde der i to år. I denne perioden endret barna språket seg imellom til mors morsmål. Johan er det yngste barnet i familien. Det ble tidlig klart for foreldrene at Johan ikke utviklet seg språklig slik som de forventet. Lydene han produserte var veldig nasale, og dette skyldtes mest sannsynlig kjertler i halsen som, uten noen påviselig grunn, hovnet opp og påvirket lydproduksjonen og hvordan Johan oppfattet lydene han hørte. Dette vedvarte til han var rundt 4 år og hevelsen i kjertlene forsvant av seg selv. Språklidene ble mindre nasale etter dette og Johan pratet mer «normalt». Han pratet mer og mer, men var tydelig forsinket i språkutviklingen. Forsinkelsen i språket gjaldt begge språkene. Litteratur og forskning viser at flerspråklige har vansker i alle sine språk hvis vanskene har underliggende, medfødte årsaker og ikke miljøårsaker (Egeberg, 2016). Foreldrene oppdaget at han utviklet seg parallelt i begge språkene selv om han i perioder var mer eksponert for det ene enn det andre. «Utviklingshoppene» fulgte hverandre i de to språkene slik at når Johan hadde god utvikling i språket han var mest eksponert for så fulgte det andre språket «automatisk» etter. Dette samsvarer med tankene i Cummins isfjellmodell hvor ferdigheter i det ene språket hjelper utviklingen i det andre språket. Johan viste god språkforståelse, men var likevel usikre på begreper og hva ting het. Barn med spesifikke språkvansker har ikke nødvendigvis impressive vansker, men de kan ha en kombinasjon av ekspressive og impressive vansker. Dette kan være årsak til at Johan har denne kombinasjonen av god språkforståelse samtidig som han er upresis i begrepsbruken. Spesifikke vansker kan gi ordletingsvansker som gjør at når barn ikke finner ordet de leter etter, bruker de heller et ord som ligner (Hulme & Snowling, 2009). Johan var ikke så nøye med begreper, begrepene ble brukt noe upresist. For eksempel kalte han postkasse for postbøtte. Når mor korrigerste dette var svaret fra barnet at «det var vel ikke så nøye». Det samme gjaldt tall. For han var det ikke

så nøye om det var 5 eller 50, men dette vanskeliggjorde selvsagt matematikkopplæringen. Johan hadde god forståelse for matematikk i praksis, for eksempel med penger, og han hadde heller ingen problemer, teknisk sett, med lesing. Han likte å skrive, men det viktigste var å fylle sidene, innholdet var ikke så viktig for han. Han kunne skrive på begge morsmålene. Lekser ble gjort på norsk, men mor snakket alltid om leksene på sitt morsmål etterpå for å sjekke om han hadde forstått.

Johan begynte i barnehage første gang når han var to år gammelt. Trivselen var god, men mor følte ikke at barnehagen hadde den kompetansen og viljen de trengte for å følge opp Johan. Barnehagen betraktet hans språklige problemer som vansker på grunn av at han hadde to språk, og de viste liten forståelse for hvordan de burde jobbe med han. Foreldrene hadde erfaring fra sitt eldste barn, som tilegnet seg begge språkene uten noen vansker, og de mente det ikke var på grunn av tospråkligheten at Johan hadde vansker. Foreldrene valgte å ta Johan ut av barnehagen. Johan ble hjemme til han var 4 år og begynte da i en større barnehage i en annen og større kommune. Den nye barnehagen hadde, etter mors mening, mer kompetanse og de kunne gi foreldrene gode råd og tips. Barnehagen fant også raskt ut at Johan var veldig sterk visuelt og hadde god nytte av visuell forsterkning i hverdagen. Det var flere pedagoger i denne barnehagen. Mor mener det er noe av grunnen til at denne barnehagen hadde bedre kompetanse enn den første barnehagen, hvor det bare var en pedagog. Mor opplevde ikke at barnehagene, og senere skolen, etterspurte språkbrukssituasjonen hjemme, men sier det kan bero på at hun var raskt ute med informasjon om Johans situasjon.

Mor hadde tidligere opplevd både lege og helsesøster som sterkt frarådet henne å bruke morsmålet sitt sammen med barna. Dette hadde hun reagert sterkt på og begynt å finne litteratur som kunne støtte hennes mening om at det var viktig at barna fikk eksponering i begge sine morsmål. I dag støtter all forskning og litteratur om flerspråklig utvikling hennes synspunkt. Morsmålet er viktig på så mange punkter at det alltid gis råd til foreldre om å bruke sitt morsmål sammen med sine barn. Identitet, tilhørighet og å ha et språk å bygge andrespråket på er bare noen av fordelene med et godt utviklet morsmål, også for barn med språkvansker. I familien til Johan hadde de klare regler for språkbruken hjemme. Det kan være fordeler med en slik struktur på den flerspråklige utviklingen fordi den gir barnet en mulighet til å danne seg et system for når og med hvem de skal bruke de forskjellige språkene. Barn har vanligvis ikke problemer med å skille personer og språk, men en slik «En person – et språk»-tilnærming betraktes som en effektiv metode for flerspråklig utvikling (Engen & Kulbrandstad, 2009; Sandvik & Spurkland, 2009).

Mor oppdaget, gjennom lydopptak hjemme, at hun godtok at Johan svarte henne på norsk, mens hun var mye mer konsekvent med det eldste barnet at hun ville ha svar på sitt morsmål. Hun sjekket ut om det var fordi Johan ikke hadde begrepene på hennes morsmål, men fant at det ikke var tilfelle. Han kunne begrepene, men det var ikke alle begreper han ville bruke. Han mikset begreper fra de to språkene. Hans forklaring på dette var at det ikke var alle ord han likte, og det var heller ikke alle begreper han syntes ble helt rett å oversette direkte. For eksempel ville han ikke oversette «pølse med brød» direkte til mors morsmål fordi han sa at «pølse med brød» i mors hjemland ikke var det samme som «pølse med brød» i Norge. Mor måtte si seg enig i dette, det er faktisk en innholdsmessig forskjell på «pølse med brød» i de to landene. Det er vanlig at flerspråklige barn bruker elementer fra språkene sine og blander for å få frem sine behov. Dette begynner barna med tidlig, og det er ikke et tegn på at barna ikke klarer å skille språkene sine fra hverandre. De låner ord fra et språk som de ikke har ervervet på det andre. Slik kodeveksling er ganske bevisste fra barnas side og det kan være forskjellige grunner til at barna velger å blande språkene (Sandvik & Spurkland, 2009).

Johan ble første gang kartlagt for språkvansker i den andre barnehagen han gikk i, og denne testen indikerte at han hadde noen vansker språklig. Mor husker ikke hvilken test dette var. Senere ble han kartlagt av logoped med ITPA (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities) og Reynell. ITPA er en diagnostisk prøve for vurdering av spesifikke kognitive evner, mens Reynell er en profilbeskrivende test med fokus på språkforståelse og språkbruk. Begge disse testene er normert for norske enspråklige barn. Skolen Johan gikk på fikk råd og tips fra PPT om tilrettelegging og det ble satt opp jevnlige møter. Mor følte at det ble mer system nå, og Johan fikk den tilrettelegging og hjelp han trengte.

Det var til tider slik at Johan ville være hjemme fra skolen fordi han ble sliten. Han fant seg ikke helt til rette sammen med jevnaldrende fordi han lå etter språklig. Da han var syv år var han språklig sett på nivå med fireåringer, visuelt var han derimot på nivå med elleveåringer. Han nærmet seg gradvis sine jevnaldrende språklig, men hang alltid etter. Mobbing var ikke et problem, det var mer det at han følte selv at han skilte seg ut. Det er ikke uvanlig at barn med språkvansker får problemer i kontakt med jevnaldrende, og dette kan føre til sosial utrygghet og tilbaketrekking (Bele, 2008).

Johan ble nøye utredet i mors hjemland da de bodde der, altså i tiden mellom 9-11 år. Mor sier at det på denne tiden (1990-tallet) ikke var så mye snakk om spesifikke språkvansker, men om dysfasi. Før 1950 ble spesifikke språkvansker mest omtalt som «utviklingsmessig afasi» (Helland, 2012). Dysfasi var en betegnelse som ble brukt fra begynnelsen av 1960-tallet

og på 1980-tallet endret denne betegnelsen seg til «utviklingsmessig dysfasi» hos mange forfattere. Denne termen ble så mindre og mindre vanlig og det er i dag mest vanlig å bruke «spesifikke språkvansker» eller forkortelsen SSV (Leonard, 2014). Etter mye forskning de senere årene er det nå spørsmål om spesifikke språkvansker heller ikke er en valid benevning, dette har blant annet gjort at kriteriet for spesifikke språkvansker som kalles non-verbal IQ er fjernet fra diagnosekriteriemanualen DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders) (Norbury, 2016a; Norbury m.fl., 2016b). Johan ble utredet på en sykehuskole og utredningen gikk over flere uker. Her ble han jevnlig observert av logoped, ergoterapeut, lege, nevrolog og psykolog og han fikk til slutt diagnosen hos en nevropsykolog. Han har vært gjennom nevropsykologisk kartlegging i voksen alder fordi han trengte en nyere, norsk utredning i forbindelse med tilrettelegging og støtteordninger i utdanning. Resultatet fra denne kartleggingen var at han er sterk språklig, men har lærevansker. De mente han var i grenseland, men ville ikke gi diagnosen spesifikke språkvansker. Språkvanskene har senere ført til utfordringer i forhold til militærtjeneste og utdanning. Militærtjenesten ble han dimmitert fra fordi han ikke besto kunnskapsprøvene. Slike nederlag kan gå sterkt inn på selvbilde og motivasjon til å ta utdanning. Johan er nå i gang med utdanning som fisker, men mor tror det kan bli utfordrende hvis han senere ønsker å ta for eksempel en skipperutdanning, særlig på grunn av hans unøyaktige bruk av matematiske begreper.

5.2 Informantenes utdanning og erfaring

Jeg har gjort intervjuer med fagpersoner som har erfaring med jobb med barn i barnehage og skole enten som førskolelærer og lærer, eller som rådgiver i PPT. Informantene mine har lang erfaring innenfor sine respektive yrker, mellom 10-23 år. Fire av de fem informantene har grunnutdanning som førskolelærere, noe jeg ikke var klar over før jeg gjorde mitt valg om hvem jeg ønsket å intervjuer. Tre av disse har etter grunnutdanningen tatt utdanning i spesialpedagogikk. En jobber nå i barnehage som fagleder, mens de to andre jobber som rådgivere i PPT i hver sin kommune. Den fjerde informanten med førskolelærerutdanning har ingen tilleggsutdanning og jobber som pedagogisk leder i barnehage. Alle disse har tatt utdanningen sin før utdanningen endret navn til barnehagelærerutdanning i 2013 Dette betyr at deres utdanning vil være noe annerledes enn den utdanningen som gis i dag på grunn av endringer i læreplanene.

Den femte informanten min er lærer i barneskole og har videreutdanning i skolebibliotek. Dette har gitt informanten erfaring med, blant annet, å finne og bruke litteratur sammen med flerspråklige barn. Felles for alle informantene er at de har deltatt på kurs og konferanser med

temaene flerspråklig utvikling og/eller språkvansker. De har også noe erfaring med å jobbe med flerspråklige barn og barn med språkvansker. Begge PPT-rådgiverne jobber primært med utredning av språkvansker hos barn, deriblant flerspråklige barn, i barnehage og skole.

De som jobber i barnehage og skole har alle, i en eller annen sammenheng, jobbet med flerspråklige barn, men har ulike erfaringer med konkret arbeid med kartlegging og tiltak. Det er det samme med språkvansker, alle har vært bort i det, men i varierende grad og med ulik vinkling på grunn av ulike typer stillinger. Naturlig nok er det PPT-rådgiverne som har mest erfaring og kunnskap innenfor dette temaet. Forskjeller i arbeidsoppgaver gjør at informantene får ulike erfaringer med både flerspråklige barn og språkvansker generelt. Ut fra sine roller jobber de ulikt og er involvert på ulike måter.

Alle informantene har hatt erfaring med flerspråklige barn med språkvansker. PPT-rådgiverne kan vise til et betydelig antall barn som har vært til utredning. Det er noe forskjell i antallet fra de to kommunene, en informant antar at de har utredet rundt 20 flerspråklige barn de siste 3 årene, mens den andre informanten hevder at de har utredet rundt 20-25 barn hvert år. Jeg antok først at dette kanskje kunne tilskrives forskjeller i kommunestørrelse og antall innvandrere i kommunen, men tall fra SSB viser at disse to kommunene har nesten like mange innbyggere. Når det gjelder antall boende innvandrere viser det seg at det pr 2015 bodde flere innvandrere, faktisk over dobbelt så mange, i kommunen hvor det sies at har færrest utredninger på flerspråklige barn (SSB, 2015b). Hva er da årsaken til de tallene som kommer frem i intervjuene mine? Det kan være informantene som definerer flerspråklige forskjellig. Som vist i teoridelen er ikke flerspråklige barn en ensartet gruppe, de kommer med ulike språkerfaringer og språkferdigheter. Antallene som blir oppgitt er ikke eksakte, men antakelser fra informantene. Det kan derfor ikke settes lit til at disse tallene stemmer hundre prosent med virkeligheten, selv om jeg antar at mine informanter har god oversikt. Det kan også være at ulike rutiner i barnehager og skoler når det gjelder henvisning, gjør at noen henviser flerspråklige barn oftere enn andre barn. Ulik kompetanse om flerspråklig utvikling og språkvansker vil også gi ulikheter i når man mener det er behov for bekymring og videre utredning.

5.3 Tema i utdanningene

Spesifikke språkvansker kan det se ut som det er lite kunnskap om i barnehage og skole, mens PPT-rådgiverne viser gode grunnkunnskaper om både generelle og spesifikke språkvansker. I barnehage er det, utfra min erfaring, lite fokus på spesifikke språkvansker og det er ikke et tema som man finner igjen i fagplaner for utdanningen. Generelle språkvansker er heller ikke

et tema som er veldig godt belyst i utdanningen. Der er det stort fokus på typisk språkutvikling og språkstimulering. Typisk språkutvikling er et grunnlag du må ha med når du skal vurdere barns språk, men temaet bør belyses i sammenheng med vansker som barna kan oppleve. Når det gjelder spesifikke språk vansker er det også et tema som bør inn i pensum for både barnehagelærere og lærere. Hvis vansker som senere kan vise seg å være spesifikke språkvansker skal avdekkes tidlig må pedagogene vite hva de skal se etter og hvilke tiltak de skal sette inn. I studieplanene for barnehagelærer- og lærerutdanningene ved Universitetet i Tromsø ser jeg at flerspråklighet er nevnt i flere sammenhenger, men ved nærmere kikk på pensumlisten til barnehagelærerutdanningen ser jeg allikevel at flerspråklige temaer har langt mindre pensum enn for eksempel matematikk, ca 150 sider for flerspråklig utvikling og 450 for matematikk (Universitetet i Tromsø, 2016a). Læreplanen for masterutdanningen for lærere viser omtrent samme situasjon som for barnehagelærerutdanningen (Universitetet i Tromsø, 2016b). Når det gjelder masterutdanningen i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø viser studieplanen at de har mye pensum innen temaet språkvansker og dysleksi, mens flerspråklig utvikling har veldig lite fokus (Universitetet i Tromsø, 2016c). Dette er som forventet da jeg har inntrykk av at PPT-rådgiverne, som ofte er spesialpedagoger, har mye kunnskap om språkvansker. Jeg finner det betenkelig at det er så lite pensum i disse utdanningene om flerspråklig utvikling, og det er med på å forsterke min oppfatning av at pedagoger har for lite kunnskap til å kunne vurdere flerspråklige barns språkutvikling og vurdere om det er behov for videre utredninger hos PPT eller Barnehabiliteringen.

5.4 Observasjon og kartlegging

Det ser ut til å være flere likheter i hva barnehage og skole ser etter når de observerer barns språk. Det er mest fokus på uttale, språkforståelse og ordforråd. Dette er områder med stor betydning for barnets språkutvikling og sosiale fungering, og det er, etter min mening, naturlig at pedagogene er opptatt av disse feltene. Dette er også de områdene som er fokusområder i kartleggingsverktøy som TRAS (Tidlig Registrering av Språk) og Alle med, som brukes mye i barnehagene, og i flere av kartleggingene som brukes i skolen. Alle med gir en profil over barns sosiale utvikling, inkludert språkutviklingen, og den er skal kunne identifisere språkvansker. I Tromsø kommune er det et krav TRAS og Alle med følger med henvisninger til PPT. Det mine informanter fra barnehagen har kommentert i forhold til hva de ser etter i observasjonene av barna, er at uttalen er så enkel å legge merke til. Om uttalen ikke er slik man forventer etter barnets alder blir det ofte det første de legger merke til, hvis ikke barnet viser andre store forsinkelser i språkutviklingen som er påfallende.

I tillegg til muntlig språk bruker skolen det skriftlige arbeidet til elevene for å følge med på hvor de er skriftspråklig. Skriftspråket kan også gi en indikasjon på hvor eleven er i muntlig språkutvikling. Både setningsoppbygging, ordforråd og begrepsforståelse kan man lese noe om ut fra det skriftlige arbeidet.

Både lærere og førskolelærere bruker observasjon i aktiviteter og undervisning som metode for å se om barna forstår det som blir sagt til dem, og om de er med i lek og aktiviteter på en aldersadekvat måte. Det er gjennom observasjon man kan finne ut om barna faktisk forstår det som blir gitt av beskjeder og informasjon. Barn danner seg raskt strategier for at det skal virke som at de forstår. I tilfeller hvor barnet ikke har adekvat språkforståelse vil det ofte følge vanlige rutiner og følge det de andre barna gjør eller de kan «lese» de voksne gjennom kroppsspråk og gester. Det er, etter min erfaring, ikke uvanlig at man kan bli lurt til å tro at barnet forstår mer enn det som faktisk er tilfelle. Både enspråklige norske og flerspråklige barn bruker denne strategien. En av informantene mine sier at de en gang fikk tilbakemelding fra skolen som et flerspråklig barn hadde begynt ved, at barnets språkforståelse var veldig svak. Barnehagen hadde ikke merket dette fordi barnet hadde så mange strategier for å komme seg gjennom dagen at personalet trodde hun forsto alle beskjeder hun fikk. Når jenta så kom på skolen hvor det stiltes andre kognitive krav og rutinene var forskjellige fra barnehagen så klarte hun ikke lenger å skjule at språkforståelsen hennes var veldig dårlig og det ble vanskelig for henne å henge med i skolefagene. Det er dessverre ikke uvanlig at, særlig flerspråklige, barn kommer til skolen og det viser seg at begrepsforståelse er dårligere enn det barnehagen har trodd. Det skjer også at barna som kommer over i skolen, og har tilsynelatende gode språkferdigheter, ikke får tilstrekkelig tilrettelegging fordi lærerne overvurderer språkferdighetene deres. Det er særdeles viktig at morsmålet brukes aktivt i opplæringen frem til andrespråket eller innlæringspråket er godt nok utbygd. Dette er for å sikre at barna har et språk for læring og det vil styrke ferdighetsoverføringer til andrespråket (Egeberg, 2016). Barn med språkvansker kan ofte ha vansker med å overføre språkferdigheter mellom språkene hvis de ikke får tilstrekkelig tilpasset opplæring. Språkvanskene kan forsterkes gjennom undervisning på et andrespråk som barnet ikke behersker godt nok og når barnet ikke får tilstrekkelig stimulering på morsmålet sitt (Kohnert, Yim, Nett, Kan, & Duran, 2005)

Skolene har flere forskjellige kartlegginger og tester de tar på alle elevene.

Utdanningsdirektoratet har nasjonale prøver og kartlegginger som skolen skal gjennomføre i blant annet lesing, matematikk og engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2016). I tillegg kommer

flere andre kartlegginger innenfor de forskjellige fagene, som for eksempel Carlsten lesetest, Ordkjedetesten, OL64 og SL120. For de flerspråklige barna bruker de i tillegg «Kartlegging av språkkompetanse i grunnleggende norsk.» Informanten min sier at de vurderer elevens norskkunnskaper før de utfører testene, og de bruker gjerne tester beregnet for lavere trinn til de flerspråklige elevene. Alle disse testene sier riktig nok noe om barnets norsk-kunnskaper, men hvordan kartlegges morsmålskunnskapene? Norskkunnskapene er viktige i forhold til at norsk er innlæringspråk. Men hvordan sikrer skolene gode morsmålskunnskaper hos elevene i den tiden innlæringspråket ikke er godt nok i opplæringen? Har skolene fokus på morsmål og finnes det morsmåls lærere i alle skoler? Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (Opplæringsloven) sier i § 2-8 at grunnskoleelever med annet morsmål enn samisk og norsk har rett til særskilt norskopplæring frem til de har gode nok norskkunnskaper til å kunne følge ordinær undervisning. Hvis det anses som nødvendig har disse elevene krav på morsmålsopplæring, tospråklig opplæring eller begge deler. Også kvensk-finske og samiske grunnskolebarn har egne rettigheter i forhold til opplæring, jmfør §§ 2-7 og 6-2 (Kunnskapsdepartementet, 1998). Det vi vet som dessverre kan være problematisk i forhold til å overholde disse lovene er at det ikke alltid er kvalifiserte pedagoger med minoritetsbakgrunn å finne tak i. Det er muligens lettere for samisk og kvensk-finsk enn for andre minoriteter, men dette har jeg ingen tall som kan bekrefte eller avkrefte. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at et betydelig antall elever i grunnskolen i 2015 hadde morsmålsopplæring, tospråklig opplæring, kombinasjon av de to eller særskilt norskopplæring. For hele Norge var det nesten 56 000 elever som hadde opplæring på en av de overnevnte måtene. For Troms fylke var det tilsvarende tallet nesten 940 elever (SSB, 2015c). Nå sier jo ikke statistikken noe om det er mange elever som burde hatt en annen form for opplæring enn ordinær norskundervisning, men som ikke får det. Statistikken sier heller ikke noe om kvaliteten på denne undervisningen og om det er godt kvalifiserte pedagoger som underviser. Jeg synes allikevel det er betryggende å se at så mange barn i grunnskolealder får undervisning på språk som de forstår mens de lærer seg norsk, og jeg velger å ha tillit til skolesystemet og anta at lærerne som underviser disse elevene er godt kvalifiserte.

Informanten min fra skolen mener de har gode nok verktøy til å avdekke barn som trenger ekstra utredning og/eller tilrettelegging. I barnehagene, derimot, er oppfatningen at de verktøyene de har ikke er gode nok og at de kun gir indikasjoner på at et barn ikke utvikler seg ifølge typisk utvikling. Førskolelærerne føler seg avhengige av andre instanser for å vite om et barn bør henvises videre. Dette gjelder selvsagt i tilfeller hvor resultatene i

kartleggingene er noe diffuse og hvor førskolelæreren ikke helt klarer å sette fingeren på hva som ikke stemmer selv etter kartleggingene. Disse «gråsoner»-barna kan ofte være de som faller mellom og ikke blir oppdaget eller ikke får riktige tiltak iverksatt. Mange ganger blir de ikke fanget opp før de har startet skolen fordi deres vansker kan bli tydeligere med økte kognitive krav. Dette er ofte tilfeller med spesifikke språkvansker. Mine informanter fra barnehagene sier at de vet lite om spesifikke språkvansker og at dette ikke er noe utdanningen deres la noe vekt på. Vi vet at barn som har spesifikke språkvansker viser tegn på vanskene tidlig, men på tross av det, er det ikke vanlig å snakke om spesifikke språkvansker i barnehagesammenheng. Mor til Johan ga tydelig uttrykk for at hun mente den første barnehagen han gikk i ikke hadde kompetanse innen verken flerspråklighet eller språkvansker. De foretok ingen kartlegginger på tross av foreldrenes bekymringer. Det kan da diskuteres om denne barnehagen bare manglet faglig kompetanse, men også kompetanse i forhold til foreldresamarbeid. Hvis man som pedagog ikke kan svare foreldre på spørsmål de har angående barnas utvikling så må man søke ut til fagpersoner som kan ha kompetanse på det aktuelle området. «Vent-og-se» eller «Det er sikkert bare på grunn av.....» er ikke svar som beroliger eller hjelper foreldrene på andre vis. Pedagogene må vise at de kan hente kunnskap og hjelp når det trengs. For Johans foreldre ble alternativet å ta han ut av barnehagen fordi han ikke fikk den tilretteleggingen og støtten han trengte for å utvikle seg ut fra sine forutsetninger. Det de så opplevde i den neste barnehagen var et personale som tok foreldrenes bekymringer på alvor og de startet en prosess som på sikt hjalp både Johan og foreldrene i å forstå hans vansker. Det at de så at han var visuelt sterk gjorde at de la til rette for visualisering av blant annet hvor i barnehagen de forskjellige barna skulle være og hva de skulle gjøre. Gode visuelle oversikter over for eksempel personer, aktiviteter og temaer kan gjøre det lettere å forstå og få med seg læringsinnholdet både ved språkvansker og ved lite erfaring av innlæringspråket enten det gjelder barnehage eller skole (Egeberg, 2014).

Alle mine informanter opplever utfordringer i forhold til kartlegging av flerspråklige barn, og de fleste utfordringene ligger i kartleggingsverktøy som bare er normert for norske barn. Læreren jeg har intervjuet sier hun ikke er sikker på hvilke utfordringer de som kartlegger barna i skolen har fordi hun ikke selv har vært med å kartlegge flerspråklige. Utvalget av tester som hun henviser til viser likevel at alle testene og kartleggingene er fokusert på det norske språket og ikke en helhetlig flerspråklig vurdering.

Førskolelærerne og PPT-rådgiverne sier at de synes utfordringene ligger nettopp i kartleggingsverktøy som ikke er standardisert for flerspråklige, men for norske barn. PPT-

rådgiverne sier det er vanskelig å utrede helhetlig språkkompetanse. De sier at de er avhengige av samarbeid med foreldre, barnehage og skole for å kunne gjøre en noe mer helhetlig vurdering. Når foreldre skal brukes som informanter i forhold til barnas språk kommer man opp i et dilemma. Kan man stole på at foreldres vurdering er riktig? Foreldre vil gjerne ikke se at barn har vansker og om de ser det så kan det likevel være vanskelig for dem å forklare hvordan vansken arter seg. De aller fleste foreldre har heller ikke inngående kunnskap om språk. De kan kanskje gjøre seg opp en mening om barnets språkferdigheter, men kan de svare på de inngående spørsmålene vi har? Jeg mener at foreldre kan være veldig gode kilder til informasjon som vi trenger, men vi må alltid huske at de har et annet ståsted enn oss. Jeg har opplevd en mor som ikke skjønnte hvorfor vi var bekymret for hennes sønns språkutvikling. De hadde vært ei tid i Norge og sønnen sa ingen ord på norsk, men han pratet på sitt morsmål. Vi trodde han pratet på morsmålet fordi mor sa at han gjorde det, og at det var vanlig i deres hjemland at barna begynte å snakket sent, gjerne først i 2-3 års alderen. Vi fikk tilfeldigvis en vikar på avdelinga som hadde samme morsmål som denne familien. Hun kunne fortelle at barnet bare bablet, og at hun ikke kunne identifisere noen hele ord på morsmålet. Hun kunne også bekrefte at barn i hjemlandet hennes fulgte samme språkutvikling som barn fra de fleste andre land, og at det ikke var vanlig at de bablet så lenge som dette barnet hadde gjort. Dette er bare et eksempel på at foreldres informasjon ikke alltid er riktig. Det viser også at de som jobber med barn trenger kunnskap om generell språkutvikling og flerspråklig utvikling. På det tidspunktet vi hadde dette barnet i barnehagen hadde ikke jeg eller noen av de andre nok kunnskap om flerspråklig utvikling. Blant annet var ikke-verbale perioder eller at de aller fleste språk følger omtrent det samme utviklingsmønsteret helt ukjent for oss.

Barnehagen bruker en forenklet versjon av TRAS på de flerspråklige barn. Denne versjonen har ikke aldersinndeling slik som den originale har. Målet med kartleggingen blir da å se hvor langt barna er kommet i sin språkutvikling og ikke om de er likt med sine jevnaldrende. I forhold til de sekvensielt flerspråklige er dette en fordel fordi de, avhengig av hvor lenge de har vært i Norge, neppe kommer på nivå med sine jevnaldrende mens de er i barnehagealder (Høigård, 2013). Med unntak av TRAS føler de barnehageansatte at det er stor mangel på egnede verktøy. Språkpermen (Sandvik & Spurkland, 2009) skal alle barnehagene i Tromsø kommune bruke, men det kan virke som at dette er et verktøy som det har vært vanskelig å få implementert i barnehagene. Den ene informant min sier de bruker dette verktøyet, mens den andre sier at de ikke bruker den. Av egen erfaring, vet jeg at det er mange barnehager som

fortsatt ikke bruker den og årsakene kan være mange til det. For det første har ikke Språkpermen blitt ordentlig presentert og forklart for alle pedagogiske ledere, støttepedagoger og førskolelærere. Det er noen som har fått kurs, men det blir for få til at man greier å få verktøyet i bruk i alle barnehager. Kursene har ikke vært obligatoriske for alle barnehager og da er det naturlig at noen barnehager ikke har fått den informasjonen de trenger for å implementere et nytt verktøy. Språkpermen kan virke veldig omfattende og tidkrevende når du får den i hånden. Når noe nytt skal innarbeides er det viktig med kjennskap til både intensjonen med verktøyet og hvordan det er tenkt brukt. For det andre kan det virke skremmende å bruke et verktøy på barn som du i utgangspunktet føler du har for lite kunnskap om. I boka «Lær meg norsk før skolestart!» av Margareth Sandvik og Marit Spurkeland (2009) presenteres Språkpermens teorigrunnlag og praktiske gjennomføring. Denne boka er nå pensum på barnehagelærerutdanningen i Tromsø. Det kan føre til at flere barnehagelærere vil bruke dette verktøyet i tiden som kommer. Med tanke på at dette foreløpig er det eneste verktøyet, ved siden av TRAS, barnehagene har for å kartlegge de flerspråklige barna er det viktig at dette blir brukt. Alle mine informanter uttaler et behov om mer kunnskap om flerspråklige barns utvikling. Det er avgjørende å vite noe om barns språkutvikling før du skal vurdere den, og det er avgjørende at man vet hvilke kartleggingsverktøy som kan gi de svarene vi trenger. I en synteserapport utgitt av Høgskolen i Oslo og Akershus på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet mener flertallet av de som har vurdert Språkpermen at den er egnet til å følge norskutviklingen til flerspråklige barn. Over tid vil man kunne oppdage språkvansker, men den kan ikke brukes til å identifisere språkvansker (Sandvik, Garmann, & Tkachenko, 2014). Altså er det et verktøy som kan gi indikasjoner på språkvansker, men det kan ikke si noe om hvilken type språkvanske det er snakk om.

I 2010 nedsatte Kunnskapsdepartementet et ekspertutvalg som skulle vurdere språkkartleggingsverktøy som er i bruk i norske barnehager. For flerspråklige barn er resultatene av utvalgets arbeid nedslående. I rapporten «Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager» (2011) er det ingen av verktøyene som mine informanter fra barnehagene har nevnt som vurderes som egnet til å identifisere språkvansker. Jeg har da sett på hva rapporten sier om Reynell, TRAS, Alle med og Språkpermen. Det er kun Språkpermen som vurderes som egnet til å vurdere flerspråklige barns språkferdigheter. Vurderingen sier at den har en svakhet i forhold til registrering av morsmålsferdigheter og at den ikke sidestiller norsk og morsmål nok. Over tid kan man bli oppmerksom på

språkvansker, men den vil ikke kunne identifisere vanskene (Kunnskapsdepartementet, 2011). Rapporten anbefales for mer inngående lesing om disse og flere andre kartleggingsverktøy. Det er vanskelig å avgjøre hvilke verktøy man skal bruke når resultatene i denne rapporten er så negative i forhold til både kartlegging av flerspråklige barns språkferdigheter og avdekking av språkvansker. Kombinasjoner av flere verktøy og samtaler med foreldre/foresatt er å anbefale for å få et mest mulig helhetlig bilde av barnets ferdigheter og kunnskaper (Sandvik m.fl., 2014).

Det er stort behov for nye verktøy som kan gi barnehagen mer konkrete svar i forhold til om barn har en språkvanske eller ikke. Nå er det mange forskjeller i verdens språk og kulturer, og dermed mye å ta hensyn til hvis man skal utvikle kartleggingsverktøy som skal kunne brukes på flerspråklige generelt. Testene må ta hensyn til sosio-økonomiske bakgrunn og hjemmespråket, og det må utvikles normer for dominans og eksponering av språkene barnet bruker (Melby-Lervåg, 2016a, 2016b). Med dette i tankene kan man forstå at det foreløpig ikke foreligger flere kvalitativt gode kartleggingsverktøy for flerspråklige barn, det tar tid og god innsikt for å utvikle slike verktøy som måler det vi trenger at de skal måle. Behovet er så stort at det er å ønske at det skal komme flere verktøy på markedet snart.

Jeg har ikke funnet lignende rapporter angående skolenes kartleggingsverktøy så det blir bare en antakelse fra min side at disse verktøyene i stor grad ville kommet ut med stort sett samme resultat som verktøyene som barnehagene bruker. Læreren jeg intervjuet sa at de bruker Kartleggingsmaterieell – språkkompetanse i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2007). Verktøyet egner seg godt til å vurdere tiltak for tilrettelagt undervisning og det gir en oversikt over elevens språkferdigheter. Det blir spurt etter elevens bakgrunnskunnskaper i norsk, morsmål og andre språk. Kirsten Palm og Else Ryen publiserte i 2014 en undersøkelse de hadde gjort ved tre skoler om bruk av dette verktøyet. Resultatene viste at bruk av kartleggingsmateriellet kunne bidra til bedre tilpassing av andrespråksopplæringen og bedre vurdering av språkkompetansen til elevene. utfordringene for bruken av materiellet var mangelfull kompetanse hos lærerne i forhold til andrespråkstilegnelse og språkvurdering (Palm & Ryen, 2014). Det sies ingenting om materiellet egner seg til å avdekke eventuelle språkvansker hos elevene. Det ser likevel ut til å være et verktøy som kan gi god oversikt over elevens samlede språkkompetanse, både morsmåls- og norskkompetanse. Vi ser også i Palm og Ryens undersøkelse at lærernes kompetanse innen feltet vurderes som for lav.

PPT bruker en rekke tester og, som nevnt tidligere, er også her problemet at det bare er det norske språket som kartlegges. Verktøyene er normert for enspråklig norske barn og gir ikke entydige svar på om flerspråklige barn har språkvansker eller ikke. Det er en samlet vurdering av flere tester og samtaler med foreldre, barnehage og/eller skole som gjør at PPT-rådgiverne kan skrive en sakkyndig vurdering av barnets eventuelle vansker.

I en studie gjort av Gillam med flere (2013) i USA fant de at det er foretrukket å vurdere barna på både første- og andrespråket når man skulle avdekke språkvansker. Det som gjorde dette vanskelig var antallet kombinasjoner av flerspråklighet i skolene, det var få flerspråklige logopeder, mangel på utviklingsmessige data på flere av språkene, mangel på kartleggingsverktøy som er normert for flerspråklige og mangel på empirisk utledede skårer som kunne si noe om elevens ferdigheter i første- og andrespråket var gode eller dårlige. Studien presenterer evidensbaserte kriterier for å bruke engelsk språk-testing for å identifisere språkvansker hos flerspråklige barn som har gått på engelsktalende skole i minst ett skoleår og som hører eller bruker engelsk språk minst 30% av dagen. Dette kombinert med observasjoner og bekymringene fra foreldre og lærere, skulle gi mer nøyaktige diagnostiske vurderinger (Gillam, D.Pena, Bedore, Bohman, & Mendez-Perez, 2013). Dette viser at det er problematisk å kartlegge flerspråklige barn. Det er viktig at barna som skal vurderes må være disponert for andrespråket over en viss tid og med et visst omfang for at det skal være mulig å gi en riktig vurdering av språkferdighetene. Dette må likevel ikke bli en sovepute for pedagogene i barnehage og skole, observasjoner og foreldresamarbeid må starte tidlig slik at man har et godt grunnlag for kartleggingene.

I den senere tid har det kommet et nytt kartleggingsverktøy her i Norge, FLORO, som er utarbeidet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Materiellet er beskrevet på NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) sine nettsider av Liv Bøyesen. FLORO består av flere kognitive språk- og leserelaterte prøver. Det kreves kursing og sertifisering for å bruke materiellet. Verktøyet er laget for å gi en oversikt over flerspråklige elevers språkferdigheter og deres mulige behov for tilrettelegging i forhold til Opplæringslovens § 5 om spesialundervisning. Hensikten med prøvene er å bidra til at PPT skal kunne avdekke eventuelle språk- og/eller lesevansker hos flerspråklige elever (NAFO, 2014). Jeg vet at PPT-rådgiverne i Tromsø kommune har vært på kurs om FLORO, men hvorvidt de er sertifiserte eller bruker verktøyet har jeg ingen opplysninger om. Det var ingen av mine to informanter fra PPT som nevnte dette verktøyet og jeg regner derfor med at det ikke er et verktøy de er kjent med foreløpig. NAFO`s nettsider tilbyr flere ressurser for PPT. De har en modell for

utredning, oversikt over kartleggingsverktøyer og annet veilednings- og støttemateriell i tillegg til lister over faglitteratur. NAFO tilbyr også PPT veiledning, kurs og materiell. Jeg har ingen opplysninger som sier noe om hvor mye PPT-rådgiverne bruker denne ressursen, men det er å håpe at de er flittige brukere. NAFO har mye nyttig fagstoff om flerspråklighet. Mine informanter oppgir litteratur, kollegaer og samarbeidspartnere i for eksempel Statped og Barnehabilitering og kurs som kilde til ny kunnskap. Ingen av dem oppgir Nafosom en kilde. Det virker derimot som at de barnehageansatte har mer kjennskap til Nafosom, både gjennom prosjekter i regi av Nafosom og gjennom nettstedet deres. Informantene mine fra barnehagene nevner Nafosom en god kilde til mer kunnskap og det er positivt at de bruker nettstedet aktivt. Når det er lite tilgang på gode kartleggingsverktøyer er det viktig med andre kilder til kunnskap og veiledning. Nafosom og Statped sine nettsteder er informative og kunnskapsrike, og egner seg godt som kunnskapskilde for alle fagfolk som jobber med barn. Her er det også gode muligheter for å opprette kontakt med personer som har mye kompetanse innenfor forskjellige felt, slik at man kan få veiledning, råd og tips innenfor det tema man er usikker på.

5.5 Simultant eller sekvensielt flerspråklig

Mine informanter har varierende kunnskap om forskjellen mellom simultant og sekvensielt flerspråklige. Det varierer fra «Kjenner ikke til det» til gode kunnskaper. Det kan virke som at både barnehage, skole og PPT vurderer barns språk ut fra hvor lenge barnet har vært i Norge og hvor gammelt barnet var da det begynte å lære norsk. Uttalelsene deres under intervjuene deres tyder på det. Jeg måtte forklare forskjellene på simultant og sekvensielt flerspråklighet til to av informantene. Det kom da frem at de gjorde noen vurderinger i forhold til oppholdstid i Norge, eksponering for norsk språk og andre kulturelle forhold, uten at de visste at man har egne begreper for dette. Manglende kunnskaper om flerspråklig utvikling gjør at det blir gjort noen vurderinger som egentlig ikke er faglig fundamentert, men hvor erfaring og kunnskap om enspråklig utvikling og en dose sunn fornuft spiller inn. Dette er likevel en fallgrube for de som skal vurdere barnas språk. Det kan være lett å vurdere alle flerspråklige på samme måte, og kanskje med utgangspunkt i hvordan vi vurderer de enspråklige norske barna. Konsekvensen kan bli at man bruker kartleggingsverktøyene litt ukritisk og man risikerer å komme fram til feile konklusjoner. De av informantene som kjenner til forskjellen på begrepene sier at kartleggingsverktøyene de bruker er de samme for enspråklig norske barn som for flerspråklige barn, men de faglige vurderingene av resultatene er forskjellige.

I litteratur og forskning brukes begrepet minoritetsspråklig mye. Både det offentlige, som regjering og for eksempel Kunnskapsdepartementet, og andre forfattere og forskere bruker dette begrepet som viser til barn som er i ferd med å bli sekvensielt flerspråklige. I forhold til kartleggingsverktøy sies det at fagpersoner som må være oppmerksomme på barnas språkbiografi, hvilket betyr at man skal ta hensyn til barnas erfaringer med forskjellige språk både hjemme og ute i samfunnet. Men de fleste kartleggingsverktøyene vurderes til å ikke egne seg for minoritetsspråklige, altså sekvensielt flerspråklige. Det kommer ikke frem om verktøyene egner seg for simultant flerspråklige som har norsk som ett av sine morsmål. I Opplæringsloven er det også henvist til minoritetsspråklige som har krav på tilpasset opplæring, tilrettelagt andrespråksinnlæring eller spesiellundervisning. Heller ikke her kommer det frem om simultant flerspråklige kommer inn under disse bestemmelsene. Det er stort fokus på andrespråksinnlæring, som jo selvfølgelig er veldig viktig, men det virker som simultant flerspråklige med norsk som sitt ene språk faller litt igjennom. Det er også mitt inntrykk av mine informanter fra særlig barnehage og skole at det er minoritetsspråklige som regnes som flerspråklige. Når barna har norsk som ett av sine språk blir det gjerne litt «glemt» at barna har flere språk å forholde seg til fordi de har et, tilsynelatende, godt utviklet norsk språk som det bruker i barnehagen og skolen. Det er et tankekors at det er så stort fokus på minoritetsspråklige fremfor flerspråklige generelt, særlig i offentlige sammenhenger. De to gruppene kan oppleve ulike utfordringer, men de er samtidig en del av en stor gruppe hvor alle har flere språk å forholde seg til. Selv om det i litteratur og offentlige dokumenter fokuseres så mye på minoritetsspråklige er det å håpe at det brukes skjønn ute i barnehager, skoler og PPT slik at alle med flere språk får den oppfølging og støtte de trenger. Det er mitt inntrykk fra intervjuene at fagfolkene ute i feltet er oppmerksomme på dette, men at det hersker noe usikkerhet generelt når det gjelder flerspråklige barn. Barn som har norsk som sitt ene språk, kan i større grad enn andre flerspråklige kartlegges med de verktøyene som finnes, men den som kartlegger må passe på at barnet ikke blir vurdert på lik linje som enspråklig norske. Det vil ikke yte barnet rettferdighet å bli vurdert med sine jevnaldrende enspråklig norske venner (Egeberg, 2016).

5.6 Henvisning av flerspråklige versus enspråklig norske

Det er ulike oppfatninger av om det blir henvist flest enspråklig norske barn eller flest flerspråklige barn til PPT, men hoveddelen av min informanter mener det ikke er vanligere å henvise flerspråklige. Det fremkommer at det er den helhetlige vurderingen som blir lagt til grunn for henvisningen uansett hvilke språk barna har. Det blir sagt at det heller kan være

tendenser til å vente med henvisninger av flerspråklige fordi man er usikker på om de har forsinket språkutvikling på grunn av sin flerspråklighet eller om det ligger større vansker til grunn.

Det vurderes også hvor lenge barnet har vært disponert for norsk språk. I den grad informantene mine har mulighet til det vurderer de også morsmålsutviklingen før de eventuelt blir bekymret for barnets språkutvikling. Språkpermen er foreløpig det eneste verktøyet som gir mulighet for kartlegging av både norskferdigheter og ferdigheter på morsmålet (NAFO, 2010).

Mor til Johan opplevde at den første barnehagen Johan gikk i ikke ville kartlegge eller henvide videre til PPT fordi de mente språkutviklingen var forsinket på grunn av hans to språk, mens det i den andre barnehagen raskt ble gjort kartlegginger og henvisning. Dette kan kanskje også bero på barnets alder og at vanskene viste seg bedre jo eldre Johan ble. Det er ikke unaturlig at man vil vente å se når barnet bare er i 2-3 årsalderen, men man skal alltid ta foreldres bekymringer alvorlige og begynne å gjøre gode observasjoner.

5.7 Ressursteam i barnehager og skoler

I skolene, barnehagene og Familiens Hus i Tromsø er det ressursteam som samarbeider med blant annet PPT. Teamene i skolene har vært i bruk i noen år, mens barnehagene er i ferd med å etablere disse teamene nå. De to barnehagene jeg besøkte var begge med i disse teamene som ble startet for ca et år siden. Alle barne- og ungdomsskolene og, etter hvert, alle barnehagene skal være en del av denne tverrfaglige ordningen. Hver skole og barnehage skal ha lokale team innad i institusjonen. Målet med de lokale teamene er at de pedagogiske lederne og lærerne skal ha noen de kan ta opp saker med og få råd og veiledning. Jeg bruker her teamene fra barnehagene som eksempel på hvordan disse teamene er tenkt å fungere. Sakene som de pedagogiske lederne ønsker tatt opp i de lokale teamene handler gjerne om enkeltbarn, og usikkerhet i forhold til utvikling/vansker og eventuelt behov for henvisning videre til for eksempel PPT. Hvis de lokale teamene mener det er nødvendig blir sakene løftet opp i enhetens team hvor enhetsleder, fagledere, en støttepedagog (spesialpedagog) og to rådgivere fra PPT sitter. En av rådgiverne fra PPT er logoped. En gang pr halvår er det «stormøte» hvor det også kan være med andre samarbeidspartnere hvis man har behov for det, det kan være helsesøster, fysioterapeut og representant fra barnevernet. Leder for disse teamene, for tiden Bente Høiseth, skal også være med på disse møtene. På enhetens møter og «stormøtene» får de pedagogiske lederne presentere sine case og får da veiledning i forhold til problematikken. I disse møtene kan PPT-rådgiverne ta stilling til om det er barn som bør

henvises til dem eller om barnehagene kan jobbe lokalt utfra veiledningen de får. På denne måten unngås det blant annet henvisninger som er unødvendige (Bedre tverrfaglig innsats, 2014). Pedagogene jeg har intervjuet har erfaring fra disse teamene, hvor den ene sitter som spesialpedagog og den andre har meldt inn saker som har blitt diskutert. Hun som har meldt inn saker til teamet sitt mente hun fikk god hjelp i forhold til videre arbeid. Begge informantene mine er veldig begeistret for disse teamene, og synes det gir en fantastisk mulighet både til hjelp for barna og som en måte å tilegne seg økt kunnskap. Tverrfaglig arbeid på denne måten kan gi gode muligheter for økt kunnskap blant barnehage- og skoleansatte gjennom diskusjoner og veiledning.

Ressursteamene springer ut fra Bedre Tverrfaglig Innsats (BTI) som er en modell for bedre samarbeid om tidlig innsats. Opprinnelig var BTI et ledd i en opptrappingsplan innen rusfeltet og tidlig intervensjon som startet i 2006. I BTI er tverrfaglig arbeid vektlagt. BTI er opprinnelig en samarbeidsmodell fra Danmark som nå prøves ut i Norge. Målet er blant annet å bedre samarbeid og koordinere hjelpetiltak, og den ble utviklet for å hjelpe barn og unge i familier med rus og/eller psykiske helseproblemer. Det viser seg at modellen er hensiktsmessig for en bredere målgruppe og nå prøves en variant av denne altså ut blant annet i skoler og barnehager (Helsedirektoratet, 2016).

Mor til Johan ytret et ønske om at han skulle blitt kartlagt tidligere og fått tilpassete tiltak allerede i barnehagen. Hun ønsket også at logopeder skulle være mer tilgjengelig for barnehagene og skolene. Med ressursteamene som nå er kommet i gang i Tromsø kommune har man sikret en noe kortere vei mellom barnet og logopeden. Det er likevel opp til pedagogenes kunnskaper om språk og språkutvikling om barnas vansker blir oppdaget og diskutert i disse teamene, det er i første instans fortsatt pedagogen som skal oppdage at barnet har vansker. Det er så opp til teamene å avgjøre hvilke barn som blir diskutert på møtene. Hvis en barnehage har mange barn med vansker, kan ventetiden likevel bli lang før man får veiledning.

Johans mor mente videre at det ikke er godt nok at logopedene kun har ressurser til å gjøre utredninger, de må også bruke tid i forhold til tiltak for barna. PPT-rådgiverne som jeg har intervjuet sier også at de i hovedsak utreder og gir barnehagene og skolene veiledning i forhold til tiltak. Dette er i tråd med det Kjølås (2002) oppfattet fra sine informanter i en undersøkelse blant spesialpedagoger i PPT i to fylker i Norge. PPT prioriterer utredningene. De var så behjelpelig med veiledning, og i noen tilfeller kurs for de som jobbet nærmest med barna, men det var skolene og barnehagene som utarbeidet individuelle utviklingsplaner og

gjennomførte tiltakene og evalueringene. I mange barnehager og skoler er det ufaglærte assistenter som gjennomfører tiltak med disse barna. Dette samsvarer også med funn Kjølås (2002) gjorde i sin undersøkelse. Hun fant at det veldig ofte var ukvalifiserte assistenter som kom inn for å gjøre de ekstra tiltakene (Kjølås, 2002). Mange assistenter kan være dyktige i jobben sin, men bruk av ufaglærte sikrer ikke god nok kvalitet på arbeidet. I mangel av støttepedagoger og logopeder kan det være eneste alternativ, men det bør jobbes med at det skal være krav om pedagogisk utdanning for de som skal gjennomføre spesialpedagogiske og logopediske tiltak med barna. Gode spesialpedagoger og logopeder bør være aktive i gjennomføringene av tiltak for å sikre god kvalitet og dermed god fremgang for barna. Det er ikke tvil om at det i første hånd er logopedene som innehar den beste kompetansen når det gjelder barn med språkvansker, både enspråklige og flerspråklige. Med ressursteamene ser jeg en stor mulighet for tidligere innsats og kanskje riktigere innsats. Det skulle være ønskelig med enda tettere oppfølging fra logopeder og spesialpedagoger ute i barnehagen og skolene, men ressursteamene er et godt steg i riktig retning. Så vil vi etter en tid få se om teamene er med på å redusere ventelistene til PPT eller om tiltaket må bedres ytterligere. Hvis vi har høye krav for hva barna skal kunne og for at de skal «bestå» en test, vil det resultere i mange henvisninger til PPT. Store mengder henvisninger vil føre til lang ventetid for alle parter, noe som særlig vil påvirke de med store vansker negativt (Westerlund, 2008).

5.8 Pedagogenes kompetanse

Informantene mine har vurdert egen og andre instansers kompetanse om flerspråklig utvikling og språkvansker ut fra egne erfaringer. Det er jevnt over inntrykk av at kompetansen er middels god, men at det er behov for kompetanseheving i alle leddene. Det uttrykkes bekymring rundt vektingen av fag i de forskjellige grunnutdanningene. Førskolelærerne mener det er for stort fokus på forming, musikk og matematikk og for lite undervisning om det de omtaler som «de viktige tingene»: omsorgssvikt, vold i nære relasjoner, foreldresamarbeid på tvers av forskjellige kulturer og språkutvikling, språkvansker og kartlegging. Særlig er flerspråklig utvikling og kartlegging av flerspråklige nevnt som et område det er stort behov for mer kompetanse. PPT-rådgiverne sier de opplever stor variasjon i kompetansen i barnehage og skole, og de har inntrykk av at de færreste vet hva spesifikke språkvansker er og at kompetansen på flerspråklighet er bare middels god. De melder selv også et ønske om mer kompetanse på dette feltet. Dette er helt i tråd med mine antakelser og mine erfaringer fra barnehage og samarbeid med skole og PPT. Det er grunnkompetanse innenfor alle instansene, men den dyptgående kompetansen kan det se ut som det er noe

mangel på. Så kan en jo spørre hvor dyptgående kompetanse trenger man for å avdekke språkvansker hos flerspråklige barn? Er kompetansen stor nok til at man klarer å fange opp de barna som trenger ekstra oppfølging og tilrettelegging? Ut fra uttalelsene fra mine informanter ser det ut som at det er kompetanse nok til å gjøre de første vurderingene av barnet, men at det råder litt usikkerhet rundt om det de observerer er nok til å bekymre seg eller om de skal vente og se. PPT-rådgiverne ser kartleggingsverktøyene som den største hindringen i vurderingene, ikke egen kompetanse. De ytrer likevel ønske om mer kompetanse innenfor feltet flerspråklighet. Språkvansker og spesifikke språkvansker har PPT-rådgiverne gode kunnskaper om, mener de selv og det er også mitt inntrykk etter samarbeid med PPT og gjennom intervjuene til denne oppgaven.

6.0 Konklusjon

Det er ganske tydelig at mine informanter har både utdanning og erfaring som tilsier at de skulle være kompetente til å gjøre gode vurderinger i forhold til barns språkutvikling og eventuelle språkvansker. Nå ser det likevel ut som at utdanningene for barnehagelærere, lærere, spesialpedagoger og logopeder alle har sine svakheter. Det kan virke som det svakeste punktet for alle utdanningene er temaene flerspråklig utvikling og kartlegging av flerspråklige barns språkutvikling. Alle utdanningene er blitt bedre de siste årene med tanke på disse temaene. Det er likevel et paradoks at det, for eksempel, er et anselig større pensum i matematikk enn i flerspråklig utvikling i barnehagelærerutdanningen. Det hjelper lite med gode intensjoner i offentlige dokumenter fra regjering og departementer hvis dette ikke gjenspeiles i utdanningene og i institusjonene. Det må inn mer litteratur og forskning i utdanningene som gjør pedagogene mer kompetente i sin jobbutførelse. Det er også et dilemma at det tilbys lite kurs og etterutdanning for disse profesjonene. Mine informanter tok sine utdanninger for mange år siden og det samme gjelder for mange fagfolk som jobber innenfor barnehage, skole og PPT. Disse har ikke fått tilgang til ny forskning og kursing som kan gjøre dem mer kompetente innenfor et felt som stadig blir mer aktuelt. Det kan ikke forventes at pedagogene skal bruke sin tilmålte planleggingstid til å søke etter litteratur og forskning, det er dessverre ikke tid til det. Med stadig økende krav til hva pedagogene skal rekke å gjøre i disse få timene er det mest sannsynlig at faglig oppdatering blir den tapende part. Kompetanseheving må opp på et kollektivt nivå slik at alle pedagoger har mulighet til å erverve seg ny kunnskap. Dette er det arbeidsgiverne som er ansvarlige for og for barnehage, skole og PPT er det da i hovedsak et kommunalt ansvar.

Når det gjelder kompetanse i forhold til språkvansker og spesifikke språkvansker er det i hovedsak pedagogene i barnehage og skole som trenger kompetanseheving. Dette er et så viktig område å ha god kompetanse på at det er skremmende å se hvor lite dette er belyst i utdanningene. Pedagogene i barnehage og skole skal ikke ha den samme kompetanse på dette som spesialpedagoger og logopeder, men det er viktig for å kunne avdekke språkvansker at du vet hva du skal se etter. Pedagogene har gode kunnskaper om typisk språkutvikling for enspråklige barn, og de vil selvsagt kunne oppdage om et barn ikke utvikler seg i forhold til denne normen. Problemet er å kunne oppdage mer spesifikt hva som er barnets vansker og eventuelle årsaker til dette. Slik kunnskap kan hindre noen henvisninger til PPT, viktigst av alt er at det kan føre til riktigere tiltak i barnehage og skole for disse barna. Vet man hva

årsaken til en vanske kan være vil det være lettere å sette inn tiltak som går direkte på vansken, fremfor at man prøver seg frem med mange forskjellige tiltak som ikke vil nytte. PPT kan være en rådgivende instans også for de tilfeller hvor man ikke trenger å henvise barnet. Det er likevel behov for økt kompetanse hos pedagogene, også for at de skal føle seg sikrer på at de gir riktig rådgivning til foreldre og at tiltakene de iverksetter fungerer for den aktuelle vansken. Spesialpedagogene og logopedene i PPT har gode kunnskaper innenfor dette feltet, og de kan bidra med mye i form av veiledning og kursing til andre yrkesgrupper.

Språkvansker og flerspråklighet er en kombinasjon som alle mine informanter ønsker mer kunnskap om. Det største problemet her for alle virket å være kartleggingsverktøyene. Jeg ser også at manglende kunnskap i forhold til simultant og sekvensielt flerspråklighet kan skape problemer og, i verste fall, noen feile vurderinger av barnas språkferdigheter. Nesten alle verktøyene som mine informanter har nevnt at de bruker er normert for enspråklig norske barn. Dette er selvsagt et veldig stort dilemma. Verktøy normert for norske barn kan ikke brukes uten store forbehold, særlig på sekvensielt flerspråklige barn. Denne gruppen barn har mest sannsynlig ikke gode nok ferdigheter i norsk til at resultatene fra testene kan tillegges noen større verdi. Selv simultant flerspråklige barn kan ha så ulike ferdigheter i sine språk at det må vurderes om de kan kartlegges med disse verktøyene. Uansett om man skal vurdere simultant eller sekvensielt flerspråklige barn må det tas hensyn i forhold til ferdigheter på norsk før man eventuelt velger verktøy og gjennomfører en kartlegging. Hvis man velger å bruke et verktøy som er normert for norske barn må man vite hva man ser etter og hvilke forbehold man må ta når resultatet foreligger.

Hvordan blir så språkvansker avdekket hos flerspråklige barn i dag? Gjennom mine intervjuer har jeg fått et lite innblikk i saksgangen frem mot henvisning til PPT og kartlegging frem mot en eventuell diagnose. I barnehage og skole er det i hovedsak pedagogenes gode kunnskap om typisk språkutvikling som ligger til grunn for vurderingene av barnas språkutvikling, både hos enspråklig norske og hos flerspråklige barn. Bekymringer vekkes ved uttalevansker, dårlig språkforståelse, forsinkelser i forhold til alder og i skolen vurderes også skriftlige arbeider. Når pedagogene har bekymringer og lurer på om det er behov for henvisning videre, eller at de trenger veiledning i forhold til problematikken, kan de henvende seg til de lokale ressursteamene i barnehagen eller skolen. Hvis disse teamene mener det er behov for det blir sakene løftet opp i enhetens ressursteam, hvor blant annet PPT deltar, og her blir det avgjort om barna skal henvises til PPT for videre utredning. Jeg vil understreke at dette nå er saksgangen i Tromsø kommune. Jeg har ikke opplysninger om dette er rutine i andre

kommuner. Inntrykket mitt er at ressursteamene bidrar til god veiledning, kompetanseheving, større nærhet mellom skole/barnehage og PPT og bedre tverrfaglig arbeid til gode for barna. Dette er et stort skritt i riktig retning i forhold til å kunne gi barn hjelp tidlig og, ikke minst, å kunne gi riktig hjelp. Uprøving av forskjellige tiltak fordi man egentlig ikke vet hva slags vanske barnet har eller årsaken til vanskene, kan føre til mange nederlag for barn og foreldre. Tiltak som derimot er rettet mot riktig vanske og vanskens årsak vil mest sannsynlig gi en positiv effekt, og gi barn og foreldre en følelse av mestring og fremgang.

Hvis ressursteamene finner det nødvendig å henvise barnet til videre utredning hos PPT må pedagogene i barnehage og skole gjøre et forarbeid i form av kartlegginger og skriving av en pedagogisk rapport. Rapporten skal beskrive barnets vansker og gi en oversikt over hvilke tiltak som har vært prøvd ut og effekter av tiltakene. Kartlegging og observasjoner er sannsynligvis gjort forut for møtene i ressursteamet, men det kan være PPT ber om observasjoner av spesifikke ting eller at det er kartlegginger som ikke er gjort. I de fleste kommuner krever PPT at barnehagene legger ved TRAS, i Tromsø kommune kreves i tillegg Alle med. Jeg har ikke opplysninger om PPT etterspør Språkpermen for flerspråklige barn.

Hos PPT starter vurderingen av barnas vansker med lesing av den pedagogiske rapporten fra barnehagen eller skolen, gjennomgang av kartlegginger som er gjort og samtaler med foreldrene. PPT er ute i barnehage og skole for å observere barnet i miljøet der barnet er kjent. Videre kartlegging og testing skjer på PPT-rådgiverens kontor. Når alt dette er gjort skriver PPT-rådgiveren en sakkyndig vurdering som sier noe om barnets vansker og behov. For flerspråklige barn følges samme saksgang som for enspråklig norske, men utfordringene er mange. Som nevnt er mangel på kunnskaper om flerspråklig utvikling det første hinderet. Med ressursteamene får man en større samlet kompetanse som kan fjerne noe av dette hinderet.

Foreldresamarbeid er veldig viktig for å få informasjon om barnas morsmål eller hjemmespråk. Her kan språkbarrierer virke som et hinder. Men det er viktig å huske at uansett hvilken kunnskap foreldre har om språk så vil de kunne gi verdifulle opplysninger om barnets helhetlige utvikling, både når det gjelder språk og andre utviklingsområder. Bruk av tolk i foreldresamtaler er blitt vanlig. Tolk kan enten komme til møtet eller man kan bruke telefontolk.

Det neste hinderet og det som virker som det største hinderet er kartleggingsverktøyene. For alle mine informantene er dette et hinder som er vanskelig å komme over fordi det ikke finnes

noen gode verktøy for kartlegging av flerspråklige barns språk. Her blir det tatt i bruk det vi har av verktøy og så er det opp til fagfolkene å vurdere disse med kunnskapen om flerspråklig utvikling i tankene. Barnehagene bruker TRAS, Alle med og til dels Språkpermen.

Språkpermen er det eneste verktøyet som ble vurdert til, i en viss grad, å egne seg til kartlegging av flerspråkliges språk og til å se indikasjoner på språkvansker. Det er veldig betenkelig at det ikke jobbes mer for å få dette verktøyet implementert i barnehagene når man ikke har noen andre gode alternativer. Skolene bruker sine forskjellige norsktester på alle elever. For de flerspråklige vurderes det å bruke tester for lavere trinn enn det barnet er på for å ta hensyn til hvor barnet er i tilegnelsen av norsk. I tillegg har skolen «Kartlegging av språkkompetanse i grunnleggende norsk» som brukes på de flerspråklige barna. Ingen av testene skolene bruker gir noen indikasjoner direkte på språkvansker, fokuset ligger på utviklingen av det norske språket. Skolen er ansvarlig for å gi barna undervisning i den form som gagnar barna best; tilpasset undervisning, morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring. Det er å håpe at det her blir fanget opp eventuelle språkvansker hos barna, men jeg har ingen kunnskap om hvordan undervisningen legges opp og hvilke krav det er til utdanning for de som driver denne undervisningen.

I siste instans er det PPT som gjøre de kartleggingene som eventuelt leder til en diagnose.

Kartleggingsverktøyene hos PPT er heller ikke normert for flerspråklige barn.

Spesialpedagoger og logopeder må bruke sine kunnskaper og skjønner når de vurderer kartleggingene. Feile vurderinger kan raskt føre til feilaktig diagnostisering. Barn som har språkvansker kan vurderes til å ikke ha vansker og omvendt. Dette kan få alvorlige konsekvenser i blant annet opplæringen i skolen.

Min konklusjon ut fra min undersøkelse er at det er veldig vanskelig for fagfolk i barnehage, skole og PPT å avdekke språkvansker hos flerspråklige barn. I dag brukes kartleggingsverktøy som, i stor grad, er normert for enspråklig norske barn. Dette gir mange muligheter for feilvurderinger av de flerspråklige barnas språkferdigheter, noe som igjen gjør at det kan settes inn feile tiltak. Det er behov for mer kompetanse innenfor flerspråklighet i alle instanser, men det er størst behov for nye kartleggingsverktøy. Det er behov for verktøy som kan sikre riktige resultater og dermed riktige tiltak. Ressursteamene i barnehage og skole er et godt skritt i riktig retning for å sikre at barn får riktig hjelp så tidlig som mulig. Det er å håpe at disse teamene vil bestå og videreutvikles så de kan oppnå sitt fulle potensiale. Tverrfaglig arbeid er nyttig og med på å sikre god kvalitet i arbeidet.

Referanser

- Aagaard, K. E. (2011). *Den språklige faktor: pedagogisk-psykologisk utredning av barn med minoritetsspråklig bakgrunn*. (Doktoravhandling), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., . . . Hartung, J. (1994). *Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary*. *Journal of Child Language*, 21(01), 85-123. doi: 10.1017/S0305000900008680
- Bedre tverrfaglig innsats. (2014). Hentet 25.04.2016 fra www.tromso.kommune.no/bedre-tverrfaglig-innsats
- Bele, I. V. (2008). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Berggreen, H., & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråkslæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). *Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?* *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886. doi: 10.1037/0033-2909.130.6.858
- Bjerkan, K. M., Monsrud, M.-B., & Thurmann-Moe, A. C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørlykke, B. (1995). *Språkutvikling og språklæring*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & sons.
- Boysson-Bardies, B. d. (2001). *How language comes to children. From birth to two years*. London: The MIT Press.
- Brown, R. (1973). *A first language. The early stages*. Massachusetts, USA: Harvard University Press.
- Bøyesen, L. (2006). *Flerkulturell pedagogikk - perspektiver og praksis*. I B. Brock-Utne & L. Bøyesen (Red.), *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Cummins, J. (1983). *Bilingualism and special education: program and pedagogical issues*. Learning Disability Quarterly, 6(4), s. 373-386.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, GBR: Multilingual Matters.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk - flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Egeberg, E. (2013). *Spesifikke språkvansker og flerspråklighet*. Psykologi i kommunen (Nr 5), s.21-35.
- Egeberg, E. (2014). *Flere språk - utfordringer og muligheter*. StatpedMagasinet(3), 54-61.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2009). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Foster-Cohen, S. H. (1999). *An introduction to child language development*. New York: Longman.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition* (3 utg.). New York: Routledge.
- Gerring, J. (2007). *Case study research. Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Gillam, R. B., D.Pena, E., Bedore, L. M., Bohman, T. M., & Mendez-Perez, A. (2013). *Identification of specific language impairment in bilingual children: I. Assesment in english*. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 56, 1813-1823.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen* (2 utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Harboe, T. (2001). *Indføring i samfunnsvidenskabelig metode* (3 utg.). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Helsedirektoratet (2016). *Bedre tverrfaglig innsats - utvikling av lokal samhandling*. Hentet 21.05.2016 fra www.helsedirektoratet.no/tilskudd/bedre-tverrfaglig-innsats-utvikling-av-lokal-samhandling
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsson, K., & Meeuwisse, A. (2010). *Casestudieforskning*. I K. Jacobsson (Red.), *Forskningsmetodikk for sosialvitere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (2012). *Language and reading disabilities* (3 utg.). Boston: Pearson.
- Kibsgaard, S., & Husby, O. (2002). *Norsk som andrespråk i barnehage og småskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjølaas, J. H. (2002). *Språk- og kommunikasjonsvansker - spesialpedagogisk forståelse og handling*. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*(1), 52-67.
- Klausen, L., & Hodal, G. (2005). *Et sprog - flere sprog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kleven, T. A., Hjørdemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2 utg.). Oslo: Unipub.
- Kohnert, K., Yim, D. D., Nett, K., Kan, P. F., & Duran, L. (2005). *Intervention with linguistically diverse preschool children: a focus on developing home language(s)*. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 36(3), s. 251-274
- Kunnskapsdepartementet (1998). *Opplæringsloven av 17.07.1998*. Hentet 21.05.2016 fra lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. (St.meld. nr. 16)*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis. Strategiplan 2007-2009*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rapport: Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*. Oslo: Departementenes servicesenter.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment* (2 utg.). London: The MIT Press.
- Lie, S. (2005). *Kontrastiv grammatikk - med norsk i sentrum*. Oslo: Novus Forlag.
- Lyster, S.-A. H. (2013). *Barns språkutvikling*. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 2. Barn i utvikling*. (s. 65-97). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Melby-Lervåg, M. (2016a). *Hvordan avdekkes språkvansker hos tospråklige?* Hentet fra www.laeringsbloggen.com
- Melby-Lervåg, M. (2016b). *Hva er et godt kartleggingsverktøy? 5 tommelfingerregler*. Hentet fra www.laeringsbloggen.com
- Molander, B. (2013). *Mangfold og inkludering*. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 2 - Barn i utvikling*: Gyldendal Akademisk.
- NAFO (2010). *Veien videre. Sluttrapport - Likeverdig opplæring i praksis!* Oslo:NAFO
- NAFO (2014). *FLOORO - kognitive prøver*. Hentet 21.05.2016 fra www.nafo.hioa/fag/ppt/floro
- NEM. (2010). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskaplig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. Kunnskapsdepartementet, De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet fra www.etikkom.no
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Kunnskapsdepartementet; De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet fra www.etikkom.no
- Nettelbladt, U., & Wagner, C. R. (2003). *Nar samspelet inte fungerar - pragmatisk språkstørning*. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utviklar sitt språk* (s. 173-193). Lund: Studentlitteratur.
- Norbury, C. F. (2016a). *How many children start school with a language disorder?* Hentet fra www.scalesstudy.wordpress.com

- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., . . . Pickles, A. (2016b). *The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n/a-n/a. doi: 10.1111/jcpp.12573
- O`Grady, W. (2005). *How children learn language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ottem, E., Thorseng, L. A., Duna, K. E., & Green, T. (2002). *Språkvansker og psykisk helse*. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*(2-3), 114-124.
- Palm, K., & Ryen, E. (2014). *Vurdering av andrespråkinnlæring - en utfordring for skolen*. *Acta Didactica Norge*, Vol 8(Nr 1).
- Paradis, J. (2010). *The interface between bilingual development and specific language impairment*. *Applied Psycholinguistics*(31), s.227-252.
- Paradis, J., Cargo, M., Genesee, F., & Rice, M. (2003). *French-English bilingual children with SLI: How do they compare with their monolingual peers?* *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*(46), 113-127.
- Pearson, B. Z. (2012). *Children with two languages*. I E. I. Bavin (Red.), *The Cambridge handbook of child language* (s. 379-397). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2006). *Den gode oppgaven - håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rygvold, A.-L. (2012). *Språkvansker hos barn*. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5 utg., s. 323-340). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rygvold, A.-L., & Klem, M. (2016). *Spesifikke språkvansker - en begrepsavklaring*. *Logopeden*(1/16), 18-22.
- Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap. Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske bokforlag DA.
- Sandvik, M., Garmann, N. G., & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006-2014*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra www.udir.no

- Sandvik, M., & Spurkland, M. (2009). *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Selj, E. (2008). *Minoritetseleven, språket og skolen*. I E. Selj & E. Ryen (Red.), Med språklige minoriteter i klassen - språklige og faglige utfordringer. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sjøvik, P. (2014). *Språk- og samspillsvansker hos barn i førskolealderen*. I P. Sjøvik (Red.), En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strand, N. (2011). *Gir skolepolitikkerne strykkarakter*. Tidsskrift for norsk psykologiforening, vol 48(10), s. 1030-1032.
- Strømqvist, S. (2003). *Barns tidige språkutveckling*. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), Barn utvekkler sitt språk (s. s 57-78). Lund: Studentlitteratur.
- Tetzchner, S. v., Feilberg, J., Hagtvatn, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G., & Smith, L. (1993). *Barns språk* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Westerlund, M. (2008). *Språkscreening av 2,5-3-åringar idetifiserer av andre avvikelser*. Lakartidningen (3), 132-134.
- WHO. (2015). *International Statistical classification of diseases and related health problems*. 10 utg. Hentet fra www.who.int/classification/icd10
- Wold, A. H. (2006). *"Kan for lite norsk, stempler som dum" - Pedagogisk-psykologisk tjeneste og sakkyndige vurderinger av barn fra språklige minoriteter*. Tidsskrift for norsk psykologiforening, vol 43(12), s. 1320-1329.
- Øzerk, K. (2006). *Tospråklighet og pedagogiske perspektiver*. I R. Haugen (Red.), Barn og unges læringsmiljø 2 - med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet (2 utg.). Kristiansand S.: Høyskoleforlaget.
- Øzerk, K. (2007). *Tospråklige overgangsmodeller og tosidige modeller. Organisering, prinsipper og praksis*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Vedlegg A

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt «Hvordan avdekkes språkvansker hos flerspråklige barn?»

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i logopedi ved Universitetet i Tromsø. I forbindelse med studiet skal jeg skrive en mastergradsoppgave i et selvvalgt tema innenfor logopedien. Gjennom oppgaven min ønsker jeg å finne ut hvordan spesifikke språkvansker avdekkes hos barn med mer enn ett dagligspråk. Jeg håper oppgaven kan gi personale i barnehager, skoler og helsesentre kunnskap som gjør at de på et så tidlig tidspunkt som mulig kan sette i gang tiltak for barn som har språkvansker. For å finne ut av dette har jeg et ønske om å snakke med personer som har erfaring med barn i barnehage- og småskolealder gjennom sitt yrke. Det er viktig at informantene har erfaring og oversikt over de kartleggingsverktøyene som brukes på arbeidsplassen da jeg gjerne vil få en oversikt over verktøy som brukes og hvordan man gjør et valg av verktøy i hvert enkelt tilfelle.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å få svar på de spørsmålene jeg har rundt temaet vil jeg bruke faglitteratur, aktuell forskning og intervjuer. Intervjuene skal være med personer som jobber med barn. Intervjuet vil ta 45-60 minutter og kan foregå på din arbeidsplass. Spørsmålene i intervjuet omhandler temaene flerspråklig utvikling, (spesifikke) språkvansker og kartlegging. Jeg vil bruke lydopptak under intervjuet for å sikre at jeg får med alle detaljer i det som blir sagt.

Lydopptaket vil kun oppbevares til det er blitt transkribert og vil så bli slettet.

Transkripsjonen av materialet vil bli oppbevart så lenge jeg jobber med masteroppgaven. Oppgaven skal leveres 15.mai 2016. Jeg vil ikke bruke personopplysninger i oppgaven som på noen måte kan identifisere mine informanter, men det kan være hensiktsmessig å bruke direkte sitater fra intervjuene. Dette vil kun bli gjort dersom informanten gir tillatelse til dette. Egne notater i forhold til intervjuene vil bli makulert så snart oppgaven er ferdig.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle eventuelle opplysninger jeg har mottatt fra deg bli makulert og ikke brukt i oppgaven.

Veileder for oppgaven er Merete Anderssen – Tlf 776 44254

Studien er meldt og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD).

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Student Terese

Sjøvik - Tlf 976 98 219



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

Vedlegg B

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Merete Anderssen

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 31.03.2016

Vår ref: 47386 / 3 / HJP

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.02.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

47386	<i>Hvordan avdekkes språkvansker hos flerspråklige barn?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Merete Anderssen</i>
Student	<i>Terese Sjøvik</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hanne Johansen-Pekovic

Kontaktperson: Hanne Johansen-Pekovic tlf: 55 58 31 18

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Terese Sjøvik oeyseide@online.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 47386

FORMÅL

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan ulike faginstanser avdekker språkvansker hos flerspråklige barn i barnehage og skole.

UTVALG

Utvalget vil bestå av fagpersoner i barnehage, skole og PPT. Du vil også intervju en mor om hennes opplevelser av å ha et barn med spesifikke språkvansker.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

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

I det ene intervjuet skal du snakke med en mor om hennes, nå voksne, barns språkvansker som liten. Det voksne barnet skal få muntlig informasjon og gi muntlig samtykke til sin mor, ref. epost 22.03.16.

PERSONOPPLYSNINGER OM TREDJEPERSON

Du skal behandle opplysninger om tredjeperson, ref. intervju med mor. For denne delen av prosjektet bør du kun registrere opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet, og disse skal anonymiseres i publikasjon. Ref. epost 22.03.16 skal sønnen få tilbud om å reservere seg mot spørsmål i intervjuguiden, og hvilke opplysninger om hans språkvansker som skal utleveres av mor.

Vi minner om at fagpersonene som du skal intervju har taushetsplikt om brukere. Både du og informantene har et felles ansvar for at det ikke kommer taushetsbelagte personopplysninger om tredjepart inn i datamaterialet.

SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

I meldeskjema var det ikke krysset av for at du skal samle inn sensitive personopplysninger. På bakgrunn av intervju med mor vurderer vi det slik at du skal samle inn sensitive personopplysninger om helseforhold. Vi har derfor lagt dette punktet til i meldeskjemaet ditt.

PUBLISERING AV PERSONOPPLYSNINGER

I meldeskjema har du krysset av for at du skal publisere indirekte identifiserbare personopplysninger. I informasjonsskrivet til informantene er det derimot oppgitt at oppgaven skal publiseres anonymt. Siden informasjonen til utvalget er veiledende legger vi til grunn at du skal publisere oppgaven anonymt, slik at informantene ikke skal kunne gjenkjennes. Vi har derfor fjernet denne avkrysningen i meldeskjemaet ditt.

INFORMASJONSSIKKERHET

Vi legger til grunn at behandlingen av personopplysninger er i samsvar med interne retningslinjer for informasjonssikkerhet ved UiT.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Vi forstår det slik at du har lagt opp til å anonymisere datamaterialet innen 15.05.16. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Vanligvis vil anonymisering innebære at:

- direkte personidentifiserende opplysninger slettes (inkludert koblingsnøkkel)
- indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller grovkategoriseres (f.eks. bakgrunnsopplysninger som arbeidsplass, stilling, alder og kjønn) - lydopptak slettes.

Intervjuguide

Informant mor med tospråklig barn med spesifikke språkvansker.

Bakgrunnsopplysninger:

- 1) Er barnet simultant eller sekvensielt tospråklig?
- 2) Hvordan var språkbruksituasjonen hjemme? Hvem snakket hvilke språk og hva snakker søsken seg imellom?
- 3) Var barnet eksponert like mye for begge språkene?
- 4) Har familien bodd i Norge hele barnets oppvekst?
- 5) Når begynte barnet i barnehage? Har det gått i norsk barnehage hele tiden?

Kartlegging og diagnostisering:

- 1) Kan du beskrive ditt barns språkvansker?
- 2) Hvor gammelt var barnet da du begynte å reagere på språket og hva var det som vakte din interesse?
- 3) Hadde barnehagen/skolen observert de samme vanskene og tatt de opp på foreldresamtaler med dere?
- 4) Hvis barnet har gått i barnehage utenfor Norges grenser, var det forskjell i observasjonen som ble gjort i norsk og annet lands barnehage?
- 5) Hvilke opplysninger ba barnehage/skole om i forhold til barnets familiebakgrunn og språkbrukssituasjoner?
- 6) Hvilke kartleggingsverktøy, hvis noen, ble brukt i barnehage/skole? Ble det iverksatt noen tiltak på bakgrunn av funn i kartleggingen?
- 7) Når ble barnet henvist til PPT? Hvem henviste? Hva var henvisningsgrunnen?
- 8) Når fikk barnet diagnosen spesifikke språkvansker?
- 9) Kan du beskrive prosessen frem til barnet fikk diagnosen?
- 10) Hvordan opplevde du, som mor, denne prosessen?
- 11) Er det noe du skulle ønske var gjort annerledes eller noe som var spesielt bra i denne prosessen? Ønsker for andre som skal gjennom samme prosessen?
- 12) Opplevde du at barnehage/skole/PPT hadde den kunnskapen de trengte for å oppdage hvilke vansker ditt barn hadde?
- 13) Hvordan har PPT og skolen jobbet med barnet etter det har fått diagnosen?
- 14) Er det noe annet du ønsker å formidle i forhold til temaet?

Intervjuguide

Informant barnehage og skole

- 1) Hvilken utdanning har du, inkludert videre- og etterutdanning? Har du deltatt på kurs med tema flerspråklighet eller språkvansker?
- 2) Hvilken erfaring har du med flerspråklige barn og deres språkutvikling?
- 3) Hvilken erfaring har du med språkvansker? Har du noen erfaring med spesifikke språkvansker?
- 4) Hvor mange tilfeller av språkvansker hos flerspråklige barn vil du anslå at du har hatt erfaring med i løpet av yrkeslivet?
- 5) Hva ser dere etter når dere observerer og vurderer barns språkutvikling?
- 6) Hvilke kartleggingsverktøy bruker dere? Bruker dere samme tester til enspråklige og flerspråklige barn?
- 7) Kjenner du til skillet mellom simultant og sekvensielt flerspråklige barn? Skiller dere mellom simultant og sekvensielt flerspråklige barn i kartleggingen?
- 8) I hvor stor grad finner du at forskjellen mellom simultant og sekvensielt flerspråklige barn er relevant eller viktig? Utdyp svaret.
- 9) Er det ellers noen spesielle utfordringer knyttet til kartlegging av flerspråklige barn? Hvordan løser dere eventuelt disse utfordringene?
- 10) 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?
- 11) Hvilke språklige vansker hos barnet utløser vanligvis henvisning til PPT?
- 12) Etter din mening, henviser dere flere enspråklige enn flerspråklige barn? Hva kan eventuelt grunnen til dette være? I hvor stor grad får disse barna en diagnose?
- 13) Hvis du fikk ønske kurs eller etterutdanningstilbud i fremtiden, er det da noen temaer du gjerne skulle lære mer om?

Intervjuguide

Informant PPT, logoped

Bakgrunnsopplysninger:

- 1) Hvilken utdanning har du? Grunnutdanning, videre-og/eller etterutdanning, kurs?
- 2) Hvor lenge har du jobbet som logoped eller i annet relevant arbeid?
- 3) Hvilken erfaring har du med flerspråklige barn og deres språkutvikling?
- 4) Hvilken erfaring har du med språkvansker? Noen erfaring med spesifikke språkvansker?
- 5) Hvor mange tilfeller av språkvansker hos flerspråklige barn vil du anslå at du har hatt erfaring med i løpet av yrkeslivet?
- 6) Har du noen ønsker for fremtidig kompetanseheving? Er det områder som du gjerne skulle hatt mer kunnskap om? (Ikke nødvendigvis innenfor de temaene jeg har nevnt)

Henvisninger/kartlegging:

- 1) Hvordan går dere frem når dere mottar henvisninger fra barnehager, skoler eller helsestasjon hvor henvisningsgrunnen er språkvansker?
- 2) Er prosessen den samme for enspråklige og flerspråklige barn?
- 3) Hvilke indikatorer på spesifikke språkvansker ser dere etter hos barnet?
- 4) Hvilke kartleggingsverktøy bruker dere?
- 5) Bruker dere samme verktøy for barn som er enspråklige som for barn som er flerspråklige?
- 6) Er det ellers noen spesielle utfordringer knyttet til kartlegging av flerspråklige barn? Hvordan løser dere disse eventuelle utfordringene?
- 7) Henvises flerspråklige barn oftere enn enspråklige? Ender disse ofte opp med en diagnose og i tilfelle hvilken?
- 8) Barn kan være simultant eller sekvensiell flerspråklig. Vet du forskjellen på disse? Gjøres det noe forskjell i kartleggingen i forhold til dette?
- 9) I hvor stor grad finner du at forskjellen mellom simultant og sekvensiell flerspråklighet er relevant eller viktig? Utdyp svaret.
- 10) Ut fra din erfaringer med samarbeid og henvisninger fra barnehager, skoler og helsestasjoner; hvordan vil du si at kunnskapsnivået er i disse institusjonene når det gjelder flerspråklig utvikling og (spesifikke) språkvansker?
- 11) Når du ønsker mer kompetanse innenfor et felt, hvor henter du da kunnskap og informasjon fra? (Internett, kurs, samarbeidspartnere,.....).

