

Flerspråklige barn med språkvansker/SSV

Hvordan arbeider logpedene?

Kari Kristin Folden



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

Flerspråklige barn med språkvansker eller SSV

En kvalitativ intervjustudie om logopeders arbeid.

© Forfatter: Kari Kristin Folden

År: 2015

Tittel: Flerspråklige barn med språkvansker/SSV. Hvordan arbeider logopedene?

Forfatter: Kari Kristin Folden

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formål og problemstilling

Jeg har med denne oppgaven ønsket å finne ut hvordan logopeder arbeider i møte med flerspråklige barn som har en form for språkvanske. Dette fordi tallet på flerspråklige stadig øker i Norge og vi vil måtte regne med å møte stadig flere flerspråklige med behov for logopedhjelp. Jeg visste også at det er færre enn forventet ut i fra totalantall som får spesifikke diagnoser i denne gruppen og flere enn det en skulle forvente som får tilbud om spesialundervisning. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å studere bare logopeders arbeid med flerspråklige barn med spesifikke språkvansker, men regnet med at det da ville bli vanskelig å finne informanter. Undersøkelsen ble derfor utvidet til å gjelde flerspråklige med språkvansker eller SSV.

Jeg ønsket å finne ut hvordan logopedene arbeidet med enkeltbarn, men jeg ønsket også å finne ut om det var logopeder som drev forebyggende arbeid og kanskje tiltaksarbeid for hele grupper av flerspråklige barn eller andre grupper med barn i barnehage eller skole. Jeg ønsket å finne ut om det var store forskjeller eller likheter i arbeidet til logopedene om de arbeidet med norske barn kontra flerspråklige barn.

Med bakgrunn i dette utarbeidet jeg følgende problemstilling:

Hvordan arbeider logopeder i møte med barn som har en språkvanske eller en spesifikk språkvanske og som har et annet morsmål enn norsk?

Metode

Opgavens problemstilling ble belyst gjennom et kvalitativt forskningsintervju. Utvalget har bestått av 4 logopeder fra ulike steder i Norge. Intervjuguiden ble utarbeidet i en semistrukturert form og intervjuene skjedde gjennom telefonintervju med lydbåndopptaker.

I forkant av intervjuene ble det sendt ut et informasjonsbrev til informantene med opplysninger om retten til å trekke seg og prinsippene om konfidensialitet. De fikk også intervjuguiden tilsendt på forhånd, slik at de hadde anledning til å forberede seg på mine spørsmål.

Resultater

Det viste seg at mine informanter hadde en større variasjon i arbeidsoppgaver enn jeg hadde trodd på forhånd. De arbeidet mindre etter bestemte opplegg eller program i møte med det enkelte barn enn jeg hadde trodd. Det var bare en av mine informanter som var sikker på at hun hadde hatt to barn som var både flerspråklige og med SSV, men de andre hadde hatt flere flerspråklige med stammeproblematikk og uttaleproblematikk. Så kanskje er det slik at når det gjelder diagnosen SSV, er den svært sjelden blant flerspråklige i Norge.

Jeg fikk mange ulike svar på hvordan logopedene arbeider og jeg fikk mange nye tanker om hvem det er aktuelt å samarbeide med.

Forord

Med denne oppgaven avslutter jeg mitt masterstudium i spesialpedagogikk, retning logopedi, ved Institutt for spesialpedagogikk, UIO.

Jeg vil rette en takk til de fire logopedene som stilte opp som informanter for meg. Dere har gitt meg nyttig informasjon og det er takket være dere jeg har kunnet skrive denne oppgaven.

Takk også til min veileder Geir Nyborg for konstruktiv veiledning og nyttige innspill.

Takk til min arbeidsgiver Tingvoll kommune og min leder, Christin Svestad, som har latt meg ta denne utdanningen og som har gitt meg permisjon når jeg har bedt om det.

Jeg vil også takke familien min for tålmodighet i denne perioden.

Tingvoll, mai 2015

Kari Kristin Folden

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Formål.....	2
1.3	Problemstilling.....	3
1.4	Etiske hensyn	3
1.5	Avgrensning og begrepsavklaring	4
2	Teoretisk og forskningsmessig forståelsesramme.....	5
2.1	Språk.....	5
2.2	Logopedisk arbeid	6
2.3	Språkvansker og spesifikke språkvansker	7
2.3.1	Utvikling i synet på SSV og diskusjoner omkring begrepet	8
2.3.2	Kjennetegn ved SSV	9
2.3.3	Forekomst.....	11
2.3.4	Mulige årsaker.....	12
2.3.5	Identifisering av problemet	14
2.3.6	Risikofaktorer.....	14
2.3.7	Prognoser og tilleggsvansker	14
2.4	Språkutvikling og tospråklighet.....	16
2.4.1	Minoritetsspråklig, tospråklig eller flerspråklig.....	17
2.4.2	Klassifikasjoner av flerspråklighet.....	17
2.4.3	Barnehagens og skolens forskrifter når det gjelder opplæring av flerspråklige. 20	
2.4.4	Noen flere samarbeidsinstanser for logopedene.....	23
2.4.5	Om tospråklighet, tenkning og bruk av kognitive tester	25
2.5	Flerspråklige barn med eller uten SSV/ språkvansker.....	26
2.5.1	Vanlige feil hos andrespråklige som ikke indikerer SSV/språkvansker	28
2.5.2	Identifisering av språkvansker/SSV hos flerspråklige barn	28
2.5.3	Kartlegging	29
3	Tiltak	31
3.1	Hvorfor tiltak?	31
3.2	Direkte og indirekte tiltak.....	31
3.2.1	Intervensjonsstudier/program for barn med SSV.....	32

3.2.2	Intervensjonsstudier/program som er prøvd ut i Norge	34
3.2.3	Program med vekt på aktiviteter, konkrete, bilder, bøker.....	36
3.2.4	Arbeid med fonologisk kompetanse.....	37
3.2.5	Arbeid med morfologi, grammatikk og syntaks.....	37
3.2.6	Leiken som verktøy	38
4	Metode.....	40
4.1	Vitenskapsteoretisk forankring.....	40
4.1.1	Fenomenologisk design.....	41
4.1.2	Førforståelse	42
4.2	Det kvalitative forskningsintervju	42
4.2.1	Semistrukturert intervju.....	43
4.3	Datainnsamling	44
4.3.1	Utvalg og informanter	44
4.3.2	Intervjuguide	45
4.3.3	Prøveintervjuet	46
4.3.4	Telefonintervju	47
4.3.5	Gjennomføring av intervjuene	47
4.4	Databehandling.....	49
4.4.1	Transkribering	49
4.4.2	Dataanalyse og koding	49
4.5	Vurdering av undersøkelsens kvalitet.....	50
4.5.1	Reliabilitet	51
4.5.2	Validitet.....	51
4.6	Etiske hensyn.....	Feil! Bokmerke er ikke definert.
5	Presentasjon og drøfting av resultater	53
5.1	Informantenes bakgrunn	53
5.1.1	En presentasjon av informantene	53
5.2	Kunnskap.....	54
5.2.1	Kunnskap gjennom utdanning, kurs og diskusjoner med andre.....	55
5.2.2	Kunnskap gjennom erfaring	57
5.2.3	Drøfting av kunnskapstemaet.....	57
5.3	Arbeidsmetoder og tiltak	59
5.3.1	Arbeid med vanskene med presentasjon av case	60

5.3.2	Forebyggende arbeid med presentasjon av tiltak	62
5.3.3	Bli de samme arbeidsmåter brukt når et barn har SSV uavhengig av flerspråklighet eller ikke?.....	66
5.3.4	Bruk av kartleggingsmateriell	66
5.3.5	Drøfting av arbeidsmetoder og bruken av kartleggingsmateriell.....	69
5.4	Samarbeidsinstanser	72
5.4.1	Foreldre	74
5.4.2	Tospråklig lærer, tospråklig assistent.....	75
5.4.3	Morsmåslærere.....	75
5.4.4	Tolk	76
5.4.5	Leik som metode eller leik som hjelpemiddel	77
6	Avslutning	78
6.1	Oppsummering	78
6.1.1	Hvilke kunnskaper opplever logopeder at de har om flerspråklighet og SSV? .	78
6.1.2	Hvilke arbeidsmetoder blir benyttet overfor denne gruppen?.....	79
6.1.3	Bli de samme arbeidsmåter brukt når et barn har SSV uavhengig av flerspråklighet eller ikke?.....	79
6.1.4	Hvem samarbeider logopeder med i disse situasjonene?.....	80
6.2	Refleksjoner.....	80
	Litteraturliste	82
	Vedlegg 1	95
	Vedlegg 2	98

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det er et økende antall elever med et annet morsmål enn norsk som begynner på skolen. Tall fra Oslo sier at skoleåret 2010/11 hadde om lag 40 % av elevene et annet morsmål enn norsk eller samisk. Dette tallet er ikke så høyt på landsbasis, men tendensen er at antallet barn med annet morsmål enn norsk øker. Innvandrere stod for 12 prosent av folkemengden i Norge per 1. januar 2013. Innvanderne i Norge har bakgrunn fra 220 ulike land og selvstyrte regioner (Statistisk sentralbyrå, 2013). Det gjør det svært aktuelt for meg å fokusere på denne gruppen. Mer enn hvert tiende barn har språkvansker. 5-7 prosent av dem, én til to elever i hver klasse, har spesifikke språkvansker (Dodd, 2010; Tomblin et.al., 1997). Språkvansker og tospråklighet blir ofte forvekslet, noe som gjør at språkvanskene blir enten over- eller underdiagnostisert (Paradis, Genesee & Crago, 2011). Lingvister, psykologer og logopeder i dagens multikulturelle samfunn er opptatt av å kunne skille mellom typisk utviklede flerspråklige barn og en- og flerspråklige barn med språkvansker (Cost Action IS0804; Bialystok, 2007; Gathercole, 2010; Konhert, Windsor & Ebert, 2008; Paradis, 2007; Paradis, 2010; Paradis et al., 2011; Peña & Bedore, 2009). Det vil være flere grunner til at det er viktig å kunne skille ut de barna som i tillegg til at de lærer et andrespråk også har en språkvanske. De vil kunne få tidligere hjelp med sine vansker, hjelpen vil være riktig tilpasset og det vil være en større sjanse for å unngå utvikling av tilleggsvansker. For logopeden, som er hovedfokus i denne sammenheng, vil det bli lettere å gi riktig hjelp så tidlig som mulig.

Relativt mange flerspråklige barn og unge får segregert spesialundervisning (Egeberg 2007; Pihl 2005; Sørheim, 2000; Nordahl & Overland, 1998). Av minoritetsspråklige elever med ikke-vestlig bakgrunn var andelen som mottok spesialundervisning 10,5 prosent i 2009, sammenlignet med 7,4 prosent av elevene med norsk bakgrunn (Stortingsmelding 18, 2010–2011). Flerspråklige som blir utredet og identifisert med spesialpedagogiske behov, synes likevel å være underrepresentert når det gjelder å få spesifikke diagnoser i Norge. Handorff og Øzerk finner at det er en tendens til at det spesialpedagogiske hjelpeapparatet i stor utstrekning konkluderer med uspesifiserte lærevansker eller uspesifiserte psykiske vansker i

sitt arbeid med andrespråklige barn, unge og voksne (Handorff, J.A. & M. Øzerk, 2008). Siden det er barn med spesifikke språkvansker som blir anbefalt å få logopedhjelp, vil det bety at en mindre gruppe av disse barna vil komme til logoped i forhold til det en skulle forvente.

Situasjonen varierer rundt om i verden når det gjelder dette. I Nederland var det i 2013 14% flerspråklige elever, men av disse var 24% plassert i spesialskoler for barn med SSV (COST Action, IS0804), altså en sterk overrepresentasjon i forhold til det forventede. Dersom det ikke forekom feildiagnoser, skulle tallet være stabilt i de ulike grupper. Bedore og Peña (2008) mener at det kan være to årsaker til at det er så stor variasjon, for det første på grunn av mangel på normative data for denne gruppen og for det andre mangelen på tester som tar høyde for flerspråklighet. Paradis (2010) viser til at forskning på flerspråklighet og forskning på barns språkvansker har vært holdt atskilt og isolert fra hverandre. Det er bare i de siste årene at dette har forandret seg.

Å lære ett nytt språk kan ta tid og det kan by på forskjellige problemer. Som logoped vil jeg møte mennesker som strever på ulike områder, ett av disse områdene vil være i form av en spesifikk språkvanske. Siden andelen andrespråklige i landet øker, vil det føre til at andelen andrespråklige som trenger logopedhjelp, også vil øke. Til tross for dette, det er ikke så lett å orientere seg om hvilke tiltak og metoder som kan gi forskningsmessig belegg for at de er effektive. Det har derfor vært interessant for meg å fordype meg i disse temaene og det ser ut til å være slik at det er bruk for mere forskning på feltet.

1.2 Formål

Formålet med denne oppgaven har vært å finne ut hvordan logopeder arbeider med barn som både har et annet morsmål enn norsk og som har en språkvanske. Det kunne tenkes to hovedområder som ville være i fokus: tidlig stimulering gjennom generelt forebyggende arbeid for alle flerspråklige barn eller alle barn på samme klassetrinn, eller spesifikt arbeid med flerspråklige barn som har SSV eller som mistenkes å ha SSV eller en generell språkvanske.

Logopeder kan ha ulike ansettelsesforhold og arbeidsinstruks. Både privatpraktiserende logopeder og kommunalt ansatte logopeder vil som regel arbeide med barn som har fått en sakkyndig vurdering og som det er fattet vedtak om at skal ha et logopedtilbud på grunnlag av

barnets vanske. Men logopedene kan også ha en instruks som handler om forbygging i barnehage og skole, der planarbeid, veiledning til foreldre og ansatte er sentrale temaer. Logopeder som arbeider på denne måten vil ofte ha mindre å gjøre med det enkelte barn eller direkte arbeid i barnegrupper, men hovudfokuset vil kanskje ligge på planarbeid og veiledning. Hvordan disse logopedene tenker omkring flerspråklige og språkvansker er likevel svært interessant å finne ut mere om.

Hvilken bakgrunn har logopedene og hva legger de vekt på i arbeidet sitt?

Et mål for meg har også vært å finne ut av hvilke tiltak forskningen peker på som gode og effektive i arbeid med språkvansker og spesifikke språkvansker og likeså når det gjelder flerspråklige med språkvansker. Det vil bli presentert faglige og vitenskapelige råd for arbeid med denne gruppen. Det vil så bli drøftet dette opp mot det logopedene i undersøkelsen sier. Det vil bli undersøkt om det er store individuelle forskjeller blant informantene når det gjelder praksis, teoribegrunnelser og hva de fokuserer på i arbeidet.

1.3 Problemstilling

Følgende problemstilling er valgt:

Hvordan arbeider logopeder i møte med barn som har en språkvanske eller en spesifikk språkvanske og som har et annet morsmål enn norsk?

For å belyse problemstillingen vil disse forskningsspørsmålene bli benyttet:

- 1. Hvilke kunnskaper opplever logopeder at de har om flerspråklighet og SSV hos barn?*
- 2. Hvilke arbeidsmetoder blir benyttet overfor denne gruppen?*
- 3. Blir de samme arbeidsmåter brukt når et barn har SSV uavhengig av flerspråklighet eller ikke?*
- 4. Hvem samarbeider logopeder med i disse situasjonene?*

1.4 Etiske hensyn

Flerspråklige elever kan være en såkalt sårbar gruppe som man skal være varsomme med å drive forskning på. I min undersøkelse stilte jeg spørsmål bare til dem som arbeidet med disse elevene, altså logopedene. De refererte noen ganger til Sakkyndige vurderinger fra PPT,

foreldreopplysninger og annet. Det var viktig for meg å opplyse informantene om at informasjonen ble anonymisert og oppbevart i et passordavhengig program som kun jeg hadde tilgang til. Det vil ikke være lett å identifisere informantene og i neste omgang barna som omtales. Det var også viktig å kommunisere at deltakelse i undersøkelsen var frivillig. Det var ikke nødvendig å å melde undersøkelsen til NSD.

1.5 Avgrensning og begrepsavklaring

Som tidligere sagt, ble jeg nødt til å la denne undersøkelsen gjelde både spesifikke språkvansker og mer generelle språkvansker hos barn med norsk som andrespråk, siden det er vanskelig å finne logopeder som arbeider med flerspråklige med ssv. Det vil si at vi har både spesialpedagogiske fagområder og spesifikt logopediske fagområder representert. Når dette i tillegg handler om flerspråklige barn, kommer også andrespråkspedagogikken inn. I tillegg til dette, måtte jeg være åpen for om det var andre fagområder som gav mine informanter impulser, kunnskap og som påvirket dem i sine valg. Jeg ønsket å vite noe om logopedenes arbeid med barn som har enkeltvedtak om logopedisk hjelp, men jeg ønsket også å vite noe om deres bidrag til forebyggende arbeid. Jeg hadde et ønske om å se helhetlig på barnas situasjon og være åpen for hva som er til det beste for det enkelte barn. Dette førte til at det ble mange “baller i luften” og jeg var nødt til å foreta noen avgrensninger. Jeg valgte å skrive bare kort om kartlegging og vurdering og jeg går ikke inn på enkelttester som mine informanter fortalte meg de brukte. Når det gjelder tiltak, går jeg bare inn på noen utvalgte av disse.

2 Teoretisk og forskningsmessig forståelsesramme

Menneskene har hatt språk for å kommunisere med, kanskje så langt tilbake som til neanderthalene for 50 000 år siden. De hadde kanskje lyder, nynning, onomatopoetika eller tegnspråk som de kommuniserte med (Mithen, Jensen, 2005). Etterhvert som hjernen utviklet seg, utviklet språket seg hos homo sapiens også. Vi vil i dette kapitlet se på fenomenet *språk* for å utdype hva det er og hvordan forskning definerer det. Logopedisk arbeid er neste tema, siden vi i dette prosjektet skal se på denne yrkesgruppens arbeid.

2.1 Språk

Språk er spesifikt for oss mennesker og er noe som finnes i alle kulturer. Vi bruker språket i alt vi foretar oss og i alle livssituasjoner. Språket forener oss og det kan skille oss. De aller fleste definisjoner av språk tar utgangspunkt i at det er et kommunikasjonssystem eller en kode. «A language is a code whereby ideas about the world are represented through a conventional system of arbitrary signals for communication.» (Bloom & Lahey, 1978, s. 4).

Det er lett å glemme hvor komplekst språket er og dermed ta det som en selvfølge at barn skal lære det uten problemer. «Language is so readily acquired and so universal that it is easy to forget what a complex phenomenon it is.» (Bishop, 1997, s. 1).

Språk blir ofte presentert som en modell med tre komponenter eller dimensjoner. Disse tre komponentene består av innhold, form og bruk (Bloom & Lahey, 1978). Ved å dele opp i disse tre komponentene i språket, blir det lettere å analysere språklig mestring og forstå hvor problemet ligger ved språkvansker. Språkets *innhold* (semantikken) dreier seg om betydning og mening. Ord og begrep har en forbindelse til virkeligheten (Sveen, 2005). Språkets *form* bygger på et system som består av elementene fonologi, morfologi og syntaks. Fonologien handler om språklyder, regler om bruk av lyder og deres kombinasjoner i det enkelte språket (Bjerkan, 2005). Morfologi er læren om hvordan ord er bygd opp, hvordan de bøyes og hvordan nye ord kan dannes fra et rotmorfem. Syntaks regulerer hvordan ord kan settes sammen til ytringer og hva som går an å sette sammen i det aktuelle språket. Språkets *bruk*,

eller pragmatikken, viser til at språket blir brukt og tolket forskjellig i ulike sammenhenger. Ut fra sammenhengen forstår vi budskapet.

Siden språket har en så viktig rolle i et hvert menneskes liv fordi det handler om å kunne kommunisere, fører språkvansker ofte til store sosiale vanskeligheter (Hoff, 2006). Dette er et problem som barn med SSV vil være utsatt for over lang tid, kanskje hele livet (Durkin & Conti-Ramsden, 2010).

2.2 Logopedisk arbeid

I Norge har logopedens rolle sine røtter i pedagogikk, lingvistikk, sosiologi, jus, psykologi og medisin (Sæther, 2002). At medisinen har sterk innvirkning på logopedens rolle blir synlig i at en del logopeder arbeider innenfor helsevesenet i nært samarbeid med leger, fysioterapeuter, ergoterapeuter og flere. Dette gjelder i særlig grad ved logopedisk behandling av klienter med fysiske sykdommer som afasi etter hjerneslag, stemmeproblem etter sykdom eller inngrep i strupen o.l. Det blir da riktig å bruke begrepet behandling om logopedenes arbeid. Men de fleste logopedene i Norge arbeider med barn i barnehagealder eller skolealder. Her er det den pedagogiske og spesialpedagogiske delen av fagfeltet som blir framtrædende og ikke den medisinske og terapeutiske siden.

Spesielt tilrettelagt språk- og taleinnlæring for barn i barnehagen, elever i grunnskolen og videregående skole vil som oftest knyttes til retten til spesialundervisning. Retten til spesialundervisning er regulert i opplæringsloven § 5-1. Retten går ut på at elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til å få spesialundervisning.

For barn i barnehagealder gjelder retten til spesialpedagogisk hjelp på grunnlag av § 5-7 i Opplæringsloven, der det heter at barn under opplæringspliktig alder som har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til å få slik hjelp.

Vilkåret for retten til spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp er knyttet til en konkret vurdering av barnet, noe som utføres av sakkyndig instans. Dersom man etter en sakkyndig vurdering kommer til at et barn med språk- og talevansker ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet i barnehage eller skole, har vedkommende rett til spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp. Dette kan bestå av logopedhjelp med tilførsel av

ekstra ressurser for barn med SSV. Det å være flerspråklig, er ikke i seg selv et problem, men kan derimot være en styrke for en elev. Utfordringen vil være å finne ut om et flerspråklig barn har en spesifikk språkvanske og det er også viktig å vite hva som er en fruktbar vei i utvikling av gode språklige evner. Funn fra USA og England viser at skolelogopedene ofte var usikre på når de skulle henvise flerspråklige barn, om de skulle vente eller om de skulle gi tiltak tidlig (Kritikos, 2003; Broomfield & Dodd, 2004).

2.3 Språkvansker og spesifikke språkvansker

Språkvansker er vanlig hos små barn. En norsk studie viser at dette gjelder hvert tiende barn mellom seks og ti år (Hollung-Møllerhaug, 2010). Funnene fra den norske undersøkelsen samsvarer med internasjonal forskning som sier at mellom 10 og 20 prosent av to-treåringer har forsinket eller avvikende språkutvikling (Rescorla & Achenbach, 2002) og mellom 5 og 10 prosent av alle førskolebarn har en språkvanske (Bishop & Leonard, 2000). I det amerikanske diagnosesystemet (DSM-V) utgitt i 2013 deles det nå inn i 7 ulike kategorier kommunikasjonsproblemer. Verdens helseorganisasjon vil antagelig følge lignende oppdeling ved neste oppdatering (ICD-11). Ved en oppdeling som dette, kommer *språkvansker* inn som første kategori. Her er språkferdighetene lavere enn forventet for alderen, for eksempel når det gjelder ordforråd, grammatikk eller fortellerevne. Denne avgrensingen gjelder bare dersom barnet ikke fyller kriteriene for noen av de seks andre undergruppene i diagnosesystemet. Språkvansker kan være hovedvansken eller det kan forekomme sammen med andre utviklingsforstyrrelser, som for eksempel autisme eller lærevansker. Andre kategori i skjemaet er *forsinket språkutvikling*. Barnet begynner å snakke seinere enn forventet for alderen, men har ikke forsinket utvikling på andre områder og har heller ikke andre diagnostiserte utviklingsforstyrrelser. Denne undergruppen er bare aktuell for barn opp til fire-fem års alder. Det er ofte vanskelig å forutsi hvilke barn i denne kategorien som senere kan utvikle spesifikke språkvansker (Tager-Flusberg & Cooper, 1999).

Begrepet *spesifikke språkvansker* (SSV) refererer til en betydelig svekkelse, en signifikant vanske eller avvik i språkferdighetene uten at faktorer som vanligvis ledsager vansker med språklæring, slik som hørselstap, lav nonverbal IQ eller nevroløgisk skade, er til stede (Leonard, 2000). Barn med SSV utvikler seg ellers normalt. Hos disse barna er språkvansken det primære problemet. Lian & Ottem (2008, 2014) sammenligner språkinnlæringen hos barn med SSV med læring av et fremmedspråk hos eldre barn, unge eller voksne. Det er store

individuelle forskjeller på hvor godt voksne lærer seg et fremmedspråk, men det er sjelden at det blir så godt som førstespråket hos en innfødt (Bele, 2014).

2.3.1 Utvikling i synet på SSV og diskusjoner omkring begrepet

Barn med spesifikke språkvansker har opp igjennom årenes løp fått mange merkelapper. Spesifikke språkvansker er en forholdsvis ny betegnelse for å beskrive primære vansker og tilsynelatende uforklarlige vansker barn og unge kan ha med språket (Leonard, 1998). Men allerede i 1882 publiserte Gall en beskrivelse av barn som hadde klare språkvansker uten å vise tegn til vansker på andre områder (Leonard, 1998). Siden dette har det blitt brukt ulike betegnelser for å beskrive denne vansken og årsaksteoriene har variert (Leonard, 1998: Kamhi, 1998; Bishop, 1997). Det har vært en overflod av betegnelser, som for eksempel «utviklingsmessig afasi», «dysfasi», «language impaired/disordered/delayed/disabled» og «language-learning disabled» (Kamhi, 1998).

Den stadig skiftende terminologien som har blitt brukt reflekterer delvis også den rådende forståelse av vansken (Friel-Patti, 1999). På siste halvdel av 1900-tallet gikk man for eksempel bort fra terminologien barndomsafasi og dysfasi i forbindelse med uforklarlige språkvansker. Dette var fordi disse termene ble knyttet til nevrologisk betingede språkvansker som følge av hjerneskade, og barn med slike skader ble definert ut av vanskegruppen (Paul, 2007; Leonard, 1998; Bishop, 1997). Et annet eksempel kan være betegnelsen «delayed language». Denne betegnelsen antyder at det eneste problemet er at språket til disse barna er forsinket og at dette framstår som mindre alvorlig enn betegnelsen «vanske» eller «skade» (Bishop, 1997; Paul, 2007; Kamhi, 1998). I denne sammenhengen viser Paul (2007) at også betegnelsen «language deviance» kan sies å være problematisk, fordi det da tilsier at språket til disse barna er kvalitativt avvikende.

Vi ser altså at det er en rekke betegnelser som har blitt benyttet for å beskrive barn med primære og uforklarlige språkvansker. Og i dagens fagmiljø og faglitteratur er det fortsatt ikke enighet. Diagnosesystemet ICD-10 (International Classification of Diseases, 1990)

benytter termen «spesifikke utviklingsforstyrrelser av tale og språk» (ICD-10). Betegnelsene «developmental language disordered» og «language impaired» blir benyttet av både teoretikere og praktikere (Paul, 2007; Kamhi, 1998). Det ser likevel ut til at SSV er en

betegnelse som blir valgt og brukes av mange (Paul, 2007; Lian & Ottem, 2008; Leonard, 1998; Kamhi, 1998; Bishop, 1997).

Bishop (1997) begrunner bruken av begrepet SSV (eller sli, specific language impairment) med at begrepet vanske/impairment er nøytralt i forhold til diskusjonen om språket er forsinket eller kvalitativt avvikende.

Selv om en unngår å ta stilling til om språket er forsinket eller kvalitativt forskjellig ved å bruke betegnelsen SSV, er ikke alle teoretikere enige i å bruke denne betegnelsen. Her er det det språklige aspektet som blir problematisert, det blir stilt spørsmålsteget ved at vansken er spesifikt knyttet til språk. Mange av barna med SSV har vansker på andre områder enn det språklige (Hulme & Snowling, 2009; Hill, 2001; Leonard, 1998). Det påpekes i denne sammenheng at det blant annet er en høy grad av komorbiditet mellom SSV og motoriske vansker og at barn med SSV kan ha vansker med ikke-lingvistiske kognitive oppgaver, som eksempelvis oppgaver knyttet til mental representasjon, hypotesetesting og symbolsk lek. Paul (2007) og Kamhi (1998) påpeker at begrepet SSV har oppstått i forskningsmiljøer, der en er opptatt av å studere «rene» vanskegrupper. De viser til at klinikere mye oftere møter barn med sammensatte vansker, barn som både har språkvansker og andre vansker og barn som ikke oppfyller alle kriteriene som er satt for vansken. Hulme & Snowling (2009) påpeker at SSV kanskje ikke er en korrekt betegnelse for de sammensatte vanskene barn har. På den andre siden er SSV kanskje en mindre stigmatiserende diagnose enn andre begreper som blir benyttet. Det kan jo være et argument som taler for å benytte begrepet.

Som vi ser, det er vanskelig å finne en universiell betegnelse for å beskrive barn med tilsynelatende uforklarlige språkvansker. Jeg velger likevel å benytte den rådende betegnelsen SSV, siden den er mest fremtredende i dagens forskningslitteratur, og landets kompetansesentere og universiteter bruker denne betegnelsen.

2.3.2 Kjennetegn ved SSV

Som universelle kjennetegn ved SSV nevnes ofte forsinket forekomst av det første ordet, saktere tempo i språkutviklingen enn normalt, sen oppnåelse av språklige milepæler (van Daal et al., 2004; Penner et al., 2003), og vedvarende vansker med vokabularoppbygging, grammatikk og narrativ produksjon (Hulme & Snowling, 2009; Paradis et al., 2011). Der de fleste barn sier sine første ord ved om lag 11 måneders alder, begynner gjerne barn med SSV

å si sine første ord ved 2 årsalder. Barn med SSV bruker også lenger tid på å lære seg å forstå og å si nye ord (Hulme & Snowling, 2009). De vil derfor ha et begrenset ordforråd ved skolestart. De vil ha flere feil i språket enn sine jevnaldrende (Lahey & Edwards, 1999; Hansson & Bruce, 2002). Det er også funnet at barn med spesifikke språkvansker har dårligere læringsstrategier og de korrigerer ikke språket sitt over tid sammenlignet med jevnaldrende (Hansson & Bruce, 2002). Gjennomsnittlig setningslengde er kortere og mindre kompleks enn hos jevnaldrende (Rice et al., 2000; Bedore & Leonard, 2005; Klee et al., 2004).

Det er store individuelle forskjeller hos barn som har spesifikke språkvansker når det gjelder språklige ferdigheter. Vanskene kan være hovedsakelig knyttet til forståelse av språket, det vi kaller reseptive vansker. Eller vanskene kan være mest knyttet til å uttrykke seg, det vi betegner som ekspressive vansker. Det kan også være en kombinasjon av reseptive og ekspressive vansker. Vanskene kan være knyttet til semantikk (innhold i språket), det kan ha med syntaks å gjøre (setningsoppbygging og grammatikk), det kan ha med fonetikk eller minnefunksjoner å gjøre (Nickish & von Kries, 200; Paul, 2007; Sheng & McGregor, 2010; Lyster, 2008; Egeberg, 2012). I tillegg spiller språklig og kognitivt evnenivå inn og også miljøet barna lærer i og tidligere erfaringer.

Barn med ekspressive vansker vil ofte ha et betydelig svakere ordforråd enn sine jevnaldrende (Alt & Suddarth, 2010). Ordforrådet øker vanligvis i skolealder, men vil vanligvis fortsette å være svakere enn gjennomsnittet. Barnet vil ofte ha ordletingsvansker og semantiske og innholdsmessige forvekslinger.

For barn med impulsive vansker vil språklig informasjon blir oppfattet sent og upresist, slik at verbal kommunikasjon uten kontekststøtte eller bakgrunnskunnskap blir vanskelig å forstå og nye ord blir tyngre å lære og å huske over tid (Fey et al., 2003; Graf Estes et al., 2007). Lange setninger og setninger med kompleks grammatikk vil ikke være lette å forstå (Montgomery et al., 2009; Christensen, 2008).

Et barn med ekspressive og impulsive vansker i kombinasjon vil skåre betydelig lavere på reseptive språkprøver enn forventet i forhold til ikke-verbal intelligens og alder. I tillegg til ekspressive vansker fremkommer problemer med å forstå ord og setninger og relasjoner knyttet til kommunikasjon og verbalspråket.

Dersom barnets vansker kan karakteriseres som fonologiske vansker, vil barnet ha en god språkforståelse, godt ordforråd og det vil kunne bruke språket aktivt og i godt samspill.

Vanskene vil vise seg som problemer med å tilegne seg og bruke språklydssystemet, vansker med språklydskontrastrer og språklydskombinasjoner. Barnet vil ha fokus på språkets innhold, men vil ikke klare å forstå formsiden av språket, for eksempel rimord eller å skille ord som har få bokstaver som skiller dem fra hverandre. Dette kan være problematisk å oppdage i en samtale med barnet, fordi barnet kan ha et flytende og lite påfallende språk omkring dagligdagse temaer. Og det understrekes at disse vanskene vil vise seg til tross for normal intelligens og uten at vanskene har sammenheng med sosiale, medisinske eller emosjonelle vansker (Lyster, 2008; Bedore & Peña, 2008).

I tidlig alder kan det være vanskelig å skille mellom barn med en sein språkstart, som vil ta igjen forsinkelsen og ikke får utpregede språkvansker seinere, og barn som seinere viser seg å ha spesifikke språkvansker (Fernald & Marchman, 2012). I skolealder gir vanskene seg ofte uttrykk i lavere språklig tempo og begrensninger i kapasitet når det gjelder prosessering av fonologisk, semantisk og grammatisk informasjon (Leonard et al., 2007). Selv om dette kan være lett å overse for læreren vil disse vanskene gjøre at barnet har problemer med å delta aktivt og få med seg læringsinnholdet. Ungdom med språkvansker (10 til 16 år) ser ut til å fortsatt streve med komplekse setninger, og de skårer fortsatt svakere enn sine jevnaldrende på språklige tester, sammenlignet med ikkespråklige tester (Tuller et al., 2012).

Dersom en ser et alvorlig språkproblem hos et ellers velfungerende barn, er det lurt å sjekke om de språklige milepælene er oppnådd (Rygvold, 2008).

2.3.3 Forekomst

Avhengig av hvilke kriterier man legger til grunn, anslås det at mellom 3 til 10 % av alle barn har SSV (Hulme & Snowling, 2009; Bishop, 1997). Både Baird (2008) og Leonard (1998) anslår forekomsten til 7 %. En epidemiologisk undersøkelse gjennomført av Tomblin et al. (1997), hvor 7218 barn i femårsalderen ble undersøkt, kom fram til at forekomsten lå på 7,4 %. En norsk undersøkelse rapporterer om at 1 av 10 barn har språkvansker, basert på foreldrerapportering via CCC-2 (Hollund-Møllerhaug, 2010). Dette stemmer godt overens med forekomst av språkvansker også i andre land. Screeningtesten "Språk 6 -16" gjennomført på ca. 1200 barn i Norge viser at 6 % har store språkvansker med 1.5 SD under

gjennomsnittet, mens 8% har språkvansker med 1SD under gjennomsnittet (Ottem & Frost, 2010). Et anslag er at forholdstallet mellom jenter og gutter som har SSV er 1:1,33, der altså guttene er i en liten overvekt (Lian & Ottem, 2008; Sundby, 2002). Andre forskningsfunn antyder et forholdstall på 3 eller 4:1 der guttene er i flertall (Robinson, 1991).

For mange barn med SSV vedvarer språkvansken. De fleste barn med SSV utvikler seg språklig med alderen, men mange har fortsatt språklige vanskeligheter i sen barndom og inn i ungdomsalder. De fleste fortsetter å ha vanskene i voksen alder (Leonard, 2000). Noen barn ser ut til å vokse vanskene av seg, andre ikke (Ottem & Lian, 2007). Dette kan ha å gjøre med feildiagnostisering (Van der Lely & Battel, 2003). Forskning tyder på at SSV skyldes arvelige eller genetiske forhold (Been & Swarts, 2004; Leppänen et al., 2004). Sjansene er for å få SSV er 4 ganger høyere dersom vanskene forekommer i nær familie (Tomblin, 2009). Oppsummert kan en regne med at SSV forekommer i ca. 5-7 % av befolkningen, med et noe høyere tall i førskolealder og noe lavere tall i voksenalder. Det er en liten overvekt av gutter som har SSV og en stor andel av familiær forekomst.

2.3.4 Mulige årsaker

Årsaken til SSV er ikke kjent. Det er en kompleks vanske og Bishop (2008) betegner den som *a complex multifactorial disorder*. Det er satt fram flere hypoteser om hvilke mekanismer som ligger til grunn for at denne vansken opptrer. Nedenfor presenteres de mest anerkjente teoriene.

I følge Schwartz (2009) blir SSV forklart forskjellig avhengig av hvilken faglig innfallsvinkel en har. De eldste forklaringsmodellene har et lingvistisk perspektiv og sier at barn med SSV har vansker av grammatisk art. Fra denne synsvinkelen har barn med SSV vansker med de språklige komponentene som fonologi, morfologi og syntaks. Prosessbaserte forklaringer tar utgangspunkt i språklige prosesser uten å jakte på eventuelle bakenforliggende årsaker.

Det har etter hvert kommet en del forskning som underbygger teorien om at SSV kan skyldes arvelige eller genetiske forhold (Been & Swarts, 2004; Leppänen, Lyytinen, Choudhury & Benasich, 2004; Falcaro et al., 2008; Hulme & Snowling, 2009). Studier fra USA tyder på at 20-30 % av barna som har SSV også har et nært familiemedlem med språkproblemer (Tomblin, 2009). SSV har særlig blitt studert blant tvillinger og der er det funnet sammenheng mellom genetikk og hyppig forekomst (Byrne et al., 2002; Kovas, Hayiou-Thomas et al.,

2005; Hulme & Snowling, 2009). Dette var særlig tydelig i vanskegruppen med syntaktiske og fonologiske vansker, mens omgivelsene spilte en større rolle i vansker med vokabularlæring. Studier i familiegrupper har også ført til oppdagelsen av mutasjoner eller forandringer i ulike kromosom, for eksempel genet FOXP2, som har hatt sammenheng med språkvansker (Stein et al., 2004; Newbury, Bishop & Monaco, 2005; Tomblin, 2009).

Når det gjelder miljøet sin rolle, forstått som de omgivelsene et barn vokser opp med, har dette blitt vektlagt. Det blir sagt at arv og miljø til sammen er utslagsgivende (Rutter, 2005). Det er sterke indisier på at miljøet er av avgjørende betydning, men forskningen har fokusert mest på rollen det spiller i normal språkutvikling. Det er likevel grunnlag for å si at vekten som hjemmemiljøet legger på samtale, direkte kommunikasjon, oppmuntring til å snakke, tilpasning i forhold til konkret og dekontekstualisert språk til barnets modenhetsnivå, er av avgjørende betydning for barnets vokabularlæring (Hulme & Snowling, 2009). Det kan imidlertid bare i noen få tilfeller være snakk om oppvekst i et særdeles understimulerende miljø som årsak til SSV (Sundby, 2002).

En annen miljøfaktor som har blitt sagt å ha betydning er mellomørebetennelse (otitis media). Gjentatte mellomørebetennelser kan påvirke språket, men det er ingen evidens for at det er en stor risikofaktor for SSV (Bishop, 1997). Det er dokumentert at periodevis nedsatt hørsel på grunn av mellomørebetennelse sjelden påvirker språkutviklingen for barn med og uten SSV (Bishop, 2008).

Det ser ut til at det er vanskelig å peke på enkeltgener eller enkelte miljøfaktorer som i seg selv skulle føre til SSV. Det ser mere ut til å være summen av arvelige faktorer eller miljøfaktorer som fører til risiko for SSV (Helland, 2012). Tomblin (2009) forklarer at årsaksforklaringene til en så kompleks og multifaktoriell vanske vil se ut som en *sti* med flere nivåer og utgreininger.

Det er ikke utført mye hjerneforskning på barn med SSV, til tross for at moderne hjerneavbildningsmetoder har gjort dette mulig (Helland, 2012). Dette bildet er imidlertid i ferd med å endre seg (Tropper & Schwartz, 2009). En kan likevel se en klar tendens i de studiene som finnes til at det er tydelige avvik i de klassiske språkområdene i hjernen hos barn med SSV i forhold til normale barn (Bishop & Snowling, 2004; Ullman & Pierpont, 2006). Flere forskere antar at språkvansken skyldes begrensninger i kapasiteten til informasjonsbearbeidelse (Leonard, 1998). Det kan også dreie seg om svikt i auditiv

prosesseringsevne (Tallal, 1975). Andre antar at det skyldes spesifikke begrensninger knyttet til fonologisk minne (Gathercole & Baddeley, 1990; Ottem & Frost, 2007; Ottem & Frost, 2010).

Synet på SSV i dag er at vanskene trolig er nevrobiologisk betinget og assosiert med tidlige nevrobiologiske avvik (Hulme & Snowling, 2009; Tropper & Schwartz, 2009).

2.3.5 Identifisering av problemet

SSV er ofte et skjult problem som først blir oppdaget når læringstrykket øker (Bele, 2014). Det er lett å undervurdere SSV-symptomene (Lyster, 2008). Når kravet til kognitive funksjoner som oppmerksomhet, hukommelse, resonnering og språk blir større, vil barn med SSV få problemer. Det vil av og til være slik at vansken ikke blir oppdaget. Det blir da desto viktigere å ha gode måleinstrumenter for å identifisere problemet (Bishop, 1997). Dersom det brukes mer generelle vurderinger og tester, kan vanskene lett overses (O'Connor, Bocian, Beebe-Frankenberger & Linklater, 2010). Ved å identifisere problemene tidlig, sikrer en at barnet får optimal hjelp og forebygger de negative konsekvensene som kan være forbundet med språkvanskene og tilleggsvanskene som måtte utvikle seg (McCauley, 2001).

2.3.6 Risikofaktorer

Risikoen for å utvikle språkvansker er større hos gutter, barn med lav fødselsvekt, for tidlig fødte og tvillinger/trillinger (Rutter, Torpe, Greenwood, Northstone & Golding, 2003; Schjøberg, Eadie, Zachrisson, Øyen & Prior, 2011). Barn som veier 85 prosent av sin optimale fødselsvekt, har dobbelt så stor risiko for forsinket språkutvikling sammenlignet med barn som har optimal vekt (Zubrick, Taylor, Rice & Slegers, 2007).

Det kan se ut til at miljøfaktorer som foreldrenes utdanning og sosiokulturelle status på en eller annen måte påvirker barnas generelle språkkompetanse og på den måten kan være med på å redusere eller øke effekten av medfødte problemer (Sameroff & MacKenzie, 2003).

2.3.7 Prognoser og tilleggsvansker

Studier stipulerer at 50-90 % av barn som i femårsalderen har SSV fortsetter å ha vansken hele livet, mange utvikler kognitive vansker, lærevansker og lese- og skrivevansker (Hulme &

Snowling, 2009). Sannsynligheten for at barn med SSV får lærevansker er så høy som mellom 70-80 % (Bishop, 1997). Mye indikerer på at SSV har negative innvirkninger på barns skoleprestasjoner og blir ofte assosiert med sosiale, emosjonelle og atferdsmessige problemer (Law, 2003; Ottem & Lian, 2008). Det ser imidlertid ut til at barn som er diagnostisert i yngre alder har bedre prognoser når det gjelder «å vokse av seg» vanskene, forstått slik at de nærmer seg et normalt nivå. Barn med lettere vansker eller en mindre sammensatt vanske har også bedre prognoser. Barn med lavere IQ-skåre har dårligere prognoser enn barn med høyere IQ-skåre (Knox, Botting, Simkin & Conti-Ramsden, 2002).

Når det gjelder risikoen for psykiske problemer, ser det ut til å være dårligere prognoser jo alvorligere vanskene er, med individuelle variasjoner. Barn med artikulasjonsvansker/fonologiske vansker greier seg for eksempel generelt bedre enn barn med store forståelsesvansker (Botting & Conti-Ramsden, 2000; Conti-Ramsden, Mok, Pickles & Durkin, 2013). Barn med SSV har oftere angst og sosial fobi sammenlignet med barn uten språkvansker (Durkin & Conti-Ramsden, 2007). Studier gir indikasjon på at barn med SSV har større risiko for tilbaketrekning fra sosial interaksjon (St. Clair et al., 2011).

Atferdsvansker av aggressiv art ser også ut til å forekomme noe hyppigere (Coster, 2001).

Språkvanskene kan etter som tida går føre til vansker med å oppfatte det som foregår i klassen, sosiale vansker, rigiditet og lite motivasjon til læring (St. Clair, Pickles, Durkin & Conti-Ramsden, 2011). Det ser ikke ut som at de sosiale vanskene avtar med alderen, de ser heller ut til å øke (St. Clair et al., 2011; Snowling, Bishop, Stothard, Chipchase & Kaplan, 2006). Vansker med oppfattelse og kommunikasjon kan etterhvert føre til mindre kunnskaper og svak utvikling på andre kognitive områder, også inn i voksenalder (Fernald & Marchman, 2012). Det er gjort funn som tyder på at mennesker med SSV har høyere sannsynlighet for å oppleve arbeidsløshet, sosial isolasjon og psykiske vansker i voksenalder (Clegg, Hollis, Mawhood & Rutter, 2005).

Brinton, Fujiki & Hihbee (1998) undersøkte SSV-barns evne til å samhandle med andre barn. Barn med SSV var de minst aktive deltakerne i gruppen og de samhandlet i liten grad med de andre barna selv på de ikkespråklige områdene. Denne observasjonen kan peke i retning av at begrenset språklig kunnskap ikke er den eneste faktoren som kan forklare sosial inkompetanse hos barn med SSV (Lian & Ottem, 2014). Barn med språkvansker kan bli avvist av jevnaldrende i leik og får i så fall ikke den samme sosiale treningen som jevnaldrende (Liiva & Cleave, 2005).

Alle disse tilleggsvanskene eller følgevanskene til SSV indikerer at vi bør identifisere og hjelpe barn i denne gruppen så tidlig som mulig for å minske på de negative effektene. Noen av funnene peker i retning av at det er andre årsaksforklaringer enn den spesifikke språkvansken som kan forårsake tilleggsvansker. Prognosene ved SSV er usikre, det er sjelden slik at SSV blir borte, men vanskene kan bli mindre omfattende og hemmende ved riktig hjelp.

2.4 Språkutvikling og tospråklighet

Vi har tidligere sett på fenomenet “språk”. Språk er en vesentlig del av atferd og læring. Å ha gode språklige ferdigheter er viktig, både når det gjelder kommunikasjon, tenkning og læring (Egeberg, 2007). Språkutvikling er en omfattende prosess, noe bygges opp som stein på stein i et byggverk, mens andre språkprosesser kommer om hverandre og på omtrent samme tid. De første leveårene utvikles et mentalt begrepssystem, det vil si enkle forestillinger, systematiseringer, kategoriseringer og sammenhenger i forhold til verden omkring (Tager-Flusberg & Sullivan, 1998). Som neste byggestein dannes så det leksikalske og semantiske begrepssystemet. Ord og ordsammensetninger læres og det koples til tanken og meningen som ligger bak. Så følger fonologien og grammatikken. Dette utvikles i en sosial kontekst, og det vil være det språket som snakkes rundt barnet som det lærer.

Når barn eller unge lærer flere språk, er det de samme områdene av språk- og tankesystemet som utvikles som ved læring av ett enkelt språk (Egeberg, 2012). De har ikke to atskilte tankesystemer. Kunnskap som er innlært gjennom ett språkssystem, vil være tilgjengelig gjennom nye språk som læres selv om de vil bruke litt lenger tid fordi de skal lære de konkrete ordene på flere språk (Salameh, 2012). Cummins (2000) forklarer det med at det finnes et underliggende, felles tankesystem under språkene man lærer, noe han kaller isfjellmetaforen. Dette tankesystemet ser ut til å inneholde mentale forestillinger og begrep, fonologi, grammatikk og deler av det semantiske systemet. Det var derfor Cummins tilbakeviste påstander om at det var uheldig å måtte lære seg to eller flere språk. Han hevdet at flerspråklighet heller kunne være en fordel for læring og en kognitiv ressurs, fordi kjennskap til flere språk øker den metaspråklige bevisstheten og den kognitive fleksibiliteten hos barna. Forutsetningen er imidlertid at barna oppnår aldersadekvat kompetanse i begge språk. Dette er i dag underbygd av flere forskere og det gjelder også for barn med tilleggsvansker som SSV (Bialystok & Feng, 2009; Kay-Raining Bird et al., 2005; Paradis et al., 2003). Faktorer

som har betydning for flerspråklig utvikling vil være samfunnets syn på verdien av flerspråklighet, hvor mye språkene som skal læres ligner på hverandre fordi det er lettere å lære et språk som tilhører samme språkfamilie som morsmål (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009), hvilken status språkene oppfattes å ha (Genese et al., 2004), foreldrenes utdanningsnivå og “antall bøker i bokhylla hjemme” (Roe & Solheim, 2007). I undersøkelser blant flerspråklige elever i Norge, viste det seg at elever med foreldre med lav utdanningsbakgrunn hadde høyere skåre enn tilsvarende tall blant norske elever (Steffensen & Ziade, 2009). Motsetningen i funn kan skyldes at foreldrene til de flerspråklige elevene ikke har hatt samme mulighet til å få høyere utdanning selv om de hadde ønsket det og at de til tross for lav utdanning har en positiv holdning til skole og utdanning for sine barn.

Et barn som lærer to språk har vanligvis lært det samme antall ord fordelt på to språk, som et enspråklig har, på samme alderstrinn (Holowka et al., 2002). Det vil være en sammenheng mellom tiden barnet har vært eksponert for et språk og hvor mye det kan, selv om dette ikke korrelerer helt. Det vil likevel ha et visst ordforråd på begge språk (Bedore et al., 2005).

2.4.1 Minoritetsspråklig, tospråklig eller flerspråklig

I offisiell terminologi har begrepet *minoritetsspråklige* ofte vært benyttet om elevene med et annet morsmål enn norsk eller samisk. Meldingen Mangfold og mestring (NOU 2010) poengterer at begrepet *minoritetsspråklig* peker på mangler ved språket fordi det betyr at de som er minoritetsspråklige har et språk med begrenset bruksmulighet i samfunnet (Engen & Kulbrandstad, 1998). Jeg vil derfor følge rådene i meldingen og ikke bruke denne betegnelsen. *Tospråklig* kan være en god betegnelse på den måten at det beskriver en situasjon der man forholder seg til to språk, men kan også være misvisende fordi noen kan beherske norsk eller morsmålet i svært liten grad (Baker, 2006). I stedet bruker jeg som oftest betegnelsen *flerspråklig*. Dette er en vid og mestringsfokusert betegnelse som inkluderer barn, unge og voksne som bruker og forholder seg til flere språk, uavhengig av hvilken kompetanse de har på de ulike språkene (Bjerkan, 2013). Med flerspråklige elever tenker en her på elever som på flere viktige livsområder som utdanning og arbeid, forholder seg til flere språk enn det offisielle undervisningsspråket (Mangfold og mestring, NOU 2010).

2.4.2 Klassifikasjoner av flerspråklighet

Flerspråklige barn og unge utgjør en svært heterogen gruppe, med helt ulike erfaringer og kunnskaper på de ulike språkene de forholder seg til. Empirisk forskning på tospråklige småbarn skiller mellom simultant og suksessivt tospråklige (Gutierrez-Clellen, Simon-Cereijido & Wagner, 2008; Kohert, 2010; Paradis, 2010; Paradis et.al., 2011). Dersom barn vokser opp med flere språk parallelt fra tidlig alder (før treårsalder), såkalt *simultan flerspråklige*, vil de vanligvis utvikle seg likt på begge språk som blir eksponert (Egeberg, 2012; Paradis, 2010). Det kan derimot variere hvilke ferdigheter de har ervervet seg, basert hvor og når språket er lært. Som eksempel vil noen barn ha bedre ordkunnskap på norsk innen skolerelaterte områder og bedre ordkunnskap på morsmål på områder og tema som blir snakket mest om hjemme.

Vi kaller barn som kommer i kontakt med andrespråket etter treårsalderen for *suksessivt eller sekvensielt flerspråklige*. Førstespråket er allerede etablert og barnet må gå gjennom de samme fasene på det nye språket. Mange barn går gjennom en *stille* periode når de møter et nytt språk. Fram til andrespråket er etablert har de et *mellomspråk*. Her er det flere faktorer som innvirker på hvor raskt og godt språkutviklingen går. Det blir regnet at andrespråklæringen vil ta mange år. Suksessivt flerspråklige barn vil ha en delvis etablert språkvanske på sitt førstespråk før de begynner sin andrespråklæring, særlig hvis de lærer andrespråket først ved skolealder (Paradis, 2010).

Cummins (1984, 2000) betegner det mer kontekstbaserte, sosiale språket som BICS (Basic Interpersonal Communication Skills), og det blir regnet at dette språket kan læres i løpet av 2-4 år. Den abstrakte, komplekse formen for språkbruk som kreves i et mere akademisk, boklig «skolespråk», betegner Cummins som CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Dette språket kan det ta mellom 5-8 år å lære, avhengig av barnets alder, kvaliteten på språkopplæring og skolebakgrunn på førstespråket (Rønneberg & Rønneberg, 2001). Det er altså viktig å merke seg at barn som har opparbeidet seg en flytende dagligtale kan ha problemer med å forstå et abstrakt akademisk språk.

Det er ulike hypoteser og forskningen varierer omkring sammenhengen mellom læring av førstespråket og andrespråket. En modell for å forklare sammenhengen er «Dual isfjellmodellen» eller den gjensidige avhengighetshypotesen (Cummins, 1984) eller som Øzerk utvider til å kalle «Multi-isfjell-modellen» (2012). Isfjellene symboliserer de ulike språk som læres. Under havoverflaten ligger det masse is, og dette er fundamentet som er felles for alle språk, uavhengig av hvor mange som læres. Når barnet tilegner seg kunnskap på

morsmålet sitt, vil fundamentet utvikle seg. På samme måte vil forståelig kunnskap på andrespråket føre til utvikling av fundamentet. Det sentrale poenget i modellen er at elevenes førstespråk og andrespråk kan betraktes som gjensidig støttende og ikke som konkurrerende redskaper i forhold til språkutvikling og læring. Modellen er også med på å peke på morsmålet betydning for andrespråket ved at barn med et solid morsmålsfundament lettere tilegner seg et nytt språk/flere nye språk. Problemet oppstår i følge Cummins (1984, 1989) dersom det andre språket blir undervist på bekostning av det første, slik at det skjer en stagnasjon i utviklingen av det underliggende meningsforrådet, helt eller delvis. Dette skjer hvis L1 (Language 1, altså morsmål) ikke blir understøttet i den tiden det tar før L2 (Language 2, altså andrespråket) er etablert og selvstendig kan bære begrepsutviklingen. Dette vil altså være en svekkelse av naturlig begrepsutvikling og vil kjennetegne *subtraktiv tospråklighet*. Dette skjer for eksempel i dag hvis morsmål ikke blir brukt i skolen og elevene ikke får tospråklig fagopplæring, men alt skjer på norsk. Det kalles “språkdrukning” eller submersion, men blir også kalt “sink or swim-metoden” (Paulston, 1980; Cohen & Swain, 1976). Dette i motsetning til begrepet «språkbad» (immersion), der andrespråklæring er sentralt, men der morsmålet inngår som en viktig faktor og en *additiv tospråklighet* blir utviklet (Øzerk, 2006).

Det blir i norsk debatt argumentert for at barn med annet morsmål enn norsk bør begynne tidlig i barnehagen og på den måten lære andrespråket så tidlig som mulig for å få maksimal eksponering av norsk (Porter, 1996). Sand & Skoug (2002, 2003) fant ut at barn av innvandrere ble flinkere i norsk av å begynne tidligere i barnehagen. Men Aagaard (2011) stiller spørsmålsteget ved om de lærte norsk i tillegg til eller på bekostning av morsmålet og om denne morsmålssvekkelsen i kombinasjon med utilstrekkelig etablering av norsk kan svekke den langsiktige begrepsdannelsen, som er en forutsetning for et normalt læringsutbytte, i stedet for å styrke den. Aagaard (2011) viser til en artikkel av Wong Fillmore (1991) som hun kaller: *When learning a second language means losing the first*. Her sier hun blant annet: «Language minority are being taught English as early as preschool, but at what cost to them, their families and society?» Hun peker på at dette er starten på et *språkbytte*, der morsmålet blir borte over tid. Denne utviklingen går fortere med yngre barn og vil føre til at viktig kommunikasjon og støtte til utvikling som foreldrene kan gi barnet sitt, blir umuliggjort, fordi foreldrene ikke klarer å tilegne seg andrespråket på samme nivå som morsmål (Wong Fillmore, 1991).

Det kan diskuteres hvilke betydninger en morsmålsvekkelse har på barnets andrespråk. Øzerk (2012) trekker fram en rekke forskere som mener at andrespråket lider dersom førstespråket går tilbake, blant andre Fradd (1987). Fradd mener at barn ikke kan utvikle sitt andrespråk på et høyt nivå dersom det fortrenger sitt førstespråk/morsmål. Øzerk diskuterer dette og mener en slik påstand representerer en snever tilnærming til tospråklighet fordi morsmål er bare én av flere viktige faktorer, og ikke den eneste avgjørende faktoren for andrespråkets utvikling (Øzerk, 2012). En av Øzerks argumenter er at adopterte barn og barn fra både språklige minoriteter og urbefolkningsminoriteter har en tilfredsstillende andrespråkutvikling. Han formulerer at «andrespråkets utvikling, eller problemene med andrespråkets utvikling, er avhengig av flere forhold der flere årsaksfaktorer spiller sammen. Avhengig av flere faktorer kan morsmålspråklige ferdigheter spille en viktig rolle, en mindre viktig rolle eller en minimal rolle» (Øzerk, 2012, s.178).

Samfunnet vil være med på å gi (eller ikke gi) sosial aksept, den såkalte delaktighetshypotesen (Øzerk, 2012). Gjennom støtte til morsmålene i form av morsmålsundervisning, tospråklig undervisning og gjennom det makt- og statusforhold som finnes mellom majoritetsbefolkningen og minoriteter, settes en del av premissene for om det vil skje en addativ eller en subtraktiv språkutvikling (Cummins, 1998).

2.4.3 Barnehagens og skolens forskrifter når det gjelder opplæring av flerspråklige

Vi har sett at barn med et solid morsmålsfundament lettere vil kunne tilegne seg et nytt språk enn et barn med et dårlig morsmålsfundament (Fradd, 1987; Cummins, 2000). Alle tiltak som kan støtte opp under god språkutvikling på norsk, vil også kunne gi god språkutvikling hos flerspråklige barn. Med et godt utviklet morsmål vil også andrespråket utvikles lettere (Tallal, Hirsch et al., 2001; Selj, 2008).

Barnehagens rammer

Barn har en rett til tilpasset opplæring før skolealder etter Barnehageloven (2005). Loven sier at det skal tas hensyn til blant annet barnets alder, funksjonsnivå og barnets sosiale, kulturelle og etniske bakgrunn. I Rammeplan for barnehagen (2011) fremheves det at barn med sein språkutvikling eller andre språkproblemer, må få tidlig og god hjelp. Barn med behov for

spesialpedagogisk hjelp har rett på dette etter Opplæringsloven § 5-7 (2005) som handler om spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder. Det er et krav i Rammeplan for barnehagen at alle barn skal få et variert og rikt språkmiljø i barnehagen. Språkstimulering som en del av det allmennpedagogiske tilbudet vil de fleste barna profittere på, og det er også dette tilbudet barnehagen først og fremst gir til barn som strever med språket. Hvordan hjelpen til barn med språkvansker bør organiseres må vurderes av fagfolk i samarbeid med foreldrene og barnet. Men det spesialpedagogiske opplegget i barnehagen bør så langt som mulig integreres i det opplegget som tilbys alle barna (Helland, 2004). Dette understrekes i rammeplanen: ”Alle barn, uansett alder, kjønn, etnisk bakgrunn og funksjonsnivå, må få likeverdige muligheter til å delta i meningsfylte aktiviteter i et fellesskap med jevnaldrende”. (s. 21).

På barnehagenivå er det ikke lenger et øremerket tilskudd for å ansette tospråklige assistenter. Dette falt bort i 2004 og ble erstattet med en tilskuddsordning der det blir gitt et visst beløp per minoritetsspråklig barn i kommunen for å bedre språkforståelsen (Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder, 2007; Rundskriv F-01/2011, Kunnskapsdepartementet). I en evaluering av denne tilskuddsordningen (Rambøll, 2014) kommer det fram at 46 % av ressursene ble brukt på ekstra ressurser til språkstimulering på norsk, 22 % av pengene ble brukt til innkjøp av materiell og 17 % av ressursene ble brukt til tospråklig assistanse. Det kan se ut som det her er en utvikling i retning av at norskspråklig utvikling blir prioritert på bekostning av morsmålsutvikling.

Skolens rammer

Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet i skolen, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, § 5-1).

Det er PPT som har ansvar for å kartlegge barn som blir henvist til dem og deretter skrive en sakkyndig vurdering med anbefalinger om tiltak. Ved generelle språkvansker vil spesialpedagogisk hjelp vanligvis bli anbefalt gitt av spesialpedagog. Ved spesifikke språkvansker vil en del av hjelpen eller all hjelp bli anbefalt gitt av logoped.

Når det gjelder barn med annet morsmål enn norsk, gjelder § 2-8 i Opplæringslova, «Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar». Her heter det at:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Særskilt norskopplæring er ment å være et redskap for å komme seg opp på et nivå som tilsier at eleven kan delta i det loven omtaler som ”vanlig opplæring”. Opplæringslovens § 2-8 fikk sin nåværende form i 2004. I skolen har det vært endringer når det gjelder andrespråkliges rettigheter. Før var kommunene forpliktet til å tilrettelegge for særskilt norskopplæring, tospråklig opplæring og morsmålsopplæring for elever som hadde behov for det. Det er uklart hva som ligger i ”tilstrekkeleg dugleik”, og flerspråklige elevers juridiske rettighet er slik sett knyttet til en faktor man ikke har definert (Randen, 2014). Skolens vurdering av elevenes språkferdigheter vil avgjøre hvilken opplæringsmodell de får tilbud om. Stortinget har i sine merknader slått fast at rett til tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring gjelder nyankomne til Norge og andre elever som har så dårlige norskkunnskaper at de ikke kan følge undervisningen på norsk. Det er altså en avgrensning i disse rettighetene som kom i 2004.

Ansvar for å finne ut om elevene har rett på morsmålsundervisning, tospråklig undervisning eller særskilt norskopplæring er overlatt til kommunene. For at elever eventuelt skal få ekstra opplæring, må skolen fatte et enkeltvedtak. Det er skolens pedagogiske personale, ikke pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) som skal kartlegge og vurdere enkeltelevers behov og vedtak fattes av rektor eller av kommunen sentralt (Schultz, Hauge, & Støre, 2008). Hva slags opplæringstilbud en elev får, skal baseres på denne vurderingen. Her trenger man pålitelige kartleggingsmetoder, klare kriterier og kompetente lærere (Hauge, 2014). Dette har ført til at det er store ulikheter, både fra skole til skole i samme kommune og særlig fra kommune til kommune. I Oslo kan to elever fra samme boligområde gå på hver sin skole og få to helt ulike skoletilbud. På den ene skolen gis det tilbud om tospråklig opplæring og morsmålsopplæring, men på den andre skolen gis det tilrettelagt opplæring etter ordinær læreplan i norsk (Eide, 2007).

Selv om det er bred enighet om betydningen av tospråklige lærere og morsmålslærere i skolen (Dowilde, 2013), er det mange av disse «travelling teachers» (Valenta, 2009) som har lite utdanning, vanskelige arbeidsforhold på grunn av små stillinger ved hver skole og statusen til

deres elevers morsmål er lav (Dowilde, 2013). Det blir en stor mangel på kontinuitet i arbeidet de er satt til å utføre.

2.4.4 Noen flere samarbeidsinstanser for logopedene

Som tidligere nevnt, kan det være mange voksne å forholde seg til for logopeden, både i barnehage og skole. Dette kan være morsmålslærere, tospråklige assistenter, tospråklig lærere, lærere i andrespråk, kontaktlærere og faglærere. Barnets foresatte vil være de fremste samarbeidspartnere. Noen ganger vil det være nødvendig å samarbeide med tolk. Andre samarbeidsinstanser vil kunne være helsesøster, bibliotek, PPT, StatPed og BUP. Vi går nærmere inn på noen av disse samarbeidspartnerne her.

Tolk

Det er ofte nødvendig å bruke tolk i møte med både familie og barnet det gjelder. Offentlige tjenestemenn og fagpersoner har en plikt til å informere og veilede (forvaltningsloven § 11, § 17) og i møte med personer som ikke forstår norsk godt nok, må tolk brukes (Egeberg, 2007). Det er slik at logopeden må bestille tolk, og den etaten der logopeden arbeider, har plikt til å dekke utgiftene (UDI-rundskriv 23/94). Det blir advart sterkt mot å bruke familie og venner som forstår norsk bedre, til å tolke. Dette fordi de er part i saken, vanligvis vil mangle tolkekompetanse og det er uetisk med tanke på at de vil måtte tolke personlige og konfidensielle opplysninger. Familiemedlemmer regnes som inhabile og barn må aldri brukes i en slik rolle (UDI, 2003). Ved bruk av tolketjeneste kan det brukes telefontolking, skjermtolking eller direkte tolking. Det er absolutt å foretrekke at tolken er direkte til stede for at budskapet skal komme fram, men det kan tenkes situasjoner der dette er vanskelig å få til.

Når det gjelder bruk av tolk i testsituasjoner, er dette et kontroversielt tema. Det beste er å bruke autoriserte og standardiserte oversettelser. Dette kan gjerne være tester som finnes både på norsk og barnets morsmål. Egeberg (2007) refererer til Huempfer (2004), som sier at tester som ikke bare er oversatt, men som er utviklet med originalinnhold på prøvespråket, er å foretrekke.

Foreldre

Foreldrene kjenner sitt barn best. Vi vil i kapittelet om identifisering av språkvansker/SSV, komme inn på at det ofte er foreldrenes opplysninger som kan avsløre språkvansker (Restrepo, 1998). Det vil også av denne grunn være viktig med en god dialog mellom hjem og logoped. Det er behov for et ekstra godt samarbeid dersom barnet har språkvansker eller har et annet morsmål enn norsk. Barn som bruker det språket de kan best hjemme, ser ut til å klare seg bedre på skolen og får trolig en bedre språklig og kunnskapsmessig utvikling (Hulk & Unsworth, 2010). Samtaler hjemme på førstespråket om det de lærer i barnehage/skole vil føre til at de forstår bedre og gjør det lettere å lære også på andrespråket (Egeberg, 2012). Det er viktig at det ikke signaliseres et assymetrisk forhold, slik at logopeden og andre viser et mangelsyn på foreldrene, men samarbeidet bør fokusere på barnets og foreldrenes ressurser (Hauge, 2007, 2008). Mange foreldre med innvandrerbakgrunn behandles som hjelpetrengende og som om de ikke vet sitt barns beste (Loona, 1995). Når foreldrene forstår at deres bidrag og kompetanse er viktig, vil de ha en større motivasjon for å samarbeide (Kristjansdottir, 1995). Et samarbeid med foreldrene slik at de samme ferdighetene er i fokus i forskjellige sammenhenger, kan gi større intensitet i læring og erfaring (Egeberg, 2012). Tiltak for barn med språkvansker er ofte mer effektiv gjennom foreldre som har fått trening i språkstimulering, enn ved tradisjonell logopedtrening (Law, Garrett & Chad, 2004). En idé til samarbeidsprosjekt kan være at barna får med bøker på sitt morsmål hjem, fordi undersøkelser viser at boklesing hjemme med samtale om innhold og ord kan ha en positiv virkning på ordkunnskaper (Shealy & Cook, 2009; Blewitt, Rump, Shealy & Cook, 2009).

Bibliotek

Det er en nær sammenheng mellom skoleprestasjoner, lesekultur og tilgang til bøker i hjemmet (Bakken, 2007; Markussen, Lødding & Sandberg, 2006). Det er også mange eksempler på at satsing på litteratur har ført til språklig framgang og bedre lesing. Vi kommer i denne oppgaven til å høre om Rinkeby-prosjektet i Sverige (Alleklev & Lindvall, 2003) og prosjektet "Lær meg norsk før skolestart" der bøker og kofferter med konkrete som passer til bøkene, er sentralt (Sandvik & Spurkland, 2012). Flere studier viser at satsing på et rikt tilbud av litteratur fører til interesse, motivasjon og glede over bøker, noe som i neste omgang fører til rask språkutvikling (Elley, 1991; Morrow, Pressley, Smith & Smith, 1997). Dette gjelder for både førstespråklig og andrespråklig utvikling (Martin-Jones & Jones, 2000). På biblioteket er det mulig å bestille bøker på barnets morsmål (Deichman) og de samme bøkene på norsk og dette er en mulighet for et godt samarbeid mellom hjem/skole/barnehage/logoped.

Vi har i dette kapittelet hørt at det er vanlig å skille mellom simultant flerspråklige eller suksessivt flerspråklige. Vi har hørt at vi skiller mellom det dagligdagse BICS-språket og det akademiske skolespråket CALP (Cummins, 2000), der dagligspråket kan læres raskere, mens det akademiske språket kan det ta opp til 8 år å lære. Hypoteser omkring sammenhengen mellom førstespråk og andrespråk er presentert, som Dual isfjellmodellen (Cummins, 2000) eller Multi isfjellmodellen (Øzerk, 2012). Vi har møtt begrepene addativ tospråklighet og vi har drøftet risikoer for subtraktiv tospråklighet og hvor stor innvirkning et tap av førstespråk vil ha i seg selv i første omgang og i forhold til innlæring av andrespråk i neste omgang. Vi har sett på barnehagens og skolens forskrifter og vi har sett at opplæring i barnets morsmål eller tospråklig opplæring har en lavere prioritering enn tidligere. Fokuset i regelverket kan gi et inntrykk av at å lære norsk er det viktigste målet. Det er ikke lett å konkludere i forhold til disse diskusjonene, men det er ikke sikkert barn lærer raskere norsk ved å forsømme førstespråket, det kan heller føre til en saktere innlæringsprosess. Vi har også vært inne på noen samarbeidspartnere en logoped vil ha.

2.4.5 Om tospråklighet, tenkning og bruk av kognitive tester

Selv om det mest vanlige er og har vært flerspråklighet i vår verden, har ikke det å snakke to eller flere språk alltid blitt framhevet som positivt. Lingvisten Laurie (1890) mente at barn som lærte to språk fikk halvert sine intellektuelle og åndelige evner i forhold til enspråklige. Selv om dette synet ikke deles i dag, er det fortsatt enkelte som mener at flerspråklighet er en belastning og at det fører til svekket kognitiv utvikling (Øzerk, 2012).

En av grunnene til at flerspråklighet ble oppfattet som en belastning, var at forskerne brukte intelligens tester. Det var et sterkt element av språk i slike tester og da er det naturlig at elevene som fikk testen på sitt morsmål klarte seg bedre enn barn som tok testen på sitt andrespråk (Sanches, 1934). Det er etter hvert kommet sterke føringer på dette og kognitive tester som blir benyttet i dag, krever i mindre grad verbalspråklige ferdigheter enn tidligere (Espenakk, Klem, Rygvold, Ottem & Saltveit, 2007). Vi kommer tilbake til dette i kapittel 2.5.

Øzerk (2012) konkluderer med at to- eller flerspråklighet er en livsnødvendighet og har en eksistensiell betydning for alle mennesker med minoritetstilknytning. Jeg lar ham konkludere:

Om det ikke alltid kan påvises en signifikant sammenheng mellom en tospråklig og en kognitiv utvikling, må vi tro at to-/flerspråklighet ikke har negative virkninger på menneskets kognitive utvikling. Utviklingen i vår verden går nå i en slik retning at det vil bety problemer å være enspråklig. Det vesentlige for pedagoger og utdanningspolitikere må av den grunn være å ta vare på de eksisterende språklige ressursene i vårt samfunn og vurdere hvilke sosiologiske og pedagogiske betingelser som må til for å hjelpe mennesker til å videreutvikle sitt eller sine språk og tilegne seg enda flere (Øzerk, 2012, s. 186).

Vi har sett på at det i en periode var betraktet som kognitivt negativt å være flerspråklig med bakgrunn i bruken av intelligenstester på barn og vi har sett på hvor viktig det er å kunne flere språk i verden i dag.

2.5 Flerspråklige barn med eller uten SSV/ språkvansker

Vi har sett at forekomsten av SSV ligger på rundt 7 % i befolkningen (Tomblin et al., 1997). Spesifikke språkvansker har gjennom årene blitt studert kun på enspråklige populasjoner, men de siste årene har fokuset kommet på forskning innen kombinasjonen mellom SSV og flerspråklig utvikling (Bialystok, 2007; ISO 804; Paradis, 2010; Paradis et al., 2011). Peña & Belore (2009) angir årsakene til at det tidligere har vært lite forskning, at det er vanskelig å skaffe informasjon om typisk utvikling i denne gruppen, mangel på valide måleinstrument og fordi det mangler studier på hvordan spesifikke språkvansker arter seg i denne heterogene gruppen. Det er en forutsetning for å få diagnosen SSV at barnet er innenfor normalområdet intelligensmessig. Pihl (2010) trekker dagens praksis i tvil i det hun påstår at svært mange av barna med annet morsmål enn norsk som er henvist til PP-tjenesten, blir testet med WISC-R eller WISC-III. De blir i overveldende omfang kategorisert med lav IQ og dette er et hovedkriterium for seleksjon til spesialundervisning. Det omfattet 79 prosent av sakene i utvalget i hennes undersøkelse fra Oslo i perioden 2001-2005 (Pihl, 2010). Dersom dette omdiskuterte forskningsfunnet stemmer, kan dette være en delforklaring på hvorfor så få av elevene med annet morsmål enn norsk får en spesifikk diagnose, altså at det skjer en underdiagnostisering. Her kan det nevnes at det i dag anbefales å benytte kognitive tester som i liten grad krever verbalspråklige ferdigheter, fordi flerspråklige skårer signifikant høyere på

utføringsdelen enn på verbaltesten av for eksempel WISC-R (Espenakk, Klem, Rygvold, Ottem & Saltveit, 2007). I Språkveilederen (Espenakk et al., 2007) heter det:

Det er imidlertid viktig å huske på at også nonverbale tester er utviklet med utgangspunkt i kulturelle forutsetninger og forutsetter at personen som testes har samme erfaringsbakgrunn som normeringsgruppen. Mulige kulturelle og språklige årsaker til at barn skårer under normen på nonverbale tester må vurderes. En nonverbal test må også vurderes opp mot et generelt inntrykk av barnets fungering. Flere tester eller kartleggingsverktøy bør tas i bruk for å se om resultatene på flere tester viser samme tendens (s.108).

På grunn av mangelen på valide testinstrumenter for denne populasjonen blir det vanskelig å skille mellom primære og sekundære språkvansker hos flerspråklige barn, siden det ikke alltid er mulig å få sjekket tospråklige barn opp mot alle eksklusjonskriteria (Peña & Bedore, 2009).

Det kan være en så enkel grunn til underdiagnostisering av flerspråklige barn med SSV at mangelen på framgang i språk og lesing forklares kun med manglende norskerdigheter og bortforklares med at andrespråktilegnelse tar lang tid (Øzerk & Handorff, 2008). “Vente og se”-holdningen kan gjøre at verdifull tid går til spille, noe som kan resultere i liten språklig framgang og flere følgevansker over tid (se kapittel 3). Erfaringer fra Sverige tilsier at både helsestasjoner og barnehager henviser flere enspråklige enn flerspråklige barn til språkutredning, men flerspråklige barn som blir henvist, har ofte en mer omfattende og alvorlig språkvanske enn enspråklige barn (Salameh, 2007).

Det blir i litteraturen oftere brukt termen *generelle språkvansker* (LI, language impairment), i møte med flerspråklige barn som strever med språket (Peña & Bedore, 2009). Det er ofte ikke mulig å verifisere at ekskluderingskriteriene er oppnådd, når det gjelder kognitive tester (Valencia & Suzuki, 2001). Mange typiske feil hos barn med språkvansker, blir også gjort av flerspråklige barn uten språkvansker når de lærer andrespråk. Et annet moment er at de ulike språkene har ulik oppbygning og derfor vil vanskeområdene også variere (Leonard, 2009). Det er altså mange feilkilder knyttet til kartlegging av språk, og derfor følger diskusjonen om det er hensiktsmessig å benytte diagnosen spesifikke språkvansker eller bare språkvansker for gruppen med annet morsmål. Samtidig kan flerspråklige barn også streve med språket av spesifikke årsaker, og det bør vekke bekymring når de kan ha alvorligere vansker enn enspråklige før kartlegging og tiltak iversettes (Salameh, 2007).

2.5.1 Vanlige feil hos andrespråklige som ikke indikerer SSV/språkvansker

Spesifikke språkvansker kan lett forveksles med vansker man finner hos barn som lærer seg et andrespråk. Vansker med å uttrykke seg, vansker med å forstå og “overfladiske” problemer med det gramatiske systemet kan være eksempler på dette (Egeberg, 2012). Dersom disse barnas andrespråk sammenlignes med sine jevnaldrendes førstespråk, vil de flerspråklige barna få resultater som viser språkvansker og det vil resultere i en overdiagnostisering. Noen språklige feil er mer typiske for andrespråkselever og vil i seg selv ikke være grunnlag for bekymring når det gjelder språkvansker (Damico, 1996). I følge Jacobsen & Schwarz (2005), kan slike feil være å skifte språkstil i forhold til kontekst og situasjon. Dette vil være naturlig for barn som kommuniserer på flere språk. Vi kan også høre at de blander flere språk i samme setning. Språkoverføring er et tredje eksempel på feil vi typisk finner ved tilegnelse av et nytt språk. Ved språkoverføring vil man overføre enkelte grammatiske, fonologiske, semantiske eller pragmatiske mønstre eller regler fra førstespråket. Analyse av feilene som gjøres og en sammenligning med førstespråket vil gi oss viktig informasjon om dette. Et fjerde område der det typisk gjøres feil ved innlæring av andrespråk er feiltolkning av kontekstuelle “hint” som blir brukt i kommunikasjon for å antyde for mottakeren hvilken sammenheng innholdet skal forstås, hvordan det skal leses mellom linjene eller underforståtte sammenhenger. Dette kan gjøres ved betoning, pauser, valg av spesielle ord og så videre. Det er vanlig at andrespråklærere har problemer med dette i begynnelsen. En femte typisk feil er å bryte sosiale konvensjoner som er kulturelt betinget, som hvem en snakker med, hva en snakker om og hvor en snakker. Det vil ofte være slik at et barn som lærer et andrespråk gjør gramatiske feil fordi de bruker en generell regel for bøyning av verb, (for eksempel *dettet* i stedet for *datt*), mens et barn med språkvansker ikke vil prøve på endring av verbet i det hele tatt. Disse feilformene og overføringene er normale i læring av et nytt språk. De har i utgangspunktet ingenting med spesifikke språkvansker å gjøre.

2.5.2 Identifisering av språkvansker/SSV hos flerspråklige barn

For å kunne avsløre SSV eller en generell språkvansker hos et flerspråklig barn, blir det nødvendig å finne ut noe om både førstespråkutviklingen og andrespråkutviklingen hos

barnet. Dersom barnet har SSV eller en generell språkvanske, vil det ha vansker med å tilegne seg morsmål og etter hvert også andrespråket (Paradis et al., 2003; Paul, 2007). Det er små variasjoner når det gjelder kritiske milepæler i vokabularutvikling i de forskjellige språk (Klee et al., 2004; Penner et al., 2003) og barn med språkvansker vil ha en forsinket oppnåelse av språklige milepæler (Bedore & Peña, 2008; Rygvold, 2008; Espenakk et al., 2007; Paradis et al., 2011). De trenger betydelig lengre tid på prosessering under begreplæring og gjør feil i benevningsoppgaver (Peña & Bedore, 2009). De vil ofte ha en grunnere forståelse av ordene, forstått slik at de har en overfladisk forståelse av et ord uten å kjenne begrepet i dybden, slik at de for eksempel vil vite lite om ordets røtter, synonym til ordet, over- og underbegrep og så videre (Carlo et al., 2005; Schoonen & Verhallen, 2008). I tillegg til en langsommere vokabularinnlæring, vil tospråklige med språkvansker ha ordletingsvansker (Scheng & McGregor, 2010) og de vil ha høyere feilrater i språket sitt (Peña et al., 2001). De vil ha problemer med kategorisering (Peña & Bedore, 2009). Hansson og Bruce (2002) fant evidens for dårligere læringsstrategier hos barn med språkvansker enn gjennomsnittlig. Barn med språkvansker bruker kortere og mindre komplekse setninger enn jevnaldrende, men det varierer hvilke språklige fenomen som oppleves problematisk i de ulike språk. Restrepo & Kruth (2000) fant at tospråklige med språkvansker som gruppe hadde et større tap av førstespråket i løpet av den perioden andrespråket ble etablert. Dette gjorde seg utslag i kortere setninger og gramatiske forenklinger i førstespråket og tap av vokabular.

Det finnes få studier som omhandler det å identifisere andrespråklige barn med spesifikke språkvansker (Espenakk, Klem, Rygvold, Ottem & Saltveit, 2007; Peña & Bedore, 2009; Paradis, 2010). En studie har funnet at foreldrenes rapportering av språkvansker sammenholdt med lignende vansker i familien, til sammen ga en pekepinn om hvorvidt barna hadde SSV eller ikke (Restrepo, 1998). Tidspunkt for første ord, setningslengde, setningskompleksitet og bruk av unike ord i tale er alle markører som kan indikere SSV eller ikke, når de blir kontrollert på barnets morsmål (Paul & Norbury, 2012). Det ser også ut til at nonord-repetisjonstester ikke er avhengig av hvilket morsmål barnet har for å bestemme SSV (Paul & Norbury, 2012). Det er likevel stor usikkerhet forbundet med arbeidet med å identifisere hvilke flerspråklige barn som har SSV (Baker, 2001).

2.5.3 Kartlegging

Når et barn ikke har et læringsutbytte som forventet, vil kartlegging innebære å samle informasjon på ulike måter for å finne ut hvor det er i utviklingen. Vi ønsker å finne ut det faglige og sosiale utviklingsnivået og vi ønsker å finne ut mest mulig om sterke sider, interesseområder og svake sider. Det er viktig å huske at det ikke bare er barnet som skal kartlegges, barnets læringsmiljø før og nå har også stor betydning. Mye av kartleggingsarbeidet blir gjort av PPT, men vi vet at logopedene gjør mye forarbeid før henvisning til sakkyndig vurdering av PPT. Det er også aktuelt med vurderinger underveis, både hos barn som har fått tildelt logopedisk ressurs og også for barn med annet morsmål enn norsk med eller uten andre vansker i forebyggende tiltaksarbeid eller andre sammenhenger (Monsrud, 2013; Thurmann-Moe, 2013, Egeberg, 2007; Egeberg, 2012; Hvistendal, 2008; Randen, 2014).

Språkkartlegging av to- eller flerspråklige barn blir utsatt for sterk kritikk, fordi det hovedsakelig blir fastslått er at barnet mangler kompetanse på andrespråket og ikke så mye mer (Figueroa, 2002). Det er også vanskelig å oversette tester på en slik måte at de kliniske markørene blir likeverdige på begge språk og slik at resultatene blir reliable (Bedore & Peña, 2008; Peña & Bedore, 2011; Phil, 2010; Aagaard, 2010). Det er ikke alltid slik at elevens kompetanse i morsmålet er større enn på andrespråket. Norsk skolepolitikk har nedprioritert morsmålsundervisning i skolen og det er sannsynlig at mange elever ikke kan skrive og lese på sitt morsmål etter at dette ansvaret er overlatt til foreldrene. Språkkompetansen på morsmål og andrespråk vil variere fra barn til barn, og for å få et korrekt inntrykk av flerspråklige elevers totale ordforråd, anbefaler mange forskere utredning på begge språk, der totalsummen (conceptual code) for alle riktige svar uansett språk, danner utgangspunkt for vurderingen (Paradis, Genesee & Cargo, 2011; Peña & Bedore, 2011). Dette gir et sikrere mål på hvor mange begreper barnet faktisk forstår. Det har også en pedagogisk verdi, fordi man kan finne ut på hvilke område de forskjellige språkene er sterke (Thurmann-Moe, 2013). Ikke-standariserte strukturerte intervjuer blir benyttet for å innhente informasjon fra foreldre og morsmålslærere om førstespråkutviklingen hos barn (se for eksempel Egeland, 2007, kapittel7). Disse intervjuene viser seg å være valide når det gjelder å fange opp barn med spesifikke språkvansker (Paradis, Emmerzael & Sorensen, 2010). Det blir også anbefalt at flere kilder og kartleggingsverktøy tas i bruk, både normerte tester, observasjon, intervju og uformelle kartleggingsprosedyrer, for å se om resultatene på flere tester viser samme tendens (Espenakk et al., 2007). Dynamisk kartlegging og kvalitativ bruk av tester og prøver for å finne barnets forutsetninger og sterke og svake sider blir anbefalt (Monsrud, 2013).

3 Tiltak

Vi vil i dette kapittelet se på noen tiltak som kan settes inn for å hjelpe flerspråklige barn med språkvansker eller SSV. Det blir på ingen måte en fullstendig presentasjon, det er lagt vekt på å presentere program som internasjonal forskning har vist virker, men det er også presentert mindre utprøvde program fordi informantene i min undersøkelse bruker disse. Den mest typiske arbeidsmåten mine fire logopeder benytter, er en eklektisk metode, der de bruker det de finner ut har virkning, basert på barnets vanske, men også på grunnlag av barnets interesser og det barnet har mest bruk for i dagliglivet. To av mine informanter har arbeidet med tiltak for alle flerspråklige barn, særlig i barnehagen, men også i skolen. I tillegg skisseres et tiltak for hele kull av førsteklasser i en kommune. Det vil derfor være ekstra fokus på program som ligner på dette i denne presentasjonen. Først kommer en begrunnelse for hvorfor tiltak bør settes i verk.

3.1 Hvorfor tiltak?

Det hevdes at barn med språkvansker representerer en gruppe som i svært stor grad overses med tanke på tiltak (Halaas-Lyster, 2008). Alle barn med språkvansker har behov for hjelp hjemme, i barnehage/skole, blant venner og overalt i det sosiale livet. Ved at tiltak settes i verk vil de kunne få et høyere språklig bevissthetsnivå eller en raskere språklig utvikling (Paul, 2007). Et overordnet mål vil være å fungere bedre i dagliglivet. Barnet selv, foreldre og barnehage/skole og andre berørte setter opp en prioritert liste over mestringsbehov og tiltak for å nå disse målene (Nettelbladt, Håkansson & Salameh, 2007). Dette er å se barnet i helhetsperspektiv og blir anbefalt for eksempel i Språkveilederen (Espenakk et al., 2007) fordi det støtter seg til velkjente kliniske metoder. Det er da viktig å tenke på hvordan barnet oppnår bedre ferdigheter og hvordan barnets miljø på best mulig måte kan tilrettelegges for å øke mulighet for trivsel, deltakelse og fungering for alle, både i dagligliv og i undervisning.

Det er en større andel av andrespråklige elever som klarer seg dårlig i skolen, i forhold til norske elever (Ryen, 2010; Øzerk, 2009). For disse er det viktig at tiltak blir satt i verk så de får den hjelpen de trenger til å lære norsk og til å håndtere en eventuell språkvanske

3.2 Direkte og indirekte tiltak

Beitchman & Brownlie (2014) skisserer i sine behandlingsråd tre veier å gå for å hjelpe barn (og voksne) med språkvansker. Intervensjon rettet mot barnets språkkompetanse er den første, intervensjon for å tilpasse omgivelsene for å møte barnets spesielle behov som det andre og intervensjon fokusert på terapi for å unngå/behandle sekundære vansker av adferdsmessig, sosial eller emosjonell art, som den tredje. De to første rådene kan også betegnes som direkte eller indirekte tiltak.

Ved direkte tiltak får barnet trening og språklig undervisning av en spesialpedagog eller logoped. Dette skjer som regel i ei lita gruppe eller individuelt. Fokus vil da ligge på grammatikk, uttale eller begrepslæring for barn med artikulatoriske eller fonologiske vansker og det har vist seg å være en god metode (Law & Nye, 2003). For barn med store og omfattende språkproblem trenger ikke den direkte arbeidsformen alltid å være hensiktsmessig (Espenakk et al., 2007).

Ved indirekte tiltak får fagpersoner og mennesker i barnets nærmeste omgivelser veiledning. Hensikten er å skape et støttende og utviklende miljø rundt barnet. Veiledningen tar ofte utgangspunkt i språkkartlegging og observasjon av samspillssituasjoner. Fordelen med dette er at tiltaksarbeidet foregår i et kjent miljø, av kjente personer og hyppigere enn ved direkte tiltak (Espenakk et al., 2007). Dette vil være en mer effektiv metode i arbeid med barn med reseptive problemer fordi man har et helhetlig fokus og også legger omgivelsene til rette. Indirekte, systemisk metode og direkte metode trenger ikke være et enten-eller, men arbeidsmåtene vil kunne utfylle hverandre og man får en eklektisk tenkning rundt tiltakene (Paul, 2007). Man velger ut fra barnets vanske, barnets omgivelser og ressurser som finnes rundt barnet. Indirekte metoder vil også kunne brukes forbyggende og det vil virke for barn som lærer andrespråk uavhengig om de har en språkvanske eller ikke.

3.2.1 Intervensjonsstudier/program for barn med SSV

Internasjonalt finnes det mange utarbeidede program i arbeidet med SSV. Et fåtall av disse lar seg teste og effektevalueres, fordi kravene til metodologisk design eller informasjonen omkring intervensjonsprogrammene i mange tilfeller er for mangelfulle. Siden slutten av 1960-tallet har det vært gjennomført en rekke intervensjonsstudier for å avklare effekt av språkarbeidet i de ulike modellene (Halaas-Lyster, 2008; Hulme & Snowling, 2009). Law, Garret & Nye (2004) har presentert en metaanalyse av 25 ulike intervensjonsprogram . De har

stor innbyrdes variasjon, både når det gjelder omfang, tidsbruk og effekt. Også kravene til faglig kompetanse varierer. De intervensjonene som retter seg mot barn med fonologiske vansker og vansker med ekspressivt vokabular synes å ha hatt størst effekt, mens program som fokuserte på ekspressive, syntaktiske vansker hadde noe mer blandet resultat. Den minst overbevisende effekten kom i intervensjonsstudier som fokuserte på reseptive vansker. Effekten av tiltak så ikke ut til å være avhengig av om det var klinikere eller for eksempel foreldre som har fått trening i gjennomføring av treningsprogram, som utførte arbeidet (Law, Garrett & Nye, 2003). Det ble heller ikke funnet noen tydelig forskjell mellom gruppearbeid i forhold til individuelt arbeid. Intervensjonenes varighet har en klar innvirkning på resultatet, forstått slik at det tar tid å oppnå gode resultater.

Ett av programmene har blitt omfattet med stor interesse og har blitt forsket relativt mye på. Dette gjelder Tallal og hennes kollegaers *Fast ForWord* (1996). Dette er et dataprogram som fokuserer på rask auditiv prosessering. I følge Tallal og hennes kolleger er forbindelsen mellom auditiv prosessering og språkforståelse stor, slik at en økning i hjernens evne til å matche bilde og ord raskt vil ha stor innvirkning på språket (Merzenich et al., 1996; Tallal et al., 1996). Det viste seg likevel at til tross for et intensivt, tidkrevende og sammensatt program, var ikke resultatene reliable (Gillam et al., 2008; Bishop, Adams & Rosen, 2006). Det ser heller ikke ut til at en trening av rask prosessering lar seg overføre til dagligspråket (McArthur, Ellis, Atkinson & Coltheart, 2008). Det ser ut til at barn med vansker heller kan trenes i naturlige sammenhenger enn via dataprogram eller spesifikke treningsprogram i for eksempel grammatikk (Bishop et al., 2006; Fey, Long & Finestack, 2013).

De intervensjonsstudier som er rapportert, representerer et konglomerat av design og metoder (Halaas-Lyster, 2014). Dette gjør det enda vanskeligere å finne ut om metodene som er presentert er med på å støtte teoriene som ligger bak de ulike programmene. I den ene enden av skalaen finner vi de behavioristiske tilnærmingene, der treningsprogrammene er totalt isolert fra den konteksten språket vanligvis inngår i. I den andre enden finner vi tiltak som springer ut fra mer generative og pragmatiske teorier.

Selv om det er noe variert hva de enkelte intervensjonsstudier kan fortelle oss om gode metoder, gir mange studier klare indikasjoner på tiltak som kan gi god effekt på ulike grupper av barn med språkvansker.

3.2.2 Intervensjonsstudier/program som er prøvd ut i Norge

Parsons, Law & Gascoigne (2005) presenterte et undervisningsopplegg for barn med spesifikke språkvansker. Dette opplegget la vekt på begrepslæring og mange av prinsippene ble fulgt i *Språkverkstedet* (Sæverud, Ursin Forseth, Ottem & Platou, 2011). I det norske arbeidet var det også flerspråklige barn som deltok i den strukturerte begrepsundervisningen, som foregikk både i barnehagegrupper og skolegrupper, men det var primært barn med språkvansker som var målgruppen. Resultatene viser en tendens til at strukturert arbeid med begrep også førte til en generaliseringseffekt i møte med nye og ukjente ord (Sæverud, Ursin Forseth, Ottem & Platou, 2011). Det viste seg at elevene hadde tydelig framgang og ikke minst fikk et større engasjement rundt språk.

Et opplegg med lignende vekt på begrepsinnlæring, særlig i barnehagealder, er *Grep om begreper* (Grove, 2012). Opplegget bygger på de samme prinsippene som i *Språkverkstedet*, men er laget spesielt med tanke på barnehagebarn. *Grep om begreper* er en metode som sikter mot å gi barn en læringsstrategi i det å lære å lære begreper. Metodikken er tenkt brukt i små grupper med barn, men kan gjerne tilpasses og brukes i forhold til både enkeltbarn og større grupper. Det jobbes med ett begrep om gangen i økter på 2-3 ganger pr. uke. Barn og voksne reflekterer rundt begrepets innhold-, form- og bruksside, og oppsummerer dette i tankekart.

I sitt forskningsprosjekt *Minoritetsspråklige elever og ordlæring*, fant Scheve (2012) ut at i en ordinær andreklasse hadde et ordlæringsprosjekt tydelig virkning, både for norske og flerspråklige elever. De norske elevene hadde en markert bedring både på de ordene som var arbeidet med og ord på en kontrolliste. De flerspråklige elevene hadde også tydelig framgang på de gjennomgåtte ordene, men noe mindre på kontrollordene. I dette prosjektet, som bygger på skoleutviklingsprosjektet *Thinking Schools* (Costa, 2008), ble det lagt vekt på læringsstrategier og å hjelpe elevene til å finne måter å gå fram på ved problemløsning. Viktige stikkord er å dvele ved enkeltord, finne ulike innfallsvinkler til ordet og lære seg å bruke ordet selv.

Det som kommer fram av disse begrepsinnlæringsmodellene som er presentert ovenfor, er at mange barn og unge med språkvansker har fått en kraftig vekst i vokabularet og benytter språket på en helt annen måte enn før opplæringen begynte (Mossige, Platou & Ottem, 2013). Det får også positive følger for tilegnelsen av skriftspråket og utviklingen av sosiale relasjoner til jevnaldrende og voksne. Språksvake barn, om de har norsk som morsmål eller et

annet morsmål, viser seg altså å ha et stort uutnyttet potensiale. Med bakgrunn i dette er *Strukturert ordlæring: 30 ordlisten* utviklet (Mossige, Platou & Ottem, 2013). En liste på 30 ord blir laget, ord som barna i fokusgruppen bør mestre. Noen ord bør være lette for barna, andre ord litt vanskeligere. Etter en pretest med disse ordene blir de fordelt på to lister som har like mange lette/vanskelige ord på begge. Så følger en periode der det blir øvet på ordene på den ene listen. En gruppe på 3-4 barn får presentert ett ord fra øvingslisten hver dag, i omtrent 30 minutt. Det blir brukt tankekart og mange forskjellige innfallsvinkler, med vekt på at hvert enkelt barn er aktivt med. Etter 15 samlinger foretas en posttest med alle 30 ordene. Det har forbausende ofte vist seg at barna har forbedret sine svar både på øveordene og på kontrollisten.

Word Generation ble utviklet med bakgrunn i en stor elevgruppe med engelsk som andrespråk og med svak sosioøkonomisk bakgrunn og begrenset ordforråd (Snow & Uccelli, 2009; Monsrud, 2013). I Norge har dette programmet blitt prøvd ut gjennom KISP (Kunnskapsgenerering i det spesialpedagogiske praksisfeltet), der særlig det akademiske språket på mellomtrinnsnivå og på ungdomsskolenivå har vært i fokus. Tendensene i Norge ser ut til å gå i samme retning som studier i USA, programmet har en positiv effekt på ordforrådet og interessen for ord øker (Snow, Lawrence & White, 2009; Monsrud, 2013). Det var likevel minst framgang hos de elevene som hadde svake andrespråksferdigheter i de amerikanske resultatene (Lawrence, Capotosto, Braun-Martin, White & Snow, 2012) og programmet videreutvikles fortsatt.

Response to Intervention (RTI) eller “Respons på intervensjon” på norsk, er et program fra USA som setter vurdering og målrettede program i system, slik at effekter av tiltak som settes inn på et tidlig stadium skal måles og føre til effektiv tilrettelegging av opplæring (Van DerHeyden & Burns, 2010). Egeland (2012) forteller at en viktig målsetting med RTI er å tilpasse ordinær undervisning bedre slik at færrest mulig vil ha behov for mer omfattende tilrettelegging i form av spesialundervisning. RTI skal altså sørge for tidlig identifikasjon av elever med problemer gjennom standard kartlegging eller mer uformell vurdering, basert på læringsmål i barnehagen eller i skolen. Dette skjer på trinn 1 i programmet. Det kan vise seg at 10-20% av elevene strever. Dersom 20-30% av elevene eller mere har problemer, er det sannsynlig at det er noe som ikke fungerer i opplæringssituasjonen og den må revideres. Trinn 2 innebærer at de barna som strever og som ikke har lært det som er forventet, gjennomgår en tilrettelagt opplæring i en mindre gruppe for å lære de aktuelle ferdighetene. Det bør være et

intensivt tilbud på for eksempel 30 minutter 2-5 dager per uke i en periode. Det er funnet sterk evidens for at trinn 2-tiltak virker, når det er lagt opp slik at det støtter og utdyper den undervisningen som blir gitt på trinn 1 (Gersten et al., 2009). Dersom de etter denne perioden har fått hjelp, kan de komme tilbake til ordinær gruppe/klasse. Dersom de ikke har fått hjelp, kan nye tiltak vurderes. Har elevene store problemer fortsatt, vil de komme over på trinn 3. På trinn 3 vil det settes i verk mer spesialisert læring av ferdigheter, dersom det fortsatt er problemer. Vi kan nå være inne på spesialpedagogisk tilrettelegging og det kan være aktuelt med avvik i forhold til innhold i læreplanen, bygd på sakkyndig vurdering. Det er viktig at eleven på trinn 2 og 3 får et bedre opplæringstilbud enn han ville fått i ordinær klasse, ellers vil en ikke oppnå noen effekt (Tuckwiller, Pullen & Coyne, 2010; Kerrins, Trotter & Schoenbrodt, 2010; Pullen, Tuckwiller, Konold, Maynard & Coyne, 2010). Det er også viktig med hyppige vurderinger av effekt eller vurderinger om det er behov for justeringer. RTI var i USA et forsøk på å unngå å bruke IQ-tester som redskap for å differensiere mellom elevene (2006) og det hadde også en målsetning om å redusere spesialundervisningsressursene og bruke mest mulig av ressursene i ordinær undervisning (VanDerHeyden, Witt, and Gilbertson, 2007). Det er også et system som prøver å bygge en bro mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. I Norge er programmet særlig prøvd i sammenheng med atferdsvansker.

3.2.3 Program med vekt på aktiviteter, konkrete, bilder, bøker

NEIS-modellen er en norsk modell med utgangspunkt i et prosjekt som satset på utvikling av lesing og læring i skolen (Øzerk, 2010). Det blir tatt utgangspunkt i postulatene om at muntlig og skriftlig språk læres lettest gjennom Naturlig representasjon, Enaktiv representasjon (som står for handlinger, aktiviteter, demonstrasjoner), Ikonisk representasjon eller Symbolsk representasjon (som gir forkortelsen NEIS). Prosjektet ble gjennomført over tre år (2004-2007) på Linderud skole i Oslo. I løpet av denne perioden hadde skolen stor framgang i den nasjonale leseprøven for 5. og 8. trinn. De hadde framgang på områder som for eksempel ordforråd.

På barnehagenivå har prosjektet *Lær meg norsk før skolestart!* fokusert på språkarbeid, særlig blant andrespråklige barn (Sandvik & Spurkland, 2012). Dette var et prosjekt i bydel Bjerke i Oslo i samarbeid med Høgskolen i Oslo i perioden 2001-2006. Det ble utviklet en metode for språkstimulering med bruk av litteratur og koffertter med figurer og ting som passet til boka eller eventyret. Det ble også utviklet et kartleggingsverktøy for språkutvikling på norsk og på

morsmål. Evalueringene av dette prosjektet var positive og førte til framgang i resultatene på IL-basis ved skolestart.

Litteraturbasert undervisning ser ut til å gi gode resultater i flerspråklige klasser (Pihl 2010, Egeberg 2012). Prosjektet “Listiga raven” fra Rinkeby i Sverige er et eksempel på arbeid med utgangspunkt i en flerspråklig tredjeklasse, der det over en periode på tre år ble fokusert på skjønnlitterære bøker etter elevens interesse. Dette førte til at elevene leste svært mye, de fikk gode leseferdigheter og gjorde det svært bra på lesetester (Axelsson, 2000).

3.2.4 Arbeid med fonologisk kompetanse

Det blir sagt at evnen til fonologisk diskriminering og det å identifisere ett og samme fonem i fonologiske kontekster er en “snublestein” for barn med SSV (Halaas-Lyster, 2008.). Å oppdage ordenes lydmessige struktur, rim, stavelser og enkeltlyder blir viktig for disse barna. Metodiske opplegg som skisseres av Frost & Lønnegaard (1996), Elsbak & Valle (2000), Halaas-Lyster (2002), Hagtvet & Palsdottir (1992) med flere, kan brukes her.

3.2.5 Arbeid med morfologi, grammatikk og syntaks

Barn med SSV har ofte vansker med å bruke grammatiske regler korrekt og de har også ofte vansker med å forstå meningsinnholdet i grammatiske ytringer (Rice, Warren & Betz 2005). De lærer nye ord som om alle komponentene i ordet var ukjente, i motsetning til et barn som finner kjente komponenter og morfologiske markører som spesifiserer for eksempel verbets tider (Halaas-Lyster, 2008). De trenger kunnskap om “byggesteinene” i ordenes oppbygning. De synes å lagre ord på en upresis og fonologisk lite distinkt måte (Bishop, 1997) og dette vil påvirke lagring og aktivering av ord også. Fey, Long & Finestack (2003) presenterer ti prinsipper som de mener bør være styrende for det grammatiske arbeidet hos barn med SSV. Her kan nevnes at ferdighetene bør læres i meningsfulle, muntlige og skriftlige aktiviteter, det grammatiske fokuset bør aldri eller sjelden være det eneste fokuset for intervensjon, men fokuset må være på å bedre barnets språkferdighet i vid forstand. Det bør være slik at læringen har overføringsverdi til dagligspråket og det må være slik at det er barnets nærmeste utviklingszone som er i fokus. For å lære, må barna ha flere repetisjoner og gjentakelser av ord og orddele, for å oppnå en presis lagring og lettere tilgjengelighet for framhenting. Barnet bør få sine setninger “tilbake” endret eller utvidet, det de kaller *sentence recasts* og

den voksne framstår som et språklig forbilde. Det er også viktig å øve på å bruke språket i ulike kontekster.

Ringeriksmaterialet

Lyster skrev avhandlingen *Preventing Reading and Spelling Failure* i 1995. Hun undersøkte sammenhenger mellom språklig bevissthet og utvikling av lese- og skriveferdigheter for å kunne predikere og kanskje forebygge dysleksi på et tidlig stadium. Studien er en effektstudie der norskspråklige barn fikk spesiell oppfølging i morfologisk bevissthet og fonologisk bevissthet i grupper. Dette ble sammenlignet med grupper av barn som fulgte ordinær opplæring. Barna ble kartlagt siste året i barnehagen og første året på skolen.

Kartleggingsverktøyet *Ringeriksmaterialet* (Lyster & Tingleff, 1996) ble utviklet i forbindelse med studien. Studien viste at trening i morfologisk og fonologisk bevissthet hadde en signifikant effekt; både barna i morfologigruppen og i fonologigruppen lå foran barna i kontrollgruppen ved skolestart når det gjaldt lesning og skriving av ord. I slutten av første klasse hadde barna i begge eksperimentgruppene fremdeles bedre resultater enn barna i kontrollgruppen. Ringeriksmaterialet er fortsatt brukt av lærere i småskolen. Fordi det ikke er utviklet kartleggingsverktøy for kartlegging av språklig bevissthet hos flerspråklige elever, brukes det også på denne elevgruppen (Randen, 2014).

3.2.6 Leiken som verktøy

Leiken er kanskje den aktiviteten som best fremmer utvikling hos førskolebarn og barn i småskolealder (Hagtvet, 2002). Barn med språkvansker har ofte vansker med å komme inn i leik med andre, de mestrer heller ikke å bli værende i leiken (Vedeler, 2007). Barn med SSV har større risiko for å bli ignorert av jevnaldrende i samtaler og de er mindre ettertraktede leikekamerater (Bishop, 1997). Gjennom rolleleik bruker barn språket og vokser språklig, de har dialoger med hverandre og kommuniserer på mange måter (Ulleberg, 2009). Bateson (1987) beskriver leiken som kommunikasjon på flere plan, og for å kunne delta i leik, er det en forutsetning at en mestrer kommunikasjon. Barnet må kunne kommunisere at “dette er leik” og det må skille virkelighet og leik (Lillemyr, 2011). I leik kan barnet utforske sin nærmeste utviklingssone ved å gjøre erfaringer om andre roller og aktiviteter enn i det virkelige liv (Vygotskij, 2001). I leiken gjenskaper barnet sine tidligere erfaringer. I tillegg

klarer de å bruke disse erfaringene til å skape noe nytt og kreativt som stammer fra barnet selv (Ruud, 2012). Etter hvert som barna blir eldre øker kompleksiteten i leiken, de bruker mer tid på forhandling og planlegging enn de gjør på selve leiken. Diskusjoner og planlegging i forhold til hvem som skal være hvem og hva som skal leikes fører ofte til at barn med språkvansker faller ut alt før leiken har startet. Dette vil ofte føre til at barn med SSV leiker med yngre barn, der språket ikke er så avgjørende, eller de blir alene i leiken. Barnet kan utvikle en aggressiv eller destruktiv atferd på grunn av at de ikke klarer å være med i leiken (Vedeler, 1987).

4 Metode

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for den metodiske tilnærmingen i denne undersøkelsen. Valg av metode blir bestemt ut fra formålet med studien (Kvale & Brinkman, 2009).

Problemstillinga i denne oppgaven er: *Hvordan arbeider logopeder i møte med barn som har en språkvanske eller SSV og som har et annet morsmål enn norsk?* For å finne ut av dette, fant jeg ut at kvalitativ metode passet best, fordi jeg hadde bruk for å komme tett inn på informantene og deres opplevelse av situasjonen. Jeg ønsket å vite deres subjektive opplevelse av fenomenet og hvordan de på den bakgrunn løste oppgaven med å hjelpe barna.

I den første delen vil det bli gjort rede for undersøkelsens vitenskapsteoretiske forankring.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

De to hovedmetodene i all forskning er kvantitativ og kvalitativ metode.

I kvantitativ metode forsøker en å studere fenomener gjennom å beskrive, kartlegge, analysere og forklare dem. Variabler og statistiske størrelser blir brukt for å uttrykke problemfeltet (Befring, 2007; Gall et al., 2007). Forskning av denne typen tar sikte på å innhente ”sammenlignbare opplysninger om et større antall enheter, uttrykke disse opplysningene i form av tall, og foreta en statistisk analyse av mønsteret i datamatriksen” (Hellevik, 2002, s.110). Kvantitativ forskning legger vekt på formelle, strukturerte og standardiserte tilnærminger. Store mengder av enheter, utvalg i en populasjon, blir studert. Forskningsresultater presenteres i form av tall og kan generaliseres over til større populasjoner.

I kvalitativ forskning derimot er det informantenes meninger, intensjoner og holdninger som står sentralt (Befring, 2007). Sammenhenger, karakteristikker, metaforer, symboler og beskrivelser kommer i fokus (Berg, 2009). Hva, hvordan, når og hvor er sentrale spørsmål for å få fram essensen og miljøet i en forskningsstudie (Berg, 2009). Kvalitative metoder går i dybden på enkelte kasus. Datainnsamlingsmetodene i kvalitativ forskning kjennetegnes av dynamisk samhandling mellom forskeren og informantene, og forskerens person blir et viktig

instrument både i datainnsamling og tolkning av data (Kleven, 2011). Resultatene i kvalitativ forskning presenteres i form av sitater og kan ikke generaliseres til en populasjon.

I dag er kvantitative og kvalitative metoder ofte sett på som supplerende i forhold til hverandre og kan dermed brukes i en og samme studie som ”mixed methods” (Befring, 2007; Gall et al., 2007; Hellevik, 2002; Kleven, 2011). I sitt valg av metode går forskeren ut fra hvilken av de to ovennevnte tilnærminger som gir de beste mulighetene til å belyse den valgte problemstillingen (Kleven, 2011).

Valg av vitenskapsteoretisk perspektiv handler om hvilken side av virkeligheten en ønsker å belyse og hvilke aspekter ved et fenomen en ønsker å framheve (Brinkman & Tanggaard, 2012). I denne oppgaven ønsker jeg å belyse hvordan logopedier tolker og forstår barn med en sammensatt vanske og hvordan de arbeider med disse barna. Dette er bakgrunnen for valg av en kvalitativ tilnærming. I denne tilnærmingen ligger en implisitt forståelse av at mennesket konstruerer sin egen sosiale virkelighet og handler ut i fra det (Kvale & Brinkmann, 2009; Dalen, 2011).

4.1.1 Fenomenologisk design

I denne undersøkelsen falt valget på fenomenologisk design fordi denne tilnærmingen virker mest formålstjenlig for å finne ut hva hver enkelt logoped oppfatter og forstår av et fenomen og hvordan de handler ut i fra dette. Fenomenologi springer ut av en filosofisk tradisjon som ble grunnlagt rundt år 1900 (Kvale & Brinkman 2009). Kort fortalt handler fenomenologien om hvordan mennesker forstår, danner oppfatninger om og konstruerer sin virkelighet (Brinkman & Tanggaard, 2012). Fenomenologien ble grunnlagt av filosofen Edmund Husserl, og er både en filosofi og et kvalitativt forskningsdesign (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). Det handler om interessen for å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes perspektiver, livsverden og oppfatning av virkeligheten de lever i (Kvale & Brinkman, 2009).

Når det gjelder mitt ønske om å finne ut hva logopedier gjør i møte med barn med spesifikke språkvansker som også er flerspråklige, tenker jeg at det vil være vanskelig å finne et stort nok antall til å forsvare en kvantitativ metode. Siden det er usikre forskningsdata omkring klassifisering i denne gruppen (spesifikke eller generelle språkvansker) og fordi det finnes mange tiltaksforslag «der ute», tenker jeg at det har interesse hvordan logopedene opplever situasjonen ut fra sitt perspektiv og ståsted. Det sosiale fenomenet jeg er ute etter å undersøke

er hvordan logopedene arbeider, direkte eller indirekte, i møte med enkeltbarn eller grupper der andrespråklæring og språkvansker er tematikk. Jeg vil derfor benytte intervju i denne undersøkelsen.

4.1.2 Førforståelse

I fenomenologien er dette med førforståelse sentralt. Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning (Postholm, 2010). Vi vil ha meninger, forventninger og oppfatninger på forhånd i forhold til det fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Det vil alltid være med oss og vil kunne prege alle ledd i en forskningsprosess. Derfor bør forskeren redegjøre for sitt utgangspunkt, erfaringsbakgrunn og teoretiske ståsted. Dette vil kunne hjelpe forskeren til å ta hensyn til hvordan dette påvirker studien og det vil trolig være en hjelp til å forstå informantenes perspektiv (Kvale & Brinkman, 2009).

Jeg ønsker å redegjøre for min førforståelse ved å fortelle om min bakgrunn, utdanning og arbeidserfaring. Jeg er mor til 4 barn og vi har hatt en del «avlastningsbarn» som har hatt norsk som andrespråk boende hjemme hos oss. Jeg er førskolelærer med småskolepedagogikk, spesialpedagogikk og forming som tilleggsutdanning og er i ferd med å fullføre logopedstudiet. Jeg har arbeidet med norske barn i skole og barnehage, vært lærer for voksne og barn med norsk som andrespråk og har arbeidet som spesiallærer både for norske barn og flerspråklige barn. I min arbeidspraksis har jeg også vært på et barnehjem med norske og utenlandske barn og jeg har arbeidet på et flyktningekontor med spesialansvar for kvinner og barn. Jeg synes det er kjekt å lære nye språk og kulturer å kjenne og er opptatt av å ønske nye landsmenn velkommen, både i arbeids- og fritidssammenheng. Min bakgrunn har helt sikkert vært med på å påvirke mitt valg av tema. På samme tid er logopedisk arbeid helt nytt for meg, og jeg er opptatt av å sette meg inn i forskning og metoder som viser seg å gi gode resultater. Jeg hadde håp om at jeg ville lære mye av disse intervjuene og arbeidet med denne oppgaven. Siden jeg har flere erfaringer omkring arbeid med flerspråklige enn jeg har i arbeid med spesifikke språkvansker, antar jeg at det vil påvirke mine spørsmål og tolkninger. Jeg har søkt å balansere dette ved å sette meg inn i begge tema på forhånd.

4.2 Det kvalitative forskningsintervju

Intervju betyr egentlig en “utveksling av synspunkter” mellom to personer som snakker sammen om et felles tema som opptar dem begge (Kvale & Brinkman, 2009). I forskningsintervjuet skjer det både et møte og en meningsutveksling som fører til konstruksjon av kunnskap. Det bygger på dagliglivets samtaler, men er en profesjonell samtale. (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det kvalitative forskningsintervju er et åpent intervju i motsetning til det kvantitative intervju, som bruker et stramt strukturert spørreskjema. Det legges større vekt på den subjektive opplevelsen av et fenomen, det vil si hvordan mennesket selv opplever og erfarer dette fenomenet og forholder seg til det i sin situasjon (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Målet er ikke å styre intervjupersonens svar, men vise åpenhet overfor nye og uventede fenomener og unngå ferdig oppsatte kategorier og tolkningskjema i motsetning til det kvantitative intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). I kvalitativ forskning legges det vekt på informantenes meninger, holdninger, selvforståelse og intensjoner (Befring, 2007). Forskeren har mulighet for personlige valg og improvisasjon underveis i større grad enn i en kvantitativ tilnærming, der det er flere spesifikke regler og formaliteter å forholde seg til. Når formålet er å finne ut hvordan informantene opplever ulike situasjoner, hvilke tanker, perspektiver og erfaringer de har rundt det som skal undersøkes, passer det kvalitative intervjuet godt (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009).

4.2.1 Semistrukturert intervju

Et semistrukturert intervju ble valgt. Det semistrukturerte intervjuet er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtalen er fokusert på forhåndsbestemte temaer som intervjueren selv har valgt ut (Dalen, 2011). Denne framgangsmåten ble valgt fordi det er mulig å stille oppfølgingsspørsmål underveis der det er nødvendig, det går an å foreta sammenligninger mellom informantene og det går an å være fleksibel, samtidig som det er så mye struktur at det vil kunne bearbeides i etterkant (Thagaard, 2013; Dalen, 2011; Berg, 2009). I en slik intervjuform kan forskeren fange opp nye temaer underveis og utforske disse og konteksten i samtaletemaene kan tre tydeligere fram (Thagaard, 2013).

I tråd med dette, blir det i denne undersøkelsen informantenes erfaringer, tanker og arbeidsmetoder som blir i fokus. Mine intervjuobjekter må i møte med flerspråklige barn med

språkvansker hente kunnskap fra flere fagområder og det er forholdsvis lite forskning å støtte seg til.

4.3 Datainnsamling

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av informanter, utforming av intervjuguide, erfaringer med prøveintervju og gjennomføring av intervjuene.

4.3.1 Utvalg og informanter

Valg av informanter er et viktig tema innenfor intervjuundersøkelser. Informantene må kunne gi nyttig informasjon omkring fenomenene som skal undersøkes (Dalen, 2011). Et godt utvalg av informanter er viktig for å sikre god reliabilitet. For at studien skal være reliabel skal datainnsamlingen gi det samme resultatet hvis den gjennomføres på samme måte flere ganger (King, Keohane og Verba 1994:25-26). I tillegg skal det være mulig å gjenta studien. Utvalget velges derfor med klare regler. Dermed blir det mulig for andre å vurdere reglene for utvalget og å bruke de samme reglene selv, om de ønsker å gjenta studien. For å finne et egnet utvalg som kunne gi informasjon om fenomenet som skal undersøkes, bør et kriterieutvalg benyttes (Dalen, 2011). Dette innebærer at forskeren på forhånd setter opp de ulike kriteriene som informantene må oppfylle (Dalen, 2011). Det kunne også vært en «teoretisk utvelgingsprosedyre» (Corbin & Strauss, 2008), der ytterpunktene i fenomen, ståsted og praksis kunne velges ut. Dette er en ressurskrevende prosess, så jeg valgte heller en kriteriebasert utvelging.

I mitt kriteriegrunnlag satte jeg opp følgende regler for undersøkelsens populasjon:

De som skulle delta måtte ha logopedutdanning og de måtte ha litt erfaring i å arbeide med andrespråklige med språkvansker i sin logopedpraksis, enten fra barnehage eller grunnskole. Arbeidet kunne være primært av forebyggende art eller et mere tradisjonelt arbeid med barn som har enkeltvedtak om logopedhjelp. Jeg ønsket en geografisk spredning og en fordeling mellom bykommuner og landkommuner som arbeidsplass, men dette var noe jeg måtte bruke som sorteringskriterie om jeg fikk et stort utvalg.

Et lite førsteinntrykk i min «spaning av feltet» var at det kanskje ikke er så mange logopeder som har erfaring fra andrespråklige med spesifikke språkvansker. Som tidligere nevnt er

denne gruppen barn underrepresentert når det gjelder å få spesifikke diagnoser. Derfor ble kriteriegrunnlaget at logopedene skulle ha erfaring med flerspråklige barn med språkvansker. For å finne informanter tok jeg kontakt med Norsk Logopedlag, logopedenes fagorganisasjon, der de fleste logopeder er medlemmer. Der fikk jeg legge ut en forespørsel på deres facebookside. Jeg tok kontakt med ledere i fylkeslag av Norsk Logopedlag rundt om i landet og fikk e-postadressen til deres medlemmer. En forespørsel ble sendt direkte til de adressene jeg fikk. Responsen lot vente på seg. Jeg kontaktet også personer som har stått for kurs og faglig informasjon rundt dette temaet og de videreformidlet spørsmålet om informanter til sitt kontaktnett. Jeg snakket med logopeder i eget fylkeslag og fikk tips om personer som jeg kunne kontakte direkte. Det viste seg å være svært få som gav respons. Jeg fikk 1 informant i mitt eget fylke, etter tips fra en annen logoped. De andre jeg fikk tips om, takket nei når jeg kontaktet dem. En av informantene fikk jeg ved at jeg kontaktet logopeder som har deltatt på aktuelle kurs. Til sammen 4 gav respons på e-post jeg hadde sendt til dem etter å ha fått navnet gjennom deres fylkeslag. En av dem hadde erfaring fortrinnsvis med eget barn før hun tok logopedutdanning, og jeg valgte da å ikke bruke henne som informant. Den andre av de 4 fikk jeg ikke kontakt med når det var behov for å komme i gang og dermed ble ikke han med. Dette førte altså til at jeg satt igjen med 4 informanter totalt. Dette var et minimumstall og det var ikke mulighet for å foreta noen videre utvelgelse. Jeg hadde heller ikke «råd» til å foreta et prøveintervju blant disse.

De 4 bor langt fra hverandre, 2 arbeider i hver sin by og 2 arbeider i landkommuner. 3 av dem arbeider i kommunale stillinger mens den fjerde arbeider i privat sektor. De som meldte seg som informanter har alle noe utdanning i tillegg til logopedutdanningen og de har en del års praksis. Om mine informanter er representative for den gruppen logopeder som treffer flerspråklige med språkvansker, er det vanskelig å kontrollere. Det er en geografisk spredning og en spredning i om de bor i en stor by (1), liten by (1) og i landkommuner (2). Tre av dem er allmennlærere i bunn og 1 er førskolelærer i bunn. Det ble ikke spurt om informantenes alder, men ut fra opplysningene de gav om utdanning og arbeidserfaring, var de fra omtrent 45 år til 70 år.

4.3.2 Intervjuguide

Fokus for spørsmålene var å finne noen eksempel på hvordan det blir arbeidet med en gruppe barn der forskning og erfaring er mangelfull og der det kreves kunnskaper fra flere

fagområder, både det spesialpedagogiske feltet og andrespråklæringsfeltet. Det kan tenkes at flere fagområder kan være med på å kaste lys over temaet, her kan nevnes lingvistikk, historie og samfunnsfag og kulturhistorie som noen eksempler.

Det var sannsynlig at det blant informantene ville være noen som arbeider forebyggende og kanskje mest indirekte, mens andre vil ha sitt hovedarbeidsområde direkte mot det enkelte barn og med fokus på vanskeområdene. Noen vil arbeide mest i barnehagesektoren, andre mest i skolesektoren og noen vil arbeide i begge disse sektorene. Det er ønskelig å finne ut noe om hva den enkelte legger vekt på og er opptatt av i arbeidet. Det ble også utarbeidet spørsmål som skulle gi nærmere opplysninger om intervjuobjektet i forhold til utdanning, erfaringsbakgrunn og holdninger til temaet.

Målet med intervjuguiden var å utforme en oversiktlig og brukbar guide for et semistruert intervju der det ble presentert temaer som skulle være utgangspunkt for en samtale. Det var viktig å sikre at alle fikk den samme informasjonen og at alle svarte på spørsmål innenfor de ulike hovedkategoriene. Først i intervjuguiden står en liten huskeliste i stikkordsform på hva alle informantene skal få informasjon om.

Spørsmålene i guiden ble endret flere ganger, slik at det ble færre spørsmål og slik at det ble mest mulig åpne spørsmål, samtidig som de ikke skulle ha preg av “eksaminering”. Det var viktig å utforme spørsmålene slik at de ikke la til rette for korte svar, men oppmuntret til fylldige responser.

Guiden er fundert på traktprinsippet (Dalen, 2011). Det vil si at det starter med enkle, uproblematisk spørsmål omkring bakgrunn og utdanning for så å snevre seg inn på kjernes spørsmål og mer utfordrende spørsmål.

4.3.3 Prøveintervjuet

I forkant av intervjuene ble det foretatt et prøveintervju. Dette er viktig for at den som intervjuer skal gjøre seg kjent med og kanskje forandre på intervjuguiden og for å gjøre seg erfaringer som intervjuer (Dalen, 2011; Berg, 2009). Dette var en finert situasjon, på den måten at den jeg intervjuet ikke er logoped og vedkommende hadde derfor ikke forutsetninger for å kunne svare på mange av spørsmålene. Jeg fikk likevel testet meg selv i situasjonen og

jeg fikk mange tips til endringer i intervjuguiden slik at flere spørsmål ble åpne og slik at spørsmålene ikke fikk en form som signaliserte en “eksaminering” av informanten, men mere en interesse for å høre hva han/hun hadde å si. Jeg gjorde flere endringer i intervjuguiden etter prøveintervjuet.

Jeg fikk også testet lydopptakerne og der fant jeg ut at de første programmene jeg hadde lastet ned (Dictation, Recorder Pro) hadde begrensninger på tid og stoppet opptaket etter 10 minutt. Jeg fikk da lastet ned et nytt program (Dictaphone) og sjekket ut at dette kunne ta opp i lengre tid. Jeg fant også ut hvordan lyden ble best mulig ved opptak. Jeg var redd for å skulle slette opptaket ved et uhell, så derfor spilte jeg det av og tok det opp på et annet sted (Lydopptaker på mobilen), slik at jeg hadde to opptak av det samme intervjuet.

4.3.4 Telefonintervju

Et intervju er en “utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema” (Kvale & Brinkman, 2009). Det var viktig for meg å sikre at det ble en mest mulig åpen og trygg dialog. Den beste rammen rundt dette ville ha vært et direkte møte på et trygt sted, men dette ble vanskelig å få til på grunn av den geografiske spredningen på mine informanter. Et “nest best” alternativ ville være å snakke sammen på Skype, der vi både kunne se og høre hverandre. Jeg prøvde ut dette og ordnet meg med opptaker, men støtte på tekniske vanskeligheter. Jeg fikk også en forståelse av at Skype ikke var helt enkelt for alle informantene. Jeg valgte derfor å gjennomføre intervjuene over telefon med opptaker, slik at forholdene skulle være like for alle. Ved å velge denne løsningen med telefonintervju og ikke Skypeintervju eller et direkte møte, er det en stor mulighet for at noe informasjon går tapt, siden blick-kontakt og kroppsspråk kan gi mye tilleggsinformasjon og kanskje et møte via skjerm eller direkte ville oppleves som en nærmere kontakt enn bare via øret på telefonen. Dette er ikke en optimal løsning, men den beste, omstendighetene tatt i betraktning. Berg (2009) anbefaler at en semistrukturert form på intervjuet velges ved telefonintervju. Han anbefaler i tillegg ekstra vekt på å gi god orientering på forhånd og å legge ekstra vekt på myk start eller isbrytende innledning på samtalen. Dette var råd jeg fulgte.

4.3.5 Gjennomføring av intervjuene

Det blir sterkt anbefalt å bruke teknisk opptaksutstyr ved gjennomføring av kvalitative intervjuer (Dalen, 2011, Kvale & Brinkmann, 2009). Informantene fikk tilsendt et orienteringsskriv fra meg (vedlegg 1) og de fikk også intervjuguiden på forhånd (vedlegg 2). Vi avtalte dag og tid når jeg skulle ringe. De 4 intervjuene ble gjennomført på samme måte, men tiden intervjuet tok varierte mellom 39:13 minutter, 45:38 minutter, 80:40 minutter og 83:16 minutter. Variasjonen fra det korteste til det lengste intervjuet var altså på over 40 minutter. De transkriberte intervjuene varierer tilsvarende med et sidetall på 6, 7, 13 og 18 sider. I de to tilfellene der intervjuene varte mere enn en time, spurte jeg underveis om vi skulle gå litt raskere fram for å overholde den tidsrammen som var satt på forhånd (40-60 minutter), men de to som ble intervjuet ønsket å bruke “den tiden det tok” og det må kunne sies at de hadde mye på hjertet. I intervju 1 ble det brukt ganske mye tid på å forklare om forebyggende systemarbeid og programmet “Lær meg norsk før skolestart”. I intervju 4 møter vi en logoped som startet i arbeidet som lærer for 50 år siden og som har mye erfaring å øse av. Hun nevner ganske mange eksempler på case hun har vært borti.

Intervjuene ble innledet med at jeg presenterte meg selv og formålet med intervjuet. Jeg viste til det som står i “Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt” og sikret meg at alle hadde lest dette. Det ble understreket at det var mulig å trekke seg når som helst fra prosjektet, at det var frivillig å delta og at deltakerne var sikret full anonymisering. Jeg sa i fra om at intervjuet ble tatt opp på bånd.

Jeg opplevde at jeg fikk god kontakt med informantene. De hadde lest intervjuguiden på forhånd og var godt forberedte. De virket åpne, interesserte, engasjerte, kunnskapsrike og samarbeidsvillige. Jeg var bevisst på å gi tid og rom for å tenke, jeg kom med oppmuntrende små kommentarer for å vise at jeg lyttet og var interessert i det de snakket om. Jeg kom med små oppsummeringer og utfyllende spørsmål her og der, selv om det ikke alltid var så lett å holde oversikten. Jeg var mest usikker på om vi hadde fått med oss alt og var nok av den grunn litt for avhengig av å holde meg til spørsmålene i intervjuguiden. Ved mere trening og ved å ha spørsmålene mere innunder huden, tror jeg min rolle kunne vært forbedret. På den andre siden tilhørte informantene min egen yrkesgruppe, jeg hadde brukt mye tid på å sette meg inn i temaene på forhånd og jeg opplevde at informantene gav fyldige og utfyllende svar på mine spørsmål.

Jeg avsluttet alle intervjuene med å spørre om de hadde mere å tilføye. Informantene på sin side sa alle sammen at de ikke hadde det, men at jeg var velkommen til å ta kontakt dersom

det dukket opp spørsmål fra min side på et senere tidspunkt. Som en av dem sa: “Har du flere spørsmål er det bare helt greit at du tar kontakt, altså. For min erfaring er hvis du skriver det ned nå, så dukker det plutselig opp noen spørsmål. Da må du bare spørre!” Jeg passet på å takke dem hjertelig for at de stilte opp til et langt intervju.

4.4 Databehandling

I dette avsnittet kommer jeg inn på hvordan dataene ble behandlet underveis i prosessen, fra transkribering til dataanalyse og koding.

4.4.1 Transkribering

Å transkribere vil si å transformere muntlig intervjusamtale over til skriftlig tekst. Denne prosedyren er det som skal gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne prosessen brukte jeg lydfilen fra intervjuene og lyttet til en sekvens, satte på pauseknappen og skrev ned det som ble sagt. Jeg tok meg god tid og spolte mange ganger tilbake for å sjekke at jeg fikk med meg alt og at meningen i det som ble sagt, kom fram. Det meste ble skrevet på bokmål, selv om en del ord og uttrykk er dialektpregede.

I transkripsjonene fikk informantene kun et kodenavn, I1 for informant nummer en, I2 for informant nummer to og så videre. Datoen for intervjuet ble også ført opp, slik at jeg skulle holde rede på det i ettertid. K i transkripsjonene står for Kari, mitt navn. En del navn på byer, personer og skoler var med i første del av prosessen, men ble anonymisert etter at jeg hadde gjort meg godt kjent med materialet og ikke hadde bruk for disse opplysningene lenger.

For å vise trykk på enkelte ord, ble ordene understreket. Ved pauser og nøling ble flere punktum satt etter hverandre:.... Latter ble markert med (ler) og også noen andre forklaringer ble satt i parentes.

4.4.2 Dataanalyse og koding

Wikipedias forklaring på analyse er at det er en systematisk undersøkelse der et subjekt/objekt (en sak, en gjenstand, et begrep) betraktes som sammensatt av enkelte bestanddeler for å få avdekket et budskap eller en mening. Den enkelte bestanddel kan bli subjekt/objekt i en ny

analyse osv. til ønsket nøyaktighet i betraktningen er nådd
(<http://no.wikipedia.org/wiki/Analyse>)

Den første oppgaven i analysen av intervjuene vil være å beskrive funn i intervjuene og fremstille disse i en konsentrert og karakteristisk utgave, en deskriptiv form (Befring, 2007). Vi kan også forkorte intervjupersonenens uttalelser til kortere formuleringer, en meningsfortetning (Kvale & Brinkmann, 2009). En koding av materialet fører til forenkling og fokusering, slik at sentrale stikkord eller tema trer tydeligere fram. Disse kan være deskriptive eller de kan være fortolkende og forklarende koder som bygger på teori om temaet (Befring, 2007, Kvale & Brinkmann, 2009). Det kan også være aktuelt å lage aksiale koder (axial codes) der vi stiller utsagn eller koder opp mot hverandre (Corbin & Strauss, 2008).

4.5 Vurdering av undersøkelsens kvalitet

Proessen i arbeidet med denne oppgaven har vært variabel. Jeg har hele tiden hatt lyst til å finne ut mere om hvordan logopedene griper det an når de møter flerspråklige elever. Siden språkvansker og spesifikke språkvansker også er et litt komplisert område, valgte jeg altså å jobbe med dette. Det viste seg å være flere vanskeligheter her, for eksempel ble det ikke lett å finne informanter og de informantene jeg endelig fant hadde få erfaringer med kombinasjonen flerspråklige og SSV. Derfor måtte jeg utvide til å gjelde også hvordan de arbeidet med språkvansker generelt i møte med flerspråklige. Jeg ønsket å få vite hva logopedene gjorde, hvorfor de gjorde det slik de gjorde og hvordan de arbeidet med dette helt praktisk. Fokuset mitt har vært hva logopedene gjør, men hovedpoenget i møte med flerspråklige barn med språkproblemer er om de får hjelp og ikke hvor hjelpen kommer fra. Det har nok gjort at det har følt som å ha veldig mange baller i lufta og jeg har sett at det kanskje burde vært gjort flere avgrensninger.

I enhver forskning vil en kunne finne svakheter, faktorer, perspektiver eller områder som ikke er inkludert, eller faktorer som influerer studiet og slik påvirker både gyldighet og pålitelighet (Johannesen et al, 2008). Jeg har gjort rede for mine fremgangsmåter knyttet til informantene, konteksten og den metoden som ble benyttet, hvor jeg har forsøkt å ha et kritisk blikk for å ivareta forskningens kvalitet underveis. Det kan likevel være punkter som er mangelfulle, og jeg ønsker nå å belyse forskningens kvalitet i et helhetlig perspektiv. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at validitet i samfunnsvitenskapen er hvorvidt en metode er egnet til å

undersøke det som skal undersøkes, og i følge Postholm (2005) skal en redegjørelse av validitet i avhandlingen inneholde metoder en har brukt ved innsamling av data, intervju og under analyse.

Gjennom metodekapittelet har jeg forsøkt å synliggjøre min fremgangsmåte, både hvilke valg jeg har tatt og hvorfor jeg har valgt å gjøre som jeg har gjort. Reliabilitet omhandler hvorvidt en forskning kan reproduseres ved at en annen forsker skal kunne gå inn på ett annet tidspunkt å få de samme resultatene (Kvale & Brinkmann, 2009). Ulike settinger kan gi ulike svar, og menneskelige møter kan vanskelig reproduseres til å bli identiske. Postholm (2005) vektlegger at dette heller ikke er hensiktsmessig i kvalitativ forskning, men at målet i en slik oppgave heller dreier seg om å nå frem til en "autentisk" forståelse av den en intervjuer. Jeg tror at fokus på trygghet og et godt møte med informantene har vært viktig for å skape god pålitelighet. Postholm (2005) påpeker at innen kvalitativ forskning er ikke målet å generalisere til en større populasjon, men snarere å benytte tykke beskrivelser av fenomenet og konteksten, slik at beskrivelsene kan gi mening og overføringsverdi til andre i deres situasjon.

4.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om resultatenes pålitelighet og troverdighet (Kvale, 2009). Ett av hovedfaktorene som kan påvirke et intervjus reliabilitet er om spørsmålene er ledende. Jeg hadde dette i bakhodet ved utforming av spørsmålene og i selve intervjusituasjonen, men i møte med informanter med samme utdanningsbakgrunn er balansen mellom å ta ting for gitt og å være absolutt åpen for det den andre forteller, hårfin.

4.5.2 Validitet

Validitet blir i vanlige ordbøker definert som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke. Validitet i forskningssammenheng har å gjøre med om en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale, 2009). Validitet i kvalitativ forskning har vært omdiskutert og Maxwell (1992) hevder at forståelse er mer grunnleggende enn validitet. Etter hans validitetsmodell dreier *deskriptiv validitet* seg om forskerens nøyaktighet i undersøkelsen (Maxwell, 1992). Jeg har i min undersøkelse lagt vinn på en nøyaktig og grundig prosess. Under transkribering brukte jeg god tid, spilte opptakene flere ganger og hørte det så igjen etter at skrivearbeidet

var ferdig. Hans neste område, *tolkningsvaliditet*, understreker at det er informantenes perspektiv, deres tanker, følelser og intensjoner som skal være i sentrum. Dette vil innebære at forskeren vurderer egen forståelse av et fenomen opp mot informantenes beskrivelse av sine intensjoner (Maxwell, 1992: Dalen, 2011). Dette er noe jeg har forsøkt å etterstrebe gjennom å gjengi rike og fyldige beskrivelser fra informantene. Maxwells *teoretiske validitet* (1992) dreier seg om i hvilken grad en vinner teoretisk forståelse gjennom de begrepene, mønstrene og modellene forskeren bruker (Dalen, 2011). Jeg har forsøkt å få dette til ved å holde opp informantenes uttalelser mot forskning og bakgrunnskunnskap.

5 Presentasjon og drøfting av resultater

I dette kapittelet vil resultatene av undersøkelsen bli presentert.

5.1 Informantenes bakgrunn

De 4 informantene hadde fra 20 til 50 års erfaring i skole, barnehage eller som logopeder. En av dem var førskolelærer i bunn og de 3 andre var allmennlærere i bunn. 3 av dem arbeidet i offentlig sektor, mens 1 var i privat sektor. De hadde en del utdanning i tillegg til logopedutdanningen og det kan ha interesse å prøve å finne ut om det er tendenser til at dette påvirker arbeidet deres på en positiv (eller negativ) måte. Alle hadde erfaring med flerspråklige med språkvansker eller SSV, men det varierte om de anslo at de hadde lite eller mye erfaring med dette. Ingen av dem sa at de hadde møtt mange flerspråklige barn med SSV.

5.1.1 En presentasjon av informantene

De fire logopedene som jeg intervjuet, har en del likhetstrekk og en del ulikheter. For å skille dem fra hverandre, fikk de kallenavn ut ifra noen særtrekk, og her kommer en kort presentasjon av de fire.

“Blomster-Britt” er den eldste av informantene. Hun har mange interesser og blomster er en av disse, derav navnet. Hun har tatt fag som etnologi, kunsthistorie og biologi. Hun har arbeidet i grunnskolen som lærer og spesialpedagog, på spesialinstitusjoner og i pp-tjenesten. Hun er egentlig i pensjonsalder, “men det er veldig vanskelig å slutte å jobbe”, som hun sier og hun er fortsatt i arbeid. Hun forteller mange historier om sitt møte med barn som skal lære norsk. To av disse barna hun har møtt, er hun sikker på hadde SSV.

“Leder-Liv” var ferdig med lærerutdanninga for omtrent 40 år siden. Hun har utdanning både fra England og Norge. Skoleutvikling, organisasjon og ledelse og spesialpedagogikk er utdanningsbakgrunnen. Hun mener at det er viktig med variert erfaring og uttrykker at det å skifte arbeidsplass med jevne mellomrom, gjør at du skifter fokus og tilegner deg mere kunnskap. Selv har hun arbeidet i skolen som lærer og inspektør på forskjellige steder, hun

har lengst erfaring fra ungdomsskolen. Hun har arbeidet noen år i PPT. Hun har møtt mange andrespråklige barn i arbeidet sitt, men er ikke sikker på om hun har hatt noen med kombinasjonen SSV og andrespråklighet, selv om mange av dem har hatt generelle språkvansker. Hun forteller om to forebyggende tiltak hun har erfaring fra, ett i barnehagen og ett for alle førsteklasingene i kommunen. Leder Liv har stor tro på forbyggende systemarbeid og et tett samarbeid med de som er nær barna. Hun mener dette er viktigere enn “reparasjonsarbeidet” logopedene vanligvis utfører.

“Internasjonale Inga” har helt siden hun ble ferdig utdannet som førskolelærer for over 30 år siden, arbeidet i et internasjonalt miljø, først 2 år i barnehage og senere i skolen med samme eier. Hun har tatt deler av norsk 2 som tilleggsutdanning. Det har alltid vært en stor andel flerspråklige i hennes skole, helt fra begynnelsen da hun begynte å arbeide og fram til i dag. Hun anslår at de har mellom 20 og 30 morsmål representert på skolen med rundt 350 elever. Det er ikke så mange som kommer rett fra et annet land, det er snakk om 2. og 3. generasjons innvandrere, men mange med overraskende dårlige norskkunnskaper. Internasjonale Inga har ikke så stor tro på den tradisjonelle måten logopedene arbeider på, med en time i uka, så hun har i samråd med ledelsen valgt å arbeide mere intensivt i perioder, kanskje 3 timer pr uke, enetimer eller i grupper. Det kom ikke fram i intervjuet hvor mange elever med både SSV og annet morsmål enn norsk hun har møtt, men hun har samlet seg mye erfaring med gruppen av andrespråklige elever.

“Kurs-Klara” fikk kallenavnet sitt siden hun er den som ble rekruttert via forespørselen til folk som hadde vært på aktuelle kurs. Hun er allmennlærer og har i tillegg til logopedutdanninga nordisk grunnfag og lingvistikk. Hun har arbeidet omtrent 10 år i grunnskolen og omtrent like lenge som logoped. Hun arbeider nå både i barnehage og skole. Hun har vært borti 10-15 saker med barn som har annet morsmål enn norsk. De barna som har generelle språkvansker får timer med spesialpedagog, ikke logoped, men hun går inn og gir veiledning i disse sakene. Hun arbeider med et forebyggende tiltak, *Grep om begreper*, i barnehagen.

5.2 Kunnskap

Det første forskningsspørsmålet lyder: *Hvilke kunnskaper opplever logopedene at de har om flerspråklighet og språkvansker/SSV hos barn?* I intervjuguiden berører flere spørsmål dette

temaet. Det vil her bli presentert i underkapitlene om kunnskap gjennom utdanning, kurs og diskusjoner med andre, og kunnskap ervervet gjennom praksis og erfaring. Til sist kommer en drøfting av temaet om hvordan logoped er skaffer seg kunnskap.

5.2.1 Kunnskap gjennom utdanning, kurs og diskusjoner med andre

Alle de fire informantene mente de hadde lært en god del om spesifikke språkvansker og generelle språkvansker i logopedutdanninga. Når det gjelder andrespråklige barn med språkproblemer, sa alle fire at de ikke kan huske å ha hatt så mye om dette i logopedutdanninga.

Selv om Blomster-Britt har lært mye om SSV, og burde kunne mye om temaet, gir hun uttrykk for at hun synes det er et komplisert område. Når det gjelder hvem som får diagnosen SSV, tror hun det er “sånn bingo”. Dette begrunner hun med at det vil være avhengig av blant annet den som utreder. Leder-Liv forteller at i satsinga på ett program for flerspråklige barnehagebarn hadde hun og en kollega fått avsatt flere måneder til å oppdatere seg, delta på kurs og lese. Et navn hun eksplisitt nevnte, var Egeberg. Også Kurs-Klara nevnte Egebergs bøker og kurs han har hatt som gode læringsarenaer. Internasjonale Inga trakk også fram Egeberg og hans bøker, som inspirasjon til arbeidsmåter.

Internasjonale Inga har også lært en del gjennom kurs hun har deltatt på og lesing, hun sier at hun prøver å holde seg oppdatert. Når vi går nærmere inn på temaet, sier hun at “vente og se”-holdningen er risikabel, så det er ikke lurt å utsette hjelpen med argumentasjon om at de er flerspråklige. Samtidig synes hun det er vanskelig å definere hvor lenge et barn kan kalles andrespråklig, med tanke på at det er 2. og 3. generasjons innvandrere hun møter. Det blir et stort dilemma: “Er dette en språkvanske? Er det en lære vanske? Er det vansker på grunn av tospråklighet?”

Internasjonale Inga har Norsk 2-utdanning og hun synes det er interessant å se på oppbygningen av språket og at den kan være forskjellig i de ulike språk. Blomster-Britt har hatt stor nytte av sine studier i etnologi, som nå heter kulturhistorie. Her nevner hun at ett av temaene er kjønn og kultur. Det er viktig å være oppmerksom på kulturforskjeller når det

gjelder krav som stilles til de ulike kjønn og problemer som kan oppstå her. Disse vanskelighetene kan være med på å forsterke språkproblemer. Andre tema hun trekker fram som lærerike på dette studiet, var forholdet mellom natur og kultur, forholdet mellom storby og landsbygd og dette med kulturkollisjoner.

Det skjer brudd, man forstår ikke den andres kulturelle verdier. Man tråkker på en måte over, uten å vite det. Og så oppdager en at, oi! Her var det noe. Det kan være lurt å være litt sensitiv. Dette er noe jeg bruker ofte. Jeg bruker jo ikke teorien som ligger bak, men jeg tenker på det.

Kurs-Klara mener at hun har lært mye gjennom å arbeide med case på kurs, samarbeid med kollegaer og drøftinger med erfarne saksbehandlere på PPT.

Ønsker å vite mere

Internasjonale Inga ønsker at hun visste mere om språkbakgrunnen til barna hun møter. Dette kunne skjedd gjennom tettere samarbeid med morsmåslærere. Det er et godt samarbeid i dag, men det kommer stadig nye lærere og morsmåslærerne har flere skoler de drar til og de kommer gjerne etter den ordinære undervisninga på skolen og det blir litt for lite tid til samarbeid. Hun ønsker å vite mer om hvilken rolle morsmålet spiller i forhold til norskinnlæring. Blomster-Britt kunne ønsket seg å lære mer, komme videre ved hjelp av en gruppe eller et nettverk av logopeder rundt henne.

Jeg hadde hatt veldig bruk for en gruppe, hvor vi for eksempel kunne diskutere kasus. Det hadde jeg hatt veldig bruk for. Og kanskje jeg kunne fått tips, når det stopper opp, for det er jo ganske vanskelig, da, når det står stille lenge. Det er ganske vanskelig å vite hva en skal finne på, hva gjør jeg nå? Så det hadde jeg trengt veldig.

Hun tar fram dette senere i intervjuet og forteller at Statped har satt i gang en del nettverk. Da er det slik at man møter andre som jobber med de samme tingene og de får gjennomgått forskjellige temaer innimellom og det blir en sammenheng der det er mulig å stille spørsmål. Dette har Blomster-Britt ekstra bruk for, fordi det i hennes nærområde er for få logopeder som jobber med det samme. Leder-Liv nevner ett område der hun fortsatt opplever å ha lite kunnskap og det dreier seg om diagnostisering av SSV hos flerspråklige. Hun nevner noen av

problemområdene ved kartlegging, som hvordan skal en kontrollere det verbale minnet, hvordan finne ut av den genetiske faktor og hvordan avsløre fonologiske vansker. “For å være ærlig, så tror jeg man er nødt til å kartlegge dem på morsmålet”, sier hun. Kurs-Klara ønsker å lære mer om flerspråklige barns språktilegnelse. Hva er typisk for morsmålet og hvordan påvirker dette innlæringa av norsk? Hun kunne hatt behov for en opplæring her, for eksempel Norsk 2, som noen av hennes kollegaer har tatt. Enkelte lyder som medfører problem, grammatisk oppbygning av språket som er lik eller ulik norsk og så videre. Videre ønsker hun å lære mere om hvilke tiltak som har effekt og hun ønsker å lære mer av hvordan hun kan involvere foreldre på en god måte.

5.2.2 Kunnskap gjennom erfaring

Alle de fire mener de lærte mye om SSV og språkvansker i logopedutdanninga, de har lært mye om flerspråklige med disse vanskene gjennom kurs og faglige samtaler, men tre av dem sier at de har lært mest i praksis. Blomster-Britt har fyldige beskrivelser av case hun har vært borti, det vil jeg komme tilbake til. Hun har hatt to elever der hun er sikker på at de hadde spesifikke språkvansker i tillegg til at de var flerspråklige. Men det var to barn med svært tydelige vansker.

5.2.3 Drøfting av kunnskapstemaet

Kunnskap om hvordan en finner ut om flerspråklige har SSV

Bakteppet vårt i denne drøftinga er misforholdet mellom spesifikke diagnoser og flerspråklige, at færre flerspråklige får en spesifikk diagnose i Norge (Handorff & Øzerk, 2008). Et annet bakteppe som ble presentert i kapittel 2 er det Paradis (2010) holder opp når han sier at forskning på flerspråklighet og forskning på barns språkvansker har vært holdt atskilt og isolert fra hverandre.

Som vi har sett, så opplever alle de fire logopedene at de har lært mye om spesifikke språkvansker i logopedutdanninga. De lærte ikke noe særlig om flerspråklige med spesifikke språkvansker eller generelle språkvansker og har derfor følt behov for å lære seg mere på dette området. Som vi har sett i kapittel 2, finnes det få studier som omhandler det å identifisere flerspråklige barn med spesifikke språkvansker. Ett viktig råd er å bruke mange

forskjellige typer tester på begge språk for å finne totalsummen/conceptual code (Paradis, Genesee & Cargo, 2011; Peña & Bedore, 2011).

Noen av dilemmaene logopedene står overfor, er at de tenker at testene burde vært på barnets morsmål, men det er problematisk å oversette tester. Det er liten tilgang på kompetente tolker, logopedene har knapp tid til å ha foreldrekontakt og kontakt med flerspråklige lærere.

Kartlegging er i hovedsak PPT sitt ansvar, men logopedene opplever at det finnes få kompetente saksbehandlere der, det tar lang tid på grunn av underbemanning og i denne situasjonen tar logopedene ulike valg om enten å gjennomføre kartlegging selv eller å vente på PPT og dermed la tiden gå.

Kartlegging

Å bruke ikke-standariserte strukturerte intervjuer for å innhente informasjon fra foreldre og morsmåls lærere om morsmålsutviklingen har vist seg å være et valid redskap (Paradis, Emmerzael & Sorensen, 2010; Monsrud, 2013). Logopedenes rolle er å bistå ved henvisning til PPT og i denne sammenheng kan de underbygge sine funn ved hjelp av tester. Det er PPT som skriver en anamnese på barna, tar de nødvendige kartleggingstester og på dette grunnlag skriver en sakkyndig vurdering. Men føringer lagt av logopeden vil kanskje virke inn. Mine informanter virker veldig forsiktige med å tenke at de flerspråklige barna de jobber med har SSV. Dette kan kanskje være en av årsakene til underdiagnostiseringen av SSV hos flerspråklige barn. Sammenholdt med det Salameh (2007) sier, at det bør vekke bekymring når de flerspråklige barna kan ha alvorligere vansker enn enspråklige før kartlegging og tiltak iverksettes, er det grunn til uro. Prognosene til barn med SSV som ble omtalt i kapittel 2.3.6 førte til konklusjonen at vi bør identifisere og hjelpe barn med denne vansken så tidlig som mulig for å minske på de negative effektene ved følgevansker. Dette står i grell kontrast til en “vente og se”-holdning. Samtidig er de flerspråklige barna derimot overrepresentert når det gjelder å få spesialundervisning på grunnlag av generelle språkvansker. Denne “merkelappen” som kan settes på et barn etter kartlegging, vil kunne følge det i mange år og kan gjøre at de faglige forventningene senkes. Dette kan fungere som et “selvoppfyllende profeti” for barnet.

Kunnskap om flerspråkliges språkutvikling

Siden flerspråkliges språkutvikling ikke er et logopedisk tema så lenge barna ikke har en spesifikk språkvanske, er det ikke å undres over at logopedene ikke har lært så mye om dette i sin utdanning. Men et barn med spesifikke språkvansker vil ha dette problemet i alle språk og her er det spesielle fallgruver det er viktig at logopeder har kunnskap om. Disse var vi inne på i kapittel 2.5.2. SSV er en sammensatt vanske og den kan ytre seg veldig forskjellig hos hvert enkelt barn. Når det i tillegg gjelder et flerspråklig barn, virker det som det er enda vanskeligere. Samtidig er det kanskje denne gruppen som har mest bruk for hjelp. Løsningen ser da ut til å ha vært å gi en generell diagnose og dermed spesialundervisning uten logopedtilbud. Det kan diskuteres hvor heldig dette er, på den ene siden har vi forskning som sier at tiltak kan være effektive uavhengig av utdanningsnivå. I kapittel 3.1.1 hørte vi at Law, Garrett & Nye (2003) fant at effekten av treningsprogram ikke avhang av om det var klinikere eller andre med opplæring som utførte treningen. På den andre siden, innehar logopeder en særskilt kunnskap når det gjelder språkvansker og vi må tro at de har gode forutsetninger til å kunne finne fram i dette kompliserte området og gi den rette hjelpen.

Arenaer for læring

Logopedene i min studie oppgir å ha lært mye gjennom egenerfaring. Når det er noe de opplever ikke å ha lært nok om, søker de kunnskap gjennom bøker, kurs og samtaler med andre. De har også supplert utdanningen med studier som norsk 2, etnologi og lingvistikk med mere. Det er ingen av dem som nevner forskning og empiri eksplisitt som en primær kilde til ny innsikt. Dette kan kanskje virke noe pussig, med tanke på det vi har hørt om at det stadig kommer ny forskning som gir ny innsikt. Samtidig presenteres denne forskningen både i bøker som er gitt ut og i ulike kurs som logopedene deltar i.

5.3 Arbeidsmetoder og tiltak

Mine informanter organiserer arbeidet sitt på ulike måter. Den tradisjonelle måten en logoped arbeider på, er enetimer med det enkelte barn. Vanligvis har barnet en halv til en hel undervisningstime i uka, noen få litt mere, basert på enkeltvedtak som er fattet. Det vil ofte være skissert i enkeltvedtaket om opplæringa bør skje en til en eller i gruppe og hvor mange timer i løpet av semesteret eller skoleåret barnet skal ha. Vanskene til det enkelte barn er i sentrum i dette arbeidet. Ingen av mine informanter oppga at de arbeider etter ett bestemt program i disse situasjonene.

Logopedene i min undersøkelse arbeider ikke bare med enkeltbarn ut i fra enkeltvedtak. Det ser ut til at de logopedene som er ansatt i kommunen eller har en privat arbeidsgiver, har ganske stor frihet i organiseringen av arbeidet sitt, når bare de lovpålagte arbeidsoppgavene blir utført. Her ble det fortalt om to satsingsområder eller program som blir gjennomført i barnehagen, der alle flerspråklige barn deltar. Vi hører også om et tiltak der alle førsteklasingene i kommunen møter logopeden hver uke, 15-20 minutter hver i firergrupper.

5.3.1 Arbeid med vanskene med presentasjon av case

Barn som har fått tildelt logopedtimer har en lovmessig rett til å få hjelp av logoped og det vil være føringer på hva det skal jobbes med. Logopedene arbeider med det Leder-Liv kaller “reparasjonsarbeid” når de tar tak i barnets problemer og prøver å lede barnet framover. Hun synes det er utfordringer forbundet med dette arbeidet. Hun sier:

Jeg kunne ønske at dette ble gjort på skolenivå. Så kunne jeg som logoped ha fungert som veileder for lærerne, men at de hadde et system for det på skolen. Dette arbeidet skulle vært gjort veldig systematisk. For 1 gang i uka blir veldig sjelden. 3 ganger pr. uke hadde vært mye bedre.

Det gå an å samle logopedtimene i bolker, slik som Internasjonale Inga gjør, slik at det både blir mere intensivt og slik at det blir en tettere sammenheng mellom det som skjer hos logopeden og det som skjer ellers i skolen eller barnehagen. Internasjonale Inga pleier å gjøre det en del og da er ofte flere barn med, gjerne barn som trenger litt ekstra språklig hjelp.

Jeg har elever en til en i perioder, da prøver jeg å arbeide intensivt, kanskje 3 timer per uke med disse elevene. Jeg har ikke tro på å arbeide bare en time i uken med barn. Det har jeg fått gehør for hos ledelsen, slik at jeg kan samle opp timer og ha for eksempel 3 timer pr uke en periode. Da kan jeg ha enetimer med elever, eller jeg kan ha grupper, 2-4, jeg har hatt opp til 7. Da har ikke nødvendigvis alle en språkvanske, men de har behov for å være med i en mindre gruppe der vi bruker språket aktivt og alle får delta. Vi får da et inntrykk av forståelse og vi kan møte elevene der de er. Men jeg er ikke inne i klassene, det er jeg ikke. Jeg har absolutt ikke noe tro på det tradisjonelle logopedarbeidet. Elevene synes jo også ofte at det er kjekt å ha med seg noen. Vi lager det mer som en “jobbegruppe” enn at det er et opplegg for en eller noen som har

problemer. Vi legger heller vekt på fellesskap. Det kan være mye nytte og hjelp i medelever som kan språket og er trygg på språket. Læring gjennom erfaring er viktig.

Arbeid med vanskeområdene, individuelt eller i ei lita gruppe, har som vi så i kapittel 3 vist seg å ha god effekt (Law & Nye, 2003). Norske logopeder ser ikke ut til å ha tradisjon for å arbeide etter bestemte program. De prøver å finne ut hva barnet er opptatt av og arbeide ut i fra det. Blomster-Britt kaller det å ta tak i der de er og å ha eleven i fokus. Leder-Liv opplever at hun bruker mere visuell støtte og forklarer ting grundigere i møte med flerspråklige, bruker lengre tid og er bevisst på å bygge opp vokabularet på norsk. Kurs-Klara legger vekt på å bruke språket i dagligsituasjoner og hele tida sette ord på det som blir gjort og det som skjer. Visualiserte dagsplaner, bildestøtte og bruk av konkrete i fortellinger er en hjelp for barnet. Internasjonale Inga sier at hun bruker alle metoder for å treffe barna der de er og det må være så enkelt som mulig. I neste omgang er det noe som utkrystalliserer seg og har bedre effekt på det enkelte barn.

Det er faktisk bare Blomster-Britt som er sikker på at hun har hatt barn som både var flerspråklige og som hadde spesifikke språkvansker. Jeg lar henne fortelle om disse to barna, slik at vi får høre hvordan det ble arbeidet og hvordan logopeden tenkte.

I det første tilfellet møter vi ei jente som kom til Norge da hun begynte i 4. klasse. I hjemlandet hadde hun gått i spesialklasse og hun hadde med seg mange rapporter derifra som i alle fall sa at hun hadde en språkvanske. Blomster-Britt gir uttrykk for at hun ikke tror disse rapportene ble tatt alvorlig nok når hun kom til Norge. Hun sier selv at hun måtte få kollegaer til å oversette rapportene og det kan jo ha vært første hinder på skolen til jenta også, at dokumentene var på et annet språk og det ble kanskje ikke prioritert å oversette. Barnet ble til slutt utredet på nytt og hun hadde en "skyhøy utføringsdel på Wisc, men med dårlig språkdelt". "Veldig ressurssterk, men med språkvanske, det er en dårlig greie", som Blomster-Britt sier. Det denne jenta skrev var veldig ubehjelpelig og dette førte til at hun ble usikker på seg selv. Det de da gjorde, var å ta utgangspunkt i hennes tekster og fortelle henne hva som var uklart og hva som skulle til for å få det grammatikalsk riktig. De diskuterte det hun hadde skrevet og hjalp henne til å få fram det hun ville formidle på en bedre måte. Hun hadde jo gode tanker. Når hun kom til 10. klasse hadde hun fått et rimelig godt karakternivå i alle fag. Hun har altså klart å komme seg på et vanlig nivå, selv om hun har store problemer på morsmål og hun har strevd med uttaleproblemer i norsk og å bygge opp setninger på norsk. Kontaktlæreren har hatt en viktig rolle og har tatt tak i problemene hennes og har fulgt opp.

Det andre tilfellet Blomster-Britt forteller om, er en gutt som går i 5. klasse. Han kom til Norge når han var 4 år og har hatt logopedtilbud siden han begynte i 3. klasse. I rapportene står det at gutten slutta å snakke i en periode etter at familien kom til Norge. Han hadde store vansker med å lære norsk. I sakkyndig rapport blir det konkludert med at gutten har spesifikke språkvansker. Han har hatt store vansker med uttale og det er fortsatt noen lyder han ikke får til. Han leser nå, men er akkurat på kritisk grense på nasjonale prøver i norsk. “Og det tenker jeg er greit, når han har så store språkvansker”, sier hun med en latter, “så lakonisk er jeg!” Nå klarer han å være med i klassen, men han har store problemer med engelsk. Han har ingen intuitiv forståelse av at a-er kan uttales på en annen måte på et annet språk. Logoped og lærer prøver å bruke motivasjon, han er veldig interessert i dyr, insekter og særlig dinosaurer. “Så da kan han kanskje vurdere å lære hvordan de uttales, da” sier hun med en latter. Han har en alvorlig språkvanske, men det går ganske bra fordi lærerne hele tida passer på og hjelper ham når han lurere på noe. Blomster-Britt har erfart selv som lærer at hun gjorde avtale med en elev som strevde og med klassen, om at han måtte spørre læreren eller klassekamerater om det han ikke forsto og alle hadde en plikt til å svare. Ingen spørsmål var for dumme. Dette var noe som fungerte og dette rådet gir hun videre til lærerne.

5.3.2 Forebyggende arbeid med presentasjon av tiltak

Forebyggende arbeid vil være arbeid i forhold til ei lita utvalgt gruppe eller alle individene i hele utvalget, uten at noen av dem trenger ha en spesifikk diagnose. Poenget ligger i at en ønsker å arbeide for å unngå at noen får problemer. Det blir derfor viktig at det skjer så tidlig som mulig, gjerne i barnehagen eller i småskolen. Hos våre informanter hører vi om to tiltak der flerspråklige barn i barnehagen er i fokus. Disse to oppleggene er “Grep om begreper” og “Lær meg norsk før skolestart”. Vi hører om ett opplegg som logopedene i kommunen til Leder Liv har hatt ansvar for, som gjelder for alle elevene i første klasse. Her kommer en liten presentasjon av tiltak som også ble omtalt i teorikapittelet.

Grep om begreper

Kurs-Klara har satset på opplegget *Grep om begreper* i barnehagene i sin kommune. Hun har organisert kurs for førskolelærere, spesialpedagoger og barnehageansatte og hun hjelper til med organisering og veiledning i barnehagene. Som sagt i kapittel 3.2.2 bygger dette på de samme tankene som Språkverkstedet, men dette er et opplegg spesielt for barnehagebarn. Det

er laget med tanke på at disse barna har mange ressurser og ikke på en tanke om at de primært mangler noe i språket sitt (Kjelaas, 2009). I artikkelen “Trollet bodde i vann med fart i” diskuterer Kjelaas (2009) flerspråklige barns behov for å lære norsk ut fra det hun kaller en ressursorientering versus et mangelperspektiv. Mange språkstimuleringsopplegg bygger i følge Kjelaas på en ensidig tanke om at de flerspråklige barna mangler språkkompetanse. Hun løfter fram det motsatte perspektivet, å fokusere på det disse barna kan og mestrer, både det de faktisk kan i morsmålet sitt og i norsk og det de har av kulturell kompetanse. Barnet blir sett på som en ressurs og aktiv deltaker, som er kompetent og som har forkunnskaper som må aktiveres og bygges videre på (Grove, 2012). Det er også viktige prinsipper at det blir jobbet med bare ett ord om gangen og at det blir arbeidet på mange ulike måter med dette ordet. Ett særpreg i dette arbeidet er at alle voksne i barnehagen blir kurset, ikke bare pedagogisk utdannet personale, i motsetning til de andre begrepsopplæringsoppleggene. Dette blir begrunnet med at:

..det ofte var barnehagens assistenter som ble brukt til å lede språkgrupper eller ha enetrening med disse barna. Vi opplevde at dette var engasjerte og dyktige assistenter, men som ofte manglet veiledning på hva de faktisk skulle gjøre. Tiltakene ble dermed noe tilfeldige og lite systematiske. Det var vår tanke at disse assistentene var en viktig målgruppe når det gjaldt kompetanseheving (Grove, 2012, s 32).

Dette ble videre begrunnet med den faktiske situasjonen i mange barnehager, der det er mangel på pedagoger og mye sykefravær. Det er likevel viktig at opplegget er forankret hos pedagogisk leder. Dette blir støttet av empiri vi var inne på i kapittel 3.2, at effekten av tiltak så ikke ut til å være avhengig av om det var klinikere eller for eksempel foreldre som har fått trening i gjennomføring av treningsprogram, som utførte arbeidet (Law, Garrett & Nye, 2003). Kurs-Klara forteller at hun veileder barnehageansatte i denne metoden og at hun tenker at denne metoden kan brukes i en periode, både for at barna skal lære nye ord, men også som en strategi, slik at de selv kan bruke den som et redskap til å angripe nye ord med. De får et redskap som de kan bruke når de skal finne ut av hva nye ord betyr, hva det er laget av og så videre. Det er ønskelig at dette skal ha en “smitteeffekt”, slik at de ved å analysere nye ord, klarer å forstå disse ordene også. Det er et prinsipp i arbeidet å foreta en pretest og en posttest. “Grep om begreper” blir brukt i grupper med flerspråklige barn, om de har en språkvanske eller ikke.

Lær meg norsk før skolestart

Det er Leder-Liv som har jobbet med denne metoden på barnehagenivå. Hun forteller om en ganske grundig satsing fra kommunens side på at flerspråklige barnehagebarn skulle lære seg både morsmålet sitt og norsk. Kommunen har 120 språkgrupper representert i barnehage og skole. De barnehageansatte spurte hva de skulle gjøre med de flerspråklige barna og det resulterte i et prosjekt der to logopedier først brukte et par måneder på å sette seg inn i temaet (egenstudium). I neste omgang ble det organisert kursing av pedagogisk personale i barnehagene i temaene flerspråklige barnehagebarn og språktilegnelse. Målet med dette var i neste omgang at disse barna skulle lære så mye norsk i barnehagen at de hadde forutsetninger for å lære å lese i første klasse og følge med faglig. Det barnehagepedagogene ønsket seg, var en modell på hvordan språkinnlæringa skulle forgå, hjelp i forhold til gode rutiner for foreldresamarbeid, idéer til hvordan god identitetsutvikling hos de flerspråklige barna kunne stimuleres, gode rutiner for overgangen fra barnehage til skole og å få vite litt om kartlegging av flerspråklige barn. Disse ønskene fra førskolelærerne resulterte i nettverkssamlinger der de to logopedene holdt kurs, spesialkompetanse på feltet ble leid inn for å holde kurs og det ble også fortatt en studietur til bydel Bjerke og Madamløkken barnehage. Etter å ha vært i denne barnehagen og lært om “koffertarbeidet” der, laget alle førskolelærerne koffertar i sine barnehager. “Så nå er det mange koffertar rundt omkring”, som Leder-Liv sier. Grunnen til at det ble satset på “Lær meg norsk før skolestart” (Spurkland & Sandvik, 2012) var at det bygger på forskning på feltet, det er laget primært med tanke på flerspråklige barn og det følger kartleggingsmaterieill til metoden. Det er et opplegg som tar utgangspunkt i det barna kan og på det utviklingsnivået barna er. Det blir fokusert på mestring og ikke på mangler.

Arbeidet har vart i noen år og er sentrert rundt språkgrupper som er dannet i barnehagene. En språkgruppe består vanligvis av 3 barn med annet morsmål enn norsk og ett barn med norsk som morsmål og som har et så godt språk at det kan fungere som språkmodell for de andre barna. Barn med språkvansker kan også få være med i en slik gruppe. Språkgruppene møtes minst 2 ganger i uka i omtrent en halv time. Samme bok eller eventyr blir gjentatt flere ganger, helt til barnet har strukturen i fortellinga og kan gjenta den. Gruppene stimulerer til mestring og leik samtidig, og det er noe som passer godt for denne aldersgruppa. Barna synes det er kjekt å være med og så leiker de det de har hørt etterpå. Og denne rolleleiken gjør at de tar i bruk språket ekspressivt i leiken, for rollefigurene har jo sine replikker. “Bestemor i

senga må jo si noe, ikke sant?”, som Leder-Liv sier. Og førskolelæreren kan være der som en skygge bak og hjelpe med replikkene underveis, om det trengs.

Det som Leder-Liv opplever som vanskelig med modellen, er at førskolelærerne verger seg mot å bruke kartleggingsdelen. De synes det er for omfattende og det er en generell verging mot kartlegging i barnehagen, slik hun ser det. Men tross dette, når barnas “mapper” blir overlevert til læreren for første klasse (når foreldrene samtykker til det), har de oppdaget at det er langt flere av barna som klarer seg bra i leseopplæringa enn det var tidligere. I selve prosjektet “Lær meg norsk før skolestart”, ble det foretatt en pretest og posttest og her ble det funnet stor framgang på testene som hører til IL-basis (Frost, Nielsen, Bråten, Hagtvet, Lyster, Thurmann-Moe, Stokke Olaussen, 1996).

“Førsteklasse-sjekken”

Leder-Liv forteller om et arbeid med språklig bevissthet i førsteklassene. Logopeden har et grupperom der 4 og 4 elever kommer ut fra klassene sine og er der i 15 minutt. Det blir arbeidet med temaer som blir kartlagt i Ringeriksmaterialet (Lyster & Tingleff, 2002). De barna som har problemer med noe av dette, blir registrert. Mellom jul og vinterferien blir det arbeidet bare med de barna som har problemer. Så tar logopedene alle barna i klassen igjen, gruppevis etter vinterferien. Så blir det arbeidet med de som har problemer, fra påske og fram til sommeren. Det blir trent på rim, ellinger, stavelser, å lytte ut førstelyd, sistelyd og lyd midt i ord, segmentaddisjon, segmentsubtraksjon, synonymmer, hononymmer og så videre. De enkleste tingene først og så over til vanskeligere ting. Leder-Liv har erfaring med at de barna som sliter i disse gruppene, det er gjerne en 2-3 stykker i hver klasse, de må også trene ganske mye på leseinnlæringa.

Liv kaller dette et forebyggende systemarbeid. “Og er det noe jeg har tro på, så er det dette”, som hun sier. Hun mener at noe av det viktigste en kan jobbe med, er systemarbeid. Og særlig når det skjer i tett samarbeid med lærerne, slik at de har oversikt over hvem som sliter og følger nøye med utviklinga og sørger for at disse elevene får mye hjelp og stimulans. Hun har også tanker omkring lærernes utdanning og erfaringsbakgrunn, hun har erfaring med at jo bedre kompetanse du har nær barnet, jo bedre er det. Lærere med solid utdanning og lang erfaring har “alt på stell” og det blir lite problemer for elevene. Til tross for at Leder-Liv mener at denne “førsteklassesjekken” er en av de beste måtene å jobbe på, har de vært nødt til

å kutte ut dette tilbudet det siste året, siden den tredje logopeden i kommunen har sluttet, og da er de tilbake til “reparasjonsarbeid”, som hun sier, altså jobbing med elever med enkeltvedtak, en gang i uka. Sammenligner vi denne arbeidsmetoden med RTI, ser vi at på det viktige trinn 2 ble de barna som strevde tatt ut, slik at de skulle få ekstra hjelp til å ta igjen de andre. Når dette systemarbeidet måtte opphøre, var bare arbeidet på trinn 1 og 3 igjen og det ble en “gråsoner” med elever som burde hatt bedre hjelp.

5.3.3 Blir de samme arbeidsmåter brukt når et barn har SSV uavhengig av flerspråklighet eller ikke?

På dette spørsmålet svarte informantene at det var de samme arbeidsmåtene som ble brukt, men at det er viktig å jobbe så enkelt som mulig slik at barnet forstår, som Internasjonale Inga sier. “Du må jo treffe barna der de er, uansett. Jeg bruker alle metoder på alle barn!”, sier hun med en latter. Så legger hun til: “Så er det jo noe som utkrystalliserer seg med bedre effekt på noen og noe annet på andre.” Blomster-Britt er opptatt av å finne interesseområdene til barnet og jobbe der. Hun tenker i tillegg litt mere på kulturforskjellene og bakgrunnen til barna når de er flerspråklige. “Jeg går vel gjennom flere punkter i hodet i møte med disse elevene”, som hun sier. Hun fortsetter:

Sånn som de elevene vi har fått nå, de kommer fra ett land og så har de bodd i flyktingeleir i et annet land i kanskje en lang periode. De kan jo ha skifta språk flere ganger og det kan jo hende at når de kommer til Norge så har de egentlig ikke et morsmål i det hele tatt. Så sånne tanker har jeg jo. Jeg prøver å forstå hvordan de har det med språk. Så det blir jo noe forskjell, da.

Leder-Liv mener hun arbeider på en litt annen måte med flerspråklige, hun prøver å gi litt mere visuell støtte for å sikre at de forstår, bruker litt mere tid på å forklare ord. Dette fordi de norskspråklige vanligvis har et langt større vokabular enn mange av de flerspråklige barna.

5.3.4 Bruk av kartleggingsmateriell

I intervjuguiden var spørsmålet om hvilket kartleggingsmateriell som ble brukt, et underpunkt i spørsmålene om arbeidsmåter i møte med barn med språkvansker/SSV og fremmedspråklige med de samme vanskene. Det er PPT som har hovedansvar for anamnese, kartlegging og den

sakkyndige vurderinga, men informantene oppga også ganske mange tester som de selv brukte. Kurs-Klara nevner en god del tester og sier at det er utfordringer i å bruke disse testene:

Det er litt skummelt, for de passer jo ikke til tospråklige, så de må brukes med vett, litt klinisk. Det har jo også noe med kulturen til barnet å gjøre, hvor de kommer fra sånn rent kulturelt også. De kan gjøre det mye dårligere enn de egentlig burde, holdt jeg på å si. Men jeg tenker at de (testene) gir et bilde av hvor de er henne i forhold til norsk. I alle fall Reynell, den synes jeg er ganske god når det gjelder å finne ut hvor barnet ligger hen, hva det kan av norsk. Man trenger jo ikke skåre, for det kan jo bli litt urettferdig noen ganger. Men en kan finne ut hva man kan jobbe ut i fra. Og slik er det jo med Nya SIT også, en screening som viser hvilke grammatiske begrep de har inne, som preposisjoner og lange setninger, for eksempel. For å se hva de får ut av det. Så man bruker jo testing, men man må bruke dem med litt...vett.

Hun tar også opp diskusjonen omkring bruk av intelligenstester på flerspråklige barn. Siden de kan skåre dårlig på språkdelen i WISC, kan det tolkes som en språkvanske, men kan skyldes lite norskkunnskaper. Også Leither kan vise det samme, god skåre på nonverbal del og dårligere skåre på språkdelen og da vil det være naturlig å mistenke en språkvanske. Så det blir viktig å finne ut hva som er hva.

Internasjonale Inga sier at:

“Ellers så bruker jeg jo også TOSP, tospråklig testen, ikke sant. Men den vil jeg jo som oftest samkjøre med morsmåls læreren, da. Men jeg liker den egentlig ikke, for jeg tenker at det er så kontekstavhengig. Så det er på en måte konstruert, men det gir likevel en pekepinn på hva de kan og ikke kan. Men mange av ordene er jo ord som heller ikke norske barn kan. Og da synes jeg det blir litt urettferdig i forhold til den gruppen som jeg skal teste ut. Jeg liker bedre tester der den grunnleggende forståelsen, at de har skjønt, kommer fram. For eksempel lesetester, ikke sant. Å skulle finne et ord som passer i sammenhengen. De gir en veldig god pekepinn om de har skjønt hva det er snakk om. Det er for eksempel tre alternative ord i parentes bak og så skal de krysse av det som passer i setningen. Men ellers så prøver jeg å teste også med.. Jeg bruker litt forskjellig, jeg bruker CELF-en, jeg bruker LOGOS, jeg bruker TRAS, jeg prøver,

hvis jeg først skal inn og ta en test, så tenker jeg at det er viktig å bruke mange forskjellige. Slik at jeg får en helhetlig vurdering av barnet.”

Blomster-Britt nevnte tester som Logos, Trog og BPVS som hun brukte i møte med barn som kanskje hadde SSV. I møte med flerspråklige kan hun ta Språk 6-16. Hun bruker også lesetesten SL40 noen ganger.

“Jeg har testkompetanse på WISC, men jeg har ikke testen. Den ber jeg PPT om å ta, ved behov. Og også Leiter. Jeg ville veldig gjerne hatt en enkel kognitiv screening. Før så brukte jeg Raven, bare for å få en pekepinn. Og så bruker jeg Norsk Fonemtest ganske mye. Jeg synes den er veldig omfattende, egentlig, den er veldig god. Hvis jeg har laget gode notater på den, og tar jeg den en gang i semesteret, eller noe sånt, så synes jeg den gir meg veldig mye informasjon. For hvis jeg prøver å skrive også det den tospråklige eleven sier, så gir det meg god informasjon når de viser utvikling uttalemessig. Så den bruker jeg mye. På småbarn så har jeg brukt Askeladden. Den har jeg også delvis brukt sammen med tolk. Slik at de kan si hvilke ord de kan på det andre språket.”

Leder-Liv sier:

“Jeg bruker Nya SIT. Den er jo laget for minoritetsspråklige, og når barna er 5 år, bruker jeg denne. Jeg bruker ikke Språk 6-16, fordi den blir for vanskelig, men jeg bruker «Kartleggingsprøve for minoritetsspråklige elever» gitt ut av Trondheim kommune. Denne kan lastes ned gratis og er kjempefin.”

Leder-Liv hjelper også til med kartlegging på skolene. Hvis det er noen barn som sliter, tester hun dem. Det er litt vanskelig å finne tester som passer for førsteklassinger, de er jo så unge og de kan «komme seg» med alderen.

«Det er påfallende, mange gutter født i november eller desember som har problemer. Jeg tror da at det ikke er sikkert at det er språkproblem. Og jeg er ganske sikker på at de er seinere enn jentene på det språklige området. Dette viser jo forskning også. Men noe er jo tegn på språkvansker. Jeg bruker bestandig å ta Nya SIT, der språkforståelse blir kartlagt. Så har du Språk 5-6 og Språk 6-16, og hvis jeg ser at det er problemer på disse testene, da går jeg videre og da tar jeg TROG 2 og ser på den grammatikalske forståelsen.

Og hvis de går i 2. eller 3. klasse, da tar jeg Kåre Johnsen for å se hvor det er problemer med leseinnlæringa, for det får du veldig gode svar på med den testen. Du ser hva barnet mestrer og ikke mestrer.»

Til min kommentar om at dette måtte ta veldig mye tid, bekreftet hun dette. Hun sier at en slik grundig kartlegging vil ta omtrent 3 timer. Hun deler det opp i to økter og da er det «noen barn som ikke får trene på r-en sin den gangen der, da. Det er sånn vi må gjøre det. Og når jeg da har kartlagt, skriver jeg en utfyllende rapport med mine funn og så foreslår jeg tiltak.» Leder-Liv gjør dette fordi det er veldig lang ventetid hos PPT, de mangler logopedder der og hun er opptatt av tidlig innsats. Når det gjelder kartlegging av flerspråklige med mulige språkvansker, legger hun vekt på å høre hva foreldrene sier om språket til barnet. Er det problemer her, skriver hun en rapport om dette til PPT.

5.3.5 Drøfting av arbeidsmetoder og bruken av kartleggingsmateriell

Arbeidsmetoder

Det er en stor variasjon i arbeidsmetodene til mine fire informanter. Forskjellen er større enn jeg hadde trodd på forhånd og det er nok fordi rammene for arbeidet deres er så forskjellige. Både Leder-Liv, Internasjonale Inga og Kurs-Klara kan bruke i alle fall deler av arbeidstida si slik de finner det best. Dette førte til prosjektene “Lær meg norsk før skolestart” og “Førsteklassesjekken” for Leder-Liv, systemarbeid for å sikre god språkutvikling for de flerspråklige eller alle barna i en gruppe. I “førsteklassesjekken” møter logopeden alle elevene i første klasse i hele kommunen og de som har problemer blir silt ut og får ekstra hjelp. I “Lær meg norsk før skolestart”-prosjektet får alle flerspråklige barn i barnehagen språkstimulering. Internasjonale Inga samler undervisninga i bolker og arbeider mye med grupper av barn. Også Kurs-Klara har som en del av arbeidet sitt å kurse og veilede barnehagepersonalet i “Grep om begreper”-satsingen. Blomster-Britt arbeider innenfor mer tradisjonelle rammer, med barn som har enkeltvedtak med rett på logopedhjelp, men hun ser ut til å ha en innholdsrik “verktøykasse” og hun legger vekt på å kommunisere med alle i personalet om arbeidet og ikke stole på at de andre får vite det om hun snakker bare med styreeren eller kontaktlæreren.

Det kan se ut til å stemme med statistiske funn når logopedene har få barn med enkeltvedtak som er flerspråklige og knapt noen i det hele tatt med spesifikke språkvansker. Det er bare Blomster-Britt som har hatt to elever der hun er sikker på at det var snakk om SSV. Disse elevene hadde alvorlige vansker. Det sier meg at det kan være lurt å satse på forebyggende tiltak når det gjelder denne gruppen for å sikre en tidlig hjelp. Arbeidet kan ha en ramme som skissert i RTI, der de som ikke mestrer det samme som de andre på sin gruppe, får et opplegg i ei gruppe ute av klassen/storgruppa. Det er da viktig å bruke nok tid i denne gruppa, ta flere tester for å sjekke at det skjer læring og deretter vurdere hva en skal gjøre. Dersom barn har bruk for enda mer intensive hjelp, vil spesialundervisningen komme inn.

Jobbing “her og nå” kontra organiserte program/opplegg (systemarbeid)

Logopedene i min undersøkelse legger vekt på å jobbe tett på barnet, finne interesseområder og hvor barnet er, for å hjelpe det videre. De bruker ikke bestemte program her, men erfarne logopeder vil ha ei “verktøykasse” av gode metoder. De vil ha målformuleringer i arbeidet basert på det som står i sakkyndig tilråding fra PPT, enkeltvedtak og individuell plan for barnet. Dette er anerkjente metoder, men jeg lurer litt på om det kan være en risiko for at arbeidet blir litt lite systematisk, at det kanskje blir satt av lite tid til overlæring og å oppnå mål i arbeidet. Dessuten er det uheldig at logopeden møter barnet bare en gang i uka, slik det vanligvis forgår, slik Internasjonale Inga og Leder-Liv har vært inne på. Sjansene er større for at barna glemmer fra gang til gang. Dette fører til at det blir for lite intensivt og en er avhengig av et tett samarbeid mellom logopeden og andre voksne som møter barnet. Internasjonale-Inga har tatt konsekvensene av dette og satser på bolker med flere møter i uka og gjerne i gruppe og der det blir fokus på tema klassen jobber med. Dette er det kanskje ikke mulig for alle logopeder å gjøre, men det burde nok forsøkes oftere og det hadde vært interessant å forske på om effekten ville vært større ved perioder med intensive logopediltak i motsetning til like mange timer, men over lengre tid, slik det oftest er i dag. Leder-Liv mente det burde vært et skoleansvar å få til dette og så for seg at pedagogisk personale skulle arbeide med barnet og logopeden skulle fungere som veileder. Et systematisk arbeid for å oppnå læringsmål som skissert i RTI eller forskjellige begrepsinnlæringsprogram vi har sett på, der det er konkretisert hva barnet skal lære, der det blir foretatt pretest og posttest, der det er satt av en bestemt tidsperiode og der målsetningen er å kunne komme tilbake til klassen/gruppa når læringsmål er oppnådd, vil kanskje føre til en litt annen effekt enn det “tradisjonelle” logopedarbeidet.

Kartlegging

Når det gjelder kartlegging, vet vi at det ikke er så mange tester som er spesielt anbefalt for andrespråklige. Vi vet at det er PPT som har hovedansvaret for kartlegging og å lage sakkyndig rapport der funn blir presentert og opplæringsmål blir skissert. Logopedene ser ut til å bruke testene mest for å kartlegge hva barna forstår og ikke forstår i norsk, slik at de skal vite hva de bør jobbe med. Mange tester ble nevnt i intervjuene, både tester som blir brukt i møte med norske barn der det mistenkes språkvansker og også tester for flerspråklige barn. Jeg har valgt å ikke gå inn på hver enkelt av disse testene, men forsøker her å analysere hva logopedene er på jakt etter, hvordan de bruker tester, hvorfor de kartlegger og hvilke vanskeligheter de snakker om angående kartlegging.

Kurs-Klara snakker om klinisk bruk av testene og hun bruker testene til å finne ut hvor barna er i norsk. Hun snakker om en dynamisk bruk av testene, for å finne ut hvor barna er og hvor en bør starte i arbeidet. Internasjonale Inga bruker tospråklige tester sammen med morsmåls lærer, men er ikke helt fornøyd med TOSP fordi den bare tar stikkprøver og fordi en del av ordene er vanskelige også for norske barn. Hun liker bedre tester der grunnleggende forståelse (i norsk) kommer fram. Hun har også et prinsipp om å bruke mange forskjellige tester for å få en helhetlig vurdering av barnet. Leder-Liv har som sagt prøvd å ta tester sammen med tolk, fordi hun mener at det er viktig å finne ut hvordan morsmålet er. Dette er som vi har hørt noe som bør gjøres med forsiktighet, men det er jo et stort dilemma når vi vet hvor viktig morsmålsutviklingen er og så har vi så få tester og så få rundt barnet som behersker barnets morsmål.

Leder-Liv går inn og hjelper til med kartlegging i ganske stor grad. Hun skriver rapporter på det hun har funnet som både PPT og skolene får. Hun prioriterer dette, av og til på bekostning av enkeltelever med vedtak, fordi hun mener det er så viktig. Hun skisserer en situasjon med lang ventetid på PPT og underbemanning, og hun er opptatt av å sette inn tiltak så tidlig som mulig.

Kartlegging kan brukes som saksforberedelse til PPT, det kan brukes for å finne ut språkutviklingen på norsk og morsmål, det kan teste forståelse og det kan avsløre SSV. Den vanligste bruken er for å finne styrker og svakheter i norsk, for å gi en pekepinn om hvor veien bør gå videre. Å finne conceptual code som vi har vært inne på i kapittel 2.5.3 vil nok

mine informanter også ønske, men som vi har sett er det praktiske hindringer, særlig når det gjelder kartlegging av barnets morsmål.

Vi har tidligere hørt om underdiagnostisering av SSV og mine informanter virker også tilbakeholdne når det gjelder å si at noen av de flerspråklige barna de har hatt, hadde SSV. De flerspråklige barna som får diagnosen SSV, har ofte en alvorligere vanske før tiltak blir satt inn (Salameh, 2007).

5.4 Samarbeidsinstanser

I intervjuguiden lyder spørsmål 8 slik: "Hvem er det aktuelt å samarbeide med i situasjoner der et andrespråklig barn trenger hjelp?" Det er også listet opp forslag, som tolk, tospråklig assistent/lærer, morsmålslærer, foreldre, pedagoger, PP-tjenesten eller andre. Vi vil her se på svarene fra de fire informantene.

Blomster-Britt legger vekt på samarbeid. Hun sier:

Samarbeid, ja. Jeg stoler aldri på at det jeg sier til en vil bli sagt videre til de andre. Jeg prøver å snakke med alle og samarbeide med alle, hele tiden, for det er det jeg synes fungerer best. Jeg prøver å gi korte beskjeder som hva som er øveord denne uka, så enkelt som mulig. Så jeg sammenligner det med råd i forhold til opptrening etter et slag, da skal du øve 5 minutt av hver våkne time. Så om jeg i alle fall klarer å få de til å tenke på det vi øver på 5 ganger om dagen, da lærer du det fort, vet du. Så hvis vi får til det, da går det fort! Og før det, så går det bare så grusomt sakte.

Så jeg prøver å snakke med alle disse her. Tolk har jeg ikke snakket mye med. Tospråklig assistent har jeg ikke vært borti nå i det siste. Hvis jeg har sjansen, så snakker jeg jo med dem. Jeg snakker med alle disse instansene når det er anledning. Når det gjelder barn med språkvansker, passer jeg på å snakke både med assistent og lærer. Jeg vet at lærerne er for opptatt til å huske på å bringe ting videre, så jeg sørger for det sjøl. Og så har vi jo formelle møter med foreldre og alle berørte, da.

Kurs-Klara sier:

Jeg samarbeider med tospråklige lærere og morsmålslærere, foreldre, lærere, pedagoger, skoleansatte, PP-tjenesten og Stat Ped i noen saker. Når det gjelder

samarbeid med foreldre kunne man kanskje vært flinkere. Jeg vet at PPT tar jo ofte en anamnese for å finne ut litt om bakgrunnen til barnet, hvor lenge har familien bodd i Norge, eksponering for norsk og sånt. Foreldre kan komme med mye verdifull informasjon. De fleste sakene som jeg får er PPT også inne i, og da er en slik anamnese skrevet. Så det er absolutt aktuelt å samarbeide med foreldre, dersom de snakker norsk. Det er ofte en utfordring i arbeidet at foreldrene ikke snakker så bra. Det blir nødvendig med tolk og det innebærer ekstra arbeid. Når du skal ha tilbakemeldingsmøter og sånn, hva blir forstått egentlig? Men det er vel kanskje foreldrene man jobber nærmest med.

Internasjonale Inga:

Vi har brukt tolk noen ganger. Og det er helt greit. Vi har også mange assistenter og lærere som også snakker andre språk, så de kan være til hjelp. Men det er ikke alltid like lett å bruke dem. Vi skal passe oss litt for ikke å bruke for eksempel eldre søsken som tolk. Barna er jo ofte bedre i norsk enn foreldrene, men vi prøver å være prinsippfaste på dette og være litt mere formelle, med å ta tak i tolketjenesten. Men ellers så har vi jo morsmåslærere som vi har en del kontakt med. Og første gangs kontakt er jo selvfølgelig med foreldre, lærerne og foreldrene og kontakt med PPT som vi har fast tid med. Vi har spesialpedagogisk møte 1 time i uken, og annenhver uke er det folk fra PPT med. Så vi har fast ordning der.

Angående samarbeid med morsmåslærer sier hun:

Det dumme er jo det at morsmåslærerne har mange skoler som de går til, og dermed kommer de gjerne etter de ordinære undervisningstimene på skolen. Og da blir det litt vanskelig, hvis de skal på en måte supplere og være til støtte for barna i undervisningen, så vi jobber litt med å få en bedre involvering av morsmåslærerne i selve skoleundervisningen.

Vi har tospråklige assistenter også. Og vi har jo særskilt norskopplegg for nye også. Og dette forgår i skoletiden, mens morsmåsoplæringen til dels foregår etter skoletid. Men morsmåslærerne får lekseplaner og vet hva temaene er i skolen, da. Slik at de følge opp på det og samkjører opplegget. Men det er ikke enkelt, faktisk. For mange morsmåslærere er selv ikke så gode i norsk. Så det er litt varierte erfaringer vi har her.

Men vi har akkurat nå på tapetet at vi vil ha morsmåslærerne mer med på fagopplegget i klassene, slik at de følger det.

Leder-Liv gir meg denne responsen på spørsmål 8:

«Jeg har hatt med meg ei fra Polen som tolk en gang, og ei fra Kurdistan, og det fungerte det. Men det kan bli feil når du skal kartlegge og de skal oversette. Jeg gjorde det i utgangspunktet for å hjelpe barnet, men her er det fallgruver som er vanskelig for meg å se. Tolketjenesten har anbefalt meg ikke å bruke dem når jeg skal kartlegge. Jeg har ingen mulighet for å kontrollere hva som blir oversatt eller hva som blir sagt. Jeg skulle ønske det var et system på dette, men det er det ikke.»

Hun mener det er viktig å høre hva foreldrene forteller og ta deres bekymring på alvor. Hun forteller i intervjuet at hun oppfordrer de voksne i barnehagen til å spørre foreldrene om barnas språk.

5.4.1 Foreldre

Alle logopedene mener nok at å samarbeide med foreldrene er viktig. Kurs-Klara legger vekt på samarbeid med foreldrene og tror det er dem hun har det tetteste samarbeidet med. Hun sier likevel at hun kunne vært flinkere her. Hun problematiserer kontakten med foreldre som ikke kan norsk så godt, fordi det da bør brukes tolk. Det kan virke som hun ofte velger å ikke bruke tolk ut i fra det hun sier. Hun er usikker på hvor mye foreldrene egentlig forstår når hun snakker med dem. Internasjonale Inga har et første møte med foreldrene. Ut over det, sier hun ikke noe om hvordan foreldrekontakten er. Leder-Liv sier at hun ber personalet i barnehagen spørre foreldrene om barnas språkutvikling og hvordan førstespråket er. Hun forteller også at hun pleier å sende hjem materiell som de har jobbet med for at de kan snakke om det og jobbe med det hjemme også. Det materiellet Leder-Liv bruker og som hun sender med barna hjem, er fra “Språkkista”, der det er bilder med navn på objektene både på norsk og morsmål. Blomster-Britt nevner de formelle møtene med foreldre.

Det er vanskelig å være kritisk til mine informanternes foreldresamarbeid, det er mange begrensninger i dette arbeidet, men det er også viktig at vi som logopeder er oss bevisst hvilke holdninger vi har til foreldrene og at vi spiller på lag og har en tett kommunikasjon. Som vi snakket om tidligere, har foreldrene en svært viktig rolle i sine barns språklige utvikling. Da

er et fokus på både barnas og foreldrenes ressurser viktig (Hauge 2007, 2008). Et samarbeid med fokus på foreldrenes kompetanse, vil skape motivasjon også hos foreldrene (Kristjansdottir, 1995) og opplæring og informasjon til foreldrene vil gjøre dem til medaktører, noe som gir større intensitet og større effekt (Law, Garrett & Chad, 2004).

5.4.2 Tospråklig lærer, tospråklig assistent

Hverken Blomster-Britt eller Kurs-Klara møter tospråklige assistenter i arbeidet sitt. Leder-Liv forteller at det er få tospråklige assistenter i kommunen. Dette er noe de arbeider med å få til, i alle fall for de største språkgruppene de har representert, som polsk, arabisk og thai. Hun tenker at disse assistentene skal ambulere rundt i de barnehagene som har barn med det aktuelle morsmålet.

Vi er ikke der ennå. Men det hadde de altså i Madamløkken barnehage. Og det tror jeg er en viktig faktor, for da kan den tospråklige assistenten si hva det heter på arabisk, for eksempel, og samtidig hva det heter på norsk. Slik at de kan utvikle begge språkene parallelt, på en måte.

Internasjonale Inga arbeider på et sted der det ser ut til å være mange tospråklige assistenter og lærere. Når foreldre får skriftlig informasjon fra skolen, kommer dette på både norsk og morsmålet til familien. Kurs-Klara sier at hun samarbeider med tospråklige lærere, uten å utdype nærmere.

Vi var inne på dette temaet i kapittel 2.4.2 og 2.4.3, der vi presenterte barnehagens og skolens rammer. Ressursene som blir brukt til tospråklig assistanse i barnehagen, har gått ned, til fordel for språkstimulerings tiltak på norsk og innkjøp av språkstimuleringsmateriell. Også i skolen har det skjedd en endring etter at Opplæringsloven ble endret i 2004, da ord som "tilstrekkeleg dugleik i norsk" dukket opp. Det er stor variasjon rundt om i landet, både i barnehage og skole.

Tre av mine informanter har altså ingen eller få tospråklige assistenter å samarbeide med, noe som er symptomatisk i seg selv.

5.4.3 Morsmåls lærere

1 av informantene nevner ikke noe om samarbeid med morsmåslærere. Jeg tar det som et tegn på at de ikke har noe samarbeid eller at det ikke er noen morsmåslærere knyttet til barnehagene og skolene der hun jobber. Både Blomster-Britt og Kurs-Klara sier at de samarbeider med morsmåslærere, uten å utdype hva samarbeidet går ut på. Internasjonale Inga samarbeider også med morsmåslærerne, men problematiserer at de har mange skoler de er på og at de ofte kommer etter skoletid til hennes skole. Dette gjør samarbeid vanskelig og det fører til at de ikke kan være til stede i ordinær undervisning og involvere seg her. Dette er noe de arbeider med, men forløpig har de bare kommet så langt at de får ukeplaner, lekseplaner og holdes orientert om faglige tema på denne måten. Men, som hun sier, ikke alle morsmåslærerne behersker norsk så godt, og de har litt varierte erfaringer med samarbeidet. Men de har altså dette på tapetet og ønsker å ha dem mer med på fagopplegget i klassen.

Internasjonale Inga peker på problemstillinger som ser ut til å gjelde også flere steder. Lærerne for andrespråklige elever er enten henvist til å undervise på kveldstid (Mousavi, 2005) eller de er «hviskende» lærere som blir en slags assistenter for de ordinære lærerne (Myklebust, 2002). Sammenholder vi denne situasjonen med forskning på morsmålets betydning for språkutvikling som behandles i kapittel 2.4.2, finner vi at det ikke harmonerer. Det ser ut til at morsmåslæreres status er lav i Norge. Man ser på utdanning og formelle krav til disse lærerne (Rambøll, 2008) og endringer er på gang. Samtidig spør jeg meg, hva annet kan man forvente, når morsmålets stilling er redusert til å ha interesse så lenge “tilstrekkeleg dugleik i norsk” er oppnådd?

5.4.4 Tolk

Når det gjelder samarbeid med tolk, gir Blomster-Britt uttrykk for hun ikke har så mye av det. Leder-Liv snakker om bruk av tolk i forbindelse med testing. Hun har hatt en dialog med Tolketjenesten og fått anbefaling om å ikke bruke dem i denne sammenheng, selv om de to gangene hun prøvde det, fungerte det tilsynelatende bra, men det var vanskelig for henne å kontrollere kvaliteten. Kurs-Klara gir uttrykk for at hun bruker tolk ved behov i kontakt med foreldre, men kommenterer at det innebærer ekstra arbeid. Internasjonale Inga har også brukt tolk noen ganger, men har også erfaring med å bruke tospråklige lærere, tospråklige assistenter eller morsmåslærerne som tolker. Det er ikke alltid like lett og hun legger vekt på at de er prinsippfaste på ikke å bruke eldre søsken som tolk. Dette harmonerer godt med det vi har hørt tidligere om at familiemedlemmer og særlig barn ikke bør fungere som tolker.

5.4.5 Leik som metode eller leik som hjelpemiddel

Leik er viktig for både barnehagebarn og barn i småskolen, og det er interessant at både Leder-Liv og Internasjonale Inga nevner leik eksplisitt. Leder-Liv forteller at de i prosjektet “Lær meg norsk før skolestart” fikk forelesere til å komme og snakke om rolleleik. Det var to av forfatterne av boka «Egenledelse i lek og læring», Marianne Godtfredsen og Kristian Sørensen (Godtfredsen, Lerdal, Modahl & Sørensen, 2011). Etter samling i språkgruppene i barnehagen blir barna oppmuntret til rolleleik omkring temaene. Vi vet at barn med språkvansker kan være svake på rolleleik og det at de har jobbet med replikker og roller hjelper dem til å få et ekspressivt språk, som Leder-Liv sier. Internasjonale Inga er opptatt av at barna skal ha motivasjon og glede i arbeidet og hun ønsker å presentere språket på en spennende måte. Hun sier: «Jeg bruker mye lek og vi har mye gøy når vi skal finne ut av ting. Vi leker med lyder, ord med dobbelt betydning, metaforer.»

Berggreen og Tenfjord (1999) presenterer Wong Fillmores studier i barns andrespråklæring, og hun kom blant annet fram til at den sosiale interaksjonen mellom barn spiller en stor rolle i andrespråklæring. Også Vygotsky, som var en av de første forskerne som fokuserte på fenomenet tospråklighet og tospråklig utvikling (Øzerk, 2012), la vekt på leik som en måte for barnet å komme til sin nærmeste utviklingszone (Dale, 2012), særlig i førskolealder.

Jeg gjør meg tanker om at leik er å ta utgangspunkt i der barna er, la dem være aktive og bearbeide det de arbeider med på sin egen måte. Det at det er lystbetont og morsomt, gjør at de språklige øvelsene går av seg selv og det er jo også viktig for den sosiale utviklingen hos barn som ofte viser seg å ha problemer på disse områdene.

6 Avslutning

I dette avsluttende kapittelet vil jeg ta for meg undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål og oppsummere funnene. Jeg gjør meg til slutt noen refleksjoner omkring dette.

6.1 Oppsummering

I denne oppgave har jeg ønsket å sette fokus på hvordan logopeder arbeider med flerspråklige barn som har språkvansker eller SSV. Problemstillingen som jeg har forsøkt å få svar på, er:

Hvordan arbeider logopeder i møte med barn som har en språkvanske eller en spesifikk språkvanske og som har et annet morsmål enn norsk?

Formålet med oppgaven har vært å studere nærmere empiri og faglige råd omkring fenomenene språkvansker, SSV og flerspråklighet. Hvilken rolle har logopeden i dette? Det ble nødvendig å se nærmere på både den spesialpedagogiske og den pedagogiske tradisjonen rundt dette. Jeg vil her oppsummere mine funn, med utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene som utdyper undersøkelsens problemstilling.

6.1.1 Hvilke kunnskaper opplever logopeder at de har om flerspråklighet og SSV?

Alle de fire logopedene gir inntrykk av å ha en rik kunnskap om barn med SSV, men opplever at de har lært mindre om flerspråklige barns språkutvikling i sin logopedutdanning. De har forsøkt å øke sin kompetanse gjennom supplerende studier som norsk 2, etnologi og lingvistikk med mere. De gir også uttrykk for at de har lært gjennom kurs, bøker og samtaler med andre. De oppgir også å ha lært mye gjennom egenerfaring. Det er verdt å merke seg at ingen av dem nevnte forskning og empiri eksplisitt som primær kilde til ny innsikt, selv om både kurs og bøker vil bygge på aktuell forskning. Det er en kjennsgjerning at selv om det stadig kommer ny forskning omkring temaet, er det mye vi ikke vet i krysningpunktet mellom flerspråklighet og språkvansker.

6.1.2 Hvilke arbeidsmetoder blir benyttet overfor denne gruppen?

I sitt arbeid for å hjelpe enkeltbarn med vansker og grupper av barn som skal holde tritt med sine jevnaldrende, velger logopedene flere innfallsvinkler. Den vanligste rammen er å arbeide med barn som har enkeltvedtak. Men mine informanter kan også fortelle om tiltaksarbeid for alle flerspråklige barn i barnehagen eller tiltak der de møter alle barna i første klasse.

Når det gjelder det enkelte barn, legger de vekt på å jobbe “her og nå” og eklektisk, med det de har erfart virker. Når det gjelder rammene for arbeidet, prøver de å kompensere for at de har liten tid til det enkelte barn ved å samle timene i bolker eller ved å legge vekt på tett samarbeid med lærere og assistenter som omgir barna. Eller de arbeider for å endre ansvarsforholdene, slik at det blir hyppigere treningssituasjoner med noen som arbeider tettere på barnet (Leder-Liv).

Logopedene kan også arbeide på andre måter, ved å ta ansvar for gjennomføringen av språktiltak i barnehage og skole som har alle flerspråklige som målgruppe eller alle barn på et årstrinn som målgruppe. Disse tiltakene har noen av mine informanter gode erfaringer med og det ser ut som dette er noe som også gir gode resultater.

6.1.3 Blir de samme arbeidsmåter brukt når et barn har SSV uavhengig av flerspråklighet eller ikke?

Det er store likhetstrekk i arbeidsmåter logopedene velger å bruke, uavhengig av barnets morsmål. Men de bruker mere tid på å forklare ord og begreper i møte med flerspråklige og gi visuell støtte, siden de har erfaringer med at de har et mindre ordforråd. De bruker sine kunnskaper fra andre studier og fra praksis til å forstå det enkelte barn.

Det er også tiltak som blir benyttet av mine informanter som er spesielt tilrettelagt for flerspråklige, som “Lær meg norsk før skolestart”. Andre tiltak er utviklet med tanke på barn med språkvansker eller forsinkelser, som “Grep om begreper” og “Førsteklassesjekken”.

Logopedene tar delvis andre tester i møte med flerspråklige enn med norske barn. De prøver å sjekke morsmålet, de sjekker norskkunnskapene og de prøver å ta de samme testene som de bruker på norske elever, men uten å skåre, de bruker flere tester for å danne seg et inntrykk og de bruker testene mere dynamisk.

I møte med det enkelte barn, er logopedene opptatt av å møte dem der de er, finne interesseområder, motivasjon og gi dem det de trenger for å komme videre, uansett om de er flerspråklige eller enspråklige.

6.1.4 Hvem samarbeider logopeder med i disse situasjonene?

Logopeder har mange de samarbeider med. Blomster-Britt oppsummerer det på en fin måte når hun sier: “Samarbeid, ja. Jeg stoler aldri på at det jeg sier til en vil bli sagt videre til de andre. Jeg prøver å snakke med alle og samarbeide med alle, hele tiden, for det er det jeg synes fungerer best.”

Logopedene samarbeider med foreldrene, med personalet i barnehage og skole og med representanter for andrelinjetjenesten. De kan ikke samarbeide med noen som ikke er der, som for eksempel tospråklige assistenter, tospråklige lærere og morsmåslærere, dersom de ikke er ansatt. Derfor har jeg tatt med noe om endringer i bemanning i barnehage og skole på grunnlag av endringer i Opplæringsloven.

6.2 Refleksjoner

Vi har sett at det er få studier som belyser både det å lære andrespråk og å ha språkvansker/SSV. Jeg mener derfor at dette er et område som trenger mere forskning.

Arbeid har blitt lagt ned de siste årene for å redusere antallet elever som får spesialundervisning. Det er et ønske om at flest mulig skal kunne få hjelp i det ordinære tilbudet i barnehagen eller den ordinære opplæringa i skolen.

Jeg mener tankene mine informanter har kommet med, kan gi oss idéer til hvordan vi hjelper den enkelte i språkutviklinga.

I alle fall for meg, har dette vært lærerikt og nyttig. Det har hjulpet meg i mitt arbeid med å forstå hvordan jeg som logoped kan hjelpe flerspråklige barn med språkvansker.

Som tidligere sagt, ble jeg overrasket over variasjonen i mine informanternes arbeidshverdag og over hvor ulikt de prioriterte i forhold til sine stillinger. Dette til tross for at det på ingen måte

hadde skjedd en spesifikk kontrastiv utvelgelse av informanter. Det var ingen privatpraktiserende logopeder representert, jeg vil tro at blant disse ville jeg funnet større grad av konfirmitet, fordi de vil måtte arbeide “reparerende”, som Leder-Liv kaller det, for å få økonomisk støtte gjennom Helfo. Logopeder har en del lovpålagte oppgaver, men det ser ut til at mine informanter i stor grad velger å arbeide ut over disse rammene og satse på forebyggende arbeid, systemarbeid og ønsker å se helhetlig på situasjonen for de barna de møter.

Litteraturliste

- Aagård, K.E. (2010): *Den språklige faktor. Pedagogisk-psykologisk utredning av barn med minoritetsspråklig bakgrunn* Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Psykologisk institutt, Oslo.
- Alleklev, B. & Lindvall, L.(2003): *Listiga Råven. Läsinläring gjennom skönlitteratur*. Falun: Strålin's Tryckeri.
- Baca, L.M. & Cervantes, T.H. (2004): *The bilingual special education interface*. Columbus, Ohio: Pearson Education
- Bakken, A. (2007): *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. (No. 10). Oslo: NOVA.
- Bateson, G. (1987): A Theory of Play and Fantasy, I: Bateson, G. *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, And Epistemology*. Northvale: Jason Aronson, 138-48.
- Bedore, L.M. & Peña, E.D. (2008): Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* . 11(1), 1-28.
- Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Beichman, J.H. & Brownlie, E.B.(2014): Language Disorders in Children and Adolescents I: Series: *Advances in Psychotherapy-Evidence-Based practice* – Vol. 28.
- Berg, B.L. (2009): *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon. XIV
- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (1999): *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bishop, D.V.M., Adams, C. & Rosen, S.(2006): Resistance of grammatical impairment to computerised comprehension training in children with specific and non-specific language impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 41, 19-40.
- Bishop, D.V.M. & Leonard, L.B.E. (2000): *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*. Hove, East Sussex: Psychology press Ltd.

- Bjerkan, K. M. (2013). Introduksjon. I Bjerkan, K.M., Monsrud, M.B. & Thurmann-Moe, A.C., *Ordforråd hos flerspråklige barn, pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. (11-17). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Blewitt, P., Rump, K.R., Shealy, S.E. & Cook, S. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children`s word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101, 294-304.
- Bloom, L & Lahey, M. (1978): *Language development and language disorders*. New York, Wiley, 1978
- Brinkman,S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal.
- Bøyesen, L. (2008). *Lesing og leseproblemer innen forskjellige ortografier*, Artikel ur Svenska Dyslexiföreningens och Svenska Dyslexistiftelsens tidskrift Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter nr 4/2008
- Clegg, J., Hollis, C, Mawhood, L. & Rutter, M. (2005). Developmental language disorders- a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 46, 128-149.
- Coster, F. W. (2001). Behavioural problems in children with spcific language impairments. Hentet 12.01.15 kl. 13.18 fra <http://irs.ub.rug.nl/ppn/215797167>
- Conti-Ramsden, G.,Mok, P.L.H., Pickles, A. & Durkin, K. (2013). Adolescents with a history og specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioural functioning. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 4161-4169.
- Cummins, J. (1984): *Bilingualism and special education issues in assessment and pedagogy*. San Diego, California: College-Hill Press
- Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*.England: Camrian Printers Ltd
- Dalen, M. (2011): *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dale, E.D. (2012): Læring og utvikling- i lek og undervisning. I: Bråten, I. (red.). *Vygotsky i pedagogikken*. (s. 43-73). Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- De Vaus, D. (2002): *Surveys in sosial research*. Allen & Unwin, St. Leonards, Australia
- Dowilde, J. (2013). Ambulerende tospråklige lærere. Muligheter og utfordringer for lærersamarbeid. *Bedre skole*, 4, 64-68.
- Durkin, K., & Conti-Ramsden, G.M. (2007): Language, social behaviour, and the quality of friendship in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Volume 54, Issue 5, 525-530.
- Egeberg, E. (2012): *Flere språk-flere muligheter. Flerspråklig, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Egeberg, E. (2013): *Spesifikke språkvansker og flerspråklighet*, Artikkel i «Psykologi i skolen» nr.5, 2013.
- Egeberg, E (red) (2007): *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen forlag
- Eide, K.E.V. (2007): *Integrering på norsk: en studie av morsmålsundervisningen i Osloskolen og norsk integreringspolitikk*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo.
- Elley, W.B. (1991). Acquiring Literacy in Second Language: The Effect of Book-Based Programs. *Language and Learning*, 41(3), 375-411.
- Engen, T.O. & Kulbrandstad, L.A. (2006): *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Falcaro, M., Pickles, A., Newbury, D.F., Addis, L., Banfield, E., Fisher, S.E., Monaco, A.P., Simkin, Z, Conti-Ramsden, G. (2008): Genetic and phenotypic effects of phonological short-term memory and grammatical morphology in specific language impairment. *Genes Brain Behav*, 7(4), 393-402.

- Forvaltningsloven (1967): *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker av 10.02.1967.*
- Fredrickson, N. & Cline, T (2002): *Special educational needs, inclusion and diversity: a textbook.* Buckingham Philadelphia:Open University Press
- Fuglseth, K & Skogen, K. (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C.M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S. et al., (2009): *Assisting students struggling with reading: Response to intervention and multi-tier intervention in primary grades.* Washington, DC: U.S. Department of Education Institute of Educational Sciences.
- Gillam, R.B., Loeb, D.F., Hoffman, L.M., Bohman, T., Champlin, C.A., Thibodeau, L. et al. (2008): The efficacy of Fast ForWord language intervention in school-age children with language impairment: a randomized controlled trial. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 51 (1), 97-119.
- Gjervan, M., Bleka, M. & Andersen, C. E. (2006): *Se mangfold!: perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen.* Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Golden, A. (2011): *Ordforråd, ordbruk og ordlæring.* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Godtfredsen, M., Lerdal, B., Modahl, M. & Sørensen, K. (2011): *Egenledelse i lek og læring.* Høyskoleforlaget.
- Grove, I.A., (2012): Grep om begreper -en metode for strukturert begrepslæring i barnehagen. I: *Psykologi i kommunen*, (3), 29-40.
- Grøver Aukrust, V. (2005): *Tidlig språkstimulering og livslang læring- en kunnskapsoversikt.* Rapport utarbeidet for Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Hagtvet, B. (2002): *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen.* Oslo: Cappelen Akademisk.

Hagtvet, B (2006): Talespråklige ferdigheter og skriftspråklig utvikling i Wold, A.H (red):

Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Handorff, J.A. & M. Øzerk, (2008)

Hauge, A.-M. (2014): Organiseringen av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I: Selj,

E. & Ryen, E.(red), *Med språklige minoriteter i klassen* (s.273-294). Latvia: Cappelen Damm Akademisk.

Hollung-Møllerhaug, L. (2010): Forekomst av språkvansker hos norske barn. *Tidsskrift for*

Norsk Psykologforening, 47, 608-610.

Hulk, A. & Unsworth, S.(2010): *Bilingualism as a kind of therapy? Applied*

Psycholinguistics 31, 294-303.

Hvenekilde, A. (red)(1994): *Veier til kunnskap og deltakelse. Utvikling av grunnskoletilbudet*

til elever fra språklige minoriteter. Oslo: Novus forlag

Johnsen, Gisle (2006): Intervjuet. I: Fuglseth, K. & Skogen, K. (red.):

Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk, Oslo: J. W. Cappelens Forlag

Kleven, T.A.(red), Hjordemaal, F., Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk*

forskningsmetode. Oslo: Unipub.

Kristjansdottir, B.S. (1995): Samarbejde med foreldre på tvers af sprog. I: Arneberg, R. &

Ravn, B. (red.): *Mellom hjem og skole. Et spørsmål om makt og tillit.* Oslo: Praxis forlag.

Kristoffersen, K.E. og Simonsen, H.G. (2011): Tidlig språkutvikling hos norske barn.

I: *TRAS-bok*, Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

Kunnskapsdepartementet (2012). GSI 2012-13, fra

http://www.udir.no/Upload/Statistikk/GSI/GSI_2012_2013.pdf

- Kunnskapsdepartementet (2007): *Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder.*
- Law, J. (2011): Developmental Language Impairment. I: *The Impact of Communication Disability Across the Lifespan.* London: J & R Publishers. 9-24.
- Law, J., Garrett, Z. & Chad, N. (2004): The Efficacy of Treatment for Children With Developmental Speech and Language Delay/Disorder: A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 924-943.
- Liiva, C.A. & Cleave, P.L. (2005): Roles of Initiation of Responsiveness in Access and Participation of Children With Specific Language Impairment. I: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 868-883.
- Lillemyr, O. F. (2011): *Lek på alvor.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Loona, . (1995): Den norske skolen og innvandrerforeldre- er et jevnbydig samarbeid mulig? I: Arneberg, P. & Ravn, B. (red.): *Mellom hjem og skole. Et spørsmål om makt og tillit.* Oslo: Praxis forlag.
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006): *Forskjell på folk- hva gjør skolen?* (No 7). Oslo: NIFU STEP.
- Martin-Jones, M. & Jones, K. (red.). (2000): *Multilingual Literacies.* Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Meyer Bjerkan, K., Monsrud, M.B. & Thurmann-Moe, A.C (2012): *Ordforråd hos flerspråklige barn.* Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Meld.St.18 (2010-2011): *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov.*

- Merzenich, M.M., Jenkins, W.M., Johnston, P., Schreiner, C., Miller, S.L. & Tallal, P (1996).
Temporal processing deficits of language-learning impaired children ameliorated by
training. *Science*, 271, 77-80.
- McArthur, G.M., Ellis, D., Atkinson, C. & Coltheart, M. (2008): Auditory processing deficits
in children with reading and language impairments: Can they (and should they) be
treated? *Cognition*, 107, 946-977.
- Monsrud, M.-B., Meyer Bjerkan, K. & Thurmann-Moe, A.C. (2011): *Minoritetsspråklige
barn og unges grammatisk utvikling I: Psykologi i skolen* nr. 4, 2011
- Morrow, L.M., Pressley, M., Smith, J.K. & Smith, M. (1997). The Effect of a Literature-
based Program Integrated into Literacy and Science Instruction with Children from
Diverse Backgrounds. *ProQuest Psychology Journals*, 32(1), 54-76.
- Mossige, J.G., Platou, F.S. & Ottem, E. (2013). Strukturert ordlæring: 30 ordlisten. En
innføring i hvordan barnehager og skoler kan gjennomføre «Strukturert Ordlæring» på
en enkel, rask og virkningsfull måte. *Psykologi i kommunen*, 3, 47-55.
- Mousavi, S. (2005): «Hva kan jeg hjelpe deg med?»: *tospråklig opplæring og tospråklige
læreres arbeidssituasjon og deres opplevelse av sin rolle*. Hovedfag i flerkulturell og
utviklingsrettet utdanning. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Myklebust, R. (2002). Undervisning på to språk- deltakelse og samarbeid. I: SEFS:
Tospråklig opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen. 266-277. Oslo. Senter
for kompetanseheving i den flerkulturelle skole.
- O'Connor, R.E., Bocian, K., Beebe-Frankenberger, M. & Linklater, D.L. (2010):
Responsiveness of Students With Language Difficulties to Early Intervention in
Reading. *The Journal of Special Education*. 94: 719-728.

- Ottem, E. & Lian, A. (2008) Spesifikke språkvansker I. I Bele, Irene V. (red)(2008):
Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer. (s.31-42). Oslo:
Cappelen Damm.
- Ottem, E., Platou, F., Sæverud, O., Forseth, U.F. (2009): Begrepslæring for barn og unge med
språkvansker –effekten av en strukturert undervisningsmodell. I: *Skolepsykologi*, 44,
5-16.
- Ottem, E. & Espenakk, U., (2011): Skole-og barnehageutvikling: Kartlegging av barns språk
og leseferdigheter. I: *Psykologi i Kommunen*, 1, 11-18.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 27.11
1998.*
- Ortiz, A.A & Ochoa, S.H. (2005): Advances in Cognitive Assessment of Culturally and
Linguistically Diverse Individuals. I: Flanagan, D. & Harrison, P.L. (red):
Contemporary Intellectual Assessment: theories, tests and issues. New York: Guilford
Press
- Ottem, E. (2011): Strukturert begrepsutvikling. *Psykologi i skolen*, 5,3-8
- Peña, E.D, Bedore, L.M. & Zlatic-Giunta (2002): Category-Generation Performance in
Bilingual Children: The Influence of Condition, Category and Language. I: *Journal of
Speech, Laguage and Hearing Research*, 42, 928-994
- Peña, E.D, & Bedore, L.M. (2011): It takes two: Improving Assessment Accuracy in
Bilingual Children, [http://www.asha.org/Publications/leader/2011/111101/It-takes-
two--improving-assessment-accuracy-in-bilingual-children.htm](http://www.asha.org/Publications/leader/2011/111101/It-takes-two--improving-assessment-accuracy-in-bilingual-children.htm), American Speech
language-Hearing Association.
- Pihl, J. (2005): *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket.* Oslo:Universitetsforlaget.

- Randen, G.T. (2014): *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter*. Akademisk avhandling, Universitetet i Bergen.
- Rescorla, L. & Achenbach, T.M. (2002): Use of the language development survey (LDS) i a national probability sample of children 18 to 35 months old. *Journal of Speech Language & Hearing Research*, 45, 733-743.
- Restrepo, M.A. (1998): Identifiers of Predominantly Spanish-Speaking Children With Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 1398-1411.
- Robinson, R.J. (1991): Causes and associations of severe and persistent specific speech and language disorders in children. *Developmental Medicine and Child Neurology*. 33, 943-962.
- Rutter, M., Torpe, K., Greenwood, R., Northstone, K. & Golding, J. (2003): Twins as a natural experiment to study causes of mild language delay. I: Design; twin-singleton differences in language, and obstetric risks. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44 (3), 326-341.
- Ruud, E. B. (2012): *Sosial fantasilek, kompetanse for livet*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Rønneberg, I & Rønneberg, L(2001): *Minoritetselever och matematikutbildning: en litteratutøversikt*. Stockholm: Lieber Distribution Publikumtjänst
- Salameh, E.-K: (red)(2012): *Flerspråklighet i skolan-språklig utveckling och undervisning*. Lettland: Natur och kultur
- Sameroff, A.J. & MacKenzie, M. (2003): Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. I: *Development and Psychopathology*, 15, 613-640.

- Scheving, F. (2012): Minoritesspråklige elever og ordlæring. Et ordlæringsprosjekt i en ordinær andreklasser. I: *Psykologi i kommunen* nr.1, 2012, 7-18.
- Schultz, J.H., Hauge, A.M. & Støre, H. (2008): *Ingen ut av rekka går-Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforlaget
- Schjølberg, S., Eadie, P., Zachrisson, H.D., Øyen, A.S., Prior, M. (2011): Predicting Language Development at Age 18 Months: Data from the Norwegian Mother and Child Cohort Study. *Journal of Development & Behavioral Pediatrics*, 32 (5), 375-383.
- Shealy, S.E. & Cook, S. (2009), Shared book reading: When and how questions affect young children`s word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101, 294-304.
- Sheng, L & McGregor, K.K. (2010): Lexical-Semantic Organization in Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 53, 146-159.
- Snow, C.E. & Uccelli, P. (2009): The challenge of academic language, i Olson, D.R. (red): *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge University Press
- Snowling, M.J., Bishop, D., Stothard, S. E., Chipchase, B., & Kaplan, C. (2006). Psycho-social outcomes in 15 years of children with a pre-history of speech-language impairment. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 47, 759-765.
- Sosial- og helsedepartementet. (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. St.meld. nr 20 (2012-13). Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- Sosial- og helsedepartementet. (2010). *Mangfold og mestring*. NOU 2010:7. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- St. Clair, M., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and sosial difficulties in individuals with a history of specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*. 12, 186-199.

Statistisk sentralbyrå, hentet 28. oktober 2013, fra

<http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>

Sveen, H.G. (2005): Semantikk. I: *En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget. (s.64-94).

Sæverud, O., Ursin Forseth, B., Ottem, E. & Platou, F. (2011): *Begrepslæring—en strukturert undervisningsmodell*. Bredtvet kompetansesenter. Oslo

Tager-Flusberg, H. & Cooper, J. (1999): Present and future possibilities for defining a phenotype for specific language impairment. I: *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 1275-1278.

Tallal, P., Miller, S.L., Bedi, G., Byma, G., Wang, X., Nagarajan, S.S. et al. (1996).

Language comprehension in language-learning impaired children provided with acoustically modified speech. *Science*, 271, 81-84.

Thagaard, Tove (2013): *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thomas, W.P. & Collier, V.P. (2002): *A National Study of School Effectiveness for language*

Minority Students' Long-Term Academic Achievement. Center for Research and Education, Diversity and Excellence. Hentet 28.10, 2013, fra

<http://escholarship.org/uc/item/65j213pt>

Tomblin, J.B., Records, N.L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. & O'Brien, M. (1997).

Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *J. Speech Lang Hear* 40(6):1245-60.

UDI (2003): *Kommunikasjon via tolk*, Temahefte 11.

UDI rundskriv (1994): *veiledende retningslinjer for dekking av utgifter ved bruk av tolketjenester* av 23.06.1994 nr, 90/0228.

Utdanningsdirektoratet. Hentet 12.10 2013, fra

http://www.udir.no/Upload/Statistikk/GSI/GSI_2012_2013.pdf

Utdanningsdirektoratet Hentet 12. oktober 2013, fra

http://www.udir.no/Regelverk/artikler_regelverk/Spesialundervisning/5-Retten-til-spesialundervisning/

Utdanningsdirektoratet. Hentet 22. oktober 2013, fra

<http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2007). *Karleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk.*

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Evaluering av tilskuddsordningen «Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder».* Januar 2014, Rambøll.

Utdanningsdirektoratet (2008). Kompetansekartlegging - lærere i grunnleggende norsk,

morsmål og tospråklig fagopplæring, hentet 24.05.15 fra:

<http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2008/5/kompetansekartlegging.pdf?epslanguage=no>

Valenta, M. (2009): «Who wants to be a «travelling teacher?» Bilingual teachers and weak forms of bilingual education: The Norwegian experience. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 21-33.

VanDerHeyden, A. M., Witt, J. C., & Gilbertson, D. A. (2007): Multi-year evaluation of the effects of a response to intervention (RTI) model on identification of children for special education. *Journal of School Psychology*, 45, 225–256.

VanDerHeyden, A.M. & Burns, M.K. (2010): *Essentials of Response to Intervention.*

Hoboken: John Wiley & Sons.

Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Wadman, R., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2008). Self-esteem, shyness and sociability in adolescents with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 51, 938-952.

- Wadman, R., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011a). Close relationships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 42, 41-51.
- Wadman, R., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011b). Social stress in young people with specific language impairment. *Journal of Adolescence*, 34, 421-431.
- WHO (1994): ICD-10 hentet 26.05.15 fra:
<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2015/en>
- Zubrick, S.R., Taylor, C.L., Rice, M.L. & Slegers, D.W. (2007): Late language emergence at 24 months: an epidemiological study of prevalence, predictors, and covariates. I: *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50, 1562-1592.
- Øzerk, K. (2012): Vygotsky i tospråklighetsforskningen. I Bråten, I. (red.), *Vygotsky i pedagogikken*. (s. 160-186). Oslo: Cappelen Damm.

Vedlegg 1

INTERVJUGUIDE

Problemstilling: *Hvordan arbeider logoped i møte med barn som har en språkvanske/SSV og som har et annet morsmål enn norsk?*

- Informasjon om prosjektet som står i **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.**
- Husk: frivillighet, mulighet for å trekke seg, anonymisering.
- Muntlig informert samtykke.
- Det er fint om informanten snakker generelt eller på en slik måte at jeg ikke har mulighet for å spore identiteten til barna.

INNLEDENDE SPØRSMÅL

Jeg vil først høre litt om din bakgrunn.

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvilke erfaringer har du?
3. Hvordan er arbeidet ditt og hvilke vanskegrupper møter du?

FLERSPRÅKLIGE MED SPRÅKVANSKER

1. Hvilke erfaringer har du med barn/unge som ikke har norsk som morsmål?
 - mye/lite erfaring?
 - evt. typiske problemstillinger
 - tiltak du har vært borti/bruker
2. Føler du at du har lært mye om flerspråklighet?
 - Hvordan lærte du deg dette?
 - På hvilke områder skulle du gjerne lært mere?

-På hvilken måte tror du du kunne lært mere (erfaring, utdanning, lesing av forskningslitteratur, kurs o.l.)?

3. Føler du at du kan mye om språkvansker/SSV?

-hvilke områder opplever du at du kan en del om språkvansker/SSV?

-Hvordan har du lært det du kan?

-På hvilke områder skulle du gjerne ha visst mere?

-På hvilken måte kunne du lært mere?

4. Hvilke kunnskaper opplever du at du har om barn med SSV/språkvansker med annet morsmål enn norsk?

-hvilken opplæring har du fått?

-hvilke erfaringer har du?

-hva kunne gjort at du fikk mere kunnskap?

-hva har forskningen fortalt deg?

5. Dersom en elev har språkvansker eller SSV, hvilke arbeidsmåter benytter du (eller tilråder du)?

-navn på tiltak, program

-eksempel på litteratur om emnet

-materiell som blir brukt

-enetimer, grupper, klasser

-eventuelle tester som du tar

-prinsipper i arbeidet

-utfordringer i arbeidet

6. Dersom du møter en elev med norsk som andrespråk som også har språkvansker/SSV, hvilke arbeidsmåter benytter du (eller gir tilråding om)?

- navn på tiltak, program
- navn på litteratur om emnet
- materiell som blir brukt
- enetimer, grupper, klasser
- tester som du tar
- prinsipper i arbeidet
- utfordringer i arbeidet

7. Opplever du at du bruker fundamentalt forskjellige metoder avhengig om det er elever med norsk som morsmål eller elever med annet morsmål enn norsk?

-eventuelt på hvilken måte?

-kan du forklare hvorfor?

8. Hvem er det aktuelt å samarbeide med i situasjoner der et andrespråklig barn trenger hjelp?

(tolk, tospråklig assistent/lærer, morsmållærer, foreldre, pedagoger, PP-tjenesten eller andre?)

AVSLUTTENDE SPØRSMÅL

- Har du mer å tilføye?

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Arbeidstittel for prosjektet:

Flerspråklige med spesifikke språkvansker. En intervjuundersøkelse av logopeder.

Bakgrunn og formål:

Jeg heter Kari Folden. Jeg er logopedstudent ved Universitetet i Oslo og arbeider med masteroppgaven min. Den handler om hvordan logopeder arbeider i møte med barn som har et annet morsmål enn norsk og som i tillegg har en (spesifikk) språkvanske. Arbeidet kan være direkte rettet mot dette barnet og vanskeområdene eller det kan ha et indirekte og forbyggende preg der språkstimuleringstiltak for hele grupper er i fokus. Problemstillingen er følgende: *Hvordan arbeider logopeder i møte med barn som har en spesifikk språkvanske og som har et annet morsmål enn norsk?*

I forbindelse med oppgaven trenger jeg 4-5 informanter. Det vil være logopeder som arbeider med denne gruppen barn i barnehage og skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Opplysningene samles inn ved at jeg intervjuer logopedene over telefon. Intervjuet vil vare i 40-60 minutter. Vi kan avtale tid på forhånd. For at viktige opplysninger ikke skal gå tapt i løpet av arbeidet med oppgaven, vil intervjuene tas opp. Jeg vil deretter transkribere opptakene.

Opplysningene som blir etterspurt handler om logopedens bakgrunn, erfaringer, kunnskap om emnene, praktiske tiltak og samarbeidspartnere, blant annet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene vil bli lagret på datamaskin som er sikret med brukernavn og passord. I tillegg vil opplysningene/opptakene og navneliste over deltakerne oppbevares atskilt.

Opplysningene skal kun brukes i mitt prosjekt, og all informasjon vil være anonym. Informantenes navn eller kommunens navn vil ikke gjøres kjent for andre. Kun meg og min veileder vil ha tilgang på opplysningene. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.05.2015. Ved prosjektslutt vil personopplysninger og opptak slettes.

Opplysningene i masteroppgaven vil anonymiseres, slik at opplysningene i oppgaven ikke vil kunne spores tilbake til informantene.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studiet og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ikke ønsker å delta vil ikke dette på noen måte påvirke forholdet til arbeidsgiver eller arbeidsforhold.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål, kan du ta kontakt med Kari Folden på telefon 99585306, eller til kari.kristin.folden@gmail.com

Veileder for prosjektet er Geir Nyborg, UiO. Hans telefon er: 22859182.

Med vennlig hilsen Kari Folden

