



**Uio • Universitetet i Oslo**

# Avdekking av språkvansker hos flerspråklige barn

Silje Sætre Holst

Masteroppgave i spesialpedagogikk

40 stp.

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Vår 2021

© Silje Sætre Holst

2021

Avdekking av språkvansker hos flerspråklige barn

Silje Sætre Holst

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

Oslo: UiO

II

# Sammendrag

**Tittel:** Avdekking av språkvansker hos flerspråklige barn.

## Bakgrunn og formål

Andelen av flerspråklige i Norge øker stadig. Flerspråklige barn er overrepresentert blant dem som får spesialpedagogisk hjelp, men underrepresentert blant barn med spesifikke diagnoser. Forskning viser blant annet at det er vanskelig å oppdage når et flerspråklig barn har språkvansker, det er få kartleggingsverktøy som er spesielt utviklet for å avdekke språkvansker hos denne gruppen barn og vi vet lite om hvordan man i praksis håndterer utfordringene. Med dette som bakgrunn, formulerte jeg problemstillingen:

«Hvordan avdekkes språkvansker hos flerspråklige barn?»

## Metode

For å undersøke problemstillingen har jeg benyttet meg av en kvalitativ metode. Gjennom semistrukturerte intervjuer har ti informanter delt av sine erfaringer fra arbeidet med flerspråklige barn med språkvansker. Datamaterialet fra intervjuene er analysert gjennom en tematisert analytisk tilnærming. Fire forskningsspørsmål utgjorde grunnlaget for resultatfremstillingen og drøftingen.

## Hovedresultater

Funnene fra studien viser at det for informantene er utfordrende å avdekke språkvansker hos flerspråklige barn med de verktøyene, den kompetansen og den forskningen de har tilgjengelig. Informantene uttrykker en stor usikkerhet som hektes på manglende kartleggingsverktøy. Det fremkommer at under halvparten av informantene bruker tolk under kartleggingene og at de har manglende rutiner for bruk av tolk.

# Forord

Denne oppgaven er avslutningen på mitt masterstudium i Spesialpedagogikk, med fordypning i logopedi ved Universitetet i Oslo. Veien til et gjennomført masterstudium og en ferdigstilt masteroppgave har vært både spennende og lærerik, men også strevsom, spesielt ved siden av fulltidsjobb. Jeg vil benytte anledning til å takke noen av de som har bidratt med hjelp og støtte gjennom prosessen:

Først ønsker jeg å takke mine gode veiledere. De har stilt opp med konstruktiv veiledning, gode innspill og utømmelige mengder med positivitet. Jeg vil også sende en takk til informantene som har stilt opp til intervjuer - uten dere hadde ikke denne oppgaven vært mulig å skrive.

Til slutt vil jeg takke min forlovede for tålmodighet og støtte i denne perioden.

Jeg håper denne oppgaven kan være nyttig for flere og at den kan bidra til at flere ønsker å lære mer om og forske mer på temaet.

Silje Sætre Holst  
Kristiansand, 2021

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1	OPPGAENS STRUKTUR	1
1.2	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG AKTUALITET	1
1.3	PROBLEMSTILLING OG FORMÅL	2
1.4	BEGREPSAVKLARING	3
<b>2</b>	<b>TEORETISK BAKGRUNN</b>	<b>4</b>
2.1	SPRÅK OG SPRÅKUTVIKLING	4
2.2	SPRÅKVANSKER	7
2.2.1	<i>Hvordan arter språkvanskene seg?</i>	9
2.2.2	<i>Forekomst</i>	9
2.2.3	<i>Årsaker</i>	9
2.2.4	<i>Tilleggsversker</i>	10
2.3	FLERSPRÅKLIGHET OG FLERSPRÅKLIG UTVIKLING	11
2.4	FLERSPRÅKLIGHET OG SPRÅKVANSKER	13
2.5	KARTLEGGING AV SPRÅKVANSKER HOS FLERSPRÅKLIGE BARN	13
2.6	BRUK AV TOLK	16
<b>3</b>	<b>METODE</b>	<b>17</b>
3.1	VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	17
3.1.1	<i>Kvalitativt forskningsintervju</i>	17
3.1.2	<i>Semistrukturert intervju</i>	18
3.1.3	<i>Førforståelse</i>	18
3.2	DATAINNSAMLING	19
3.2.1	<i>Prøveintervju</i>	20
3.2.2	<i>Intervjuguide</i>	21
3.2.3	<i>Gjennomføring av intervju, telefonintervju og intervjuerrollen</i>	23
3.3	DATABEHANDLING	24
3.3.1	<i>Transkribering</i>	24
3.3.2	<i>Dataanalyse</i>	24
3.4	KVALITETSVURDERING	25
3.4.1	<i>Reliabilitet</i>	26
3.4.2	<i>Validitet</i>	26
3.5	ETISKE HENSYN	27
<b>4</b>	<b>RESULTATER</b>	<b>29</b>
4.1	HVEM AVDEKKER SPRÅKVANSKER HOS FLERSPRÅKLIGE BARN?	29

4.2	HVILKE VERKTØY ANVENDES VED KARTLEGGING AV SPRÅKVANSKER HOS FLERSPRÅKLIGE BARN? .....	31
4.3	BRUK AV TOLK VED KARTLEGGING AV SPRÅKVANSKER HOS FLERSPRÅKLIGE BARN .....	33
4.4	HVILKE UTFORDRINGER FORMIDLER INFORMANTENE I FORBINDELSE MED AVDEKKING AV SPRÅKVANSKER HOS FLERSPRÅKLIG BARN?.....	35
<b>5</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>39</b>
5.1	HVEM AVDEKKER SPRÅKVANSKER HOS FLERSPRÅKLIGE BARN? .....	39
5.2	VERKTØY SOM ANVENDES VED AVDEKKING AV SPRÅKVANSKER HOS FLERSPRÅKLIGE BARN .....	40
5.3	BRUK AV TOLK.....	41
5.4	INFORMANTENES UTFORDRINGER VED AVDEKKING AV SPRÅKVANSKER HOS FLERSPRÅKLIGE BARN .....	42
<b>6</b>	<b>AVSLUTNING .....</b>	<b>45</b>
6.1	BEGRENSNINGER VED STUDIEN .....	46
6.2	PRAKTISKE IMPLIKASJONER .....	46
6.3	VIDERE FORSKNING .....	47
<b>7</b>	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>49</b>
	VEDLEGG 1 .....	56
	VEDLEGG 2 .....	58

Antall ord: 17131

FIGUR 1 - SPRÅKTREET .....	5
FIGUR 2 - SPRÅKETS INNHOLD .....	6
FIGUR 3 - TALE-, SPRÅK- OG KOMMUNIKASJONSVANSKER .....	8
TABELL 1- INFORMANTENES BRUK AV KARTLEGGINGSVERKTØY .....	32
TABELL 2 - TEMATISK OVERSIKT OVER INFORMANTENES SVAR .....	35

# 1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for oppgavens innhold, bakgrunn og formål.

## 1.1 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. Innledningsvis vil jeg gjøre rede for min bakgrunn og hvorfor dette temaet har fengst og interessert meg. Deretter følger temaets aktualitet.

Videre redegjør jeg for valg av problemstilling og formålet med oppgaven før jeg går videre til begrepsavklaringen. Her ligger fokuset på å avklare begreper innenfor flerspråklighet, da det er mange begreper som blir anvendt innenfor dette temaet. Etter kapittel 1. Innledning, følger den teoretiske bakgrunnen. Her tar jeg først for meg språk og språkutvikling generelt, og deretter språkvanser. Videre i kapittelet gjør jeg rede for flerspråklig utvikling, flerspråklige barn og språkvanser og til slutt kartlegging og bruk av tolk.

Kapittel 3 er metodekapittelet, hvor jeg gjør rede for valgene jeg har gjort i forhold til metode, hvilke valg og hensyn jeg har tatt underveis, samt en vurdering av studiens validitet og reliabilitet. Her følger en redegjørelse for etiske hensyn som er tatt. Etter metodekapittelet følger en presentasjon av resultatene fra intervjuene, her legger jeg frem funn sortert etter de fire forskningsspørsmålene som utgjør grunnlaget for resultatfremstillingen. Funnene som blir lagt frem i resultatdelen blir til slutt drøftet opp mot teori og forskning i kapittel 5. Drøfting og deretter følger avslutningen med implikasjoner for praksis og en anbefaling til videre forskning.

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema og aktualitet

I snart ti år har jeg arbeidet med barn og unge i min jobb som barnevernspedagog i institusjoner, barnevernstjenesten og i barnehager. En stor andel av barna og ungdommene jeg møtte der, har hatt en utenlandsk bakgrunn og har et annet språk enn norsk som morsmål.

Under praksisperioder på logopedi-studiet har jeg fulgt logopeder som arbeider med barn med språkvanser i barnehager og skoler, og det var der min interesse for dette feltet startet. Under praksisperiodene møtte jeg dog få flerspråklige barn.

Ifølge Statistisk Sentralbyrå (2019) er 14,4% av totalbefolkningen i Norge innvandrere, og denne prosentandelen øker stadig. I Kristiansand, hvor jeg er lokalisert, har 19,7% av barn i aldersgruppen 1-5 år innvandrerbakgrunn. Det vil dermed si at nærmere et av fem barn i Sørlandets hovedstad har en innvandrerbakgrunn (Integrerings- og mangfolds direktoratet,

2018). Med disse tallene i bakhodet var det underlig at jeg møtte få flerspråklige barn da jeg var i praksis, nettopp i Kristiansand. Kunne de være oversett?

Språkvansker rammer 7% av alle barn (Helland, Helland, & Heimann, 2012; Leonard, 2014). Ifølge Paradis, Genesee & Crago (2011) blir språkvansker og flerspråklighet ofte forvekslet, det gjør at språkvanskene enten blir over- eller underdiagnostisert. Egeberg (2016) viser til at flerspråklige barn oftere får spesialundervisning enn norskspråklige, men flerspråklige barn er underrepresentert blant barn med språkvansker og andre spesifikke diagnoser. Kapantzoglou, Restrepo & Thompson (2012) har gjennomført en studie, som viser at de som vurderer vanskene tolker dem som vansker forbundet med flerspråkligheten, fremfor en språkvanske.

En mulig årsak til dette kan være manglende kompetanse i utredning av flerspråklige barn, og manglene kartleggingsverktøy. I 2010 nedsatte Kunnskapsdepartementet et ekspertutvalg for å vurdere verktøy som brukes til å kartlegge språk hos majoritets- og minoritetsspråklige barn i barnehagen. Utvalget finner at det eksisterer få kartleggingsverktøy som er spesielt egnet for å kartlegge flerspråklige barn. Utvalget anbefaler at det bør utvikles kartleggingsverktøy som er spesielt utviklet for å kartlegge flerspråklige, slik at bruk av verktøy kan være et resultat av valg, og ikke i mangel på noe bedre (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det er nå 10 år siden dette ekspertutvalget ble nedsatt, og et viktig aspekt med min studie er å undersøke hvordan man i dag bruker disse og andre verktøy. Senter for fremragende forskning finansierer MultiLing - Senter for flerspråklighet. De skal bidra med kunnskap om muligheter og utfordringer ved flerspråklighet. På sine sider tar de opp en rekke viktige spørsmål, et av disse er «Hvordan avdekke eventuelle språkvansker hos flerspråklige barn» (MultiLing, 2020)

### **1.3 Problemstilling og formål**

Den overordnede problemstillingen for denne oppgaven er «Hvordan avdekkes språkvansker hos flerspråklige barn?» Valget av dette temaet skyldes dels min egen bakgrunn som barnevernspedagog der jeg har arbeidet med mange flerspråklige barn og dels at jeg i løpet av logopedstudiet erfarte temaet som særlig utfordrende i både teori og praksis. Blant annet viser forskning at det er vanskelig å oppdage når et flerspråklig barn har språkvansker (Armon-Lotem S. , 2012). Jeg har også oppfattet at det er få kartleggingsverktøy som er spesielt utviklet for å avdekke språkvansker hos denne gruppen barn (Gillam, 2013) og at vi vet lite om hvordan man i praksis håndterer utfordringene (Armon-Lotem S. J., 2015). Mot denne bakgrunn ønsket jeg å lære mer om dette problemfeltet.



Den overordnede problemstillingen om hvordan språkvansker hos flerspråklige barn kartlegges, er vid og rommer mange spørsmål. For å besvare problemstillingen har jeg formulert følgende, mer spissede, forskningsspørsmål:

- Hvem avdekker språkvansker hos flerspråklige barn?
- Hvilke verktøy anvendes ved kartlegging av språkvansker hos flerspråklige barn?
- Hvordan brukes tolk ved kartlegging av språkvansker hos flerspråklige barn?
- Hvilke utfordringer formidler informantene i forbindelse med avdekking av språkvansker hos flerspråklig barn?

Med denne metodiske angrepsmåten ønsket jeg å avdekke hvordan de som jobber med flerspråklige barn konkret går fram når de får mistanke om at et barn med forsinket språkutvikling kan ha en underliggende vanske.

Ønsket og målet med denne oppgaven er at jeg kan sette lys på et viktig tema og få et bilde av hvordan og i hvilken grad språkvansker hos flerspråklig barn blir avdekket.

## 1.4 Begrepsavklaring

Som «flerspråklig» regnes personer som i sitt dagligliv anvender to eller flere språk. Det er begrepet *flerspråklighet* jeg har valgt å bruke i denne oppgaven. Flerspråklige er ikke en ensartet gruppe og det er mange begreper som omhandler denne gruppen mennesker (Egeberg, 2016). Begrepet oppfattes gjerne som positivt, i motsetning til «minoritetsspråklig» eller «fremmedspråklig». Minoritetsspråklig brukes om dem som har et annet språk enn det majoriteten i det samfunnet de bor i, snakker. Det sammen gjelder fremmedspråklig, som brukes om et språk som læres utenfor det miljøet hvor språket er i bruk, for eksempel når man lærer tysk eller fransk i norsk skole. Både minoritetsspråklig og fremmedspråklig har en negativ klang, og kan minne om noe som er fremmed og noe som er annerledes enn oss, det gjør at det blir et skille mellom *dem* og *oss*. (Egeberg, 2016; Kibsgaard & Husby, 2009; Selj & Ryen, 2008), derfor er det flerspråklighet som hovedsakelig vil bli anvendt i denne oppgaven.

«Morsmål» viser til det første språket du lærer, det vil her bli brukt synonymt med «førstespråk». Noen lærer også flere språk fra fødsel, og har med det flere morsmål. «Andrespråk» brukes om det språket som læres senere, eller som ikke er eller har vært hovedspråket. I denne oppgaven vil andrespråk bli brukt om det andre språket som læres, dette tilfellet vil det oftest være norsk.

## 2 Teoretisk bakgrunn

For å få dypere forståelse for de utfordringene problemstillingen og forskningsspørsmålene rommer har jeg valgt å først gjøre rede for språk, språkutvikling og språkvansker. Dette legger grunnlaget og gir en forståelse av det komplekse fenomenet, før jeg går videre til flerspråklighet og flerspråklig utvikling, flerspråklighet og språkvansker og til slutt kartlegging og bruk av tolk.

### 2.1 Språk og språkutvikling

Språk er en enestående egenskap hos mennesket, språket gjør oss i stand til å tilegne oss kunnskap, formulere tanker og bygge relasjoner til andre (Lind & Kristoffersen, 2014). Språk er selve kjernen i all sosial kommunikasjon. Gjennom kommunikasjon og språk utvikler vi et samspill med andre mennesker, som igjen er med på å påvirke og skape vår identitet (Bråten, 2000). Oppvekstmiljø, kultur, oppdragelse, trygghet, kjærlighet og aksept fra miljøet, er alle avgjørende faktorer som er med på å danne grunnlaget for språkutviklingen barn vil ha (Espenakk, Klem, Rygvold, Ottem, & Saltveit, 2007).

Språkutviklingen starter allerede før fødsel, barnet oppfatter noen språklige signaler som for eksempel prosodi. Det vil si at barnet kommuniserer med sine omsorgspersoner allerede fra før det er født. Kommunikasjonen etter fødsel starter med gråt, smil, mimikk og bevegelser og går videre over i lyder og etter hvert babling (Hartelius, Nettelbladt, & Hammarberg, 2008; Høigård, 2013). Barnet begynner å utvikle et mentalt begrepssystem i sitt første leveår (Egeberg, 2016). Det er store individuelle forskjeller i barns språkutvikling, det er også forskjeller i når de sier sitt første ord. (Kristoffersen & Simonsen, 2011).

Etter en noe langsom, innledende fase begynner barnet sakte å bygge opp et ordforråd på 25-50 ord (Hartelius, Nettelbladt, & Hammarberg, 2008; Kristoffersen & Simonsen, 2011). Etter dette følger en fase som preges av en kraftig økning av ordforrådet, denne fasen kalles «ordspurten». Ordspurten begynner vanligvis i slutten av barnets andre leveår, men det varierer, noen barn kan begynne tidligere og noen senere (Hartelius, Nettelbladt, & Hammarberg, 2008; Kristoffersen & Simonsen, 2011). Det er også i denne fasen at barnet begynner å sette sammen ytringer med ett ord til ytringer med to ord (Høigård, 2013).

De fleste barn har en relativt god språkforståelse ved toårsalder, det vil si at de forstår innholdet i mange ord og enkle setninger. Ved treårsalder blir ytringene de produserer stadig lengre og mer komplekse og barnet behersker også etter hvert enkelte grammatiske prinsipper.

Ved fire til seksårsalderen forbedrer og stabiliserer de fleste barn ferdighetene sine innenfor de fem delsystemene i språket. De fem delsystemene består av semantikk (innhold), fonologi (språklyder), morfologi (språkets struktur), syntaks (språklige regler) og tekst (systemet for å binde setninger sammen til en tekst) (Høigård, 2013).

Språktreet nedenfor illustrerer kompleksiteten av språkets oppbygning.



Figur 1 - Språktreet<sup>1</sup>

**RØTTENE** – Forutsetningene for å tilegne seg språket – genetiske faktorer, syn og hørsel, kognitive faktorer som motivasjon, samspill, hukommelse og oppmerksomhet (Espenakk, Klem, Rygvold, Ottem, & Saltveit, 2007).

**STAMMEN** – Språkforståelse: verbal og ikke verbal, begrepsapparat.

**GRENENE** – Evne til å uttrykke seg: ordforråd og grammatikk, formidling/fortellerkompetanse.

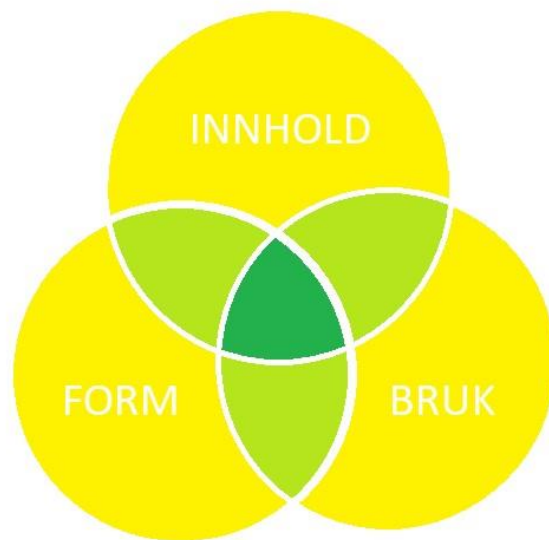
**BLADENE** – Språklydene: fonologi og artikulasjon – språklig bevissthet, lesing og skriving.

Språktreet illustrer hva språket består av, herunder forutsetninger for språklig og kommunikativ utvikling. Hvert enkelt element i treet har en betydning for helheten, de forskjellige elementene henger sammen, utvikles og anvendes i et dynamisk samspill med hverandre. Et sett med perseptuelle, motoriske, kognitive, språklige og sosiale ferdigheter skal

<sup>1</sup> Fritt etter Law (2000), hentet fra språkveilederen s.9.

mestres for å ha en ideell forutsetning for en normal språkutvikling, men barn kan også, uten at disse forutsetningene er til stede, utvikle språket (Espenakk, Klem, Rygvold, Ottem, & Saltveit, 2007).

Språket kan deles inn i tre ulike komponenter; innhold, form og bruk. De henger tett sammen, samt at de er til dels overlappende, slik vi kan se i figuren under (Bloom & Lahey, 1978).



Figur 2 - Språkets innhold<sup>2</sup>

«Innhold» representerer betydningen eller meningsinnholdet i ord og setninger. Innholdsdelen av språket blir også kalt for semantikk (Bloom & Lahey, 1978).

Den komponenten som kalles «form» representerer fonologi og grammatikk (Bloom & Lahey, 1978). I fonologien studerer man de språklydene som danner systemer og mønstre i ulike i språk, det handler også om hvordan de ulike språkene benytter språklyder forskjellig for å uttrykke betydning (Bjerkan, Monsrud, & Thurmann-Moe, 2013). Grammatikk omfatter syntaks og morfologi. Syntaks er kort fortalt reglene som styrer språket, og organiserer betydningen innenfor den enkelte setning og på tvers av setninger (Lind & Kristoffersen, 2014), og morfologi er reglene for hvordan ord dannes og bøyes. «Form» omhandler strukturen i språket, og reglene som skaper grunnlaget for språket. Alle språk har regler for

---

<sup>2</sup> (Bloom & Lahey, 1978)

struktur og de reglene må være felles for de som er brukere av språket for at mottaker skal forstå budskapet (Bloom & Lahey, 1978)

«Bruk» handler om bruk og tolkning av språk i en sosial kontekst, også kalt pragmatikk.

«Bruk» omhandler tilpasning av språket til en spesifikk situasjon eller samtalepartner. Det krever også pragmatiske ferdigheter for å tolke andres budskap (Bloom & Lahey, 1978).

Jevngamle barn vil naturligvis har ulike språklige ferdigheter. De største forskjellene handler i hovedsak om utviklingstempo, innhold og bruk av språket. Det kan se ut til at disse ferdighetene - særlig er avhengig av miljøet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## **2.2 Språkvansker**

” Problemer med å forstå og uttrykke seg språklig er blant de mest frustrerende og isolerende handicap et menneske kan oppleve” (Hulme & Snowling, 2009, s. 129).

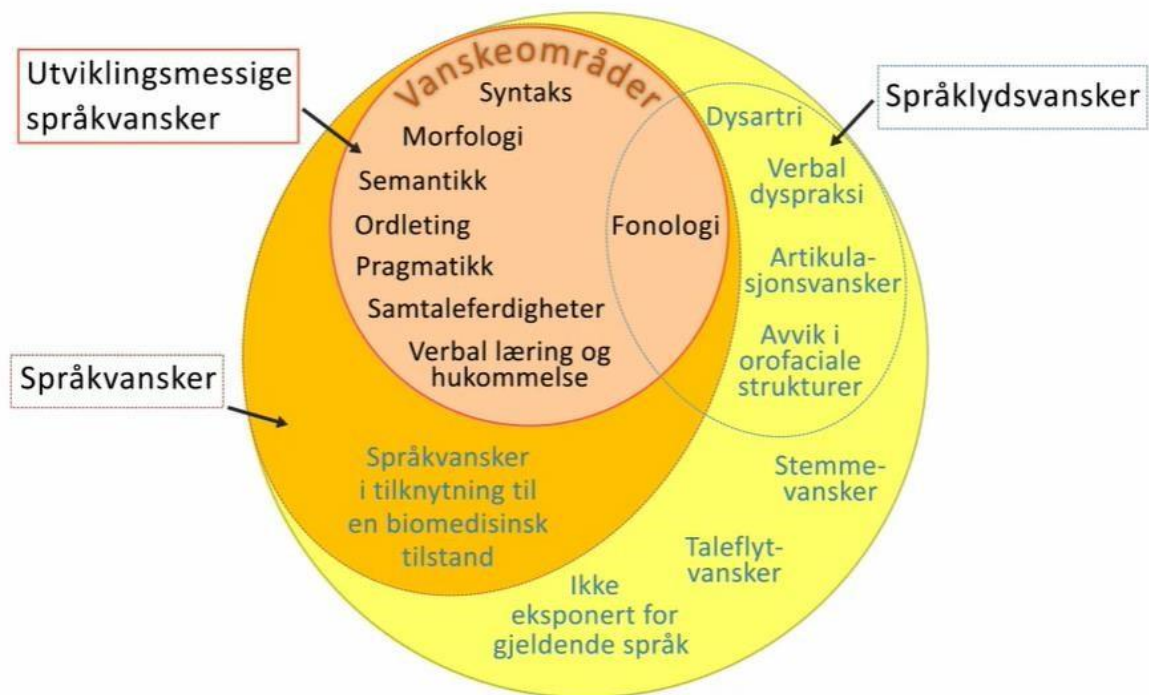
Barn utvikler vanligvis språk uten noen spesielle problemer, og følger en typisk språkutvikling som er ganske universell (Klausen & Hodal, 2005). Men det er også en del barn som har vansker med å tilegne seg språket og språkutviklingen går saktere enn hos jevnaldrende barn (Hartelius, Nettelbladt, & Hammarberg, 2008). Ifølge Hartelius, Nettelbladt & Hammarberg (2008) omtales språkvansker som vansker med tilegnelse og bruk av språkferdigheter. Ordforråd, grammatikk og fortellerevne er områder vanskene kan knyttes til. Vanskene skal være av en slik art at de påvirker den funksjonelle kommunikasjonen, den sosiale deltakelsen, den skolefaglige mestringen og yrkesutøvelse (American Psychiatric Association, 2013). Hos noen barn er språket forsinket, men de fleste når igjen jevnaldrende og utvikler språket langsommere, men uten videre vansker. Et av de tidlige tegnene på en språkvanske er forsinket språkutvikling, det gjøre det igjen vanskelig å vite om vanskene skyldes et forsinket språk eller om det er en underliggende språkvanske (Høigård, 2013). Det kan være utfordrende å identifisere språkvansker på en pålitelig måte før barnet er i fire-femårsalder (Rygvold & Ogden, 2017).

I Norge er det enda ikke blitt en enighet rundt begrepsbruk omkring barn og unge med språkvansker. Norsk logopedlag har derfor initiert til en studie hvor deltakerne skal bli enige om en felles terminologi på norsk om barn og unge med språkvansker(Norsk Logopedlag, 2019).

I 2017 publiserte en gruppe anerkjente forskere en forskningsartikkel hvor fokuset var språkvansker og begrepsavklaring. Bakgrunnen for artikkelen var en manglende felles

forståelse og uavklarte diagnosestandarder, som ble oppfattet som problematisk både i praksis og i forskningssammenheng (Bishop D. V., Snowling, Thompson, Greenhalgh, & CATALISE 2, 2017). Artikkelen bygger på en Delphi-studie, som brukes for å samle informasjon fra et større antall eksperter, hvor forskerne tar stilling til ulike påstander rundt språkvansker. (Bishop et al., 2017). Konklusjonen av Delphi-studien ble oppsummert i en modell:

## Tale-, Språk- og Kommunikasjonsvansker



Figur 3 - Tale-, språk- og kommunikasjonsvansker<sup>3</sup>

Ut fra modellen kan vi se at det er to hovedgrupper av språkvansker; språkvansker i tilknytning til en biomedisinsk tilstand og utviklingsmessige språkvansker. De to gruppene av språkvansker deler symptomer, men ikke nødvendigvis årsaksforhold (Statped, 2019; Bishop D. V., Snowling, Thompson, Greenhalgh, & CATALISE 2, 2017).

Noen barn kan ha språkvansker som har tilknytning til en biomedisinsk tilstand, som epilepsi, hjerneskade, Downs syndrom, autismespekterforstyrrelser, osv. Denne gruppen har en differensierende faktor i den biomedisinske tilstanden, både med tanke på prognose og på hvilken type tiltak som vil ha en effekt på språkvanskene (Statped, 2019).

<sup>3</sup> (Statped, 2019)

Andre barn har ingen slike utviklingsvansker som kan forklare språkvanskene. Språkvanskene som ikke kan assosieres med en biomedisinsk tilstand, kalles her for utviklingsmessige språkvansker (Bishop D. V., Snowling, Thompson, Greenhalgh, & CATALISE 2, 2017).

### **2.2.1 Hvordan arter språkvanskene seg?**

Språkets helhetlige fenomen er, som nevnt, satt sammen av flere deler; fonologi, semantikk, pragmatikk, syntaks og morfologi (Hulme & Snowling, 2009). Vanskene kan være knyttet til alle de forskjellige delene i språket. Fonologi handler om vansker med å oppfatte, organisere eller manipulere språklyder. Vanskene kan blant annet sees ved at barnet har vansker med å bruke de forskjellige språklydene til å skille ord fra hverandre (Høigård, 2013). Semantiske vansker kan sees som vansker knyttet til betydning av ord og setninger, både på setnings- og enkeltordnivå. Et eksempel er å ha et redusert eller lite nyansert ordforråd. Pragmatiske vansker har både sosiale og språklige sider ved seg. Barn med utviklingsmessige språkvansker kan også ha pragmatiske vansker. Vansker med syntaks handler om vansker med grammatikk på setningsnivå, mens morfologi er grammatiske vansker på enkeltordnivå. (Hulme & Snowling, 2009; Statped, 2019) Syntaktiske vansker kan for eksempel sees ved en manglende evne til å produsere setninger. Hvis barnet ikke oppfatter at bøyning av for eksempel substantiv nyanserer ordets betydning kan det beskrives som morfologiske vansker (Høigård, 2013).

### **2.2.2 Forekomst**

Språkvansker blir ofte omtalt som en skjult vanske, men ifølge statistikken er det en vanske mange barn har (Bishop & Leonard, 2000). Når det gjelder forekomsten av språkvansker fremkommer det forskjellige tall, dette er fordi de ulike studiene bruker forskjellige inklusjonskriterier eller cut-off-kriterier. Ifølge Leonard (2014) har 7% av alle femåringer en språkvanske. En norsk studie viser at 10% av barn mellom 6 og 10 år har språkvansker (Hollung-Møllerhaug, 2010). Hvilke tall som blir brukt og er gjeldende, avhenger av flere ting, blant annet definisjonen av språkvansker, type test, cut-off og barnets alder (Leonard, 2014). Ifølge Leonard (2014) er språkvansker vanligere hos gutter enn hos jenter, og forekommer tre ganger så ofte hos gutter.

### **2.2.3 Årsaker**

Språkvansker kan være et resultat av flere underliggende vansker knyttet til ulike læreforutsetninger og miljømessige forhold (Bishop, 2006). Den forsinkede språkutviklingen kan mest sannsynlig skyldes både miljømessige og genetiske faktorer som virker sammen

over tid (Folkehelseinstituttet, 2015). Som nevnt, rammes oftere gutter enn jenter av språkvansker, men det kan også tyde på at arv kan være en medvirkende årsak til vanskene (Leonard, 2014; Heim & Benasich, 2006). En studie gjort av Tallal, Hirsch, Realpe-Bonilla & Miller (2001) viser at i familier hvor en av foreldrene har språkvansker, hadde 40% av barna også språkvansker, mens i familier der begge foreldrene hadde slike vansker, hadde mer enn 70% av barna språkvansker (Tallal, Hirsch, Realpe-Bonilla, & Miller, 2001).

En annen risikofaktor er søsken, nærmere bestemt tvillinger eller trillinger. Dersom én enegget tvilling har språkvansker, har den andre tvillingen også språkvansker i rundt 80-86% av tilfellene. Risikoen øker når det er snakk om eneggede tvillinger. Det er lavere risiko når det er snakk om toeggede tvillinger (Bishop, North, & Donlan, 1996). Det kan med andre ord være mange ulike årsaker til språkvanskene.

#### **2.2.4 Tilleggsversker**

Språkvansker forekommer både som primær- og sekundærvanske. Det er stor komorbiditet mellom språkvansker og andre vansker, for eksempel oppmerksomhetsversker (Helland T., 2012). Oppmerksomhetsvanskene kan ha en sammenheng med at barnet ikke forstår det som blir sagt, og ikke selv klarer å kommunisere sine ønsker og behov, men oppmerksomhetsversker kan også forekomme sammen med språkvansker uten at det ene er årsak til det andre (Høigård, 2013).

Barn som har språkvansker, kan også ha andre tilleggsversker, det kan for eksempel være atferdsvansker, sosiale vansker og emosjonelle vansker. Har barnet vansker som vedvarer er dette spesielt gjeldene. Språkvansken kan være ekstra vanskelig å oppdage hos dem som har tilleggsversker, nettopp fordi oppmerksomheten blir rettet mot tilleggsvansken (Folkehelseinstituttet, 2015; Høigård, 2013).

Ifølge Bishop & Snowling (2004) er lese- og skriveversker også vanlig hos barn som har eller har hatt en språkvanske. I skolesammenheng er det lett å feiltolke språkvanskene som lese- og skriveversker, dette er fordi det kan bli en konsekvens av språkvanskene (Høigård, 2013). Det kan derfor diskuteres om det er en tilleggsvanske eller en komorbid vanske. Både leseversker og språkvansker, kan få konsekvenser for læring, samt gi en økt risiko for fagversker (Bishop & Snowling, 2004).

Ifølge Leonard (2014) kan barn med språkvansker streve mer med det sosiale samspillet enn det barn uten språkvansker gjør, men det betyr ikke at språkvanskene nødvendigvis er den direkte årsaken til de sosiale vanskene. Denne gruppen barn kan også se ut til å ha svakere



sosiale ferdigheter enn sine jevnaldrende, samt færre venner, det kan synes at det opprettholdes gjennom skolealderen (Leonard, 2014). Kommunikasjonen med andre barn kan bli problematisk for barn med språkvansker, noe som kan være årsaken til de sosiale vanskene for disse barna (Helland T., 2012).

Det vi nå har sett nå er at språket er et svært komplekst system, vi har også sett at språkvansker kan ramme på mange forskjellige måter, det er flere ulike årsaker til vanskene, samt at det kan forekomme tilleggsvansker.

### **2.3 Flerspråklighet og flerspråklig utvikling**

Det er flere flerspråklige i verden, enn det er enspråklige. Hvilket samfunn vi lever i er avgjørende for hvor mange språk vi har brukt for (Høigård, 2013).

I Norge i dag er det mange barn som opplever at det språket som blir brukt i hjemmet, er et annet enn det språket som brukes ellers i samfunnet. Det vil si at mange barn i Norge har bruk for to språk for å ha en optimal fungering i hverdagen (Høigård, 2013). Barna som er tospråklige utvikler begge språkene etter de samme milepælene som det enspråklige barn gjør (Egeberg, 2016). Det er i utgangspunktet ikke hemmende for et barn å lære mer enn ett språk, fordi hjernen har kapasitet til å lære flere språk samtidig (Høigård, 2013). Det er i midlertidig mange faktorer som kan spille inn på språkutviklingen på de forskjellige språkene. Faktorer som alder språkinnlæringen startet, hvor mye stimulering og erfaringen barnet får med språket, språkets status i samfunnet og motivasjon for innlæringen vil spille inn på utviklingen og ferdighetene på språket (Egeberg, 2016).

Førstespråket til de flerspråklige barna får stor konkurranse fra majoritetsspråket – det er gjerne språket som blir snakket overalt hvor de oppholder seg, utenfor hjemmet. De lærer at for å bli inkludert i lek og oppleve tilhørighet, er det majoritetsspråket som gjelder.

Reproduksjonen av språket som snakkes i familien vil ikke være tilstrekkelig for å vedlikeholde og videreutvikle morsmålet, dersom barnets morsmål ikke blir støttet opp i barnehagen og på skolen (Moen, 2014). Barn utvikler språket eller språkene de har brukt for (Høigård, 2013), og det språket de får mest erfaring med utvikler de best språkferdigheter i (Egeberg, 2016).

Flerspråkspolitikken i Norge er ulik fra barnehagen til skolen, i barnehagens rammeplan fremkommer det et mer positivt syn på flerspråklighet, enn det gjør i skolens planverk. (Moen, 2014). Rammeplanen for barnehagen tildeler morsmålet en viktigere og mer selvstendig plass

enn skolens rammeplan. Barnehagens rammeplan forplikter at det inkluderes språklig mangfold i språkmiljøene, mens skolene har et større fokus på norskinnlæringen og kan med det bidra til å marginalisere barn som har et annet morsmål enn norsk (Gjervan, Andersen, & Bleka, 2012).

Kunnskaper, erfaring og ferdigheter på morsmålet vil påvirke mulighetene i forhold til hvor raskt et andrespråk blir innlært. Desto yngre barnet er når det begynner språkinnlæringen, desto lettere vil utviklingen av fonetisk og grammatisk kompetanse gå. (Egeberg, 2016)

Det finnes flere måter å være flerspråklig på, *simultant* og *suksessivt*. Det å være simultant flerspråklig vil si at man vokser opp med flere språk samtidig, noen kaller det også samtidig flerspråklig. Dette kan sees i familier hvor for eksempel mor og far snakker hvert sitt språk med barnet, og kanskje til og med engelsk med hverandre. Det blir sagt at for å være simultant flerspråklig, må ikke nødvendigvis begge språkene blir utviklet fra fødsel, men innen treårsalder. Det å være suksessivt flerspråklig vil si at andrespråket kommer inn på et senere tidspunkt, mange vil også si at det andre språket skal komme inn etter treårsalder, det blir også kalt sekvensiell eller stegvis flerspråklig (Egeberg, 2016; Høigård, 2013). Hvis barna får gode læringsmuligheter og dermed et godt utgangspunkt, vil barnet normalt ikke få noen spesielle utfordringer med noen av språkene (Egeberg, 2016).

Å blande språkene er en vanlig del av det å være et flerspråklig barn (Høigård, 2013). Det finnes ifølge Høigård (2013) flere måter å blande språkene på; språkblanding, kodeveksling og interferens. Et barn med flere språk kan blande språkene i en og samme ytring, fordi de ikke enda er klar over at det handler om flere språk og hva som hører til hvert av dem. Dette ser man vanligvis mindre av etter at barnet er fylt fire år. Kodeveksling regnes som en vanlig del av det å være flerspråklig. Ved kodeveksling blir det bevisst eller ubevisst vekslet mellom forskjellige språk mens man snakker. Dette skjer oftest når begge samtalepartnerne behersker begge språkene. Det er vanlig å benytte den grammatiske strukturen til ett språk og sette inn leksikalske ord fra det andre språket. Interferens handler om å overføre uttrykksmåten fra det ene språket til et annet, for eksempel når en engelskspråklig innlæring av norsk bruker engelsk syntaks på norske setninger og sier *I går jeg var i byen*. Resultatet blir en språkfeil. (Høigård, 2013)

Ifølge Høigård (2013) kan barn ha en taus periode når innlæringen av andrespråket skjer, gjerne når de først møter andrespråket i barnehagen. Hvor lenge periodene varer, varierer fra barn til barn, og det er ikke alle barn som har det. Det er da viktig at personalet i barnehagen

eller på skolen fortsetter å inkludere barnet i kommunikasjon, selv om barnet selv opptrer taust. En må heller ikke legge press på at barnet skal snakke i denne perioden, barnet lytter, observerer og tolker det nye språket og vil etter hvert begynne å snakke igjen (Høigård, 2013).

## **2.4 Flerspråklighet og språkvansker**

Ifølge Egeberg (2016) kan flerspråklighet se ut til å kunne gi flere positive effekter i forhold til språkutvikling. Når det er snakk om vansker med språk hos flerspråklige barn, er det nærliggende å tenke at det er andrespråket som er problemet. Dette gjelder spesielt språklig bevissthet. Det kan også se ut til at det å være flerspråklig kan gi en positiv effekt for personer med språklige vansker (Egeberg, 2016; Paradis, Genesee, & Crago, 2011). Dersom et barn har fått mangelfull stimulering på førstespråket, eventuelt tap av dette språket, kan den grammatiske utviklingen bli påvirket i negativ retning. Videre vil det være viktig å ta hensyn til, med tanke på utredning av språket (Egeberg, 2016).

Det kan være lett å forveksle språkvansker med de samme vanskene en kan finne hos barn som lærer seg et andrespråk. Forskning viser at det er vanskelig å skille språkvansker fra vansker som har en sammenheng med lite erfaring med andrespråket eller språket barnet strever på. (Egeberg, 2016; Armon-Lotem S. J., 2015). Det å lære seg et nytt språk, samtidig eller stegvis, har som sagt ikke noe negativ effekt på språkutviklingen i seg selv, sier forskningen som er tilgjengelig (Paradis, Genesee, & Crago, 2011; Kapantzoglou, Restrepo, & Thompson, 2012). Det kreves både erfaring i riktig sammenheng og kvalitet i læringen av språket for at det skal utvikle seg, men det er også andre faktorer som kan påvirke språkutviklingen. Medfødte språklige eller kognitive vansker vil vanligvis påvirke alle språkene barnet lærer. Dette kan gjøre at utredning og kartlegging av språkvansker hos flerspråklige kan være en utfordring. Det må også vurderes om vanskene skyldes medfødte vansker, erfaringene eller språkkunnskapene (Egeberg, 2016).

Det kan sees flere likheter mellom barn med språkvansker og barn som holder på å lære seg et nytt språk. Vanskene har ulik årsak, men de har mange likhetstrekk. Likhetstrekk hos disse to gruppene er blant annet vansker med å uttrykke seg, vansker med å forstå, vansker med å oppfatte læringsinnhold og de har ofte svake resultater på kartlegginger (Egeberg, 2016).

## **2.5 Kartlegging av språkvansker hos flerspråklige barn**

Kartlegging av språkferdigheter hos flerspråklige barn blir ofte gjennomført ved bruk av verktøy som er utviklet for enspråklige barn (Rodina, 2018). Ved kartlegging av kun ett av barnets språk, vil ikke barnets totale språkkompetanse komme til syne (Monsrud, Thurmann-

Moe, & Bjerkan, 2010). Ifølge Selås (2017) finnes det per i dag ikke kartleggingsverktøy på norsk som kan brukes med flerspråklige barn. Mangel på egnet kartleggingsverktøy kan føre til både over-, under- og feildiagnostisering (Rodina, 2018).

Monsrud, Thurman-Moe og Bjerkan (2010) gjennomførte en undersøkelse hvor de kartla flerspråklige barns språkkompetanse ved hjelp av BPVS, både på morsmålet og norsk. Den totale språkkompetansen til barna kom først til syne da de ble kartlagt på begge språkene og skårene ble slått sammen. Dette førte også til en høyere skåre hos barna (Monsrud, Thurmann-Moe, & Bjerkan, 2010). Når flerspråklige barn skårer under gjennomsnittet på tester utviklet for enspråklig barn og det ikke blir tatt hensyn til at det kun er en liten del av barnets kunnskap som blir representert i totalskåren, fører dette til en overdiagnostisering. Når flerspråkligheten blir tillagt for stor vekt under kartlegging med verktøy utviklet for enspråklige, kan det være en grunn til at en språkvanske ikke blir oppdaget, og det kan føre til en underdiagnostisering (Rodina, 2018).

Kunnskapsdepartementet nedsatte i 2010 et ekspertutvalg for å vurdere verktøy som brukes til å kartlegge språk hos majoritet- og minoritetsspråklige barn i barnehagen. De har vurdert følgende verktøy: Askeladden, SATS, Reynell, Tras, Alle med og Lær meg norsk før skolestart. Disse verktøyene brukes i større eller mindre grad i barnehager og på helsestasjoner som en støtte for å oppdage språkvansker. Det utvalget har kommet frem til er at det kun er SATS og Lær meg Norsk før skolestart, av de nevnte, som er egnet til bruk eller til bruk som et supplement i avdekking av språkvansker hos flerspråklige barn (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2011) kan «uegnede» verktøy brukes, hvis det anvendes på en innsiktsfull måte. De vil da kunne gi en viss informasjon om barnets språk og om en eventuell forsinkelse berører ett eller flere språk. Thurman-Moe og Bjerkan (2010) sin studie viser viktigheten av kartlegging på begge språk for å få frem barnets totale språkkompetanse.

Ved bruk av kartlegging som kun har norske normer, må det tas hensyn til at testene kan være tilpasset kulturen og språket til norskfødte barn eller de som er oppvokst i Norge. Testene er da ikke kulturelt tilpasset barn fra andre kulturer. Dersom testen oversettes direkte av en tolk, kan det være store variasjoner i betydningen av ord fra morsmålet til norsk. Det er kjent at tester som er normert for enspråklige barn, har en tendens til å undervurdere språkkompetansen til flerspråklige barn. Det er fordi barnet kan ha en språkkompetanse på andrespråket som ikke kommer frem under kartleggingen. (Paradis, Genesee, & Crago, 2011).

En artikkel av Melby-Lervåg (2017), ser nærmere på fire strategier som kan være med å avdekke språkvansker hos flerspråklige barn. Jeg vil gjøre rede for disse strategiene nedenfor.

Den første strategien som blir presentert, som har blitt brukt i forskning av blant annet Pearson, Fernández og Oller (1993) går ut på å teste barna på begge språk. Hvis barnet kjenner ett ord, samt oversettelsen vil det telles som et poeng. En ser da også på om barnet har «singlets», det vil si ord på det ene språket, men som de ikke kan oversette til det andre språket. Ved hjelp av denne strategien kan ferdigheter på de to språkene sammenlignes (Melby-Lervåg, 2017). Når en brukte denne strategien fant en ut at tospråklige hadde et like godt vokabular som enspråklige (Pearson, Fernández, & Oller, 1993). Utfordringen blir at den som tester må ha kunnskap om og tilgjengelige tester på begge språk (Oller, 2005).

Den andre strategien som blir foreslått, er å kartlegge barnet på andrespråket først, for så å reteste de oppgavene hvor barnet svarte feil, på morsmålet. Dersom barnet kjenner begrepet på ett av språkene får barnet poeng for det (Melby-Lervåg, 2017). Ved å bruke denne strategien viser det seg at tospråklige ender opp med å ha et bedre vokabular enn enspråklige (Oller, 2005). Det er også utfordringer med denne strategien, blant annet fordi den går ut ifra at det er lik vanskelighetsgrad mellom begrepene på morsmålet og andrespråket (Melby-Lervåg, 2017).

Strategi nummer tre, mener Melby-Lervåg (2017) er den eneste sikre metoden for å vurdere tospråklige barn på riktig måte. Denne metoden går ut på at man må utvikle tester som har egne normer som gjelder for tospråklige. Testene må både ta hensyn til sosio-økonomisk bakgrunn og språket som brukes hjemme. Utover dette må det også utvikles normer for ulik grad av eksponering på de to språkene. Det vil, i praksis, være vanskelig å utvikle slike normer, samt at de vil være heftet med usikkerhet (Melby-Lervåg, 2017).

Den siste strategien som presenteres er bruk av såkalte kliniske markører for spesifikke språkvansker (SSV) (Melby-Lervåg, 2017). Det har vist seg at barn med SSV strever med spesielle typer oppgaver, blant annet repetisjon av nonord og setningsminne (Conti-Ramsden, Botting, & Faragher, 2001). Repetisjon av nonord er en relevant oppgave for tospråklige barn. Dårlig skåre kan på denne delen kan være en indikasjon på SSV. Også denne strategien bærer med seg usikkerhet, da nonord på andrespråket kan ligne ord eller være gyldige ord på morsmålet (Melby-Lervåg, 2017).

I tillegg til det nevnte, er et særdeles viktig poeng å følge med på barnets språkferdigheter på andrespråket over tid. Dersom barnet blir eksponert for andrespråket over tid, og barnet fortsatt ikke utvikler språket som forventet, kan det være en indikator på en språkvanske

(Melby-Lervåg, 2017). De fire strategiene som Melby-Lervåg (2017) presenterer for å avdekke språkvansker hos flerspråklige barn, har alle forskjellige utfordringer og usikkerheter ved seg.

## **2.6 Bruk av tolk**

Bruk av tolk er ikke regulert i loven, men nevnes i særlovgivningen. Der finnes noen retningslinjer som kan følges. Denne særlovgivningen sier at du som offentlig tjenesteyter skal informere, veilede og høre brukeren. Det skal ikke brukes barn, familiemedlemmer eller tospråklige medarbeidere som tolk. Det er en egen lov som forbyr bruk av barn som tolk i offentlig forvaltning (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2020).

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2020) har nedfelt noen nasjonale retningslinjer for bruk av tolk. Retningslinjene sier at det er nødvendig med tolk, dersom det er en språkbarriere. Dette er for å sikre likeverdige tjenester for alle. Dersom man er i tvil, skal det ifølge retningslinjene alltid bestilles tolk, dette kan også gjøres selv om brukeren ikke ønsker det (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2020).

Videre sier retningslinjene at tospråklig medarbeidere som er ansatt for andre oppgaver, ikke skal brukes til å tolke, fordi det kan føre til rolleforvirring. Tolkning krever at tolken har et upartisk ståsted (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2020).

Språkutvikling er et komplekst system, og det blir enda mer komplekst når det kommer til flerspråklighet. Avdekking av språkvansker hos flerspråklige barn kan ut ifra det nevnte se ut til å være en utfordrende oppgave for dem som blir tildelt jobben. Videre skal de som har denne jobben, ta hensyn til bruk av tolk. Det finnes nemlig ikke egne retningslinjer for bruk av tolk for dem som arbeider med avdekking av språkvansker hos flerspråklige barn, kun generelle retningslinjer.

## 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg begrunne og gjøre rede for valg av metodiske fremgangsmåter. Jeg vil også vurdere studiens validitet og reliabilitet, samt drøfte etiske hensyn.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

De to hovedretninger innenfor forskning er kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode anvendes som regel når det er informasjon som på en eller annen måte skal tallfestes og opplysninger fra et større antall enheter som kan generaliseres over til større populasjoner, som studeres (Befring, 2007). På den andre siden har vi kvalitativ metode som anvendes på et språklig materiale. Her står meningene, intensjonene og holdningene til informantene sentralt (Kvale & Brinkmann, 2015). I motsetning til den kvantitative metoden, som handler om innsamling av store mengder data, egner den kvalitative metoden seg bedre når en vil gå ned i dybden på det temaet en ønsker å forske på (Kleven, 2014). Ifølge Befring (2007) kan både kvantitativ og kvalitativ metode brukes i samme studie og kan sees på som supplerende i forhold til hverandre, dette kalles «mixed methods».

Jeg ønsker å belyse spørsmålet om hvordan språkvansker hos flerspråklige barn avdekkes, og det danner bakgrunnen for valget mitt av en kvalitativ tilnærming. Videre ligger det her implisitt en forståelse av at mennesket selv konstruerer sin egen sosiale virkelighet og handlingene de gjør kan sees ut ifra den virkelighetsforståelsen. (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### 3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet har mange formål og blir anvendt i mange forskjellige fag (Skilbrei, 2019). Metoden har som målsetning å oppnå en økt forståelse av sosiale fenomener. Det kvalitative intervjuet brukes for å forsøke å forstå verden ut ifra informantens perspektiv og utforske deres erfaring (Kvale & Brinkmann, 2015). Det finnes flere kvalitative metoder, men et fellestrekk dem imellom er at dataen som analyseres uttrykkes i form av tekst (Thagaard, 2009).

Det kvalitative intervjuet passer godt når formålet med intervjuet er å få utdypende og fyldig informasjon om hvilke synspunkter og perspektiver andre mennesker har på de temaene som blir tatt opp av intervjuer (Thagaard, 2009; Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.1.2 Semistrukturert intervju**

I begrepet semistrukturert ligger det at intervjuet bare har en halvfast struktur. Det semistrukturerte intervjuet, også kalt halvstrukturert intervju og dybdeintervju, gir intervjueren en større mulighet til å komme dypere inn i spørsmålene og problematikken enn det en gjør ved et strukturert intervju (Kleven, 2014).

Det er mange ulike måter å gjennomføre et semistrukturert intervju på. Ifølge Tjora (2017) inneholder det tre faser – oppvarming, refleksjon og avrunding. Oppvarmingsfasen inneholder spørsmål som er enkle, konkrete og ikke krever mye refleksjon. Refleksjonsfasen inneholder spørsmål som danner kjernen for intervjuet og avrundingsfasen tar sikte på å normalisere situasjonen mellom intervjuer og informant, avrunde intervjuet og informanten takkes for innsatsen (Tjora, 2017).

Ifølge Thagaard (2009) er det viktig at intervjuer er forberedt og åpen for at informanten kan ta opp temaer som ikke var planlagt på forhånd. Temaene er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen kan endres underveis, slik at intervjuer kan følge informantens fortelling (Thagaard, 2009).

### **3.1.3 Førforståelse**

Det er viktig at forskeren redegjør for sitt utgangspunkt, sitt teoretiske standpunkt og for sin erfaringsbakgrunn (Kvale & Brinkmann, 2015). Førforståelsen omfatter meninger og oppfatninger forskeren på forhånd har i forhold til fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Det er derfor viktig å være seg sine egne fordommer og sin egen førforståelse bevisst (Hovd, 2019). Forskeren er et viktig instrument gjennom hele prosessen i kvalitativ forskning (Kleven, 2014). Min førforståelse er med fra starten av forskningen og hele veien igjennom, til prosjektet avsluttes.

Som jeg nevnte innledningsvis, er jeg utdannet barnevernspedagog og har arbeidet med barn og ungdom innenfor flere forskjellige institusjoner. Her har en stor del av de ungdommene jeg har møtt vært flerspråklig og flesteparten av disse ungdommene har droppet ut av skolen og har et dårlig norsk språk. Det beskrives ofte av foresatte at de også har hatt vansker på morsmålet. Bakgrunnen min har ganske sikkert vært med på å påvirke mitt valg av tema. Det er et tema jeg har vært spesielt opptatt av og interessert meg for igjennom studiet og jeg opplever at det snakkes lite om dette og at forskningen rundt temaet er begrenset. Jeg går også ut ifra at erfaringene jeg har er med på å påvirke både spørsmålene mine og tolkningene. Bakgrunnen min som barnevernspedagog har med stor sannsynlighet vært med på å både



utforme både problemstilling, og vært til stede under intervjuer, analysen og tolkningen. Ved å sette meg inn i temaet, teorien og forskning har jeg forsøkt å balansere dette.

Ved å redegjøre for min førforståelse og ved at jeg har en bevissthet rundt denne kan jeg som forsker være mer sensitiv når det kommer til å se muligheter for teoriutvikling i mitt eget intervjumateriale (Dalen, 2011).

### **3.2 Datainnsamling**

I denne delen vil jeg redegjøre for valgene jeg har tatt i forhold til datainnsamling.

Innenfor kvalitativ intervjuforskning er valg av informanter et særlig viktig tema. Hvem, hvor mange og etter hvilke kriterier er spørsmål en må stille tidlig i prosessen (Dalen, 2011). Svaret på hvor mange informanter jeg trenger, er ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s.148) enkelt: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite». I intervjuundersøkelser ligger som regel antall informanter på mellom 5 og 25. Dette har en sammenheng med tid og ressurser som er tilgjengelig for forskeren og loven om fallende utbytte, som vil si at informanter utover et visst antall, tilfører stadig mindre ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Det finnes flere måter å velge ut informanter til et prosjekt, og jeg har valgt meg en kriteriebasert utvelging, det vil si at det velges ut informanter som oppfyller spesielle kriterier (Skilbrei, 2019).

Jeg kontaktet potensielle informanter via mail. I første omgang sendte jeg mailen til 10 logopeder, 3 PP-tjenester og 35 PPT-ansatte, alle lokalisert på Sørlandet. Mailadressene til de potensielle informantene fant jeg i medlemslisten til Norsk Logopedlag, som er logopedenes fagorganisasjon hvor de fleste logopeder er medlemmer. Jeg sendte også mailen til pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) i landsdelen og ba om at den ble videresendt til de ansatte i tjenesten. Jeg hadde et ønske om å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt med informantene.

I mailen forklarte jeg at jeg ønsket å intervju logopeder og andre som har erfaring fra arbeid med flerspråklige barn med språkvansker. Her åpnet jeg opp for å intervju de som ikke arbeider med kartlegging av språkvansker, dette gjorde jeg fordi jeg tenkte at de også kunne bidra med kunnskap og erfaringer fra arbeider med flerspråklige barn. Jeg la ved informasjonsskrivet (Vedlegg 1) som ga informasjon om problemstillingen og hva det ville si for informantene om de samtykket til å delta i prosjektet. Det vil si at det eneste utvalgsriteriet var at informantene har erfaring med arbeid med flerspråklige barn med språkvansker og at de holdt til på Sørlandet. Kort tid etter mailen med forespørsel om

deltakelse i forskningsprosjektet ble sendt ut, kom korona-viruset til Norge og landet ble «stengt ned». Dette gjorde at jeg tok valget om å gjennomføre intervjuene over telefon. Etter de første mailene var sendt ut, hadde jeg kun fått tre svar.

At jeg nå valgte å gjennomføre intervjuene over telefon på grunn av korona, gjorde at jeg ikke lenger var nødt til å begrense meg til egen landsdel. Jeg tok da for meg medlemslistene på nytt, gjorde et tilfeldig utvalg i listen og sendte ut nye mailer med forespørslers. I Norsk Logopedlag sine medlemslister er det en oversikt over hva de forskjellige logopedene arbeider meg. Jeg utelukket de som ikke hadde oppgitt at de arbeider med barn. Det finnes ikke en oversikt over de forskjellige PP-tjenestene i Norge, og jeg måtte derfor søke opp de forskjellige manuelt. Jeg gikk gjennom de forskjellige kommunene og forsøkte å finne kontaktopplysninger til PP-tjenesten i kommunen, hovedsakelig de største kommunene, og sendte ut mailer til dem med forespørsel om å videresende til potensielle informanter.

Når jeg sendte ut mailen igjen, sendte jeg den til 26 logopeder, funnet på Norsk logopedlag sine medlemslister, 9 PP-tjenester og 8 PPT-ansatte. Totalt hadde jeg da sendt ut mail til 91 mailadresser. Inkludert i disse 91 er 12 PP-tjenester.

Jeg fikk totalt 12 svar. Én måtte trekke seg av personlige årsaker og én besluttet at den ikke var egnet som informant, og derfor ble det gjennomført totalt 10 intervjuer. Det er vanskelig å angi en korrekt svarprosent, da mailen ble sendt til mailadressen til PP-tjenester som har flere ansatte, det er også uvisst hvor mange av mailene som ble videresendt til de ansatte i PPT

### **3.2.1 Prøveintervju**

Prøveintervju kan være nyttig å gjennomføre før man starter med intervjurunden, for da kan man få testet ut de planlagte spørsmålene, samt sine ferdigheter som intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg tok kontakt med en bekjent som arbeider i PP-tjenesten for å gjennomføre et prøveintervju. Det viste seg å være en nyttig erfaring, da jeg så at noen av spørsmålene var for generelle, og var vanskelig å svare på uten tilleggsinformasjon. Ut ifra informasjonen som prøveintervjuet ga meg, valgte jeg å sette opp mulig tilleggsinformasjon, dersom informantene skulle være i tvil om hva de skulle svare eller hva det egentlig ble spurt om. For eksempel var det nyttig å gjenta problemstillingen og formålet med studien, etter å ha stilt spørsmål om informantenes tanker om temaet, da det er et svært åpent spørsmål. Under prøveintervjuet opplevde jeg også at jeg ikke ga informanten nok tid til å svare eller tenke over spørsmålet, dette var det mest nyttige erfaringen jeg tok med meg fra prøveintervjuet. Dette

forsøkte jeg å være bevisst på når jeg skulle gjennomføre intervjuene. Jeg fikk også testet det tekniske utstyret og fikk bekreftet at det fungerte.

### **3.2.2 Intervjuguide**

Det vil være behov for å utarbeide en intervjuguide i alle prosjekter som anvender intervju som metode, særlig når en anvender et semistrukturert intervju som jeg har gjort. En intervjuguide bør inneholde sentrale temaer og spørsmål som kombinert vil dekke de viktigste områdene studien er tenkt til å belyse (Dalen, 2011).

Ifølge Thagaard (2009) vil en velegnet start på et intervju være spørsmål om informantens bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring. Derfor har jeg, til tross for at det ikke er en nødvendighet, startet med nøytrale spørsmål om utdanning og arbeidserfaring. Spørsmålene må selvsagt være relevante, men med den type innledende spørsmål kan en få informantene til å slappe av og bli vant til situasjonen. Utover dette kan det være viktig å tenke gjennom flere kriterier når en utarbeider spørsmål, for eksempel om spørsmålet er klart og tydelig, om det er ledende og om spørsmålet gir rom for at informanten kan ha egne og muligens utradisjonelle oppfatninger (Dalen, 2011).

Spørsmålene som utarbeides bør ha som mål å få informantens beskrivelser av fenomenet fremfor forklaringer, derfor bør spørsmål være åpne og begynne med hva og hvordan, fremfor hvorfor (Kvale & Brinkmann, 2015). De bør også være åpne og invitere til fyldige svar og refleksjon (Thagaard, 2009). Etter å ha fulgt disse prinsippene skulle da intervjuguiden ta høyde for både nøytrale, men relevante innledende spørsmål og gi informantene mulighet til å fortelle om sine erfaringer, tanker og behov rundt det valgte temaet og problemstillingen. Videre følger intervjuguiden, hvor forskningsspørsmålene er plassert i høyre kolonne, for å tydeliggjøre sammenhengen mellom problemstillingen og spørsmålene.

# Intervjuguiden

Hvert telefonintervju ble innledet med en presentasjon av meg selv og masteroppgaven.

Deretter forklarte jeg bakgrunnen for oppgaven og formålet med intervjuet. Det ble så forklart

hva intervjuet skal brukes til og informasjon om **taushetsplikten** ble gitt. Jeg sa så følgende:

«Videre vil jeg presisere at intervjuet vil omhandle en generell praksis og ikke enkeltbarn, og at det ikke er ønskelig at det nevnes enkeltbarn ved navn, hvilken skole de tilhører eller etnisitet. Intervjuobjektene vil anonymiseres og det vil ikke fremkomme hvor de arbeider.» Til slutt tok jeg imot eventuelle spørsmål fra informantene og informerte om opptak og **samtykke**.

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvilke arbeidsoppgaver har du?
3. Har du arbeidet med flerspråklige barn?

Forskningsspørsmål 1:  
Hvem avdekker  
språkvansker hos  
flerspråklige barn?

4. Har du arbeidet med kartlegging av språkvansker hos flerspråklige barn?  
Nei: Hvilket arbeid har du gjort med de flerspråklige barna?
- 4b. Hvilket kartleggingsverktøy har du anvendt?
- 4.c Kjenner du til noen andre?

Forskningsspørsmål 2:  
Hvilke verktøy  
anvendes ved  
kartlegging av  
språkvansker hos  
flerspråklige barn?

5. Ble det brukt tolk under kartleggingen?  
5a. Er det vanlig rutine? / Hvorfor ikke?  
5b. Hva er kriteriene for bruk av tolk?

Forskningsspørsmål 3:  
Hvordan brukes tolk ved  
kartlegging av språkvansker  
hos flerspråklige barn?

6. Har du noen tanker rundt temaet?
7. Har du noen behov i forhold til temaet?

Hvilke utfordringer formidler informantene i forbindelse med avdekking av språkvansker hos flerspråklige barn?

8. Er det noe du ønsker å legge til?

Etter intervjuet takket jeg for deltakelse, og spurte om informantene ønsker at intervjuet i transkribert form ble oversendt dem for gjennomlesning.

### 3.2.3 Gjennomføring av intervju, telefonintervju og intervjuerrollen

Avtaler rundt intervju ble gjort i forkant på mail. Informantene som ønsket det, fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd. Det er både fordeler og ulemper med telefonintervju. En av ulempene er at man ikke kan se den man snakker med, noe som kan føre til at settingen kan føles kunstig og kald for informanten (Tjora, 2017). Relasjonen man får ansikt til ansikt er annerledes enn den man får over telefonen. Da kan man se informantens kroppsspråk, ansiktsuttrykk og det er lettere for intervjuer å lese informanten (Block & Erskine, 2012). For meg var det vanskelig å vite om informantene var usikre på spørsmålet eller om de tenkte over hva de skulle svare, når jeg ikke kunne se dem. I tillegg er det mer krevende å anerkjenne svar over telefonen, da man ansikt til ansikt kan nikke bekreftende, må man svare bekreftende over telefon, noe som kan føre til at informanten stopper opp. Over telefonen har samtalen en tendens til å få et mer formelt preg, og det kan tenkes at en holder seg strengere til planlagte spørsmål enn man ville gjort om man satt ansikt til ansikt med informanten (Tjora, 2017).

Et aspekt, som både kan være en fordel og en ulempe med telefonintervju, er at intervjuene gjennomsnittlig varer kortere enn ansikt til ansikt (Block & Erskine, 2012; Tjora, 2017). Dette var en fordel for meg, da det var mulig å gjennomføre flere intervjuer og jeg kunne i tillegg rekruttere informanter fra hele landet, og ikke bare i nærområdet mitt. Når intervjuene varer kortere, sparer man også tid på transkripsjon. Et annet positivt aspekt ved å gjennomføre intervju over telefon er en større følelse av anonymitet for informantene (Tjora, 2017).

Varigheten på intervjuene var i gjennomsnitt 19,5 minutt. Det vanligste og det som er anbefalt ved gjennomføring av intervju, er å bruke en lydopptaker, dette rådet fulgte jeg og opplyste informantene om dette (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg brukte en lydopptaker av typen Olympus WS-853 digital diktafon.

Min oppfatning av informantene var at de var åpne og interesserte. De delte villig om sin praksis, sine erfaringer, sine tanker og meninger de hadde om temaet. Jeg fulgte intervjuguiden og la til tilleggsinformasjon der jeg så at det var behov for det, samt at jeg underveis forsøkte å gi uttrykk for at jeg fulgte med og at jeg var interessert i det de fortalte. Samtidig passet jeg på å gi informantene nok tid til å svare på spørsmålet, samt litt betenkningstid før jeg stilte neste spørsmål. Det viste seg å være nyttig, da denne lille pausen gjorde at flere av informantene hadde mer på hjertet når de fikk litt tid til å tenke over både spørsmålet og svaret sitt. Etter hvert intervju ble jeg tryggere på rollen som intervjuer og fikk

intervjuguiden mer under huden, det ble også da lettere å følge med på det som ble sagt, og stille viktige tilleggsspørsmål der jeg fant det nødvendig.

### **3.3 Databehandling**

Jeg vil her redegjøre for transkribering og analyse av de innsamlede data.

#### **3.3.1 Transkribering**

Å transkribere betyr å transformere språket fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015), i denne sammenhengen var det fra tale til skrift. Hensikten med transkriberingen er å gjøre det muntlige intervjuet over i skriftlig form slik at det er bedre egnet for analyse, det blir da bedre strukturert og det er i seg selv begynnelsen på en analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle intervjuene ble transkribert kort tid etter gjennomføring, det vil si senest den påfølgende dagen.

Det er ikke brukt en spesifikk transkripsjonsnøkkel. Fokuset under transkriberingen var å skriftliggjøre informantenes utsagn så nært opp til talemåten som mulig. Selv om mesteparten av de transkriberte intervjuene ikke inkluderes som tekst i oppgaven, er transkriberingen er viktig del av det vitenskapelige arbeidet. Det opplevdes som tidkrevende å transkribere og jeg måtte utallige ganger pause og spole tilbake i opptaket og repetere sekvensen flere ganger for å få gjengitt det som ble sagt korrekt. Intervjuene er transkribert til bokmål og ting som latter, fyllord, nølinger og ufullstendige setninger er fjernet under transkriberingen. Under transkriberingen var det viktig å anonymisere både informantene og barna som ble snakket om. Derfor er alle stedsnavn, land og lignende anonymisert i transkriberingen. Dette fikk også informantene informasjon om før intervjuene startet.

#### **3.3.2 Dataanalyse**

Det er her viktig at en finner en måte å systematisere det transkriberte datamaterialet slik at det blir oversiktlig å kunne finne frem til de opplysningene som er viktig i forhold til problemstillingen. En av metodene som anvendes for å analysere datamateriell i kvalitative studier er kategorisering eller tematisering (Skilbrei, 2019).

En tematisert analytisk tilnærming innebærer at en sammenligner informasjon om hvert enkelt tema fra alle informantene. Når en slår sammen informasjonen fra alle informantene kan det gi en dypere forståelse på hvert enkelt tema i undersøkelsen. I en temasentrert tilnærming vil hovedpoenget være å gå i dybden på de enkelte temaene (Thagaard, 2009). Da jeg startet den temasentrerte analysen samlet jeg først alle svarene fra informantene i et dokument hvor jeg

sorterte dem i kategorier. De forskjellige kategoriene var da spørsmålene i intervjuguiden. Deretter tok jeg ut det som ikke var relevant for selve spørsmålet og la det i en egen kategori, som igjen ble sortert etter egne tema. Dette kalles den beskrivende fasen, hvor jeg fikk orden og oversikt over materialet. Den neste fasen er den tolkende fasen, her gikk jeg videre inn i materialet og arbeidet mot en dypere forståelse som senere ville gi grunnlag for å utvikle teorier (Thagaard, 2009).

For å gjøre prosessen enda mer oversiktlig, valgte jeg å sortere informasjonen jeg hadde samlet inn, i matriser. En matrise er et skjema hvor datamaterialet systematiseres. Jeg la inn enhetene, det vil si, informantene vertikalt og kategoriene eller spørsmålene jeg fokuserte på, horisontalt. Når matrisen ble utformet var det nødvendig å konsentrere teksten, men for at matrisen fortsatt skulle bidra til å utvikle forståelse av materiale, var det viktig at det konsentrerte innholdet i matrisen fortsatt var meningsbærende (Thagaard, 2009). Jeg samlet enkle, ja- og nei-spørsmål i en matrise og mer utfyllende spørsmål i en annen. Dette gjorde at jeg fikk en god oversikt over de forskjellige kategoriene, og jeg kunne da sammenligne dataene og finne ut om det var noe likheter eller ulikheter som kunne vært interessante å trekke frem i forhold til problemstillingen.

### **3.4 Kvalitetsvurdering**

Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er tre kriterier som ofte kan sees på som indikatorer på kvalitet og troverdighet innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2017; Thagaard, 2009). Reliabilitet knyttes til hvordan vi redegjør for utviklingen av data, og handler om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2009). Validitet handler om gyldigheten og styrken til et utsagt og resultatene som fremkommer og hvordan disse tolkes (Thagaard, 2009; Kvale & Brinkmann, 2015). Det siste kriteriet, generaliserbarhet – handler enkelt om at resultatet i en situasjon kan overføres til en annen situasjon (Postholm, 2010). Kvale og Brinkmann (2015) stiller spørsmålet «Hvorfor generalisere?». På samme måte understreker Postholm (2010) at generalisering i kvalitativ forskning ikke nødvendigvis er hensiktsmessig. Målet med kvalitativ forskning er heller å anvende gode beskrivelser av fenomenet, slik at beskrivelsene kan ha en overføringsverdi for andre i samme situasjon, fremfor generalisering til en større populasjon (Postholm, 2010). Gjennom metodekapitlet har jeg forsøkt å redegjøre for valg for metode, vurderinger som er tatt underveis og andre hensyn som har formet studien. Dette er med å gjøre studien reliabel og valid.

### **3.4.1 Reliabilitet**

Reliabilitet handler, som nevnt, om forskningen og datamaterialets pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskerens engasjement kan oppfattes som støy og kan være med på å påvirke resultatet i forskningen, og ideelt sett burde man være helt nøytral og objektiv (Thagaard, 2009). Det er ikke mulig for forskeren å oppnå fullstendig objektivitet, og da er det viktig at forskeren er bevisst på sin egen førforståelse, sitt engasjement og sin kunnskap. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er en av de viktigste faktorene som spiller inn på intervjuerens reliabilitet – ledende spørsmål. Dette kan, hvis en ikke er bevisst det, påvirke svarene i aller høyeste grad. Dette var noe jeg hadde i bakhodet under intervjuene og under arbeidet med intervjuguiden. Et annet spørsmål som stilles når det er snakk om reliabiliteten er om resultatet kan etterprøves. I kvantitativ forskning er dette et krav, mens i kvalitativ forskning er det vanskelig å stille det kravet. Både menneskene og omstendighetene vil endre seg, og gjøre det vanskelig å etterprøve resultatene. Det er derfor viktig at en redegjør godt og nøyaktig for hele prosessen for at en annen forsker i prinsippet skal kunne gjennomføre samme forskning. Dette har jeg forsøkt å etterstrebe ved å nøyaktig og møysommelig gjøre rede for leddene i prosessen og valgene som er tatt (Dalen, 2011).

### **3.4.2 Validitet**

Validitet handler som nevnt om gyldighet og blir i ordbøker ofte definert som sannhet, riktighet og styrke. I kvalitativ forskning har validitet å gjøre med om metoden som blir anvendt, undersøker det den er ment til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015).

Valideringsarbeidet bør følge forskningsprosessen fra start til slutt, og fungere som en kvalitetskontroll gjennom hele forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015) sin validering i syv stadier for å gjøre rede for valideringsarbeidet jeg har gjort i forskningen. Teori som omhandler både flerspråklighet, språkvansker, språkutvikling, kartlegging og tolk ble innhentet og nøye gjennomgått for å kunne gå videre til å stille fornuftige og forsvarlige forskningsspørsmål. Jeg har videre planlagt forskningsdesignet med et etisk perspektiv i tankene, herunder planlegging i forhold til utvalg, intervjuguide, prøveintervju og videre gjennomføring av selve intervjuene. (Kvale & Brinkmann, 2015)

Under gjennomføringen av intervjuene tilstrebet jeg å ha en profesjonell rolle og høy kvalitet. Tiltak jeg har gjort for å påvirke dette er at jeg har gjennomført prøveintervju, utarbeidet, evaluert og revidert intervjuguiden, jeg har stilt oppfølgings- og kontrollspørsmål underveis i



intervjuene og reflektert over egne holdninger og førforståelse. En fordel med små studier, som styrker pålitelighet og troverdighet, er at jeg selv har gjennomført og transkribert alle intervjuene. Jeg tok meg god tid til transkribering og hørte gjennom når skrivearbeidet var ferdig. Dette for å sikre korrekt gjengivelse av utsagnene til informantene. Jeg etterstrebet å ha en høy grad av presisjon i transkriberingen. Under analysen av datamaterialet handler det om å stille gyldige spørsmål til intervjueteksten, og deretter om tolkningene av disse er logiske. Bruken av matriser har gjort analyseringen av datamateriell mer oversiktlig og har gitt meg en større mulighet til å finne en indre sammenheng i materialet. Jeg har gjennom hele prosessen stilt spørsmål om undersøkelsene mine gir svar på spørsmålene jeg ønsker besvart og om undersøkelsene og hatt et kritisk blikk på egne fortolkninger, som igjen sikrer validitet i studien. (Kvale & Brinkmann, 2015)

### **3.5 Ethiske hensyn**

Av hensyn til personvern ble prosjektet meldt til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). (Vedlegg 2). NSD behandler, blant mye annet, forskningsprosjekter som gjøres ved universiteter og er personvernombudet for forskning. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) skal blant annet sørge for at forskningsetiske retningslinjer til enhver tid brukes til å fremme god og ansvarlig forskning. Ifølge NESH (2016) krever all forskning som omhandler personopplysninger, informantenes frie, informerte og uttrykkelige samtykke. Fritt samtykke vil si at det blir avgitt uten press utenfra eller begrensninger av personlig handlefrihet. Videre skal samtykket være informert, det vil si at forskeren har gitt informanten tilstrekkelig informasjon om hva det vil innebære å delta i prosjektet. Uttrykkelig samtykke betyr at informanten klart og tydelig gir uttrykk for at han eller hun forstår hva det innebærer å delta i prosjektet (NESH, 2016).

Da jeg tok kontakt med de potensielle informantene, mottok de informasjon om studien, hva det ville innebære å delta og deres rettigheter (Vedlegg 1). Før jeg startet selve intervjuene fortalte jeg, som nevnt, igjen om hva det innebar å delta i prosjektet, hva rettighetene deres er, at de når som helst kunne trekke tilbake sitt samtykke uten konsekvenser og spurte igjen om de samtykket til å delta.

Båndopptakeren som ble brukt under intervjuene ble lagret innelåst når den ikke var i bruk. De innspilte intervjuene ble som tidligere nevnt transkribert kort tid etter innspilling og deretter ble de slettet fra båndopptakeren, for å sikre full konfidensialitet. De transkriberte intervjuene ble lagret i krypterte filer, i tråd med kravene fra NSD, og deretter slettet når prosjektet ble

avsluttet. Informantene ble også gjort kjent med at NSD har godkjent prosjektet under premissene som er skissert ovenfor.

I kvalitativ forskning har forsker og informant en nær kontakt som stiller krav til at man tar hensyn til etiske retningslinjer (Dalen, 2011). Informantene fikk opplyst at alle opplysninger om dem ville bli anonymisert, og fremstilt på en slik måte at det ikke var mulig å identifisere dem. Selv om prosjektet ikke inneholder spesielt sensitive opplysninger, er fortsatt mitt etiske ansvar like stort (Thagaard, 2009).

Når en bruker intervju som metode er det en utfordring å standardisere intervjuet. Med intervjuguiden som en rettesnor, og planlagte tilleggs- og utdypningsspørsmål mener jeg at jeg var så godt forberedt på et standardisert intervju som jeg kunne være. Men det menneskelige aspektet i en samtale vil alltid være til stede, og begge parter kan i ulik grad bli påvirket av hverandre. Det var også viktig for meg å holde meg nøytral under intervjuene, legge mine egne meninger, tanker og følelser til side og ikke farge informantenes svar. Det er selvfølgelig et spørsmål om jeg har klart å holde meg helt nøytral, og om det kan ha hatt noen påvirkning på påliteligheten til studien, men det er viktig at jeg er bevisst min påvirkning på resultatene.

## 4 Resultater

I dette kapittelet vil funnene fra intervjuene bli presentert. Hovedtemaene som utgjør grunnlaget for resultatfremstillingen, har vært styrt av forskningsspørsmålene:

- Hvem avdekker språkvansker hos flerspråklige barn?
- Hvilke verktøy anvendes ved kartlegging av språkvansker hos flerspråklige barn?
- Hvordan brukes tolk ved kartlegging av språkvansker hos flerspråklige barn?
- Hvilke utfordringer formidler informantene i forbindelse med avdekking av språkvansker hos flerspråklig barn?

Svarene på disse forskningsspørsmålene vil formodentlig gi økt kunnskap om hvordan språkvansker hos flerspråklige barn avdekkes i praksis. Jeg vil presentere resultatene ved hjelp av kvantitative oversikter og kvalitative beskrivelser. Ved de kvalitative beskrivelsene anvendes det Dalen (2011) betegner som «gode sitater», det vil si sitater som fanger opp viktig og essensiell informasjon og gir innsikt i hva det egentlig handler om. Sitatene blir gjengitt i skriftlig stil, som innebærer at jeg har utelatt for eksempel fyllord, gjentakelser og ufullstendige setninger. Jeg har også redigert bort forhold som kan identifisere informantene og svekke deres anonymitet.

I fortsettelsen vil jeg presentere resultater for hvert forskningsspørsmål separat; først hvilke yrkesgrupper informantene representerer, dernest de framgangsmåter de har anvendt ved kartlegging av flerspråklige barns språk og til sist, de refleksjoner de har om sentrale temaer knyttet til språkvansker hos flerspråklige barn.

### 4.1 Hvem avdekker språkvansker hos flerspråklige barn?

Som nevnt i metodedelene, inviterte jeg både logopeder og andre relevante yrkesgrupper til å delta i studien. Utvalgsriteriet var at de hadde arbeidet med flerspråklige barn med språkvansker. Intensjonen var at denne yrkesmessige sammensetningen skulle gi en perspektivrik inngang til økt innsikt om hvilke yrkesgrupper som arbeider med avdekking av språkvansker hos flerspråklige barn, hvilken erfaring de har, hvor de arbeider og hvilke arbeidsoppgaver de utfører.

#### *Utdanning.*

Syv av ti informanter oppga at de var utdannet logoped, og arbeidet som logoped, både i privat og offentlig sektor. To av de tre øvrige var utdannet spesialpedagoger, mens den siste hadde en sosialfaglig utdanning i bunnen, samt tilleggsutdanning og kurs.

At også andre yrkesgrupper enn logopeder arbeidet med kartlegging av språkvansker, forklarte informantene dels med organiseringsforskjeller i kommunene og dels med ressursmangel. Én informant som arbeidet ved PPT forklarte: «Vi er så få logopeder, dersom det er mistanke om språkvansker, så blir det sendt til PP-tjenesten, så der er det PP-rådgivere som gjøre det (kartlegging) og ikke logopeder».

#### *Erfaring og arbeidssted.*

Åtte av de ti informantene jobbet i pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Arbeidsoppgavene deres varierte og syntes påvirket av organiseringen i de forskjellige kommunene. Noen av informantene kom selv inn på dette. Én oppga å være en «typisk kommunelogoped» og jobbet med alle barn som hadde behov for logoped i kommunen. Flere andre, sa at de har oppfølging og veiledning av skoler og barnehager på systemnivå. Det var også variasjoner mellom små og store kommunene, da de som arbeidet i større kommuner oppga at de arbeidet med en avgrenset gruppe innenfor PPT sin målgruppe, mens man i mindre kommuner gjerne arbeidet med barn fra 0-16 år, innenfor alle vanskeområdene, altså hele målgruppen til PPT.

En av informantene oppga å arbeide som privatpraktiserende, men har også vært innleid av kommunen på grunn av manglende ressurser der, og har derfor hatt mange av de samme arbeidsoppgavene som de som arbeider i PPT. Den tiende informanten arbeidet ikke i PPT, men i kommunen med samme målgruppe og arbeidsoppgaver som dem som arbeidet i PPT. I denne kommunen var organiseringen annerledes, og logopedene var plassert utenfor PPT.

Jeg spurte informantene om de hadde arbeidet med *kartlegging* av språkvansker hos flerspråklige barn. Her svarte åtte av ti at de enten hadde gjort det tidligere eller gjør det fortsatt. En svarte at de ikke arbeidet med kartlegging fordi det ikke falt inn under deres arbeidsoppgaver, denne informanten var logoped. Den andre som svarte nei på dette spørsmålet, oppga å arbeide med flerspråklige barn og kartlegging, men ikke kartlegging av språk. Vedkommende var ikke logoped og derfor inngikk ikke språkkartlegging i arbeidsoppgavene, det fantes logopeder som arbeidet samme sted og tar de sakene hvor det var aktuelt.

Oppsummerende, viser resultatene at syv av ti informanter som arbeider med flerspråklige barn er logopeder; de øvrige er spesialpedagoger eller de har en sosialfaglig bakgrunn. De arbeider både i offentlig og privat praksis, og det var stor variasjon i deres arbeidsoppgaver og i de måter de organiserer arbeidet på. Åtte av ti arbeidet i PPT med ulike oppgavetyper som

for eksempel utredning og veiledning. Ingen av informantene er en del av en virksomhet som har kartlegging av flerspråklige barn som et spesielt kompetanse- eller ansvarsområde.

## **4.2 Hvilke verktøy anvendes ved kartlegging av språkvansker hos flerspråklige barn?**

Det andre forskningsspørsmålet omhandler de verktøy som anvendes ved avdekking av språkvansker hos flerspråklige barn.

På spørsmålet om hvilke kartleggingsverktøy informantene anvender ved kartlegging av språkvansker hos flerspråklige barn viste det seg at bare syv informanter arbeidet med kartlegging av denne gruppen. En av disse viste seg bare å ha arbeidet med språklydvansker, og ikke språkvansker.

Informantene anvendte samlet sett en god del forskjellige kartleggingsverktøy. De oppga også å anvende ulike antall kartleggingsverktøy: enkelte oppga hele syv til åtte verktøy. Mange oppga de samme verktøyene, men ikke ett verktøy gikk igjen hos alle syv informanter. Fordelingen over hvilke kartleggingsverktøy som ble brukt og hvilke av informantene som anvendte dem, kan sees i Tabell 1 nedenfor.

Tabell 1- Informantenes bruk av kartleggingsverktøy

	1	2	3	4	5	6	7
<b>Reynell:</b> Avdekker forsinket språkutvikling <sup>4</sup>	X	X			X		X
<b>CELF:</b> Måler ekspressive og reseptive ferdigheter <sup>5</sup>			X	X	X		X
<b>TROG:</b> Impressiv test som skal avdekke grammatiske vansker <sup>6</sup>	X			X	X	X	X
<b>BPVS:</b> Avdekker forsinket utvikling av vokabular <sup>7</sup>	X			X		X	X
<b>Nya SIT:</b> Kartlegger språkforståelse <sup>8</sup>	X	X		X			
<b>20 spm:</b> Observasjonsskjema som måler språkerfardigheter <sup>9</sup>			X				X
<b>Språk 6-16:</b> Screening <sup>10</sup>			X	X			
<b>Samtaleguide:</b> Guide for samtale med foreldre om barnets morsmål <sup>11</sup>	X					X	
<b>Norsk fonemtest:</b> Språklydprøve <sup>12</sup>					X		X
<b>ITPA:</b> Diagnostisk prøve for å vurdere psykolingvistiske ferdigheter <sup>13</sup>							X
<b>Bayley:</b> Test for allsidig utviklingsvurdering av sped- og småbarn <sup>14</sup>				X			
<b>CCC-2:</b> Sjekkliste som kan gi indikasjon på mulige pragmatiske vansker <sup>15</sup>			X				
<b>PPVT:</b> Avdekker forsinket utvikling av vokabular <sup>16</sup>						X	
<b>BoEge:</b> Screening <sup>17</sup>		X					
<b>SATS:</b> Screening <sup>18</sup>		X					
<b>Arbeidsprøven:</b> Kartlegger lesing og språklig grunnlag <sup>19</sup>				X			
<b>Logos:</b> Kartlegger leseferdigheter og avdekker dysleksi <sup>20</sup>				X			

<sup>4</sup> Reynell Developmental Language Scale, Reynells språktest. Undersøker barnets evne til å forstå uttrykt språk, og barnets egen språkproduksjon. (Universitetet i Stavanger, 2021)

<sup>5</sup> Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fourth Edition. Test for vurdering av språkvansker (Pearson Assessment, 2021)

<sup>6</sup> Test for Reception of Grammar - Version 2. Brukes til vurdering av reseptiv grammatisk forståelse. (Pearson Assessment, 2021)

<sup>7</sup> British Picture Vocabulary Scale II. Gi ren innsikt i norsk ordforråd sett opp mot alder. (Universitetet i Stavanger, 2021)

<sup>8</sup> Språklig Impressiv Test. Vurderer barnets mestring til å forstå det norske språket og deler av grammatikken. (Info Vest Forlag, 2021)

<sup>9</sup> 20 spørsmål om språkerfardigheter (Universitetet i Stavanger, 2021)

<sup>10</sup> Språk 6-16. Screeningtest for språkvansker.

<sup>11</sup> Samtaleguide om barnets morsmål (Statped, 2020)

<sup>12</sup> (Cappelen Damm, 2021)

<sup>13</sup> Illinois test of Psycholinguistic Abilities. (Universitetet i Stavanger, 2021)

<sup>14</sup> Bayley Scale of infant and toddler development. (Pearson Assessment, 2021)

<sup>15</sup> Childrens Communication Checklist - Second Edition. (Pearson Assessment, 2021)

<sup>16</sup> Peabody Picture Vocabulary Test - Fourth Edition (Pearson Assessment, 2021)

<sup>17</sup> Bo Ege Språklig Test. Enkel Screeningundersøkelse der et lite område innenfor barns aktive ordforråde undersøkes. (Info Vest Forlag, 2021)

<sup>18</sup> Screening av Toåringers Språk. Tester tidlig språk og begrepsforståelse hos toåring. (Universitetet i Stavanger, 2021)

<sup>19</sup> (Statped, 2020)

<sup>20</sup> (Logometrica, 2021)

Tabell 1 viser at hele fem av syv informanter oppgir at de brukte TROG, fire av syv brukte Reynell, CELF og BPVS. De kartleggingsverktøyene som flest har oppgitt er altså TROG, Reynell, CELF og BPVS.

En informant sa at BPVS og TROG er kartleggingsverktøyene som brukes på norsk, med tolk, som oversetter, med forsiktighet. Samme informant oppga å bruke PPVT hvis engelsk er morsmålet. En annen sa: «BPVS synes jeg har vært veldig grei. Den krever jo ingenting av barnets verbale språk og den kan jo si noe om begrepsforståelse i hvert fall og ordforråd på norsk». Det er barnets verbale språk som kartlegges, men informanten mente ekspressivt språk.

Enkelte informanter ga uttrykk for *når* de anvender de forskjellige kartleggingsverktøyene, mens andre kun nevnte de verktøyene de hadde anvendt. Noen ga som nevnt en forklaring og uttrykte at det er en vurdering som gjøres i hvert enkelt tilfelle, for eksempel: «Det er jo litt forskjellig, alt etter problemstilling som dukker opp i en sånn type arbeid» og «Det kommer jo an på».

En informant svarte følgende: «Da har jeg stort sett brukt Reynell Språktest, jeg har brukt BoEge som er en screeningstest av ordforråd, Nya SIT har jeg brukt på en del yngre barn og SATS, men den har vi gått litt vekk fra, for den bruker de på helsestasjonen også ...»

Oppsummerende, oppga informantene å bruke hele 17 forskjellige kartleggingsverktøy. Det var ingen av verktøyene som ble nevnt av samtlige informanter. TROG, Reynell, CELF og BPVS er verktøyene flest oppga at de.

### **4.3 Bruk av tolk ved kartlegging av språkvansker hos flerspråklige barn**

På spørsmålet om det ble brukt tolk under kartlegging, svarte fire av ni konsekvent «nei», én svarte «en gang», mens fire svarte at de bruker tolk. En ble ikke spurt da denne informanten oppga å aldri ha kartlagt språkvansker. Den ene av de som ikke hadde kartlagt språkvansker, logopeden, hadde derimot kartlagt språklydvansker, og ble spurt om bruk av tolk.

Av de fire som oppga at de brukte tolk, var det kun en som svarte konsekvent «ja». Tre av dem la til følgende; «i noen», «det blir brukt hele tiden» og «det kommer an på hvilket språk, men stort sett ja». En av informantene som oppga at det blir brukt tolk, sa videre «Enten tolken eller mor, far eller bror som er bedre i norsk».

Av de som svarte «nei», fremkom det forskjellige forklaringer på hvorfor det ikke brukes tolk. En informant forklarte det slik: «Ikke under testing med barn, fordi det er noe med at disse

testene er normert på norsk ..., og da synes jeg er det er bedre å bruke deltakende observasjon, så ikke direkte med barnet nei, det ødelegger litt settingen også. Men absolutt tolk i samtaler med foreldre, alltid.» En annen informant hadde følgende å si: «Nei, det hender at vi når vi gjør kartlegginger at vi har brukt morsmåslærere til å gjøre noen vurderinger, men ikke tolk, det har vi ikke brukt».

Informantene ble spurt om det var vanlig rutine for dem å anvende tolk under kartleggingene av flerspråklige barn. Her svarte seks av ni «nei», mens tre av ni svarte «ja». Jeg spurte videre om det var noen kriterier for når de anvender tolk. De som svarte at det var rutine å bruke tolk, og ble spurt om kriterier, sa også videre: «Vi har ikke noen kriterier, men det er mitt ansvar å sørge for at barnet, meg selv og foresatte forstår» og «Nei, kriterier kan man ikke si at det er. Det er subjektive vurderinger vi gjør, det krysses jo gjerne av i henvisningsskjema om det er behov for tolk eller ikke, så det forholder vi oss gjerne til». Av informantene som svarte at det ikke var vanlig rutine å anvende tolk, og videre ble spurt om kriterier svarte blant annet «barnets alder, det er jo ikke alle testene som er standardisert for yngre barn», «Nei, det er jo noe en må vurdere selv, hvordan forståelsen er, eller hvordan dialogen er og om vi forstår hverandre. Slik at det jeg har brukt er i kommunikasjon med foreldre, men da har jeg så langt kunne brukt tospråklig lærer der eleven går», «Vi bruker det (tolk) i samtaler med foreldre, men jeg er ikke kjent at med at noen hos oss bruker tolk i kartlegging av barn, da bruker vi morsmåslærere» og «Vi har ingen retningslinjer på det, men jeg ville jo tenkt at hvis ikke barnet forstår hva en sier på norsk så må en jo bruke tolk, men da ville de sannsynligvis ikke kommet til oss».

En informant opplyste at mor, far og bror brukes som tolk med det flerspråklige barnet, en annen sa følgende ved spørsmål om kriterier: «Det er et godt spørsmål, jeg har på en måte aldri tenkt at det har vært et behov, med selvfølgelig, det kunne jo ha vært det, man vet jo liksom ikke hvor de mye de faktisk forstår ...».

Noen kartleggingsverktøy, for eksempel SATS, har retningslinjer hvor det står at det er et krav om bruk av tolk. Informanten som oppga SATS som kartleggingsverktøy, oppga også å aldri ha brukt tolk under kartlegging av språkvansker hos flerspråklige barn.

Oppsummerende, er det er under halvparten av informantene som oppga å bruke tolk. Det vises at det kun er tre av informantene som har en rutine for bruk av tolk. Flere av informantene opplyste at de bruker både mor, far, søsken og morsmåslærer som tolk. Informantene har heller ingen tydelige kriterier for bruk av tolk, å forholde seg til.



#### 4.4 Hvilke utfordringer formidler informantene i forbindelse med avdekking av språkvansker hos flerspråklig barn?

Det fjerde forskningsspørsmålet inviterte informantene til å reflektere fritt om de utfordringene de mente var knyttet til praksiser der de kartla språkvansker hos flerspråklige barn.

Alle informantene ble spurt om de hadde noen tanker rundt temaet, og deretter spurte jeg hvilke behov de hadde. Jeg stilte spørsmålet på denne måten for å ikke legge føringer for svarene til informantene. Når jeg først spurte om tanker kom det frem flere behov og ved spørsmål om behov kom det frem tanker, derfor har jeg valgt å slå de to spørsmålene sammen under ett punkt som rommer forskningsspørsmålet «*Hvilke utfordringer formidler informantene i forbindelse med avdekking av språkvansker hos flerspråklige barn?*».

Tabell 2 gir en oversikt over de temaene som gikk igjen i informantenes refleksjoner.

Tabell 2 - Tematisk oversikt over informantenes svar

Temaer:	Glad du tar det opp / aktuelt tema	Ønsker kunnskap og kompetanse	Særskilt vanskelig	Manglende kartleggingsverktøy	Lite tid og ressurser	Lite forskning	Ønsker retningslinjer for tolk
1 – Logoped	1			1		1	1
2 – Logoped							
3 – Logoped	1		1	1			
4 – Logoped	3	3		2	1		
5 – Spesped				1			
6 – Logoped		1	1		2		
7 – Logoped				1	1		
8 – Spesped		2		3		2	
9 – Sos fag			1	1			
10–Logoped				1	2		
Totalt	5	6	3	11	6	3	1

Som vi kan lese ut fra tabellen er ett av de svarene som gikk igjen hos flere av informantene er at de synes temaet er *svært aktuelt* og at de var *glade for at det blir tatt opp* og satt lys på. Det ble nevnt fem ganger av tre forskjellige informanter. To informanter uttrykte også at de var spente på utfallet av forskningsprosjektet og håpet de kan få ny input, både i forhold til kartlegging og i forhold til ny forskning på feltet. En av informantene sa følgende; «Jeg synes det er lite *forskning* rundt det, så jeg er veldig glad at du tar det opp», mens en annen sa: «Det

er jo veldig *aktuelt*, og det er veldig fint at noen skriver om det. Vi trenger bedre *kartleggingsverktøy* og mer *kunnskap* om det, fordi det er ingenting som tilsier at dette er noe vi kommer til å jobbe mindre med i fremtiden.»

Et annet sentralt tema som gikk igjen i refleksjonene angikk informantenes behov for arbeidsstøtte av ulike slag. Hele åtte av de ti informantene sa at de ønsket seg bedre *kartleggingsverktøy*: «Vi har behov for bedre tester, bedre *kartleggingsmateriell*» og «Ja, mer *kartleggingsverktøy* tenker jeg absolutt». En av informantene nevnte dette temaet hele tre ganger under intervjuet. En annen mente at det behovet er gjeldende for PPT over hele landet: «PPT på landsbasis sliter faktisk med utredning av flerspråklige barn, og kanskje vi ikke har nok *kartleggingsmateriell* eller kanskje vi ikke kjenner til *kartleggingsmateriell* som finnes».

Informantene uttrykte generelt også store vansker med selve *kartleggingen* av språkvansker hos de flerspråklige barna: «Vi har jo en kjempebegrensing og utfordring når det gjelder å *kartlegge* disse barna og hva vi kan konkludere med». En annen informant sa: «Vi forsøker jo å *kartlegge* både norsk ferdigheter og morsmål så godt det lar seg gjøre. Vi har jo ikke noe formelt *kartleggingsmateriell* på morsmålene, bortsett fra det som kan gjennomføres av assistenter og morsmållærere». Informantene uttrykte også at de var usikre på hvilken type *kartlegging* det skulle vært, som de ønsket seg, eller hvordan *kartleggingsverktøyet* skulle sett ut. «Men det er jo veldig vanskelig å finne tester og *kartlegging* som kan gjelde for alle i en slik gruppe» sa en informant. En annen fortalte: «Jeg skulle gjerne hatt flere *kartleggingsverktøy* til flerspråklige, men jeg vet ikke hvordan det skulle vært». En av informantene sa følgende: «Hovedkonklusjonen fra min side er jo da at jeg skulle ønske det fantes mer gode *verktøy* til å fange opp disse barna, som både vi i PPT kan bruke, men også som vi kan veilede barnehagene på å bli bedre på å oppdage og skille mellom språkvansker eller bare litt forsinket norsk språk».

Et beslektet og tydelig ønske ble også fremmet: «Det har jo for så vidt snakket om veldig mye på vårt kontor, dette med at vi mangler både *kompetanse*, men også konkret *kartleggingsverktøy* som kan være til disse barna og at det er for lite *informasjon* om det. Vi har savnet gode *kartleggingsverktøy* og god *litteratur* som kan guide oss litt mer inn på, for vi vet for lite om flerspråklige barn. Vi kan gjøre litt sånn overflate-utredning, men det er det og det synes jeg er veldig dumt.» Det ble nevnt seks ganger av tre forskjellige informanter at de ønsker seg mer *kunnskap* og *kompetanse* på feltet. Informant om behov: «Litt mer *opplæring* og litt mer forskning». Flere uttrykte en opplevelse av både *under*, - *over*- og *feildiagnostisering* av denne gruppen og begrunnet dette i for lite *kunnskap*, både for sin egen

gruppe, men også i forhold til skolene og barnehagene. En informant fortalte om kurs de holdt for barnehagene i kommunene og sa «vi fikk inn litt flere saker etter det».

Informantene fortalte også om opplevelser med å få henvist barn med tanke på både språkvansker og språklydvansker, hvor det viste seg at barnets språklige strev skyldtes svak norskspråklig utvikling og ikke en underliggende vanske. Det var ofte vanskelig å avgjøre hvor kilden til barnas strev lå. Én formulerte den mulighet at språklig strev hos et barn kunne skyldes at underliggende språkvansker ikke ble fanget opp fordi man trodde at det var et svakt norsk språk fremfor en språkvanske. Fem av ti informanter tok opp *underrapportering, underdiagnostisering og feildiagnostisering* som sentrale temaer knyttet til kartlegging av flerspråklige barns språkferdigheter.. En annen informant opplevde at det overraskende få flerspråklige som ble henvist til dem og tenkte at barnehagene og skolene hadde behov for mer *kompetanse* om barns språkutvikling.

Fire av informantene tok opp at det var *tidkrevende* å kartlegge språkvansker og at de hadde for *lite ressurser*. De ønsket å kartlegge på en god måte, men nøyde seg med det som var «godt nok» på grunn av tidspresset. «Jeg har gjort veldig mye av det kartleggingsarbeidet, både nå og bakover i tid, men det er veldig krevende *tidsmessig*, da går det utover det logopediske arbeidet direkte med barnet.». Videre ble det nevnt *mangel på kapasitet* hos personalet, og at det er for mange barn per ansatt. Dette gjorde igjen at kartleggingene måtte holdes til et minimum. Informant om *tidkrevende kartlegginger*: «Vi er utøvende logopeder, så vi har litt *lite tid* synes jeg ... Det (kartleggingsarbeidet) er veldig krevende *tidsmessig*, da går det utover det tiltaksorienterte logopediske arbeidet direkte med barnet». En annen fortalte om kartlegginger som gjerne skulle vært gjort, men at en nøyde seg med litt og tenkte «det får holde», og sa: «Det handler rett og slett om at jeg har for mange elever». En annen oppsummerte: «Så vi har behov for *kartleggingsverktøy*, vi har behov for *flere av oss og å lære mer* om denne gruppen barn».

En informant sa følgende, ved spørsmål om behov: «... og mer tilgang på ressurspersoner som kan bistå, ikke sånn som en tolketjeneste, men mer som en pedagogisk tjeneste som har mer å spille på, flere språk å spille på, hvor man kan be om bistand i en kartleggingsperiode – profesjonelle «kartleggere» med flere språk – det kunne jeg ønsket meg».

En informant formulerte sin usikkerhet slik: «Jeg føler meg trygg på at jeg gjør det jeg kan, at det er mange gode tiltak og at det er ingenting et barn har vondt av, men jeg er usikker på om det er noe annet jeg burde gjort mer av eller gjort på en annerledes måte. Men ny fersk

*kunnskap* er gull verdt og kanskje det kan bringe noe nytt inn på feltet.» Usikkerhet syntes for noen å gå over i en frustrasjon over ikke å være sikre på at de tiltakene de gjennomførte er de som passet best for barnet, men de uttrykte at de gjorde det beste de kunne med den kunnskapen de hadde: «... men en annen ting er jo om de får riktig hjelp om de *får* god hjelp; at intensjonen er god er jeg helt trygg på».

Tidligere ble det nevnt at det kun var fire av ni som svarte «ja» på spørsmålet om de brukte *tolk* under kartleggingene. Ved invitasjon til frie refleksjoner, var det bare én av informantene som sa: «det er ønskelig med retningslinjer i forhold til hvordan man jobber med *tolk*». Denne informanten opplyste å bruke *tolk* i noen av kartleggingene sine, men det var ikke en rutine.

Det var flere som la vekt på at barnehager og skoler som gjerne har en større andel flerspråklige barn og har valgt å satse på mer kunnskap på feltet, har blitt gode på det, mens de som har en mindre andel av disse barna sliter på feltet. Flere av informantene nevnte også organiseringen i kommunen som en gjeldene faktor når det kommer til kompetansen på flerspråklighet. For at de flerspråklige barna skal bli fanget opp, er det essensielt at både barnehagene og skolene har kunnskap på feltet og dermed vet når de skal henvise videre. En informant sa følgende: «Jeg tror det er en del flerspråklige som ikke blir fanget opp før de begynner med lesing og skriving, og jeg skulle gjerne sett at barnehagene fanget de opp». En annen informant hadde følgende å si: «I barnehagene så har de blitt flinke og gode på å se mangfold som en ressurs og flerspråklighet som en styrke, men idet barnet begynner på skolen, så får de liksom ikke lov til å snakke morsmålet lenger, for da er det norsk som er læringsspråket».

Oppsummerende, fortalte informantene om mange av de samme utfordringene. Det som gikk igjen var et ønske om kunnskap, kompetanse, tid og ressurser, ny forskning og spesielt kartleggingsverktøy. Hele åtte informanter nevnte et ønske om nytt kartleggingsverktøy. Det ble sagt at det er særskilt vanskelig å kartlegge språkvansker hos flerspråklige barn.

## 5 Drøfting

Her vil jeg drøfte resultatene på de fire forskningsspørsmålene i forhold til den overordnede problemstillingen om hvordan språkvansker hos flerspråklige barn avdekkes i praksis.

### 5.1 Hvem avdekker språkvansker hos flerspråklige barn?

Resultatene viser at alle informantene hadde erfaring fra arbeid med flerspråklige barn. Det er som forventet da slik erfaring var et kriterium for prosjektdeltakelsen. Av disse 10 informantene var 7 logopeder, og dermed formelt kvalifisert for språkkartlegging av alle barn i kommunen, også de minoritetspråklige barna. Tre av informantene var ikke logopeder - en av dem hadde en sosialfaglig utdanning og to var utdannet spesialpedagoger. Et felles trekk for disse utdanningene er at de tre i begrenset grad er utdannet for å gjøre de faglige vurderingene spesifikt knyttet til å gjøre vurderinger av språklig kompetanse. En sosialfaglig utdanning inneholder heller ikke den spesialpedagogiske kompetansen når det gjelder tilrettelegging av tiltak for personer med spesielle behov. At tre (av 10 informanter) mangler relevant yrkesbakgrunn til å gjennomføre de vanskelige vurderinger det innebærer å skille mellom en språkvanske og en forsinket språkutvikling kan ses på som påfallende, særlig i kombinasjon med den usikkerheten knyttet til slike vurderinger som alle informantene viste. Slike funn må vurderes opp mot flere forhold, blant annet at det er mangel på logopedressurser i kommunene, at organiseringen av slik kartlegging i kommunen er lite formålstjenlig, muligens fordi den er lavt prioritert og/eller at bevisstheten om hvor vanskelig det er å gjøre slike vurderinger generelt er lav. Da utvalget er lite må en være særdeles forsiktig med å trekke generaliserende konklusjoner til populasjonen.

Kartlegging av språket til flerspråklige barn fordrer kartleggingskompetanse i tillegg til språklig kompetanse. Flere kartleggingsverktøy stiller kompetansekrav til dem som utfører testen, for eksempel at det skal være spesialpedagoger, logopeder, leger eller psykologer. Ifølge undervisningsplaner ved utdanningsinstitusjoner har kartlegging av språkvansker hos flerspråklige barn fått liten plass studieplanene til landets logopedutdanninger (Universitetet i Oslo, 2021; Universitetet i Bergen, 2021). Pensum som omhandler temaet, er snevert i forhold til hvor stort temaet er. Kartlegging av flerspråklige barns språk krever også faglig skjønn og helst også kulturkunnskap og kunnskap om barnets morsmål. Kartleggingen skal i praksis resultere i en vurdering eller en rapport, hvor beslutninger om tiltak må begrunnes. Slike avgjørelsene er til vanlig basert på profesjonskunnskap. Profesjonskunnskap er også viktig ved utøvelse av faglig skjønn knyttet til komplekse beslutningsprosesser (Heum, 2014). Slike

betraktninger indikerer at flere av de intervjuede yrkesutøverne på bakgrunn av deres egne svar, ikke var tilstrekkelig kvalifiserte for den komplekse oppgaven det er å avgjøre hvorvidt en språklig forsinkelse hos en flerspråklig elev gjenspeiler en språkvanske.

Informantene jobbet både i privat praksis og i det offentlige. Kommunene de jobbet i var organisert på forskjellige måter. Det kunne av flere av informantenes uttalelser se ut som ansvaret for kartleggingen av de flerspråklige barna ikke var tydelig avklart innenfor de kommunale tjenestene. Virksomhetene var også organisert på ulike måter. Eksempelvis var ingen av informantene organisert innenfor en samarbeidende enhet som hadde kartlegging av flerspråklige barn som et spesielt kompetanse- eller ansvarsområde. Samlet sett tydet resultatene på at informantene som gruppe hadde en variert og til dels også en for svak kompetanse. Relativt få syntes å ha den dobbeltkompetanse – for ikke å si trippelkompetanse - knyttet til både språkvansker, spesialpedagogisk tilrettelegging og flerkulturell kunnskap som språkkartleggingen krevde.

## **5.2 Verktøy som anvendes ved avdekking av språkvansker hos flerspråklige barn**

Informantene oppga at de samlet hadde anvendt 17 forskjellige kartleggingsverktøy, screeninger og samtaleguider. Ingen av disse var utarbeidet spesielt for bruk ved avdekking av språkvansker hos flerspråklige barn. Kartlegging av språkvansker hos flerspråklige barn, utført med tester beregnet for enspråklige, vil kunne føre til feil-, under- og overdiagnostisering av barn med behov for særskilt tilrettelegging. Det kan sees likheter mellom barn med språkvansker og barn som holdes på å lære seg et nytt språk (Egeberg, 2016), samtidig som både årsaksforhold og tiltaksbehov er ulike. Dette kan både føre til at barn med språkvansker ikke blir oppdaget, og det kan føre til at vanskene i en kartlegging blir vurdert som vansker i forhold til innlæringen av andrespråket. Språkvansker som blir forvekslet med forsinket norsk språk, kan ha vidtrekkende konsekvenser for barna det gjelder. Barn under opplæringspliktig alder som har behov spesialpedagogisk hjelp, har rett på det. Men de må oppdages for å få den hjelpen. Med de kartleggingsrutiner informantene formidlet var det en betydelig risiko for at en rekke barn ble feildiagnostisert og dermed ikke fikk den støtten de hadde behov for og rett til.

Ekspertutvalget fra 2010 vurderte som nevnt flere verktøy som brukes til å kartlegge språk hos majoritet- og minoritetspråklige barn i barnehagen. Verktøyene som ble vurdert er nevnt i teoridelen. Med unntak av Lær meg norsk før skolestart og SATS, var ingen av verktøyene

egnet til å brukes med flerspråklige barn. Bruk av verktøy for andre formål enn dem de er beregnet for kan gi uheldige konsekvenser for barn dersom verktøyene ikke anvendes på innsiktsfulle måter og med støtte av en person som mestrer barnets morsmål (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2011) kan, som nevnt, «uegnede» verktøy brukes, hvis det anvendes på en innsiktsfull måte. De vil da kunne gi en viss informasjon om barnets språk og om en eventuell forsinkelse berører ett eller flere språk.

Det kan se ut til at informantene brukte de verktøyene de hadde tilgjengelig så godt de kunne, muligens fordi det var tradisjon for å bruke disse verktøyene i lignende saker eller i mangel på noe bedre eller mer passende. I lys av dette kan forskning som viser tendenser til over-, - under- og feildiagnostisering se ut til å stemme (Paradis, Genesee, & Crago, 2011).

### **5.3 Bruk av tolk**

Kun fire av de ti informanter svarte at de brukte tolk under kartlegging. Av de fire som brukte tolk, var det tre som sa det var vanlig rutine. Som nevnt, er bruk av tolk er ikke regulert i loven, men nevnes i særlovgivningen hvor det finnes noen retningslinjer som kan følges. Denne særlovgivningen sier at du som offentlig tjenesteyter skal informere, veilede og høre brukeren (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2020). Dersom språket er en barriere, skal tolk brukes. Men, det skal ikke brukes barn, familiemedlemmer eller tospråklige medarbeidere som tolk. Det er en egen lov som forbyr bruk av barn som tolk i offentlig forvaltning (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2020). I mangel på egne retningslinjer for bruk av tolk i logopedisk arbeid kan disse retningslinjene brukes til å gi en pekepinn på hvordan tolk kan brukes. Retningslinjene sier at det er nødvendig med tolk, dersom det er en språkbarriere. Dette er for å sikre likeverdige tjenester for alle (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2020).

En informant opplyste at mor, far og bror brukes som tolk med det flerspråklige barnet. Det går imot både loven om at barn ikke skal brukes som tolk og retningslinjene for bruk av tolk fra direktoratet (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2020). Familie skal ikke brukes, da det ikke er sikkert at de har språklig og faglig kompetanse til å tolke, og dersom de har tilstrekkelig kompetanse, vil de i en slik situasjon være inhabile (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2020). Familie har også en annen rolle i forhold til barnet og har ofte et ønske om at barnet skal gjøre det godt. Dette kan føre til at de som brukes som en tolk vil forsøke å hjelpe barnet under kartleggingen, som igjen kan føre til at et barns vansker ikke blir avdekket.

Tre av informantene fortalte at de brukte morsmåslærer som tolk under kartlegging og i samtaler med foreldre. Slike prosedyrer avviker også fra retningslinjene fra direktoratet. Tospråklig medarbeidere som er ansatt for andre oppgaver, skal ikke brukes til å tolke, da det kan føre til rolleforvirring (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2020).

Et annet aspekt ved bruk av tolk er at tolken kan i seg selv være en mulig feilkilde ved kartlegging av språk, fordi de til vanlig mangler både relevant språkkompetanse og testkompetanse. For eksempel vil barn oppvokst i Norge og Syria sannsynligvis være ulikt interesserte i å snakke om bestemte tema, samtidig som vanlige ord for et norsk barn, kan være ord som sjeldent brukes av et barn fra Syria. Både frekvens og tilegnelsesalder for ord og setningskonstruksjoner vil være forskjellige i de to språkene. Et barn kan også ha varierende ordforråd på de forskjellige språkene, det kan være at barnet bruker et avansert ordforråd på et av språkene og et grunnleggende og enkelt språk på det andre. Ved kartlegging av kun ett av barnets språk, vil ikke barnets totale språkkompetanse komme til syne (Monsrud, Thurmann-Moe, & Bjerkan, 2010).

Selv om noen av informantene uttrykker et bevisst forhold til bruk av tolk og har egne retningslinjer eller kriterier for bruk av tolk, kan det se ut til at det er noe tilfeldig når det blir brukt tolk, om det i det hele tatt blir brukt tolk og hvem som brukes som tolk.

## **5.4 Informantenes utfordringer ved avdekking av språkvansker hos flerspråklige barn**

Allerede ved spørsmål om hvilke kartleggingsverktøy informantene bruker, ga informantene som nevnt uttrykk for særlige utfordringer knyttet til manglende verktøy. Mange av informantene uttrykte på ulike måter dette, også i andre deler av intervjuene. Informantene nevnte det gjerne flere ganger, at de ønsket seg nye og bedre kartleggingsverktøy. De forteller om tidkrevende kartlegginger, og manglende kartleggingsverktøy. Men dreier dette seg bare om et manglende verktøy? Det uttrykkes også en form for hjelpeløshet; kanskje også en usikkerhet, som hektes på manglende kartleggingsverktøy.

Informantene fortalte alle om hvor vanskelig det er å kartlegge språkvansker hos flerspråklige barn. Flere etterlyste mer kunnskap, kompetanse og forskning. Et hovedinntrykk var at dette gjenspeilte en stor usikkerhet. Årsakene syntes å være flere; at det var vanskelig å kartlegge flerspråklige barn når en ikke mestrer begge språkene. Gruppen er dessuten ikke ensartet (Egeberg, 2016). Innad i gruppen «flerspråklige barn» er det enorme variasjoner, ikke bare språklig og sosiokulturelt, men også med tanke på variasjonene i erfaring med det nye språket



og antall år i landet. Informantene etterlyste kartleggingsverktøy, men gitt det mangfoldet av språk informantene skulle håndtere kan man spørre seg om et kartleggingsverktøy i seg selv kan imøtekomme de utfordringer informantene i sin praktiske hverdag erfarte både når det gjaldt utredning og tiltak. Melby-Lervåg (2017) tar opp nettopp disse utfordringene i sin artikkel.

For å få et valid bilde av språket til et flerspråklig barn, vil det ofte fordre at man gjennomfører en helhetlig kartlegging på begge språk. Som jeg tidligere har nevnt, kan barnet ha sider ved språket som er skjult når en bare undersøker det ene språket (Egeberg, 2016; Monsrud, Thurmann-Moe, & Bjerkan, 2010). Informantene syntes å legge relativt liten vekt på betydningen av å kartlegge på begge språk; kun to informanter nevnte at det har blitt kartlagt på begge språk. Dette poenget understrekes av blant annet Monsrud, Thurman-Moe og Bjerkan (2010), som peker på viktigheten av nettopp dette. Først når barna ble kartlagt på begge språkene kom deres totale språkkompetanse til syne, og det førte til en høyere skåre hos barna (Monsrud, Thurmann-Moe, & Bjerkan, 2010). Melby-Lervåg (2017), som presenterer forskjellige strategier for hvordan språkvansker kan avdekkes, forteller om utfordringene ved å kartlegge på begge språk.

I teoridelen har jeg nevnt flerspråkspolitikken i Norge. Denne er ulik fra barnehagen til skolen, og det fremkommer et mer positivt syn på flerspråklighet i barnehagens rammeplan enn i skolens planverk. Barnehagene forpliktet av rammeplanen til å inkludere språklig mangfold og gir morsmålet en viktigere plass, mens skolens planverk har et større fokus på norskinnlæringen (Moen, 2014; Gjervan, Andersen, & Bleka, 2012). En informant formulerer dette slik: «Man kan bli flinkere til å se flerspråklighet som en ressurs og ikke som en vanske, eller ikke som en potensiell vanske som medfører utfordringer oppover i skolen». Et positivt syn på flerspråklighet er et viktig fokus, da flerspråklighet kan ha en positiv effekt på språkvansker (Egeberg, 2016). Men kunnskap om flerspråklighet må også være til stede i barnehager og skoler, noe informantene også har lagt vekt på. Hvis vanskene blir oppdaget tidlig kan barnet få optimal hjelp og de negative konsekvensene og tilleggsvanskene som forbindes med språkvanskene, kan forebygges (Høigård, 2013; Bishop & Snowling, 2004)

I Stortingsmeldingen «Tett på – tidlig innsats» legges det frem at Regjeringen skal styrke språkarbeidet i barnehagene. Det nevnes også at Utdanningsdirektoratet skal gjøre en vurdering over hvilke tiltak det er behov for, for at personalet i barnehage får støtte til å fremme og utvikle norskkompetansen til flerspråklige barn. Det er i Norge satt fokus på en viktig og nødvendig kompetanseheving på flerspråklighet i norske skoler og barnehager for at

barna skal fanges opp og få den nødvendige hjelpen til rett tid. Informantene meldte også om svært varierende kompetanse rundt om i barnehager og på skoler.

14,4% av Norges befolkning består av innvandrere (Statistisk Sentralbyrå, 2019), tallet øker stadig og det snakkes om en kompetanseheving, som ser ut til å komme i grevens tid. Men en kompetanseheving i barnehager og skoler er ikke nok dersom de som skal utrede barna for vansker, ikke har den tilstrekkelige kunnskapen eller redskapene til å gjøre det. Gruppen med flerspråklige barn som stadig øker, krever også at kunnskapen om dem øker.

## 6 Avslutning

Fokuset for studien har vært å belyse hvordan språkvansker hos flerspråklige barn avdekkes. Dette har vært spesielt interessant og viktig på grunn av den den økende andelen flerspråklige barn i Norge, men også fordi det finnes lite forskning på feltet. Flerspråklige barn er overrepresentert blant dem som får spesialpedagogisk hjelp og underrepresentert blant barn med spesifikke diagnoser. Målet for dette masterprosjektet har derfor vært å finne ut hvordan vi avdekker språkvansker hos flerspråklige barn. Med følgende problemstilling:

«Hvordan avdekkes språkvansker hos flerspråklige barn?»

Studien er basert på en kvalitativ undersøkelse der datamaterialet er hentet inn gjennom semistrukturerte intervjuer med ti personer, logopeder og ansatte i PPT, som har erfaring fra arbeid med flerspråklige barn med språkvansker. I resultatdelen har jeg valgt å legge vekt på de fire forskningsspørsmålene jeg utarbeidet for å spisse problemstillingen. Jeg benyttet forskningsspørsmålene til å undersøke ulike sider ved problemstilling og til slutt brukes funnene til å besvare studiens problemstilling i drøftingen.

Ansvar for kartleggingen av de flerspråklige barnas språk, ser ut ifra resultatene ikke ut til å være tydelig avklart innenfor de kommunale tjenestene. Det var ingen av informantene som var underlagt en enhet som hadde kartlegging av flerspråklige barn som et spesielt kompetanse- eller ansvarsområde.

Et annet sentralt funn i studien er informantenes opplevelse av usikkerhet omkring kartlegging av språkvansker hos flerspråklige barn. Årsaken til dette syntes å være flere; blant annet den enorme variasjonen innad i gruppen flerspråklige barn og manglende kompetanse på begge språk. Usikkerheten ble av informantene heftet på manglende kartleggingsverktøy.

I både Stortingsmeldinger og offentlige utredninger (NOU-er) fremkommer det en mangel på kartleggingsverktøy som favner flerspråklige barn. Selv om det flere ganger er redegjort for mangler på dette feltet, ser det ikke ut til at disse manglene har blitt utbedret.

Ekspertutvalget og majoriteten av informantene har samme ønske, det bør utvikles kartleggingsverktøy som er spesielt utviklet for å kartlegge flerspråklige, slik at bruk av verktøy kan være et resultat av valg, og ikke grunnet mangelen på noe bedre. Som nevnt i teoridelen legger Melby-Lervåg (2017) frem en strategi som går ut på at en må utvikle verktøy som har egne normer for tospråklige. Verktøyene må ta mange hensyn, og det vil i praksis være vanskelig å utvikle slike normer, samt at de vil være heftet med stor usikkerhet.

Videre vil jeg trekke frem mine funn om bruk av tolk i kartlegging av språkvansker hos flerspråklige barn. Det viste seg at over halvparten av informantene ikke bruker tolk. Noen av dem forteller om bruk av morsmåslærer eller tospråklige assistenter til bistand som en slags tolk. Det var overaskende å oppdage at det er et lite bevisst forhold til hvordan man bruker tolk eller at det ikke brukes i det hele tatt. Informantene hadde heller ingen klare rettesnorer for bruken av tolk, og under halvparten fortalte at de hadde spesifikke kriterier for bruk av tolk med flerspråklige barn.

Funnene viser at det er utfordrende for informantene å avdekke språkvansker med de verktøyene, den kompetansen og informasjonen de har tilgjengelig i dag. I tillegg uttrykkes det et sterkt ønske om mer kompetanse, kunnskap, retningslinjer for bruk av tolk og forskning på temaet.

## **6.1 Begrensninger ved studien**

Når studier gjennomføres av en uerfaren forsker, kan informasjon glippe under transkribering eller i analysen av resultatene. Ved å være flere forskere som analyserer dataene, kunne det ha økt tilliten til dataene, samt økt validiteten til studien.

Ideelt sett hadde jeg ønsket å få mer ut av intervjuene og stilt informantene flere og mer inngående spørsmål om deres utfordringer og bruken av tolk, men grunnet situasjonen og tidsbegrensningen var ikke dette mulig.

En annen begrensning ved studien kan være at informantene ikke har fått et nummer eller et fiktivt navn i resultatfremstillingen, slik at leseren kunne sett hvilke utsagn som ble sagt av hvilken informant. Dette har jeg bevisst unnlatt å gjøre, fordi det hadde gjort at informantene kunne blitt identifisert ved at sitatene deres ble satt sammen.

## **6.2 Praktiske implikasjoner**

Temaet for studien er et underforsket kunnskapsfelt som det er viktig å belyse, særlig fordi det er et så utfordrende og stort felt. Informantene uttrykker en usikkerhet når det gjelder avdekking av språkvansker hos flerspråklige barn. Utvalget i studien er forholdsvis lite, men deres opplevde utfordringer og refleksjoner rundt temaet, kan man anta at andre logoped og PPT-ansatte med samme arbeidsoppgaver, kan sitte med lignende opplevelser.

Retningslinjer for bruk av tolk ved kartlegging av flerspråklige barn finnes ikke, i praksis gjør dette at valget om å bruke tolk gjøres av den enkelte logoped. Jeg flere ganger tatt opp

viktigheten av kartlegging på begge språkene til barna, og uten en tolk vil dette ikke være praktisk mulig, da de fleste ikke har kompetanse på flere språk. Over halvparten av informantene hadde ingen retningslinjer for når det ble brukt tolk eller ikke, og det vil jo da være de flerspråklige barna det går utover.

Resultatene i studien indikerte også at flere av informantene på bakgrunn av deres egne svar, ikke var tilstrekkelig kvalifiserte til den komplekse oppgaven det er å avgjøre hvorvidt en språklig forsinkelse hos et flerspråklig barn gjenspeiler en språkvanske.

Antallet flerspråklige barn i Norge øker, og det kan derfor sees på som nødvendig at temaet får et større fokus, både i utdanningen til logopeder og spesialpedagoger, men også i utdanningen til barnehagelærere og lærere. I tillegg også innenfor forskning og i departementet som velger ut satsningsområder.

### **6.3 Videre forskning**

Et av funnene som utpreget seg var bruk av tolk under kartlegging av språkvansker hos flerspråklige barn. Dette er et tema jeg hadde liten erfaring med og få forkunnskaper om. Jeg har gitt dette temaet liten plass i intervjuguiden. Det kunne vært interessant å grave dypere i det og forsket videre på temaet.

Senter for flerspråklighet som er et forskningssenter, finansiert av Senter for fremragende forskning. De har som visjon «å bidra med kunnskap om muligheter og utfordringer ved flerspråklighet slik at samfunnet effektivt kan forvalte språklig mangfold og individer kan få utvidet sitt kommunikative handlingsrom» (MultiLing, 2020). På sine nettsider understreker de viktige temaer, hvor et av dem er «Hvordan avdekke eventuelle språkvansker hos flerspråklige barn». På tross av dette, har jeg ikke lyktes å finne forskning på deres sider som omhandler nettopp dette spørsmålet.

I Stortingsmeldingen Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO sies det at «regjeringen vil bidra med et stort og varig kompetanseløft på det spesialpedagogiske området, med særlig vekt på PP-tjenesten» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 74) Utdanningsdirektoratet skal nå gjøre en vurdering på hvilke tiltak som er nødvendige for å øke kompetansebehovet innen spesialpedagogikk og inkludering. I Stortingsmeldingen legges det vekt på at det er viktig at barnehagene innehar kompetanse om flerspråklige barns språkutvikling, samt flerkulturell kompetanse. Det blir også nevnt i Stortingsmeldingen at skolene skal øke kompetansen på flerspråklige barn, men PPT blir i denne sammenhengen ikke nevnt. Når utdanningsdirektoratet gjør en vurdering på hvilke

tiltak som er nødvendige for å møte kompetansebehovet, foreslår jeg at de inkluderer en kompetanseheving på avdekking av eventuelle språkvansker hos flerspråklige barn – noe også Senter for flerspråklighet understreker at er et viktig spørsmål (MultiLing, 2020).

Jeg har et håp om at det er noen som vil bli inspirert til å forske videre på dette viktige temaet. Jeg vil avslutte med å henvise til en av informantene «Vi trenger bedre kartleggingsverktøy og mer kunnskap om det, fordi det er ingenting som tilsier at dette er noe vi kommer til å jobbe mindre med i fremtiden».

## 7 Litteraturliste

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-5* (5. utg.). Arlington, VA: Author.
- Armon-Lotem, S. (2012). Introduction: Bilingual children with SLI – the nature of the problem. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), ss. 1-4.  
doi:10.1017/S1366728911000599
- Armon-Lotem, S. J. (2015). *Assessing multilingual children disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol: Multilingual Matters.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bishop, D. V. (2006). What causes Specific Language Impairment in Children? *Current directions in psychological science*, 15(5), ss. 217-221. Hentet Februar 27, 2021 fra <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00439.x>
- Bishop, D. V., & Leonard, L. B. (2000). *Speech and Language Impairments in Children Causes Characteristics and Outcome*. (D. V. Bishop, & L. B. Leonard, Red.) Oxford & Indiana: Psychology Press.
- Bishop, D. V., & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130(6), ss. 858–886. Hentet April 06, 2021 fra <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Bishop, D. V., North, T., & Donlan, C. (1996). Nonword repetition as behavioural marker for inherited language impairment: Evidence from a twin study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(4), ss. 391-403. Hentet Mars 23, 2021 fra <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01420.x>
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE 2, c. (2017, Mars 30). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58:10, ss. 1068-1080. Hentet Februar 27, 2021 fra <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>

- Bjerkan, K. M., Monsrud, M.-B., & Thurmann-Moe, A. C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Block, E. S., & Erskine, L. (2012, September 1). Interviewing by Telephone: Specific Considerations, Opportunities, and Challenges. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(4), ss. 428-445. Hentet Mai 14, 2021 fra <https://doi.org/10.1177/160940691201100409>
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bråten, S. (2000). *Dialogens speil i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Cappelen Damm. (2021). *Norsk Fonemtest*. Hentet Mai 10, 2021 fra [https://www.cappelendammundervisning.no/\\_norsk-fonemtest-heidi-tingleff-9788292052044](https://www.cappelendammundervisning.no/_norsk-fonemtest-heidi-tingleff-9788292052044)
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., & Faragher, B. (2001). Psycholinguistic Markers for Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, ss. 741-748. doi:<https://doi.org/10.1111/1469-7610.00770>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering*. Oslo: Cappelen Damm.
- Espenakk, U., Klem, M., Rygvold, A. L., Ottem, E., & Saltveit, V. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Folkehelseinstituttet. (2015, Oktober 7). *Språkvansker hos barn*. Hentet Februar 27, 2021 fra <https://www.fhi.no/fp/oppvekst-helsefremmende-tiltak/sprakvansker-hos-barn---faktaark/>
- Gillam, R. B.-P. (2013). Identification of specific language impairment in bilingual children. Assessment in English. *Journal of speech, language, and hearing research*, 56(6), ss. 1813–1823.



- Gjervan, M., Andersen, C. E., & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hartelius, L., Nettelbladt, U., & Hammarberg, B. (Red.). (2008). *Logopedi*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Heim, S., & Benasich, A. A. (2006). Developmental disorders of language. In D.C.D.Chicchetti (Ed.). *Developmental psycho-pathology: risk, disorder, and adaptation* (Vol. 3 ed.), ss. 268-312. Hoboken, NJ: Wiley.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, W., Helland, T., & Heimann, M. (2012). Language Profiles and Mental Health Problems in Children With Specific Language Impairment and Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 18(3), ss. 226-235. Hentet April 20, 2021 fra <https://doi.org/10.1177/1087054712441705>
- Heum, I. (2014). *Skjønn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hollung-Møllerhaug, L. (2010). Forekomst av språkvansker hos norske barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 7(47), ss. 608-610.
- Hovd, S. (2019, April 23). *Fenomenologi. I Store Norske Leksikon*. Hentet Januar 22, 2021 fra <https://snl.no/fenomenologi>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling, muntlig og skriftlig* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Info Vest Forlag. (2021). *Info Vest Forlag*. Hentet Mai 10, 2021 fra [infovestforlag.no/products/nya-sit](http://infovestforlag.no/products/nya-sit)
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2018, Desember 15). *Integreringen i Kristiansand*. Hentet Januar 18, 2021 fra Imdi.no: <https://www.imdi.no/tall-og-statistikk/steder/K1001/befolkning/barnehage-forholde-minoriteter>
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2020, Februar 20). *Når må man bruke tolk?* Hentet Februar 20, 2021 fra Imdi.no: <https://www.imdi.no/tolk/nar-ma-man-bruke-tolk/>

- Kapantzoglou, M., Restrepo, M. A., & Thompson, M. S. (2012). Dynamic assessment of word learning skills; identifying language impairment in bilingual children. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*(43), ss. 81-96. Hentet Januar 10, 2021 fra [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0095\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0095))
- Kibsgaard, S., & Husby, O. (2009). *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klausen, L., & Hodal, G. (2005). *Et sprog - flere sprog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kleven, T. A. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.). (T. A. Kleven, Red.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Kohnert, K., Windsor, J., & Ebert, K. D. (2009). Primary or “Specific” Language Impairment and Children Learning a Second Language. *Brain and language*(109), ss. 101-111. Hentet April 2, 2021 fra <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2008.01.009>
- Kristoffersen, K. E., & Simonsen, H. G. (2011). *Tidlig språkutvikling hos norske barn. MacArthur-Bathes foreldrerapport for kommunikatív utvikling*. Oslo: Novus Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet April 02, 2021 fra <http://www.udir.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet Februar 21, 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Law, J. (2000). Childrens communication: Development and difficulties. I J. Law, A. Parkinson, & R. Tamhne (Red.), *Communication Difficulties in Childhood. A practical guide*. Oxon: Radcliffe Medical Press Ltd.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with Specific Language Impairment* (2. utg.). Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.

- Lind, M., & Kristoffersen, K. E. (2014). *Når språket svikter. Norsk grammatikk i et klinisk perspektiv*. Oslo: Novus Forlag.
- Logometrica. (2021). *Logometrica*. Hentet Mai 07, 2021 fra [logometrica.no/logos](http://logometrica.no/logos)
- Melby-Lervåg, M. (2017). *Hvordan avdekke språkvansker hos tospråklige?* Hentet April 23, 2021 fra Læringsbloggen: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/hvordan-avdekke-sprakvansker-hos-tospraklige/>
- Moen, B. B. (Red.). (2014). *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Monsrud, M.-B., Thurmann-Moe, A. C., & Bjerkan, K. M. (2010, September). Minoritetsspråklige barns ordforråd og ordforrådsutvikling. *Spesialpedagogikk*, 75, ss. 44-51.
- MultiLing. (2020). *MultiLing - Senter for flerspråklighet*. Hentet Mars 10, 2021 fra MultiLing: <https://www.hf.uio.no/multiling/>
- NESH. (2016, April 27). Hentet Mai 14, 2021 fra Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Norsk Logopedlag. (2019, Mai 13). *Norsk logopedlag*. Hentet Februar 01, 2021 fra Norsk logopedlag: <https://norsklogopedlag.no/nyheter/vil-du-bidra-til-felles-norsk-begrebsbruk-om-sprakvansker-hos-barn-og-unge>
- Oller, D. K. (2005). The distributed characteristic in bilingual learning. *ISB 4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, ss. 1744-1749. Hentet April 23, 2021 fra [https://www.researchgate.net/publication/267678492\\_The\\_Distributed\\_Characteristic\\_in\\_Bilingual\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/267678492_The_Distributed_Characteristic_in_Bilingual_Learning)
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2011). *Dual language development and disorders; A handbook on bilingual and second language learning* (2. utg.). Baltimore, MD: Brookes.
- Pearson Assessment. (2021). *Pearson*. Hentet Mai 06, 2021 fra <https://www.pearsonclinical.no/>

- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., & Oller, D. K. (1993). Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms. *Language Learning*, ss. 93-120. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode, En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rodina, Y. (2018). Kartlegging av narrative ferdigheter hos simultant tospråklige. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 64, ss. 6-17.
- Rygvdal, A.-L., & Ogden, T. (. (2017). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Selj, E., & Ryen, E. (Red.). (2008). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Selås, M. (2017). *Språkmøte I barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder, Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statistisk Sentralbyrå. (2019, Mars 5). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet Januar 17, 2021 fra ssb.no: <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
- Statped. (2019, Januar 24). *Språkvansker og begrepsavklaring*. Hentet Mars 3, 2021 fra Statped.no: <https://www.statped.no/laringsressurs/sprak-og-tale/sprakvansker-og-begrepsavklaring/>
- Statped. (2020, Januar 07). *Læringsressurser*. Hentet Mai 02, 2021 fra Statped: <https://www.statped.no/laringsressurser/>
- Tallal, P., Hirsch, S. L., Realpe-Bonilla, T., & Miller, S. (2001). Familial aggregation in specific language impairments. *Journal of Speec, Language and Hearing Research*, 44(5), ss. 1172-1182. Hentet Februar 06, 2021 fra [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/091\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/091))
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Universitetet i Bergen. (2021). *Universitetet i Bergen*. Hentet fra LOGO320:  
<https://www.uib.no/emne/LOGO320>

Universitetet i Oslo. (2021, Februar 02). *SPED4200 - Fordypning i logopedi*. Hentet fra  
<https://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED4200/>

Universitetet i Stavanger. (2021). *Oversikt over materiell til kartlegging og diagnostisering av språk*. Hentet Januar 29, 2021 fra Universitetet i Stavanger:  
<https://www.uis.no/nb/oversikt-over-materiell-til-kartlegging-og-diagnostisering-av-lesing>

## Vedlegg 1

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *” Avdekking av språkvansker hos flerspråklige barn ”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om vi har gode nok metoder for avdekking av språkvansker hos flerspråklige barn, og om de faktisk blir fanget opp. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan vi avdekker språkvansker hos flerspråklige barn, om det er en over- eller underrapportering av disse barna, om de blir fanget opp og hvilke kartleggingsverktøy som brukes for å avdekke språkvanskene.

Problemstillingen jeg har planlagt å analysere er følgende; Hvordan avdekkes språkvansker hos flerspråklige barn og hvem avdekker språkvanskene?

Opplysningene som innhentes skal brukes til min masteroppgave i logopedi.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Oslo – Institutt for Spesialpedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Inkluderingskriterier for utvalget er at personene jobber som logoped eller er ansatt i PPT.

Kontaktopplysninger hentet fra Norsk Logopedlag sine hjemmesider og kommunens hjemmesider.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at det gjennomføres et intervju. Det vil ta ca. 45 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om utdanningsbakgrunn og arbeidsoppgaver, erfaringen din med arbeid med flerspråklige barn med språkvansker og hvordan språkvanskene kartlegges. Under intervjuet vil det bli anvendt en båndopptaker, og intervjuene vil bli transkribert og intervjuobjekter vil få mulighet til gjennomlesning.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en navneliste adskilt fra øvrige data. Datamateriale vil bli lagret kryptert.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 29 mai 2021. Etter prosjektslutt vil opptak og personopplysninger slettes og destrueres.

### **Dine rettigheter**

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

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

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?** Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Universitetet i Oslo – Institutt for Spesialpedagogikk ved Linn Stokke Guttormsen på epost [l.s.guttormsen@isp.uio.no](mailto:l.s.guttormsen@isp.uio.no).
- Prosjektansvarlig student Silje Sætre Holst på epost [silje.sholst@gmail.com](mailto:silje.sholst@gmail.com) eller tel 99385701.
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye ved Universitetet i Oslo.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Silje Sætre Holst  
Prosjektansvarlig

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Avdekking av språkvansker hos flerspråklige barn», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 29 mai 2021.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 18.2.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 29.5.2020.

### LOVLIG GRUNNLAG

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

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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



- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg Tlf.

Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1).