



NORD
universitet

Om tilpasset språkopplæring for flerspråklige i barnehagen

Åse Eriksson

PE323L

Masteroppgave ved

Nord Universitetet

Kandidat: 1

«Dagen etter hendte det noe jeg vil kalle et pedagogisk mirakel. Etter min suksess som oppleser dagen før, ville jeg også vise min stebror Valdemar hvor flink jeg var. Jeg gikk løs på eventyret «Bukkene Bruse» så det ljomet i veggene. Jeg tror Valdemar var meget overrasket. Da han hadde hørt på meg en stund, sa han plutselig: «Du leser uten å stave, men greier du virkelig å forstå det du leser?» Jeg sa som sant var at det var smått med det. «Men hvorfor leser når du ikke forstår?» spurte han så. «Jeg liker å lese,» svarte jeg. «Jeg liker å lese for andre,» la jeg til. Så hendte miraklet. Han tok boka og begynte å fortelle meg innholdet på finsk. Det ble en stor og forunderlig opplevelse som jeg aldri kommer til å glemme. Nå fikk jeg høre om bukkene som gikk til seters og om det store stygge trollet under brua. Valdemar som var så stille av seg, hadde ført meg inn i lesebokas forunderlige verden».

Olav Beddari

SAMMENDRAG.

Formål og problemstilling.

Med denne masteroppgaven har jeg hatt et ønske om å få tak i logopeders erfaringer med hvordan det er å jobbe med minoritetsspråklige barn med spesifikke språkvansker. I forkant av oppgaven var mine antagelser vært at det kan være utfordrende å kartlegge språkvansken hos disse barna. Dette kan skyldes at det i faglitteraturen er ulike meninger om hva som er årsaksforholdet til spesifikke språkvansker og dermed hvem og hvilke vansker skal komme under denne definisjon. En annen del som også kan være utfordrende er kartleggingsverktøyet som brukes i kartleggingen. De fleste kartleggingsverktøyene vi bruker i dag er laget for de med et språk og ikke to språk. Dette kan muligens gjøre at det er vanskelig å sette rett diagnose siden vi ikke får kartlagt begge språkene på en god og tilfredsstillende måte.

I denne oppgaven har jeg hatt fokus på hva som er det utfordrende i å kartlegge språkvansker hos minoritetsspråklige barn. Dette henger sammen med min oppfatning av viktigheten av at disse barna får riktig hjelp så tidlig som mulig, for å kunne klare seg selv best mulig i skolehverdagen.

Med bakgrunn i dette utarbeidet jeg følgende problemstilling:

Hvordan opplever logopeder arbeidet med minoritetsspråklige barn med spesifikke språkvansker?

Metode.

På bakgrunn av problemstillingen i oppgaven måtte oppgaven bli belyst gjennom et kvalitativt forskningsintervju. Utvalget i oppgaven har bestått av tre logopeder fra tre forskjellige kommuner på Østlandet. Intervjuene var semistrukturert intervju, og jeg møtte mine informanter ansikt til ansikt under intervjuet. Jeg benyttet meg av lydopptaker under intervjuene for og best mulig kunne ta vare på informantens egne utsagn. Jeg gjennomførte en test intervju i forkant av selve intervjuene og det var vellykket slik at jeg kunne bruke det i selve studien uten noen endringer.

I forkant av intervjuene sendte jeg ut et informasjonsskriv om oppgaven min til mine informanter. Der ble det opplyst om retten til å trekke seg fra oppgaven og hvordan de ble anonymisert i oppgaven. Det stod også hvordan datamaterialet som jeg samlet inn ville bli oppbevart under studien og at det ville bli slettet ved studiens slutt.

Resultat.

Mine antagelser om at det kan være utfordrende for logopeder å arbeide med minoritetsspråklige barn som har spesifikke språkvansker, har til en viss grad blitt støttet gjennom funnene jeg gjorde i intervjuene. Det ser ut som at logopedene synes at kartleggingsverktøyene er en av utfordringene, men tid for henvisning og en uklar paragraf i opplæringsloven blir også tatt frem som utfordrende i dette arbeidet. Informantene mine savner gode kartleggingsverktøy som kan kartlegge alle aspekter av språkene på begge språkene barna bruker. De ser også viktigheten av at barna blir henvist til utredning så tidlig som mulig, og helst så tidlig som allerede i toårs alderen. Ikke for og nødvendigvis å sette noe diagnose på barnet, men for å få i gang tiltak som styrker språkopplæringen til barnet. De stiller også spørsmålet med hvem av lærerne og logopedene som har den beste kompetansen for å kartlegge den språklige kompetansen på begge språk hos minoritetsspråklige elever. Et godt samarbeid med barnet/ eleven, foreldrene og barnehage eller skolen blir trukket frem som det viktigste i dette arbeidet. Har man ikke god kjemi med barnet og tillit hos foreldrene og et godt støtteapparat i barnehagen eller skolen vil man ikke kunne gi den optimale hjelpen som barnet behøver.

SUMMARY

Purpose and approach

I have had a wish with this thesis, to get experience of how it is to work with minority languages children with specific language difficulties from speech therapists. Ahead of the thesis, my assumptions have been that it can be challenging to identify language difficulties with these children. This may be because the pros and cons are different opinions on what is the cause of specific language difficulties and thus who and what difficulties will come under this definition. Another part which also can be challenging is the tests used in assessment. Most of the tests we use today are made for those whom use one language, not two. This may make it more difficult to make a right diagnosis, since we don't get to assess both languages in a proper and satisfactory manner.

In this thesis I have been focusing on what it is the challenging with identifying language difficulties among bilingualism children. This is related to my perception of the importance that these children receive appropriate help as early as possible, in order to manage as good as possible in school.

On this basis I have worked out following problem:

How experienced speech therapists work with language minority children with specific language difficulties?

Method.

On the basis of the problem in the thesis had to be examined through qualitative research interview. The sample in the thesis is consisted of three speech therapists from three different districts in Eastern Norway. The interviews were a semi-structured interview, and I met my informants face to face during the interviews. I use the advantage of recording the interviews, to be able to take care of the informants' own statements in the best way. I conducted a test interview in advance of the real interviews, and it was successfully, so I could use it in the assignment without any changes.

In advance of the interviews, I sent out an information sheet about my thesis to my informants. Where it was informed of the right to withdraw from the task and how they were anonymous in the thesis. It also informed how the data I collected would be stored during the study and that it would be deleted by the study's end.

The results.

My assumption about that it can be challenging for speech therapists working with minority languages children with specific language difficulties, has to some extent been supported through the discoveries I made in the interviews. It looks as speech therapists seems that test is one of the challenges, but the time of referral and an unclear section in the Education Act are also taken forward as challenging in this work. My informants miss good test that can identify all aspects of the languages in both languages the children use. They also see the important of children being referred for investigation as early as possible, preferably as early as age two. Not to necessarily put any diagnosis on the child, but to initiate measures to strengthen language teaching to the child. They also ask the question of which of the teachers and speech therapists who have the best expertise for test the linguistic competence in both languages of minority languages students. A good working relationship with the child/student, parents and daycare or school are take forward as the most important in this work. If you don't have chemistry with the child and the confidence from the parents and a good support system in the daycare or school, you will not be able to provide the optimum help the child needs.

Innhold

| | |
|--|----|
| 1. Innledning..... | 1 |
| 1.1. Bakgrunn for valg av tema | 2 |
| 1.2. Problemstilling | 4 |
| 1.3. Avgrensning og begrepsavklaring..... | 4 |
| 1.4. Presentasjon av oppgaven..... | 5 |
| 2. Teori | 5 |
| 2.1. Om forståelse av minoritetsspråklig..... | 5 |
| 2.2. Språklige minoriteter i barnehagen | 6 |
| 2.3. Språklig utvikling | 6 |
| 2.4. Språkutvikling og flerspråklighet..... | 8 |
| 2.5. Flerspråklig utvikling | 9 |
| 2.6. Andrespråklæring | 12 |
| 2.7. Begrepslæring..... | 16 |
| 2.8. Tilpasset opplæring og flerspråklige i barnehagen..... | 18 |
| 2.9. Språkvansker | 19 |
| 2.10. Om spesifikke språkvansker, SSV | 20 |
| 2.11. Undergrupper av SSV | 21 |
| 2.12. Lingvistiske forhold | 22 |
| 2.13. Språkvansker og sosiale- emosjonelle forhold | 23 |
| 2.14. Svak norskopplæring hos minoritetsspråklige førskolebarn | 24 |
| 2.14.1 Form | 25 |
| 2.14.2. Innhold..... | 25 |
| 2.14.3. Bruk..... | 26 |
| 2.15. Kartlegging | 26 |
| 3. Metode..... | 31 |
| 3.1. Vitenskapsteoretiske forankring | 31 |
| 3.2. Forskningsdesign..... | 32 |
| 3.3. Fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming | 34 |
| 3.4. Intervju | 35 |
| 3.5. Semistrukturert forskningsintervju..... | 36 |
| 3.6. Utvalg | 37 |

| | |
|--|----|
| 3.7. Utvikling av intervjuet med gjennomføring | 37 |
| 3.8. Transkribering | 38 |
| 3.9. Validitet | 40 |
| 3.10. Intern validitet | 40 |
| 3.11. Ekstern Validitet..... | 41 |
| 3.12. Pålitelighet..... | 41 |
| 3.13. Etske hensyn..... | 42 |
| 3.14. Metodiske begrensninger..... | 43 |
| 4. Resultater og analyse..... | 43 |
| 4.1. Kunnskap..... | 44 |
| 4.2. Kartleggingen | 44 |
| 4.3. Tilpasset opplæring | 47 |
| 4.4. Samarbeidspartnere | 49 |
| 5. Drøfting | 51 |
| 5.1. Kunnskap..... | 51 |
| 5.2. Kartlegging..... | 52 |
| 5.3. Tilpassetopplæring | 55 |
| 5.4. Samarbeidspartnere | 56 |
| 6. Oppsummering og avslutning | 57 |
| 6.1. Problemstillingen..... | 58 |
| 6.2. Kritiske betraktninger..... | 58 |
| 6.3. Validitet..... | 58 |
| 6.4. Reliabilitet | 59 |
| 6.5. Avsluttende kommentar | 60 |
| Litteraturliste | 60 |
| Vedlegg 1 - Informasjon om intervjuet. | 64 |
| Vedlegg 2 - Intervjuguide..... | 65 |
| Vedlegg 3- Figurer | 66 |
| Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD | 67 |

1. Innledning

I dag har rundt 32 prosent av Oslos befolkning innvandrerbakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2015). Norge har per januar 2015 innvandrere fra 222 ulike land, dette utgjør 15,6 % av Norges befolkning. Antallet barn med minoritetsspråklig bakgrunn i skolen og barnehagen har økt de siste årene. Pr 1. oktober 2014 er det cirka 7 prosent som får særskilt norskopplæring i grunnskolen i Norge. I Oslo ligger dette på 22 prosent. Dette tallet har vært stabilt de siste årene. Men vi kan se at det er en nedgang i antall elever som får morsmålsopplæring, tospråkligopplæring eller særskilt norskopplæring.

Minoritetsspråklig er en benevnelse som NOU 2010:7, Mangfold og mestring, bruker om barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn majoriteten, nemlig norsk eller samisk (Kuunskapsdepartement.2010). Dette er en gruppe barn og unge som har svært ulik bakgrunn når det gjelder språk og kultur.

Språket er noe som finnes i alle land og kulturer. Gjennom språket lærer vi å forstå både oss selv og verden rundt oss. Språket gjør det mulig for oss og tre inn i et fellesskap med andre mennesker og lære oss om kulturen rundt oss (Høigård.2006). Vygotsky() sier i boken Vygotsky i pedagogikken av Ivar Bråten (1998: 101) at språket er tenkingens sosiale redskap og ordene er meningsbærende, de refererer til felles egenskaper og opplevelser. Det vil si at språket er viktig for vår utvikling både mentalt og sosialt. Bloom og Lahey, (1978,s.4) sier det slik:

« A language is a code whereby ideas about the world are represented through a conventional system of arbitrary signals for communication ».

Men for noen barn er det vanskelig å tilegne seg et funksjonelt språk til tross for at utviklingen ellers går som normalt. Dette blir betegnet som en spesifikk språkvanske da det ikke foreligger noen klare årsaker til språkvansken, som for eksempel nedsatt hørsel eller mental retardasjon. I dag regner vi med at det er rundt fem til syv prosent av alle barn som har en spesifikk språkvanske (Bele.2008). Siden språket og språklig kommunikasjon er så viktig for å gjøre seg forstått og forstå verden omkring seg kan man lett tenke seg den negative konsekvensen en språkvanske kan ha for både det sosiale livet, men også i skolehverdagen. I følge Beitchman m.fl. (2001), Carson, Klee, Perry, Muskina, og Donaghy (1998) viser studier at barn med språkvansker kan få atferdsmessige og psykiske problemer over tid. Barn som sliter

med språket og kommunikasjon vil lett kunne falle utenfor det sosiale fellesskapet som og ha venner på sin egen alder. Det og ikke å strekke til hverken skolefaglig eller sosialt vil gjerne gjøre disse barna mer sårbare og kan dermed lettere utvikle tilleggsvansker som angst og utagerende atferd(Ottem.2008).

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Hensikten min med denne oppgaven er å belyse hvilke erfaringer logopedene har i arbeidet med minoritetsspråklig barn som har språkvansker. Mitt ønske om å fokusere på flerspråklige barn som har spesifikke språkvansker har i stor grad sammenheng med at jeg ser at kravene til språklige ferdigheter er større i dag enn tidligere. Når jeg gikk ut av grunnskolen på slutten av 80-tallet kunne man gå ut i arbeidslivet og få den nødvendige opplæringen på arbeidsplassen. Men i dag er det gjerne krav til fagbrev eller høyskole utdanning i nesten alle yrker. I dag er vi et mer internasjonalt samfunn med en større andel av flerspråklige barn i barnehage og skole enn tidligere. I følge Sletten(2000), Bakken(2003) elever med innvandrerbakgrunn er høyt motivert på skolen og bruker mer tid på lekser enn majoritetsspråklige elever. Samtidig viser også undersøkelsen at disse elevene ikke når helt opp når det gjelder læringsutbytte(NOU.2010:7). Erfaringene fra Sverige viser at minoritetsspråklig elever er overrepresentert innenfor det spesialpedagogiske hjelpeapparatet, men blir sjeldnere henvist til språkutredning enn enspråklige barn. Det man også ser er at denne gruppen oftere blir feildiagnostisert, noe som kan skyldes at det er vanskelig å si noe om det er en språkvanske eller en svak andrespråkutvikling(Bjerkan m.fl.2013). Nyere forskning viser at minoritetsspråklig barn har betydeligere svakere muntlig språkferdigheter og en svakere leseforståelse enn majoritetsspråklige barn. Dette vil kunne føre til at barn med minoritetsspråklig bakgrunn vil lettere kunne falle utenfor videre skolegang og arbeidsliv (Lervåg, Melby-Lervåg.2009).

Det fremstår for meg at mange av de minoritetsspråklig førskolebarn ikke får den hjelpen de behøver i forhold til språkvansken sin tidlig nok og at de ofte får en feil diagnose, som igjen påvirker hvilke hjelpetiltak som settes i gang. Jeg ser at det er viktig at disse elevene får riktig hjelp så tidlig som mulig slik at man kan redusere de negative effektene en språkvanske kan ha. Det kan se ut som at det kan være utfordrende å kartlegge minoritetsspråklig førskole riktig og at man muligens kan ha en litt vente og se holdning på grunn av tospråkligheten.

Når jeg begynte på logopedi studiet hadde jeg liten og nesten ingen erfaring med barn med minoritetsspråklig bakgrunn som hadde språkvansker. Vi hadde på studiet vårt en forelesning

med May-Britt Monsrud(2013) om dette temaet. Hun påpekte en del utfordringer i arbeidet med å kartlegge språkvansker hos minoritetsspråklig barn. For å få et bredere perspektiv på dette feltet til jeg skal ut å jobbe som logoped så valgte jeg å se på logopedens erfaringer på dette området. Som snart ferdig utdannet logoped har jeg lyst å sette meg inn i hva som er utfordringen i arbeidet med barn som har minoritetsspråklig bakgrunn og språkvansker. Logopeder ved pedagogisk psykologisk- tjeneste (PPT) har en viktig rolle i arbeidet med minoritetsspråklig barn med språkvansker. De må kartlegge språket til barna både på morsmålet og på norsk, noe som kan være utfordrende avhengig av hvilket morsmål barnet snakker og hvilket kartleggingsmaterieill som finnes på dette språket. De skal også finne frem til hensiktsmessige tiltak som skal gjøres i barnehage, skolen og hjemme. Jeg synes det er interessant og skal se på hvordan de enkelte logopeder arbeider med minoritetsspråklig førskolebarn med språkvansker.

Formålet med oppgaven har vært å finne ut hvordan logopeder arbeider med barn som både har et annet morsmål enn vårt og som samtidig har språkvansker på norskspråket.

Logopeder kan ha ulike arbeidsinstruks ettersom hvor de arbeider. Jobber de i PPT kan de være mer deltakende i kartleggingen enn logopeder som er ansatt hos kommunen og arbeider med direkte intervensjon og veiledning etter en sakkyndigvurdering. I noen kommuner så er det logopeden i PPT som både kartlegger og utfører direkte intervensjon med barnet og noen har igjen et forebyggende fokus opp mot barnehager og skoler og lite med den direkte intervensjon med barnet. Siden dette kan variere så mye så tenker jeg at det kan være nyttig å se på to hovedområder: hvordan jobbes det forebyggende med tidlig språkstimulering for alle minoritetsspråklig barn og hvordan jobbes det spesifikt med minoritetsspråklig barn som har eller hvor det mistenkes å ha en språkvanske og ikke dårlig norsk opplæring.

Et mål for meg har vært å se på hva forskningen sier om hvilke tiltak som fungerer effektivt i arbeidet med språkvansker og da særlig når det gjelder minoritetsspråklig med språkvansker. Jeg vil presentere faglige og vitenskapelig refleksjoner for arbeidet med denne gruppen barn. Det vil så bli drøftet opp mot mine funn i datamaterialet som jeg har fått gjennom intervjuene. Jeg vil se om det er store individuelle forskjeller på informantenes arbeid når det gjelder praksis, teoribegrunnelser og hva som er deres fokus i dette arbeidet.

1.2. Problemstilling

En stor grad av forforståelsen baserer seg på det som ble formidlet av May-Britt Monsrud i en av våre forelesninger(2013) og fra boken Ordforråd hos flerspråklige barn(2012), hvor hun var en av forfatterne.

Problemstillingen fokuserer på logopedens erfaringer i praksisfeltet og hva de opplever som utfordrende i dette arbeidet. Problemstillingen er som følgende:

Hvordan tilpasser logopeder opplæringen for minoritetsspråklig førskolebarn med språkvansker som har gått mer enn to år i norsk barnehage?

For å belyse problemstillingen min har jeg følgende forskerspørsmål:

1. Hvilke kunnskaper opplever logopeden å om minoritetsspråklig tilknyttede språkvansker hos barn?
2. Hvilke arbeidsmåter blir benyttet i kartleggingen av denne gruppen?
3. Hvilke arbeidsmåter blir benyttet i tilpasningen av opplæringen for minoritetsspråklig barn med språkvansker?
4. Er de arbeidsmåtene annerledes enn i arbeidet med enspråklige med språkvansker?
5. Hvem samarbeider logopeden med i dette arbeidet?

For å forsøke å besvare på problemstillingen min ønsker jeg å gjennomføre et kvalitativt intervju med logopeder som arbeider klinisk med minoritetsspråklig barn med språkvansker. Jeg har fokusert på hva logopedene opplever som utfordrende i arbeidet med spesifikke språkvansker hos minoritetsspråklig barn, og hvordan de kommer frem til hvilke tiltak som er mest hensiktsmessig i dette arbeidet.

Sentrale begreper i denne problemstillingen er tilpassetopplæring, minoritetsspråklig og språkvansker.

1.3. Avgrensning og begrepsavklaring

Jeg hadde opprinnelig tenkt å ha fokuset på kun spesifikke språkvansker hos minoritetsspråklig, men jeg var nødt til å fokusere på språkvansker mer generelt da det kan vise seg å bli vanskelig å finne informanter som arbeider med minoritetsspråklig med spesifikke språkvansker. Jeg vil sette fokus på både kartleggingen og tiltaksfasen, hvor det også vil være naturlig å komme noe inn på selve språkvansken og hvordan den utarter seg, da

dette vil ha betydning for hvilke tiltak som skal settes i gang. Når dette gjelder minoritetsspråklig så vil det være naturlig at jeg vil måtte komme innom andrespråksopplæringen.

1.4. Presentasjon av oppgaven

I kapittel 1 blir det gjort rede for valg av tema og formålet med oppgaven. Problemstillingen blir også presentert her. Her avgrensers jeg oppgaven og gir en kort redegjørelse for sentrale begreper i oppgaven.

Kapittel 2 kommer inn på en mer grundigere redegjørelse og drøfting av begrepene tilpassetopplæring, minoritetsspråklig og språkvansker.

Kapittel 3 tar for seg de metodiske aspektene i oppgaven. Her redegjør jeg for de valg av forskningsmetode som jeg har tatt. Videre vil jeg drøfte noe om de etiske hensyn som må tas, oppgavens validitet og reliabilitet og metodiske begrensninger oppgaven gir.

I kapittel 4 vil jeg presentere de sentrale funnene i undersøkelsen min.

Kapittel 5 er en drøfting av aktuelle funn med presentasjon og det blir presentert en konklusjon og avsluttende refleksjoner

Kapittel 6 er en avslutning med en kritisk analyse av gjennomføringen

2. Teori

2.1. Om forståelse av minoritetsspråklig

Det finnes flere ulike begreper på de som har et annet morsmål enn norsk og som bor i Norge. Det kan være minoritetsspråklig, tospråklig eller flerspråklige.

Minoritetsspråklig blir i NOU 2010:7 Mestring og mangfold, definert som barn, ungdom eller voksen som har et annet morsmål enn majoritetsspråket som er norsk eller samisk.

Tospråklige blir definert som en som har vokst opp med to første språk og som identifiserer seg med flere språk. Man bruker begge språkene aktivt i hverdagen selv om kanskje ikke språkbeherskelsen er like god på begge språkene. Flerspråklige blir definert som en som har vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med alle språkene. Man bruker

også her flere av språkene i hverdagen selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk.

Jeg har valgt å bruke minoritetsspråklig etter NOU 2010:7 sin definisjon, selv om dette begrepet ikke er helt uproblematisk og dekkende. Jeg vet at dette begrepet beskriver en mangel i språket hos barnet, men den sier samtidig at dette barnet snakker et annet morsmål enn majoriteten i Norge selv om det snakker et eller flere språk.

2.2. Språklige minoriteter i barnehagen

Barn med minoritetsbakgrunn er en heterogen gruppe med mange ulikheter og likheter, noen har vært lengere tid i Norge mens andre har vært her i kortere tid. De har en variert kulturell og språklig historie, hvor noen har gått i barnehage i hjemlandet sitt før de kom til Norge, mens andre igjen har ikke hatt muligheten til å gå i barnehage i sitt hjemland.

I følge Nordahl og Overland(1998) så er det er en overrepresentasjon av minoritetsspråklig elever i spesialundervisningen i grunnskolen(Pihl.2001).Er det slik at minoritetsspråklig elever har oftere språkvansker enn enspråklige elever, eller er det vanskelig å skille mellom svak andrespråksopplæring og en språkvanske? Bjerkan, Monsrud og Thurmann- Moe(2013) skriver i sin bok, ordforråd hos flerspråklige barn fra 2013: 104 at erfaringer fra Sverige viser at helsestasjonen og barnehager henviser oftere enspråklige barn til språkutredning enn flerspråklige barn. Men erfaringene viser også at de flerspråklige barna oftere har mer omfattende og alvorlige språkvansker enn det enspråklige barn har. De sier at i følge Fredrickson og Cline (2002) blir ofte språk- og lesevansker feildiagnostisert og at minoritetsspråklig barn ikke blir oppdaget tidlig nok på grunn av at man muligens forklarer innlæringsvanskene ofte for en svak andrespråks utvikling(Bjerkan.mfl.2013).

2.3. Språklig utvikling

Språket er gjerne tankens byggeklosser. Språket og tankene våre er to deler av vår bevissthet som er tett sammenvevd med hverandre. Språket gjør det mulig for oss å formidle våre tanker og følelser til andre mennesker på en slik måte at de forstår det vi sier. Det er det viktigste redskapet vi har for at læring og utvikling skal kunne skje. Vygotsky sier at læring og utvikling skjer i samhandling med andre mennesker, og derfor er det viktig at vi har et felles språk i denne samhandlingen (Bråten.1996).

Språket lærer vi ved å bygge(Egeberg.2012) lag på lag av de erfaringene vi opplever, hvordan vi tolker det vi erfarer og hvordan vi systematiserer våre opplevelser sammen med de menneskene som er rundt oss. Dette systemet er en prosess hvor det kognitive systemet som forståelse og tenking blir sammenvevd med et lingvistisk system som språkets form og innhold. Denne utviklingen skjer ikke hver for seg, men samtidig som barnet får en større forståelse på verden rundt seg fra barnets første leveår og fortsetter gjennom hele livet. Språket er spesifikt for oss mennesker og finnes i alle kulturer, og er et resultat av det livet vi lever. Språket vårt er personlig samtidig som det er et verktøy for oss til å samhandle med andre mennesker. Språket kan sammenliknes som det huset vi bor i. Våre historier og erfaringer som vi opplever i samhandling med de andre betydningsfulle rundt oss former språket vårt, vår måte å uttrykke oss på og hvordan vi tenker om verden rundt oss. Ser vi på språket på denne måten så skjønner vi at språket vil variere ut i fra hvilken kontekst barnet har vokst opp i.

Fram til tidlig på 60-tallet var det den behavioristiske læringsmodellen som var mest fremtredende(Kibsgaard, Huseby.2002). Den gikk ut på at man mente at barnet lærte seg språket ved å herme etter omgivelsene og responsen fra dem. Språkforskeren Kibsgaard, Huseby.2002) Chomsky var den som lanserte teorien om at mennesket har en spesiell og medfødt evne til å lære seg språk. Han mente at barnet ville ubevisst lære seg språket i løpet av det første leve året. Chomsky mente de lærte seg de grammatiske reglene i språket ved at man fikk positiv respons på det som var korrekt uttalelse og negativ respons på det som var feil uttale. Antropologen Hymes mente at Chomskys syn på språktilegnelsen var for snevert. Han mente at man etter hvert i språkutviklingen også fikk en kompetanse på hvordan språket brukes i ulike situasjoner. Målet i kommunikasjonen vil variere ut i fra hvem man kommuniserer med. Man kan bruke en type språk til sine nærmeste venner, hvor man kan ha en røffere tone og en humor som kun vennene skjønner, men den språkbruken passer kanskje ikke helt når vi kommuniserer med mennesker vi ikke kjenner eller når vi er på skolen.

Nyere teorier(Kibsgaard, Huseby.2002) viser at den kognitive siden ved språktilegnelsen også er viktig. Reglene i språket blir ikke aktivert bare ved å lytte til språket, men også ved at barnet analyserer språket selv og lager sine hypoteser på grammatikken i språket. Det kan vi se når vi ser at barnet sier «gådde» i stedet for gikk og manner i stedet for menn. Barnet plukker opp reglene i språket, men prøver disse reglene ut selv for å forstå hva som er riktige regler. I den nyere språkundervisningen har man tatt hensyn til at den kommunikative kompetansen er viktig del av språkutviklingen. Man ser at de sosiolingvistiske og pragmatiske

hensyn styrer vår språkbruk. Canale(1983) har fire grunnleggende komponenter som han mener må ligge til grunn for å ha en kommunikativ kompetanse.

- Grammatisk kompetanse gjelder ferdigheter knyttet til lydverk, bøyning, ordlagning og setningsgrammatikk.
- Sosiolingvistisk kompetanse gjelder evne til korrekt bruk av språket ut fra et sosiokulturelt synspunkt, det vil si hvordan språket brukes i ulike sosiale sammenhenger.
- Diskurskompetanse gjelder organisering av budskapet internt slik at det blir sammenhengende og forståelig for kommunikasjonspartneren.
- Strategisk kompetanse skal sikre at budskapet oppfattes av kommunikasjonspartneren ved at en tyr til andre språklige eller ikke-språklige ressurser, eller ved at samtalepartneren trekkes inn(Kibsgaard 2002).

Hvis man har dårlig ferdighet på noen av disse områdene så vil det da kunne gi deg vansker med å etablere kontakt med andre mennesker eller forstå hva deres intensjon med kommunikasjonen er. Det gjør at det kan bli vanskelig i sosiale relasjoner med de rundt oss.

2.4. Språkutvikling og flerspråklighet.

Språk er en vesentlig del av atferd og læring. Vi bruker språket i de aller fleste livssituasjoner vi befinner oss i. Vi bruker språket når vi handler i butikken, er sammen med venner, leser for å lære eller leser for å bli underholdt.

Utvikling av språket er som tidligere nevnt i kapittel 2.3 et avansert system for tanke og kommunikasjon som bygges av de erfaringene som barnet gjør seg i samhandling med andre mennesker. I begynnelsen er dette systemet enkelt og blir mer og mer avansert etter hvert som barnet får mer erfaringer. Det kognitive systemet som handler om forståelse og tenkning om sammenheng og forhold, blir sammenvevd med det lingvistiske systemet som handler om språkets form og innholdsside.

Det kognitive(Egeberg.2012) systemet bidrar til at barnet kan skille ut menneskene rundt seg fra hverandre, etter hvert klarer det å skille ut de ulike språklydene fra hverandre og så begynner barnet å lage seg ulike kategorier for å systematisere alt det den erfarer i et enklere system. Da kan barnet skille på hva som er spiselig og hva som er leketøy, hva som er mamma og hva som er fremmede. Dette systemet utvikles i tett samspill med de som er rundt barnet. De veileder barnet ved å gi ulik respons på hva barnet gjør og sier, og ved at de setter

ord på alt barnet erfarer og opplever. Det kognitive systemet blir også kalt for det mentale begrepssystemet og danner grunnlaget for å utvikle det lingvistiske systemet.

Det lingvistiske systemet er delt opp i ulike undersystemer som forklarer de ulike prosessene i språkutviklingen. Det leksikalske og semantiske systemet bygges ut når vi lærer oss ord og ordsammensetninger, det blir det leksikale ordforrådet vårt. Gjennom våre erfaringer utvikler vi et tankemessig innhold til ordene, som er det vi kaller for semantikken. Når semantikken er begynt å komme på plass begynner vi å utvikle fonologien. Fonologien handler om lydsystemet vårt. Hvilke språklyder oppfatter vi at de ulike ordene er satt sammen av og hvilke språklyder må vi bruke for å uttrykke de forskjellige ordene når vi kommuniserer? Syntaksen handler om det grammatiske systemet. Det sier hvilke regler som finnes i språket og som vi må følge for å kunne uttrykke noe som gir mening for de vi kommuniserer med. Vi lærer språkets form og innholdsside i et meningsfullt samspill med andre mennesker. Til slutt lærer vi oss den pragmatiske siden av språket, hvordan bruker vi språket i praksis for å kunne formidle våre tanker og meninger på en forståelig måte for andre. Alle disse systemene er avhengig av hverandre i utviklingen og læringen av språket. For at man skal lære seg noe nytt må man gjøre ulike erfaringer med verden rundt seg selv, og i samspill med de rundt oss(Egeberg.2012).

2.5. Flerspråklig utvikling

Betegnelsen flerspråklig er en kategori som favner både de som er tospråklig og de som er tre eller firespråklig. Forskning på språk og språkutvikling med flere enn et språk er i dag gjort mest på tospråklige, men er like mye gjeldene for de som er tre eller firespråklig også. Når barn eller unge lærer seg flere språk, er det de samme områdene av språk- og tankesystemet som utvikles som ved læring av et enkelt språk(Egeberg.2012). Den kunnskapen vi har lært oss gjennom å lære seg et språkssystem, vil være tilgjengelig gjennom de nye språk som læres. Å være flerspråklig kan utarte seg på forskjellige måter, avhengig om hvordan språkmiljøet er rundt en, når tid lærer man seg det andre språket og hvor gammel man er når man begynner med flerspråklighet.

Øzerk (1992) deler flerspråklige inn i to hovedgrupper. Det er de som er majoritetsspråklige og flerspråklige. Det er de som lærer seg et eller flere språk gjennom undervisningen på skolen. Her i Norge og i Skandinavia er det vanlig at det er obligatorisk å lære seg et fremmedspråk på skolen, mest vanlig er det at det er engelsk elevene lærer fra tidlig skolealder og så velger de et til fremmedspråk i ungdomskolen. Denne gruppen

flerspråklighet får hele sin undervisning på sitt majoritetsspråk også deler av andrespråks undervisning foregår på majoritetsspråket. Disse barna møter det tospråklige gjennom skole, film og musikk samtidig som skolen og storsamfunnet rundt dem snakker deres morsmål.

Den andre gruppen er de som er minoritetsspråklig og flerspråklig. Det er de som har et annet morsmål enn storsamfunnet rundt dem. Det er de som lærer seg majoritetsspråket som andre språk og møter dette fremmedspråket både på skolen og i samfunnet rundt seg, samtidig som deres morsmål ofte blir kun brukt hjemme(Øzerk.1992).

Jeg vil i denne oppgaven ha fokus på de som er minoritetsspråklig og flerspråklig da det er denne gruppen som jeg tror kan være utfordrende å kartlegge språket riktig.

Minoritetsspråklig er gjerne en homogen gruppe som varierer veldig i både språklige ferdigheter både på morsmålet sitt og andrespråket. Det kan variere om de er aldersadekvat på morsmålet sitt, på begge språkene eller ingen av språkene. Det som er felles for alle flerspråklige er at de er under en utvikling av et nytt språk og det er hvor de er i denne utviklingen som blir det viktigste å finne ut av(Egeberg.2012).

I litteraturen om tospråklige barn skiller man mellom simultant og suksessivt tospråklige (Sandvik & Spurkland.2009; Engen & Kulbrandstad.2000). De barn som lærer seg to eller flere språk samtidig fra begynnelsen kalles for simultan tospråklighet. De lærer begge eller alle språkene samtidig i deres naturlige omgivelser som hjemme. Det kan være at foreldrene har ulike morsmål eller at andre nære i familien har et annet språk enn hjemmespråket til barnet. I Norsk historie så kan vi se at mange samisk-norske barn er simultan tospråklige fordi ofte var norsk hjemmespråket hos barna, mens besteforeldrene holdt på det samiske språket.

Barn som først har lært seg et hjemmespråk før de lærer et nytt språk etter treårsalderen kalles for suksessiv tospråklig. Hvis det språket barnet lærer seg etter treårsalderen er det samme som storsamfunnet rundt barnet snakker så sier vi at det er barnets andrespråk. I dag er det mest vanlig her i Norge at minoritetsspråklig barn blir suksessive tospråklige. De har ofte lært seg foreldrenes morsmål hjemme og så lærer de norsk når de begynner i barnehage eller på skolen.

De barna som er suksessiv tospråklig har ofte en ikke-verbal periode i sin språkutvikling. Det betyr ikke at de er språkløse men at de ikke bruker begge språkene. Det kan være fordi de observerer og lytter til det nye språket før de tar det i bruk selv. Hvor lang denne ikke-verbale perioden varer kan variere fra barn til barn, men de fleste barn har denne perioden og at den

varer opp til seks måneder ikke er unormalt. Varer denne perioden opp mot et år er det grunn til å se nærmere på hvorfor barnet ikke snakker andrespråket sitt.

Tidligere trodde både forskerne og flere pedagoger at tospråklige barn fikk en forsinket språkutvikling på grunn av at de hadde flere språk å lære seg(Sandvik og Spurkland.2009). Det man opplevde var at barna manglet flere begreper som man så at enspråklige hadde inne, og derfor ble det sett på som en språkvanske. I dag vet man at man ikke kan vurdere flerspråklige barn sitt begrepsrepertoar bare på det ene språket, men man må se begge språkene samlet. Man ser i dag på hvordan barnet kommuniserer på begge språkene, og forventer ikke at barnet skal bruke alle begrepene på begge språk like mye(Sandvik & Spurkland.2009). Som vi har nevnt tidligere(Kap.2.3) lærer gjerne barnet språket gjennom personlige erfaringer, så da er det vel naturlig at flerspråklige barn har ulik høyfrekvente begreper på hjemmespråket og andrespråket sitt. Skolespråket er gjerne mer akademisk og abstrakt enn morsmålet som man ofte bruker når man snakker om følelser, tanker og holdninger. Dette gjør at man ikke kan vurdere kun et av språkene til flerspråklige barn for å se hvor de er i språkutviklingen sin.

Barn som er suksessive tospråklige vil kanskje oppleve et større behov for å lære seg andrespråket enn de barna som er simultan tospråklig på grunn av at de opplever kanskje mer og ikke bli forstått av storsamfunnet rundt seg. Dette kan gi en større motivasjon hos barnet til å lære seg det nye språket. For de suksessive tospråklige så skjer læringen både på den formelle arenaen som i klasserommet på skolen og på den uformelle arenaen som på fritiden sammen med vennene. I den uformelle arenaen skjer læringen ofte uten særlig veiledning og det meste foregår muntlig, i motsetning til den formelle læringen på skolen som også krever skriftlig læring. I den uformelle situasjonen vil det stilles større krav til barnet for at det skal kunne hente frem sine språkkunnskaper, enn det vil være på skolen hvor man kan være mer passiv i opplæringen. Når man er i den uformelle læringssituasjonen vil man oppleve at man må beherske ulik grad av ferdigheter i språket og i ulike settinger. Man må forstå det man hører i spontantalen, men man skal også klare å respondere på det man hører med et meningsfullt svar. I den formelle læringssituasjonen vil man ofte lære seg utvalgte tekster som man har hatt mulighet til å lese på forhånd. Dette gjør at man ikke behøver å være like aktivt muntlig i læringssituasjonen(Berggren, Tennfjord.1999).

2.6. Andrespråklæring

Andrespråks læring betyr alle språk som læres etter at man har lært sitt førstespråk (Berggreen, Tenfjord.1999). I følge Mc Laughlin(1984) er det blitt vanlig at man setter et skille ved treårsalderen. I treårsalderen er de strukturelle hovedtrekkene etablert i førstespråket. Dette også hvis(Berggreen, Tenfjord.1999) førstespråket er tospråklig. Forskning på andrespråks læring har økt i omfang de siste ti årene, noe som kan settes i sammenheng med samfunnsmessige endringen i verden. Det har aldri vært større folkevandring mellom landene og de ulike kontinentene. Det er behovet for arbeid og innvandring som har stor betydning for denne endringen.

Barn bruker ulike strategier på sin andrespråks læring. Noen bruker tid på å lære seg språket som snakkes rundt dem, de observerer mer før de selv tør å ta språket i bruk, mens andre barn prøver å lære seg språket ved å bruke det med engang og lærer seg språket underveis(Sandvik, Spurkland.2009).

Selv om den som lærer seg et nytt språk er en aktiv konstruktør og tester og prøver ut språklige trekk og hypoteser om målspråket så kan vi se(Berggreen, Tenfjord.1999) av nyere forskning at det finnes generelle trekk ved språkinnlæring, både i det muntlige og det skriftlige språket. Det er på de tidlige stadiene i språklæringen at de fleste felles trekkene finnes. Det forskerne kan enes om er at det ser ut som at det finnes et mellomspråk som oppstår i språkutviklingen av andrespråket(Sharwood Smith.1994). Mellomspråket inneholder en del fellestrekk i den språklige strukturen som både morsmålet og andrespråket til barnet inneholder, og noen av strukturene finnes ikke i noen av språkene som barnet snakker(Kibsgaard, Husby.2002). Det er typisk at når man lærer seg et nytt språk at det nye språket avviker på ulike måter fra målspråket. Dette mellomspråket har et eget språklig system som de ordinære språkene har, det vil si at det finnes en intern logikk der de ulike elementene i språket bygger på hverandre og danner et mønster, de er regelbasert(Berggreen, Tenfjord.1999).

Mellomspråket har svært mye trekk fra det språket som man holder på å lære seg, samtidig som det har trekk fra morsmålet sitt. Når man er kommet til mellomspråk stadiet i språkutviklingen så kan man klare å gjøre seg forstått på andrespråket sitt. Bruken vil være begrenset på mange områder, men man klarer seg i en dagligtale med andre nordmenn. I følge Elisabeth Lanza (1991) fant i en studie med engelske og norsktalende barn at det ofte er den same formen for sammenblanding som skjer i andrespråklæringen. De kan bruke begge

språkene om hverandre i en samtale, de kan blande sammen bøyningssendelsene fra et av språkene med det andre språket, som for eksempel at hunden på norsk kan bli dogen på engelsk. Det er også vanlig at de kan bruke begge språkene i et sammensatt ord slik som «branncar» og de kan bruke språklyder fra begge språk i samme ord, som for eksempel «washke». Når barna bruker denne vekslingen mellom språkene så er de bevisste på at de bruker begge språkene og de har en strategi for hvordan de bruker språkene(Sandvik, Spurkland.2009).

Det er vanlig at man skiller språkferdighetene mellom det reseptive og ekspressive, det skriftlige og muntlige ferdigheter. Dette skille handler om evnen til å snakke og skrive et språk, og det å forstå språket når du hører det og lese språket.

| | Muntlige ferdigheter | Skriftlige ferdigheter |
|-------------------------|----------------------|------------------------|
| Reseptive ferdigheter | Lytte | Lese |
| Ekspressive ferdigheter | Snakke | Skrive |

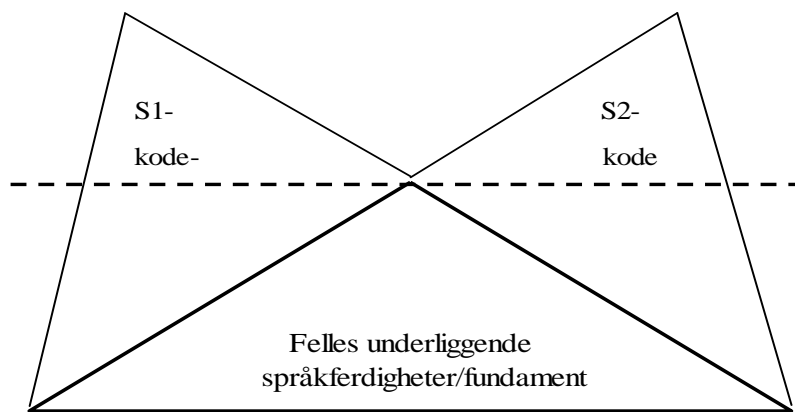
Figur 1. Ferdighetsdiagram. Engen, Kullbrandsen. 2000:24

Dette kan hjelpe oss til å nyansere hvor mye tospråklige barnet egentlig er, da det å være tospråklig betyr at man kan ha ulike ferdigheter på det reseptive og det ekspressive området. Barnet kan ha et godt muntlig språk uten at det kan lese og skrive språket, eller det kan forstå det som blir sagt rundt en uten at det selv kan snakke det. Dette viser at tospråklighet ikke er noe man enten er eller ikke, man kan være det på ulike måter. Som vi har nevnt tidligere(Kap.2.3.) handler det å kunne et språk også om å ha kommunikative ferdigheter og formelle språkferdigheter. Når man har kommunikative ferdigheter på et språk betyr det at man kan gjøre seg forstått og forstå det som blir sagt rundt en. Når man har de formelle ferdighetene i språket på plass handler det om at man kjenner til hvilke grammatiske regler vi skal bruke når vi snakker og skriver. Hvordan skal ordet bøyes og hvordan er setningsstrukturen i en korrekt setning. Man kan ha ulike ferdigheter på disse områdene, men de henger tett sammen allikevel. Hvis man ikke har de grammatiske reglene på plass i språket vil det lett kunne oppstå misforståelser i kommunikasjonen, og da spesielt i en kommunikasjon som krever gode språklige ferdigheter som for eksempel i det abstrakte skolespråket(Engen, Kullbrandsen.2000).

Tidligere trodde man at det å være tospråklig kunne være skadelig(Kibsgaard, Husby.2002). De mente at ingen av språkene ville kunne utvikle seg fullt ut, og at de ville blande sammen språkene. De trodde at hjernen hadde en begrenset kapasitet til å lære seg språk, den såkalte ballongteorien, hvor språktilegnelsen kan sammenliknes med at språket er som en ballong som blåses opp i et rom. Hvis vi lærer to språk vil det være to ballonger som blåses opp, og siden volumet i rommet er konstant må den ene ballongen minke i volum for å få plass i rommet. Denne teorien var gjeldene helt frem til 1960-tallet og har påvirket hvordan tidligere generasjoner har lært seg andrespråket.

I dag mener forskerne Arnberg.1988, Skutnabb-Kangas.1995(Kibsgaard, Husby.2002) at hjernen har god kapasitet til å lære seg to språk. Det kan se ut som at de barna som er tospråklige har en mer kreative på å løse kognitive oppgaver, de er mer fleksibel og analytisk i sine språklige ferdigheter. Det kan se ut som tospråklige barn har en bedre kontroll på de språklige prosessene da tospråktilegnelsen krever tenkning i ulike perspektiver.

Cummins(Kibsgaard, Husby.2002) videreførte Vygotsky tenkning om at det ligger noe grunnleggende regler i språket som vi besitter som kan kalles for universellgrammatikk. Han mente at det var mekanismer som ligger i oss mennesker som gjør at det er noe grunnleggende i språket som vi bare lærer uten at vi egentlig merker det, slik som grammatikken i det muntlige språket vårt. Det som ligger under vannet er fundamentet for språkutviklingen vår, som kognitive mekanismer og universell grammatikk og det er det som er felles for alle språk. Når barnet tilegner seg kunnskap på morsmålet sitt, vil fundamentet utvikle seg. På samme måte vil forståelig kunnskap på andrespråket føre til en mer utvikling av fundamentet. Det er der læringsstrategiene våre ligger, kunnskap og behandling av informasjonen vi får. De to toppene på isfjellet symboliserer førstespråket og andrespråket. Det viser at på grunn av de felles underliggende system vil denne kunnskapen om språket være til nytte for bruk i læringen av andrespråket.



(Cummins 1984:143, fritt gjengitt og oversatt)

Figur 2. Dual-isfjell- modellen

Denne dual- isfjell modellen viser at det er slik som Vygotsky hevdet, nemlig at barnets førstespråk og andrespråk kan betraktes som gjensidig støttende og ikke som konkurrerende redskaper i forhold til språkutviklingen og læring. Modellen påpeker også morsmålets betydning for andrespråket ved at barn med et godt utviklet morsmål lettere vil kunne tilegne seg et nytt språk(Kibsgaard,Huseby.2002).

I vygotksys(Øzerk. 2000) teorier finner vi den proksimale utviklingsonen. Den handler om hva barn kan klare å gjøre med litt hjelp og hva det kan klare å gjøre alene. Når vi ser på hvordan den poksimale utviklingsonen i forhold til tospråklighet så kan man se på hva et barn kan av begreper på morsmålet sitt og hva barnet kan lære seg av nytt språk ved litt hjelp. Hvis barnet mangler noen av de språklige ferdighetene som bør ligge til grunn for det felles fundamentet kan det gi utslag språkvansker på et av språkene(Øzerk.2000). Vygotsky mener at morsmålet og andrespråket bidrar gjensidig til hverandres utvikling. Han ser på morsmålet som det språket som har de spontane begrepene, mens andrespråket har de ikke spontane begrepene. De spontane begrepene læres gjennom språklig omgang med andre barn og voksne i hverdagen, men de ikke spontane begrepene læres i tilrettelagte lærings situasjoner. De spontane begrepene er ofte en generalisering av begrepene. Ordet hund kan brukes om alle dyr som barnet ser, men når barnet er kommet i den ikke spontane begrepsutviklingen så vil ordet hund kun beskrive den aktuelle hunden som barnet beskriver. Han sier at det vil være en gjensidig påvirkning av begge prosessene i læringen av spontane begreper og ikke spontane begreper. Det vil være en forutsetning at barnet mestrer spontane begreper for å kunne lære

seg ikke spontane begreper, samtidig som læringen av de ikke spontane begrepene påvirker barnets begrepsstrukturering av de spontane begrepene. Vygotsky hevder at morsmålsferdighetene hos et barn blir utviklet når barnet lærer seg et andrespråk og derfor er det en gjensidig påvirkning mellom morsmålsutviklingen og andre språkutviklingen(Øzerk.2000). I følge Cummins(1984) vil det bli problemer dersom andrespråket blir undervist på bekostning av morsmålet slik at de underliggende meningsforrådet helt eller delvis stagnerer i forhold til andrespråket. Det kan skje hvis man ikke støtter opp morsmålet i den tiden det tar før andrespråket er på plass. Dette fordi det vil være en svekkelse av de spontane begrepene og det kjennetegner det vi kaller for subtraktiv tospråklighet. Det er dette som ofte kan skje i skolen i dag hvis morsmålet ikke blir brukt i skolen og barnet ikke får en tospråklig fagopplæring, men hvor alt skjer på norsk. Det kalles «språkdrukning» eller submersion. Dette er motsetningen til begrepet «språkbad» eller immersion, der andrespråks læring er sentralt, men der morsmålet inngår som en viktig faktor og en additiv tospråklighet blir utviklet (Øzerk.2006).

2.7. Begrepslæring

For at et barn skal kunne kommunisere med andre rundt seg må det ha ulike språklige ferdigheter på plass for at kommunikasjonen skal bli god. Språket er viktig for å kunne behandle, organisere og formidle informasjon fra et menneske til et annet. Det er et redskap for at vi skal kunne fokusere på hva andre og vi selv er opptatt av. Barnet må kunne lære seg å ta ordet i en samtale og holde samtalen flytende. Barnet må også lære seg å lytte til det som de samtales om og bygge videre på samtalen ved å ha fokus på det temaet som det samtales om. Det er dette som kalles for samtalekompetanse og de barna som har et godt ordforråd vil lettere kunne delta i en samtale på en god måte enn de barn som har et fattig ordforråd. Derfor blir begrepslæringen et viktig område å ha fokus på i den tospråklige opplæringen.

«Ordene er kun små biter, fragmenter av språk og tankesystemet. Likevel er de viktige redskaper for å oppfatte og lære av verden rundt oss»(Egeberg 2012: 113).

Ordene er som byggesteiner i språket og som andre byggesteiner må også ordene ha et godt fundament å stå på for å kunne fungere godt. Det språklige fundamentet blir utviklet av blant annet erfaringene og de mentale begrepene som kan gi en mening til ordene og bruken av dem. Vi er genetisk disponert for å kunne lære ord og begreper, men det er viktig for at dette skal utvikle seg optimalt at man har et godt og stimulerende språkmiljø rundt seg. Begrepene er tankenes redskap, de representerer våre ideer, erfaringer og kunnskapen vi har tilegnet oss.

Begrepene gjør det mulig for oss å organisere vår kunnskap i ulike klassesystemer. Vi deler inn begrepene i overordnede begreper og underordnet begreper. Overordnet begreper sier noe om begrepssystem, for eksempel frukt. Begrepet frukt representerer alle fruktene som finnes. Mens underordnede begreper av frukt sier noe om en spesifikk frukt, for eksempel eple. De overordnede begrepene er de grov inndelte begrepene som barnet lærer først, for eksempel så går både hund og katt under kategorien dyr. Etter hvert som barnet får mer variert erfaring med dyr vil det skjønne at hund og katt har mange likhetstrekk men også at det er noen trekk som gjør de forskjellige. De fleste barn begynner å forstå ordene som vi rundt barnet sier til det. Det kan ikke selv ytre det men det forstår betydningen av ordet. Ved cirka 11 måneders alder begynner barn og ytre ord selv og ved tre årsalderen har det normalt et ordforråd på cirka 1000 ord som det bruker aktivt. I tiden frem til skolestart har barnet en eksplosjon i utviklingen av språket, også kalt språkspurt og ved skolestart har de fleste barn et aktivt ordforråd på cirka 10000 ord, men forstår opptil 20000 ord. På skolen bør barnet lære seg rundt 2000-3000 ord i året for å kunne klare å følge med på skolen(Egeberg.2012).

Minoritetsspråklig barn har ofte ikke så mange begreper på plass ved skolestart og da vil de først måtte ta igjen det de skulle ha lært til skolestart før de kan begynne å lære det de skal lære på skolen. I følge Espen Egeberg(2007) sier at minoritetsspråklig barn som begynner å lære seg nytt språk ved skolealderen vil ofte bruke mellom fem og åtte år og lære seg like gode språklige ferdigheter som man forventer av enspråklige.

Nyere forskning(Carlo mfl.2005) viser ofte til viktigheten av ordkunnskap for en god leseforståelse og leseflyt. Når barnet har kunnskapen om hva ordet betyr og hvilke måter ordet brukes på, vil det ikke hefte seg noe særlig rundt ordet og leseflyten går bedre. Jo mer begreper du har kunnskap om jo lettere vil leseflyten ofte kunne gå. Minoritetsspråklig barn har ofte vansker med leseforståelsen enn med avkodningen fordi de ofte mangler kunnskap på mange av begrepene som står i teksten.

Begrepssystemet til barnet utvikler seg i takt med de erfaringene barnet gjør seg i verden rundt seg. Dette systemet er også viktig for at barnet skal kunne bearbeide og forstå de erfaringene de gjør seg, og det er også viktig for at barnet skal tilegne seg ny kunnskap og språklige ferdigheter. Hvis barnet har lite erfaringer med et begrep så gjør det vanskeligere for barnet å forstå meningen i ordet og barnet vil ha vansker med å bruke ordet på en hensiktsmessig måte.

Valvatne og Sandvik(2007) gjenforteller en historie fra boken Eple og blyanten som ble gitt ut i 1987 i forbindelse med tiårsjubileet for etableringen av Landslaget for norskundervisning. Det er historien om Olav Beddari fra min hjemklass i Sør-Varanger som forteller hvordan han opplevde som barn med finsk morsmål sitt møte med norsk skole og lesekunsten. Denne fortellingen synes jeg sier alt om hvorfor morsmålet er viktig i andrespråkopplæringen.

Dagen etter hendte det noe jeg vil kalle et pedagogisk mirakel. Etter min suksess som oppleser dagen før, ville jeg også vise min stebor Valdemar hvor flink jeg var. Jeg gikk løs på eventyret »Bukkene Bruse» så det ljomet i veggene. Jeg tror Valdemar var meget overrasket. Da han hadde hørt på meg en stund, sa han plutselig: «Du leser uten å stave, men greier du virkelig å forstå det du leser?» Jeg sa som sant var at det var smått med det. «Men hvorfor leser når du ikke forstår?» spurte han så. «Jeg liker å lese,» svarte jeg. «Jeg liker å lese for andre,» la jeg til. Så hendte miraklet. Han tok boka og begynte å fortelle meg innholdet på finsk. Det ble en stor og forunderlig opplevelse som jeg aldri kommer til å glemme. Nå fikk jeg høre om bukkene som gikk til seters og om det store stygge trollet under brua. Valdemar som var så stille av seg, hadde ført meg inn i lesebokas forunderlige verden(Valvatne, Sandvik.2007:314).

2.8. Tilpasset opplæring og flerspråklige i barnehagen

Vi har tidligere nevnt at barn som har et godt språklig fundament på sitt morsmål lettere vil kunne tilegne seg et nytt språk enn et barn som har dårlige språkferdigheter på morsmålet(Egeberg.2012, Cummins.2000, Kap.2.6).

Det er i utgangspunktet to ulike muligheter for språkopplæring for flerspråklige barn. I den første så bruker man både barnets førstespråk og andrespråk i opplæringen. Det kan man kalle en flerspråklig opplæring. Språkene vil brukes i ulik grad i undervisningen, men bruk av begge språkene vil kunne hjelpe barnet vil og bruke sine språklige ferdigheter på tvers av språkene sine. I den andre måten vil man kun bruke andrespråket i undervisningen. Det kan man kalle for en enspråklig opplæring. Da vil den språklige kunnskapen barnet har på sitt førstespråk være passiv i undervisningen og andrespråks kunnskap er det som blir fremhevet. Det er denne siste måten som trolig er den mest vanlige i norsk barnehage og skole, det er det som heter særskilt norskopplæring i lovverket(Oplæringslova.1998). Flerspråklige barn som ikke mestrer språket har rett til tilpasset opplæring både i barnehagen og på skolen.

I barnehagen er det barnehageloven §2(KD.2005) som sier at et barn har rett til tilpassing i barnehagen. Barnehagen skal ta hensyn til barnets alder, funksjonsnivå, kjønn og barnets

etniske, kulturelle og sosiale bakgrunn. Den sier også at rammeplanen skal gi barnehagene retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver. I rammeplanen(KD.2011) fremheves det at barn som har sein språkutvikling eller andre språkvansker skal støttes og at flerspråklige barn skal stimuleres til å være språklige aktive i hverdagen. Barnehagen skal være aktiv å bygge opp barnas begrepsforståelse og ordforråd. I temaheftet(KD.2009) språkmiljø og språkstimulering i barnehagen står det at minoritetsspråklig barn må få oppleve lesestunder på sitt førstespråk da det er mye språklæring i en lesestund. De kan ikke vente med å forstå lesestunden til de kan norsk. Vi må styrke førstespråket for å kunne bli gode i norsk(Høigård, Mjør, Hol.2009). Barn som behøver spesialpedagogisk hjelp har rett på dette etter Opplæringslova § 5-7(2005) hvor det står om spesialpedagogisk hjelp før skole pliktig alder. Det understrekes i rammeplanen at alle barn uansett alder, kjønn etnisk bakgrunn og funksjonsnivå, skal ha likeverdige muligheter til å delta i meningsfylte aktiviteter i et fellesskap med jevnaldrende barn(2011). Det vil si at den almen pedagogiske opplegget skal tilpasses det enkeltes barns behov. Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen blir sett uti fra barnets behov og ikke effekten av barnehagens almenpedagogiske tilbud, slik som det gjøres i skolen(Nilsen et al., 2014). Språk stimulering er en del av den almenpedagogiske opplegget og de fleste vil profitere på det, men de barna som behøver spesial pedagogisk hjelp til å styrke språkutviklingen sin bør så lang det er mulig å prøve å integreres i det tilbudet som tilbys i almenpedagogikken.

2.9. Språkvansker

Spesifikk språkvanske har vært omtalt med mange ulike begreper gjennom tidene. De fleste begrepene som har vært i bruk har referert til at språket er primærvansken og at språkutviklingen ikke følger den normale utviklingen. Jo mindre vi forstår en vanske jo mer upresist og variert blir begrepet vi bruker til å referere til vansken(Bishop.2014).

Kamhi(1998) viser til at det har vært en rekke forskjellige termer om barn som har en uforklarlig språkvanske. Fra midten av 60-tallet brukte man childhood aphasia om denne vansken. I årene frem til åtti- tallet ble begrepene developmentally aphasic, dysphasic, language impaired/disorder/delayed disabled mye brukt. Hvert begrep har vært brukt for å forklare språkvansken i forhold til den normale utviklingen. Da kan man anta at språket vil på et tidspunkt ta igjen normalspråklige barn.

Man kan se også i dagens(Bele.2008) litteratur at det fremdeles ikke er enighet på hvilket begrep man skal bruke på disse barna som har denne vansken. De som jobber ute i praksisfeltet og forskerne bruker begrepene language impaired og developmental language

disordered om hverandre. Bishop(2014) sier at i den siste tiden er det begrepet specific language impaired(SLI), spesifikke språkvansker(SSV) som blir mest brukt. Dette begrepet er mer nøytral i forhold til om vansken skyldes en språksvekkelse eller en forsinket språkutvikling(Bishop.2014). Jeg synes det er riktig å ta med hva SSV er og hva som kjennetegner denne vansken. Dette fordi det er vanskelig å skille på hva årsakene til språkvanskene er, og da spesielt hos minoritetsspråklige barn. Den måten språkvansken utarter seg for barnet i hverdagen er ofte lik, enten du har SSV eller en svak norskopplæring.

Når det er så mange ulike begreper som prøver å forklare språkvanskene til barna er det viktig at de som jobber med barnet, barnet selv og foreldrene har den samme forståelsen av hva dette begrepet inneholder.

2.10. Om spesifikke språkvansker, SSV

Når man skal se på om barnet har spesifikke språkvansker er det noen kriterier som må være oppfylt. Innenfor fagfeltet er det ikke noen entydig felles forståelse av hva som ligger i begrepet SSV. Det er ulike kriterier for hva man setter i vansken og hva som er årsaken til denne vansken.

Begrepet spesifikke språkvansker refererer til en betydelig svekkelse, en signifikant vanske eller avvik i språkferdighetene uten at faktorer som vanligvis kan være en forklaring til hvorfor man har vansker med språklæringen, slik som hørseltap, lav nonverbal IQ eller nevrologiske skader, er til stedet (Leonard.2000). Det er språkvansken som er den primære vansken til barnet. Liam og Ottem(2014) sammenlikner språkinnlæring hos barn med SSV med læring av et fremmedspråk hos eldre barn, unge og voksne. Det er individuelle forskjeller på hvor godt voksne lærer seg et fremmedspråk, men det er sjelden at det blir så godt som førstespråket er hos en innfødt(Bele.2008).

I de internasjonale diagnosesystemene ICD-10 og DSM-IV som beskriver atferd og sykdom, omtales SSV som spesifikke utviklingsforstyrrelser av tale og språk. Det er en del inklusjons og eksklusjonskriterier som må ligge til grunn før man får diagnosen SSV(Gjærum og Ellertsen.2002). De kriteriene som må ligge til grunn for å få diagnosen SSV er lavere skår på standardiserte språktester med – 1.25 standardavvik enn gjennomsnittet og en IQ på 85 eller mer. Vansken kan ikke skyldes mellomøre betennelse, nedsatt hørsel, munnmotoriske vansker, nevrologiske dysfunksjoner, strukturelle avvik i taleapparatet eller mangel på sosial interaksjon(Bele.2008). Det brukes ulike språktester blant forskere og da vil det naturligvis også kunne gi ulike grenseverdier på standardavvikene. I noen av testene som forskerne

bruker opererer man med 1.25 i standardavvik under gjennomsnittet, mens andre tester er nede i 2 standardavvik. Noen forskere mener at barnet må ha en høyere nonverbal IQ enn 85, mens andre igjen er helt nede i 80-75 i nonverbal IQ. Dette gjør det ikke lett for å få klare kriterier på hvem som kommer inn under betegnelsen spesifikke språkvansker (Bele.2008, Kamhi.1998). Jeg bruker begrepet spesifikke språkvansker og hvilke vansker man kan ha når man har SSV i oppgaven min fordi hvordan språkvanskene kan uttrykke seg hos de som har det er godt beskrevet under spesifikke språkvanske kategorien. I min oppgave så er nettopp min undring på hvordan man skal klare å skille om det er en spesifikk språkvanske eller om det er en svak norsk opplæring hos minoritetsspråklige førskolebarn. For barn som sliter med språket er vanskene ofte like om dem har en spesifikk språkvanske diagnose eller ikke.

2.11. Undergrupper av SSV

Barn med spesifikke språkvansker er en heterogen gruppe hvor språkvansken kan karakteriseres på ulike måter(Bele.2008). Man kan dele språkvanskene inn i tre hovedgrupper(Espenakk, mfl.2007), hvor den ene gruppe er de som har vansker med å uttrykke seg, som er ekspressive vansker, den andre gruppen er de som har vanskeligheter med både å uttrykke seg selv og forstå det andre sier, som er ekspressive/reseptive vansker. Den siste gruppen er de som har vansker med å tilegne seg lydsystemet i språket, som heter fonologisk vanske. Ofte blir barn som har en fonologisk vanske ikke regnet med i gruppen av SSV hvis de ikke har tydelige reseptive eller ekspressive vansker. Dette er det delte meninger om blant fagfolkene. Bishop(1997) mener de fleste barn med SSV har en reseptiv vanske hvis bare testene er sensitive nok.

Barn som har vansker på det ekspressive område vil ha vansker med å uttrykke seg. De har et begrenset vokabular og bruker ofte korte enkle setninger. De kan ha vansker med grammatikken, gjenkalling av ordene og setnings produksjon. De vil også ofte kunne ha vansker med å formulere ideene sine språklig på et aldersadekvat nivå, med tanke på lengden på setningen og kompleksiteten på språket.

De barna som har vansker på både det ekspressive og reseptive område har mer komplekse vansker da vanskene påvirker både språkproduksjonen og språkforståelsen. Disse barna vil ha de samme vanskene som de som har ekspressive vansker, samtidig som de vil ha vansker med å forstå ord og setninger som blir formidlet til dem. De vil ha vansker med å motta mye verbal informasjon, og det kan være vanskelig for den å fastholde på en språklyd lenge nok til at den rekkes å bli bearbeidet og lagret i langtidsmminnet. Dette gjør at de vil kunne ha vansker med å

hente frem det de lærte i går. De kan også ha vansker med å forstå og tolke kroppsspråket og nonverbal kommunikasjon, mimikk og endringer i stemmeleiet.

Barna som har en fonologisk vanske vil ha vansker med å uttale språklydene på riktig plass i ordet, eller de bytter om lyder som for eksempel k-lyden blir til en t- lyd. Mange kan si alle språklydene isolert sett, men kan ha vansker med å oppfatte kontrastene i lydene når de selv uttaler dem i ord. De kan rette på når andre snakker feil, men oppfatter ikke at de selv sier de samme feilene(Espenakk, mfl.2007).

2.12. Lingvistiske forhold

Barn som har en eller annen språkvanske vil ofte kunne ha vansker med å tilegne seg språket på en lett og naturlig måte. Noen vil kanskje alltid måtte tenke seg om en ekstra gang før de klarer å hente frem det ordet som de vil bruke, eller de vil kunne ha vansker med å oppfatte og forstå det som blir sagt til en. Barnet kan også ha vansker med de ulike aspektene ved språket som for eksempel morfologien, syntaksen, semantikken, fonologi og pragmatikken.

Språkvanskene kan utarte seg på ulike måter hos barna, men det kan se ut som at det er noen likhetstrekk som går igjen hos de fleste barn med språkvansker(Ottem.2008). Barn med språkvansker ofte er senere med å tilegne seg sine første ord. Snakker barnet ikke barnet ved 22 måneders alderen er det grunn til bekymring. Man ser at disse barna også ofte har mindre ordforråd sammenliknede med andre barn på samme alder. Det kan se ut som om den språklige utviklingen går saktere hos barn med språkvansker enn hos andre barn. I leken ser det ut som disse barna tar lite initiativ til å leke med andre barn, eller at de ofte leker med yngre barn. Disse barna går ofte rundt alene i barnehagen eller går fra den ene leken til den andre leken uten å finne roen, de så kalte joggerne(Espenakk mfl.2007).

Hvis barnet har semantiske vansker vil det ha vansker med å forstå innholdet i ordene som blir ytret. Når man ikke forstår innholdet og betydningen i ordene er det vanskelig å lagre ordene riktig i sitt eget leksikale lager og vil da få et dårligere ordforråd enn andre barn, samtidig som man også kan bruke ordene på feil plass i kommunikasjonen slik at det lett kan oppstå misforståelser. Ofte er det de små funksjonsordene som adjektiver, preposisjoner og konjunksjoner som blir utfordrende for disse barna å få med seg i kommunikasjonen. Noen barn har vansker med morfologien, det vil si at de da har vansker med grammatikken og de bruker lang tid på å lære seg ordbøyingene i språket. De vil ha vansker med at bøyningene i ordet gir en annen mening til ordet. De oppfatter ikke at flertallet av bil er biler og vil ofte

kunne si: «alle bil er røde». De forstår ikke grammatikken og derfor ender de opp med å kutte ut endelsene som sier noe blant annet om det er flertall eller entall vi snakker om.

De barna som har fonologiske vansker har vansker med uttalelsen av språket. De har da vanskeligheter med å etablere språklydsystemet riktig og vil dermed ofte kunne utelate enkelt lyder og bytte om på lyder. Ofte så hører de ikke selv at de snakker feil, men kan høre at andre sier feil og kan rette på dem. De kan uttale /t/ i stedet for en /k/ i ordet katt fordi det er lettere å uttale /t/- lyden fordi den lages fremme i munnen(Espenakk mfl.2007). Noen barn har vansker på det pragmatiske området, bruken av språket. Da har de vansker med å bruke språket i riktig kontekst. De kan ha vansker med å ta kontakt og opprettholde kontakten ved bruk av språket. De har også ofte vanskeligheter med å tolke kroppspråket og den sosiale konteksten de er i. de kan også ha vansker med å holde den røde tråden i samtalen og kan da lett falle ut og begynne å snakke om et helt annet tema som opptar dem(Høigård.2006).

2.13. Språkvansker og sosiale- emosjonelle forhold

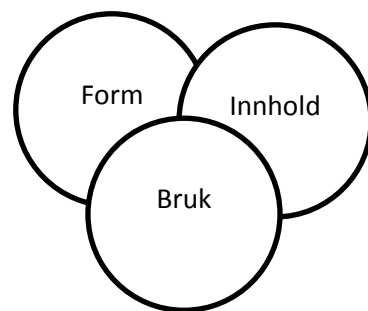
Barn med språkvansker sliter ofte med en vedvarende vanske med språket i en eller annen grad gjennom livet. Mange barn som har store språkvansker kan utvikle tilleggsvansker som atferdsmessige, sosiale, skolerelaterte og psykiske vansker som en konsekvens av langvarige språkvansker(Bele.2008). Ifølge Ottem(2008) vises det gjennom studier som er gjort på dette feltet at det er en betydelig del av de barna som har SSV ofte også har sosiale og atferds vansker når de kommer høyere opp i skoleklasser og at dette bare vil øke over tid. Årsaken til disse tilleggs vansker kan være at frustrasjon og avvising fra andre medelever kan gi disse barna en manglende selvtillit. Når disse barna opplever negative erfaringer i sosialt samhandling med andre barn over lang tid, vil de ofte kunne utvikle reaksjonsmønstre som enten innebærer å trekke seg unna i sosiale situasjoner eller de kan få en utagerende atferd. Dette gjør at de kommer inn i en vond sirkel og de kommer sjeldnere inn i leken med andre barn, og de får da mindre språklig samhandling med barn på deres alder. Ottem(2008) viser til en forskning gjort av Conti-Ramsden og Botting(2004) at barn med språkvansker blir oftere mobbet på skolen enn andre barn(Bele.2008).

Når barn med språkvansker begynner på skolen kan det være vanskelig å forutse om barnet vil vokse det av seg eller om språkvansken vil være et vedvarende problem gjennom livet. En språkvanske kan variere ettersom hvor man er i livet. Ved skolestart kan vansken være med åpenbar enn det den kanskje er når man blir eldre. Uttalen kan være bedre jo eldre man blir, mens vanskene med språkforståelsen kan komme mer tydelig frem når de språklige kravene

blir større. I følge Bishop(1997) kan man se at barn med SSV ofte har grammatiske feil når dem skriver, selv om de snakker grammatisk riktig. Dette kan tyde på at barn med SSV ofte vil kunne utvikle lese- og skrivevansker når de kommer oppover i skolealder. Det vil for disse barna da kreve mer innsats for å oppnå et funksjonelt nivå i lesing og skriving enn barn som ikke har SSV, noe som igjen gjør at barn med SSV vil nok oftere oppleve manglende mestring når det gjelder skole arbeidet sitt. I følge Ottem(2008) sier at det er viktig når man ser hvilke tilleggsvansker disse barna kan få på bakgrunn av sin språkvanske at man tidligst mulig identifiserer og gir riktig hjelp til disse barna(Bele.2008).

2.14. Svak norskopplæring hos minoritetsspråklige førskolebarn

Årsakene til at et barn har en språkvanske kan være ulike. Men hvordan språkvansken utarter seg i hverdagen til barnet kan være ganske lik om du har SSV eller generelle lærevansker. Hos barn som er minoritetsspråklig kan vi se at barnet har vansker med språket men hva denne vansken skyldes, kan være tre ulike årsaker. Barnet kan ha generelle lærevansker, det kan ha SSV eller det kan ha hatt en svak norskopplæring. Barn som er minoritetsspråklig blir ofte oppdaget at de har en språkvanske når de begynner å bruke norsk språket mer i barnehagen, og da begynner arbeidet med å kartlegge hva vansken skyldes. Som jeg har vist til tidligere så gir SSV vansker på ulike områder som det å uttrykke seg språklig og forstå det som blir sagt til deg(kap.2.11). Minoritetsspråklig barn som lærer norsk som andrespråk vil også ha disse vanskene i sin språkutvikling, og det er derfor jeg har brukt teori om SSV for å forklare hvordan disse språklige vanskene utarter seg for barnet. Et barn som opplever og ikke kunne norsk godt nok i barnehagen vil vise symptomer på at det kanskje ikke kan uttrykke seg språklig på norsk eller forstå det som blir sagt til den på norsk(Bjerkan, Monsrud og Thurmann- Moe.2013). Som vi kan se av Bloom og Lahey(1978) sin språkmodell så berører de ulike språkområdene hverandre og de vil ha en viss påvirkning på hverandre.



Figur 3. Bloom og Lahey, språkmodell

2.14.1 Form

Hvis vi ser på språkets form side så kan vanskene på dette område komme til uttrykk på ulike måter. Språkets form handler om fonologi, fonetikk, syntaks og morfologi.

Fonologien(Bjerkan mfl.2013) og fonetikken handler om språklydsutviklingen og hvordan språklydene produseres. Barn som har fonologiske vansker bruker ikke språklydene på en aldersadekvat måte. De vil ofte ha vanskeligheter med å skille fonemene fra hverandre og vil derfor ha vanskeligheter med å danne et meningsinnhold i ordet. Hos minoritetsspråklig barn så vil man kunne se at hvis de er suksessiv flerspråklig så vil ofte første språkets fonologi påvirke innlæringen av fonologien på andrespråket. Om et minoritetsspråklig barn vil kunne få vansker med fonologien er avhengig hvilket morsmål det snakker. Jo mer komplekst andrespråket er i forhold til morsmålet jo mer vanskelig kan det være å lære seg språket. Språkernes ulike vokalsystemer kan føre til at barnet får vansker med å klare å uttale språklydene korrekt på andrespråket.

Syntaksen handler om hvordan ordene kan bygge sammen til setninger, hvilke ord kan stå hvor i en setning og rekkefølgen på ordene skal stå i. Barn med SSV sliter ofte med å bruke lange komplekse setninger, de bruker ofte korte enkle setninger med enkelt språk. Mange minoritetsspråklige barn bruker også et enkelt språk med korte setninger. Men ofte kan det være fordi de ikke har nok norske ord og syntaksen inne.

Morfologien handler om ord-struktur, hvordan ord er bygd opp. Ord inneholder mindre deler som uttrykk og betydning. Det vil si at for eksempel ordet brannbiler består av substantivet brann og bil og bøyingsformativ +ne som har betydningen flertall.

Hos barn med SSV så ser vi at de ofte har vansker med å bøye setninger riktig, og de kan ha vansker med å sette sammen ord til riktige sammensatte ord. Barn med minoritetsspråklig bakgrunn kan ofte slite med ord-strukturen hvis språkene er veldig ulike. Ofte bruker minoritetsspråklig barn og overføre det som er likt i språkene, slik som ord, plassering av ord i setning(Bjerkan mfl..2013).

2.14.2. Innhold

Når vi ser på språkets innholdsside(Espenakk mfl. 2007) handler det om semantikken, meningen av ord, fraser og setninger som brukes i språket. Et ord inneholder komponenter som uttrykk og betydning. Uttrykket er noe som vi hører eller ser, mens betydningen er når vi

forstår dette noe når vi leser eller hører. Det er ofte tilfeldige forbindelser mellom uttrykk og betydning, og den samme betydningen kan ha forskjellig uttrykk på de forskjellige språkene. Barn som har SSV har vansker med å tilegne seg ord og begreper. Dette fordi de har vanskeligheter mer enn på to-tre lyder. Det betyr at de vil ha vanskeligheter med å hente frem ordene i leksikonet sitt på grunn av upresis lagring av ordet(Espenakk.mfl.2007). For minoritetsspråklig barn handler det ofte at de ikke har lært seg uttrykkene og betydningene av ordene godt nok. De mangler det som gjør at man får mer nyanser i språket. Hvis jeg sier at en hund sprang forbi meg, kan det godt være den fine nabo hunden jeg snakker om. Men sier jeg at en bikkje sprang forbi meg, så kan det være mulig at jeg mener en løshund. Dette gjør at mange minoritetspråklig barn får et mer fattig språk med lite nyanser.

2.14.3. Bruk

Språkets bruk handler om bruken av språket i sosiale sammenhenger og formidling av informasjon til andre. Det handler om hvordan vi bruker språket vårt i kommunikasjon med andre mennesker. Det handler om å forstå samtalepartnerens egentlige mening i budskapet. Vi bruker ofte både kroppsspråk og mimikk og som er viktig for kommunikasjonen at mottakeren avkoder de signalene vi sender ut i samtalen. Barn som har SSV vil ha vansker med samspill med andre barn. De forstår ikke de språklige kodene, kan ikke lese det non-verbale språket, noe som gjør at de mister fokuset i konteksten. For minoritetsspråklig barn kan det å forstå konteksten handle om kulturell forståelse. Har de liten erfaringer på norsk vil det lett kunne bli misforståelser i kommunikasjonen med andre barn.

2.15. Kartlegging

Når et barn ikke klarer å følge med språklig i barnehagen så må man undersøke hva som er årsaken til at barnet ikke har den forventet språkutviklingen. Det gjelder både for de enspråklige og minoritetsspråklig barna. I rammeplanen står det at,

den skal gi et tilbud som er individuelt tilpasset og likeverdig, uansett, funksjonsnivå, bosted, sosial, kulturell og etnisk bakgrunn(Rammeplanen.2011: 21).

At tilbudet skal være individuelt tilpasset fordrer at barnehagens personale observerer og kartlegger ved behov. Kartlegging av barn i barnehage har lenge vært omdiskutert. Etter at vi fikk rammeplanen for barnehagen i 2006 har det skjedd en stor endring i forhold til å kartlegge enkelt barn(Nilsen.mfl. 2014). Det er mange ulike tester og kartlegging som skal gi svar på hvordan barnet fungerer i barnehagen. Mange av prøvene skal gi svar på det

individuelle nivået, hvor det da blir fokus på enkeltbarns læringsutbytte, mens andre tester gir svar på systemnivå og skal dermed gi svar til skolemyndighetene og politikerne.

Språket har vært i fokus de siste årene og da spesielt i barnehagene. Det ble vedtatt at alle barn skal få et tilbud om kartlegging av språket når stortingsmeldingen 41, kvalitet i barnehagene kom(KD.2009) Bakgrunn for dette tilbudet er at regjeringen vil at alle barn skal beherske norsk ved skolestart. Germeten og Skogen(2011) uttrykker at det har vært en debatt i mediene og i fagpressen hvor det kommer frem synspunkter for kartlegging av barn og de som er i mot kartlegging av barn. De støtter en kartlegging av språket til barn i barnehagen og trekker det frem som et verdifullt supplement til andre kartlegginger som gjøres i barnehagene og på skolen(Nilsen.m.fl.2014).

Kartlegging av språket til barnet handler ikke om å stigmatisere barnet, men å se hva barnet mestrer og hva det har vansker med. På den måten kan man sette i gang med tiltak som vil hjelpe barnet til å mestre språket og eventuelt søke om spesialpedagogisk hjelp hvis det er nødvendig.

Nordin-Hultman(2004) hevder at det tidligere var et følsomt tema, etisk tvilsomt å skulle bedømme barnets karakter og personlighet. Hun stiller spørsmål om samspill og de gode relasjoner vil bli påvirket av at personalet i barnehagen har fokus på de sterke og svake sidene til barnet. Pettersvold og Østrem(2012) mener at de kartleggingsverktøy som i dag finnes for å kartlegge språket handler mer om at barnet må innordne seg etter regler og sosiale konvensjoner. De mener at rammene for hva som blir normalen blir så trang at alle barn kan risikere å bli funnet som avvikere. En annen ting som blir påpekt i denne debatten er at kategoriene i kartleggingsverktøyet ikke viser det egentlige bilde av barnet. Det er mange feilkilder som kan spille inn i kartleggingen og gi feil informasjon om barnet. De tar ikke hensyn til at konteksten hvor barnet blir testet kan være uvant for barnet at barnet blir utrygg i testsituasjonen og kanskje ikke klarer å presentere på det den egentlig kan(Givær.2014).

De som er for kartlegging(Wodrich og Schmitt.2006) i barnehagen sier at det er tre hensikter med å kartlegge språket til barnet. Den første er å kunne ta en individuell vurdering av barnets språk for å forstå hva vansken innebærer og for å kunne sette inn rett tiltak til barnet. De er klar på at man ikke kun kan kartlegge bare språket men også hvordan språkmiljøet til barnet er hjemme og i barnehagen, og eventuelle andre forhold som kan påvirke barnets læringssituasjon. Den andre hensikten med kartleggingen er å danne seg realistiske

forventninger på den videre utviklingen til barnet og den tredje og siste hensikten med kartleggingen er å kunne sette inn effektive og riktige tiltak for barnet(Nilsen.m.fl.2014).

I følge Vogt(2008) er det noen kriterier som må ligge til grunn for en helhetlig kartlegging. Han sier at kartleggingen må omfatte mange sider ved barnet. Det handler om å se på barnets atferd, emosjonelle reaksjoner, fysisk og psykisk utvikling, konsentrasjon, intellektuell funksjon, interesser og motivasjon hos barnet, og ikke minst egen opplevelse av situasjonen. Man må se på barnets styrker og svakheter for å kunne motivere og sette inn riktig tiltak. Man må se på de ulike miljøene som barnet er i og hvordan er barnets interaksjon i disse miljøene. Både hjemmemiljøet og barnehagemiljøet har en viktig rolle i barnets språklige utvikling. Til slutt sier han at det er viktig å bruke ulike metoder og verktøy i kartleggingen for å fange opp de ulike sidene til barnet og hindre mest mulig feilkilder som kan oppstå ved enkelt kartlegging(Nilsen.m.fl.2014).

Når man skal kartlegge språket til flerspråklige barn er det viktig at den som kartlegger har gode kunnskaper om flerspråklig utvikling. Det er viktig å vite hva man mener er universelt i utviklingen av språket og hva som er mer spesifikt for dette språket. For de minoritetsspråklige førskole barna kan det være litt mer utfordrende å finne årsaken til språkvansken enn det kan være for en med bare et språk. Det som man må finne ut av er om språkvansken skyldes dårlig eller svak andrespråkopplæring eller en spesifikk språkvanske. Dette er ikke enkelt for barn som har en dårlig eller svak andrespråkopplæring har ofte de samme vanskene med språket som de som har en spesifikk språkvanske. De vil kunne ha vansker med å uttrykke seg eller vanskeligheter med å forstå det som blir sagt i timene. Det er viktig både for den språklige utviklingen og for utviklingen for sosial kompetanse at denne kartleggingen er systematisk. Man må kartlegge i bredden for å få mest mulig informasjon på hvordan språkvansken utarter seg for eleven og hvor den er i utviklingen sin. Man starter med en samtale med foreldrene hvor man får vite den språklige utviklingen til barnet. Når begynte barnet å snakke, hvilket språk snakkes hjemme, når kom dere til Norge, har det gått i barnehage før det kom hit til Norge og hvilket språk snakkes det i lekemiljøet på fritiden til barnet er noe av det som kan være nyttig å få svar på. Så må man snakke med barnehage om hvordan det er tilrettelagt språklig i undervisningen. Får barnet bare norsk opplæring eller får det også morsmåls opplæring i barnehagen?

Ved bruk av kartleggingsmateriale så varierer det veldig på hva man bruker. Men barnehagene bruker ofte Tras og alle med(Nilsen.mfl.2014), som sier noe om den generelle

utviklingen og språket. På skolen brukes ofte standardiserte prøver som viser hvor man ligger i forhold til gjennomsnittet. Språk 6-16(Nilsen.mfl.2014)er bare noen av testene som benyttes til å kartlegge språket. Når man skal kartlegge minoritetsspråklig elever er det viktig at man kartlegger begge eller alle språkene som barnet bruker for å kunne danne seg et mer riktig bilde av hva barnet kan språklig. Men det er ikke bare og oversette testene til de ulike språkene og så tro at man får et riktig bilde av språket til eleven. Det å bruke tester som er beregnet for enspråklige kan gi helt feil svar når de tas på flerspråklige elever. Selv om språket er tilpasset er ikke dette tilstrekkelig da man må ta hensyn til blant annet hvilken kultur barnet kommer fra.

Utfordringen når man tester morsmålet med tester som er laget på norsk er at man ofte må bruke tolk under testingen. Dette kan gi mange feilkilder som påvirker resultatet for barnet. Det kan være at tolken instruerer barnet mer enn det som er tillatt, kan forklare hva ordene betyr eller at tolken ikke forstår viktigheten av denne testen. Tester som er laget for flerspråklige på de mest vanlige minoritetsspråkene vi har i landet er, TOSP, TROG, BPVS II og ordspenn og setningsminnet fra 6-16(Nilsen.mfl.2014).

Når man tester barnet på begge språkene kan man oppleve å se at barnet har ulike begreper på hvert av språkene. Det viser at det ikke er alt de har lært seg på norsk som det som de har på morsmålet sitt og omvendt, og barnet bruker begrepene om hverandre i kommunikasjonen. Det kan være på grunn av at i barnehagen og skolen så har den et annet språkmiljø med et annet fokus enn det man har hjemme. Man har kanskje mer fokus på lek og læringsbegreper, men man hjemme har fokus på mer familiære og hverdagsbegreper(Bjerkkan.mfl..2013). Ofte så er det sånn at minoritetsspråklig barn kan mer enn det de klarer å vise på sitt andre språk og av den grunn er det viktig at man kartlegger begge språkene hvis det er mulig, for å få et mer riktig bilde av den språklige kompetansen(Givær.2014).

Det som er utfordringen i kartleggingen av minoritetsspråklig barn er at det er vanskelig å lage standardiserte kartleggingsverktøy slik vi kan gjøre med enspråklige tester. Dette er fordi de minoritetsspråklige barna er en homogen gruppe med store forskjeller i sine ferdigheter på morsmålet og morsmålene varierer veldig på likhetstrekk med det norske språket(Givær.2014). Når man skal kartlegge minoritetsspråklig barn bør selve kartleggingen skje på det språket som barnet er sterkest på og da bør man bruke tolk hvis det er morsmålet som er barnets sterkeste språk. Dette for å få frem barnets språklige kunnskap. Hvis man tester på barnets svake språk er det vanskelig å si om resultatet man får skyldes svak

norsk kunnskaper eller om manglende kunnskaper og ferdigheter på det språkområdet vi tester (Egeberg, 2007). I kartleggingen av minoritetsspråklig vil det være best om man bruker tester som er utviklet parallelt på flere språk som for eksempel, floro og tosp og som viser hva barnet kan på majoritetsspråket. Disse testene er ikke direkte oversatt, men tar hensyn til hvordan den språklige strukturen er for å kunne måle det samme innholdet som det den gjør på norsk. Det er dessverre få slike tester, og er der de finnes så er de gjerne utviklet for de mest aktuelle språkene som er i Norge. Når det ikke er standardiserte tester som er oversatt til morsmålet må man bruke tolk (Egeberg, 2007). Ulempen med å bruke tolk er at man ikke har den samme sikkerheten på hva som blir oversatt. Er det de riktige ordene, rett oppbygde setninger som blir sagt i oversettelsen? Det er viktig når man bruker tolk at man setter av tid før selve kartleggingen til å gå gjennom testen med tolken, slik at han eller hun vet hva som er essensen i testen og hvilke ord som man skal ha fokus på.

Det regjeringsnedsatte (KD, 2011) språkkartleggingsutvalget kom i 2011 med sin innstilling og sine anbefalinger i forbindelse med kartlegging i barnehagen. De sier at de som kartlegger må kjenne til styrken og svakhetene med testen før de setter i gang testingen. Videre sier de at de som kartlegger også må ha kompetanse på å tolke og analysere resultatene. De må forstå hva resultatet egentlig sier og sette inn de rette tiltak. I barnehagene er det mest vanlig med TRAS, tidlig registrering av språkutviklingen (KD, 2011) som kartleggingsskjema. Den viser den språklige utviklingen på alle åtte språklige områdene. Den ser på ordproduksjon, setningsproduksjon, samspill, kommunikasjon, oppmerksomhet, språkforståelsen, språklig bevissthet og uttale. Denne testen sier mye om barnets språkutvikling, men den er dessverre standardisert for enspråklige og vil derfor ikke være god for å kartlegge flerspråklige barn (Givær, 2014). De testene som utvalget mente var godt egnet til å kartlegge minoritetsspråklig barn sin språkutvikling er «lær meg norsk før skolestart» og sats (KD, 2011) Lær meg norsk før skolestart går ut på å observere barnas språkutvikling og språkmiljø i barnehagen. Den er ikke standardisert så den er egnet til de minoritetsspråklige barna også. Den ser på helhetsforståelsen av det å kunne bruke språket og dekker områdene språkfunksjoner, samtale, lesetund, barnets fortellinger, lesing og skriving og ikke minst morsmålet. Sats er en språktest for 2-3 åringene. Det er helsestasjonen som oftest tar denne kartleggingen på to årskontrollen. Den ser på barnets begrepsforståelse ved at foreldrene krysser av for de begrepene som barnet kan. Det er rundt 200 begreper i testen. De skal også si om barnet kan sette sammen ord og eventuelt om de kan forme hele setninger.

Kartleggingen av språket til barnehage barn bør ha sitt utspring i at man kartlegger språket og språkmiljøet for å kunne legge best mulig til rette for barnets språkutvikling. Barn lærer på ulike måter og har ulike interesser så det er ikke alltid at det pedagogiske opplegget man har i barnehagen passer til alle. Denne kartleggingen skal være til hjelp for å systematisere informasjonen om barnet og språkmiljøet til barnet for å kunne legge til rette for barnet på barnets premisser (Givær, 2014).

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for den metodiske tilnærmingen jeg har valgt for å svare på problemstillingen i oppgaven min. Her vil jeg reflektere valget mitt av forskningsdesign og tilknyttet metodevalg. Jeg vil også si noe om hvilke spørsmål som kan komme opp knyttet til validitet og reliabilitet i oppgaven min, og til slutt vil jeg si noe om de etiske hensyn som er i varetatt og hvilke begrensninger som ligger i oppgaven.

3.1. Vitenskapsteoretiske forankring

Metode kommer fra det greske ordet *methodos* og betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tufto og Christoffersen, 2010). Metoden skal si noe om hvordan vi skal gå frem for å få frem informasjonen vi er ute etter. Olav Dalland (2007) har sitert Vilhelm Aubert (1982) i sin bok om metode og oppgaveskriving for studenter på hva metoder er:

En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet hører med i arsenalet av metoder (Dalland, 2007:83).

Metode dreier seg om hvordan vi samler inn og analyserer dataen vi får i innsamlingen. Det handler om våre refleksjoner rundt etiske spørsmål og utfordringer som kan dukke opp når velger en metode fremfor en annen metode til innsamling av data. Metode handler om vår refleksjon om vi klarer å se hvilke utfordringer vi kan få for å gjøre oppgaven vår best mulig valid og reliabel.

Det er ulike tilnærminger for å samle inn og analysere data i forskningen, alt avhengig av hvilket fenomen man skal forske på og hvilket formål man har på studien.

Samfunnsvitenskapen skiller mellom kvantitative og kvalitative metoder (Halvorsen, 2003). I den kvantitative metoden samler vi inn data som er målbare, de kan uttrykkes i tall, antall eller størrelser og statistikk. De blir ofte kalt for de harde dataene. Denne metoden undersøker

ofte få fenomener men har til gjengjeld mange informanter. Den tar sikte på å finne frem til et gjennomsnitt og generalisering i undersøkelsen. Man bruker ofte strukturerte og standardiserte intervju og spørreskjema. Dette gjør at det er fullt mulig for andre forskere å kunne etterprøve testresultatet.

I den kvalitative metoden samler man ofte inn data på sosiale relasjoner og hva meningen bak en atferd kan være. Denne metoden tar sikte på å samle mange opplysninger om få informanter. Man undersøker dybden i fenomenet og prøver å få frem en sammenheng og helhet i emnet man undersøker. Her må forskeren delta selv i selve data innsamlingen og man bruker ofte intervju og observasjoner som metode for innsamlingen av dataen og svarene blir presentert som en tekst.

Spørsmålet er ikke hvorvidt forskeren påvirker prosessen, men hvordan(Dalland.2007:83).

Som jeg har nevnt tidligere ønsker jeg med min masteroppgave å få et innblikk i logopedens egne erfaringer og refleksjoner rundt de utfordringene det kan være i arbeidet med minoritetsspråklig førskolebarn med språkvansker, og da har det vært naturlig på bakgrunn av hva jeg ønsker å finne ut å velge en kvalitativ forskningsmetode(Kap.1.1). Det er mange ulike syn innen for forskningen på hvordan verden egentlig ser ut, og da er det også naturlig at man får ulike syn på hva epistemologi, læren om kunnskap er(Jacobsen. 2005). I den kvantitative forskningsmetoden er den positivistiske filosofien man bygger på. Man mente at man kunne ved bruk av sansedata som syn, hørsel og føle, studere alt. Alt man undret seg over kunne det lages en hypotese av og testes ut ved bruk av sansedata. Denne tradisjonen mente man kunne lage allmenne og generelle regler og lover som vil kunne gjelde for alle, uansett hva det skulle gjelde og hvor i verden man var. Som en motsats til positivismen kom hermeneutikken, den fortolkningsbaserte tilnærmingen. I denne retningen mente man at man ikke kunne se på verden på en objektiv måte. Man ville ha et ulikt syn på verden ettersom hvilket menneske man spurte og hvilke erfaringer de hadde. Denne forskningsretningen tok for seg å forske på menneskets tanker, handlinger og erfaringer i en sosial verden hvor mennesket påvirker og ikke minst påvirkes av andre mennesker. Fokuset i forskningen dreide fra det objektive synet til det subjektive synet og man gikk fra generelle lover og over til å forstå det nære i situasjonen.

3.2. Forskningsdesign

Forskningsdesignet- en singelstudiedesign

Forskningsdesign (Johannessen, Tufte og Christoffersen.2010) dreier seg om formen på forskningen, fra begynnelse, gjennomføringen og hvordan man når målet. I min oppgave ønsker jeg å vite noe om logopedenes utfordringer i arbeidet med minoritetsspråklig førskolebarn med språkvansker og hvordan jobber de med dette feltet. Jeg ville se nærmere på dette fenomenet for å få en større forståelse rundet dette temaet. Et sentralt kriterium for hvordan en undersøkelse skal gjennomføres er tidsbruken. Man kan gjennomføre undersøkelser som går over flere år og noen undersøkelser blir gjennomført på et bestemt tidspunkt.

Man kan dele inn forskningsdesign inn i to hovedgrupper, intensive eller ekstensive. Intensivt design går i dybden på noen få informanter for å få et helhetlig bilde av fenomenet. Ekstensiv design undersøker bredden i et fenomen, hvor de undersøker mange informanter om et spesifikt fenomen. I min oppgave ble det derfor naturlig at jeg valgte en intensiv design i min tilnærming av oppgaven, da jeg ønsker å få frem de ulike nyansene i logopedens arbeid med minoritetsspråklig førskolebarn med språkvansker. Etter en grundig vurdering så jeg at en casedesign kunne passe godt for mitt prosjekt. Case eller casus på latinsk betyr det enkelte tilfelle. Case design egner seg for inngående studier(Jacobsen.2005:90)

Ofte er idealet å gå i dybden på en case og presentere en helhetlig analyse som står på egen bein.

Dette er nettopp i tråd med mitt ønske om å få innblikk i hvordan logopedene ser på dette fenomenet. Hermeneutikken(Gilje og Grimen.2005) handler om å fortolke og forstå meningen som ligger i bunnen av fenomenet. Det som er en av grunntankene i hermeneutikken er at vi alltid har en forforståelse på det vi skal prøve å forstå. Dette medfører at informasjonen som vi prøver å få i undersøkelsen ikke blir løsrevet fra konteksten vi er i(Jacobsen.2005).

Min forforståelse av dette temaet er at det kan være utfordrende for logopedene å kartlegge minoritetsspråklig elever på grunn av mangelfull kartleggingsverktøy. Det kan virke som at utfordringen ligger i det å kunne kartlegge om det er en spesifikk språkvanske eller om det er en svak andrespråksopplæring. Jeg har måttet i både planleggingen av intervjuet og i tolkingen av materialet vært bevisst på hva som er min forforståelse og hva som er informanten sin forståelse og tolking av temaet som diskuteres. I selve tolkingen av det innsamlede datamaterialet vil både min egen forforståelse og den aktuelle teorien om fenomenet ligge til grunn for tolkingen(Dalen.2011).

Min interesse og undring for logopedens håndtering av de utfordringene de møter i arbeidet med minoritetsspråklig barn med språkvansker har jeg fått når man leser i aviser at minoritetsspråklige barn får senere hjelp enn enspråklige barn. Jeg har hatt på bakgrunn av fagbøker på logopedistudiet lest noen refleksjoner rundt hvordan logopeden løser disse utfordringene det er rundt dette å kartlegge en språkvanske på et annet språk enn norsk. Det handler om hva som er tilgjengelig av kartleggingsverktøy for minoritetsspråklig og hva de gjør hvis det ikke finnes noe egnet kartleggingsmaterialet. Jeg har valgt å se dette i sammenheng med aktuell teori knyttet opp mot språkvansker og flerspråklig utvikling.

3.3. Fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming

Fenomenologisk tilnærming(Johannessen, Tufte og Christoffersen.2010) betyr i en kvalitativ design at man utforsker og beskriver menneske og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. Det som er det essensielle er at forskeren prøver å forstå meningen med fenomenet, sett gjennom øynene til en gruppe mennesker. Denne innfallsvinkelen synes jeg passer godt til min undersøkelse, da jeg skal forstå hvordan logopeder jobber med minoritetsspråklig førskolebarn med språkvansker. Tolkning er et annet begrep som er viktig i denne tilnærmingen. Når vi tolker det som informantene forteller så må man se det i lys av den sammenhengen det fortelles i. Vi kan ikke forstå meningen i det de forteller uten å fortolke den i en sammenheng, for det er i den sammenhengen de fortelles i som gir meningen en bestemt mening(Johannessen, Tufte og Christoffersen.2010).

Når vi har samlet inn rådata som utskrifter fra intervju, dokumenter eller notater så må de struktureres. Det vil si at vi deler opp helheten i mindre deler, så ser vi de ulike delene i lys av helheten. Hva har de enkelte delene til felles eller hva er det som skiller dem? Det kalles for den hermeneutiske spiral. Analysen i en kvalitativ forskning går ut på tre ting, beskrive, systematisere og kategorisere, og til slutt å sammenbinde dataen. Vi beskriver det vi har samlet inn av rådata, det er gjerne utskrift av intervjuene, observasjoner. Så systematiserer vi funnene våre. Vi lager kategorier for å samle sammen den informasjonen som er lik for å få en oversikt over materialet vårt. Tilslutt så begynner vi å fortolke det vi har av data. Vi ser etter meningen, årsaker og prøver å få en orden i materialet. Vi prøver å se etter det interessante i det informantene har fortalt oss om emnet(Jacobsen.2005).

I min undersøkelse ønsker jeg å finne ut hva logopeder gjør i møte med minoritetsspråklig førskolebarn med språkvansker. Jeg tenker at det kan være vanskelig å finne et stort nok antall

informanter til å kunne generalisere mine funn på en god kvalitativ metode, så jeg har fokus på hvordan logopedene opplever situasjon ut fra sitt ståsted og perspektiv.

3.4. Intervju

Intervju er mye brukt metode for å samle inn kvalitativ data på. Intervju betyr egentlig en:

Utvexling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema(Kvale og Brinkmann.2009).

Det kvalitative forskningsintervjuet er som en samtale hvor den som intervjuer styrer samtalen så lite som mulig, man lager ofte en liste over temaer man ønsker å snakke om og lar den som intervjues få snakke fritt innenfor temaene (Halvorsen.2005). Et intervju kan gi større frihet for informanten til å uttrykke seg enn et spørreskjema. Man har også mulighet til å komme med oppfølgings spørsmål når informanten enten kommer med noe uventet informasjon eller når noe er uklart. Et intervju handler om å ta vare på det som blir sagt og forstå hva det som informanten prøver å fortelle betyr for ham eller henne. Det handler om å utvikle en forståelse for et fenomen som respondenten er opptatt av(Dalen.2011).

Kvale(1997) beskriver kjennetegnene for et hvordan intervjuformen kan være ved bruk av tolv ulike aspekter. Et intervju handler om informantens livsverden og hvordan informanten forholder seg til denne livsverden. Det handler om å se informantens erfaringer og forståelse av et emne. Hovedfokuset i intervjuet blir informantens beretninger om dette emne. Man prøver å finne frem til informantens forståelse og tolkning av emne under intervjuet. I det kvalitative intervjuformen så tar man sikte på å få frem nyanserte beskrivelser av et spesielt tema som informanten har kunnskaper om. For å få frem nyansene i det informanten forteller er det viktig at vi bruker åpne spørsmål slik at vi ikke legger føringer på hva informanten skal si. Det som er viktig er at vi klarer å få frem beskrivelser som er spesifikke og interessante fremfor de generelle meningene. Som forskere bør man fremstå som undrende og kanskje litt naiv under intervjuet. Det er ved å stille spørsmål som er undrende at vi kan klare å få frem det unike i historien, slik at vi får ny innsikt og viten om temaet. I det kvalitative forskningsintervjuet så er det vi som intervjuer som er instrumentet, derfor er det viktig at vi reflekterer på hvordan vi henvender oss til informanten og hvordan vi mottar svarene. Vi må utvikle våre ferdigheter til å forstå og tolke andre mennesker og vi må være forberedt på svar som påvirker oss som person. Når vi opplever at vi får svar som påvirker oss enten på en positiv eller negativ måte så må vi være bevisst på at vi ikke viser det utad, for og ikke påvirke informanten vår(Dalland.2007).

Når vi som forskere velger oss et tema og forske på så vil vi alltid ha en forforståelse av temaet når vi møter informanten. Vi vil ha våre oppfatninger og meninger om dette emne før man setter i gang med forskningen. Når vi da skal gjennomføre et intervju så møter vi en som har sin forforståelse på dette temaet, og da er det viktig at ikke vår forforståelse kommer i veien for å stille informanten gode relevante spørsmål. Det er da vi får størst mulighet til å få størst mulig forståelse av erfaringene, opplevelser og uttalelser fra informanten vår. Det å lytte til informanten og prøve å få tak i hva informanten egentlig forteller hevder Gallagher at det ikke betyr at man passivt mottar informasjonen, men også er en skapende prosess(Dalen.2011). I forskningsintervjuet er det du selv som er instrumentet. På grunnlag av de spørsmål du har stilt informanten får du svar som du på bakgrunn av dine evner til å forstå, tolke og bearbeide som blir avgjørende for hva som kommer ut av intervjuet(Dalland.2007).

3.5. Semistrukturert forskningsintervju

Semistrukturert intervju er en mellomting mellom helt strukturert intervju med et fast spørreskjema og åpen intervju med ikke formulerte spørsmål. Et semistrukturert intervju er basert på en intervjuguide, hvor man har ulike temaer man ønsker å få belyst. Man har ofte noen spørsmål til å åpne opp for selve intervjuet, mens oppfølgingsspørsmålene kommer når man hører hva informanten forteller og hva vi oppfatter som interessant i det som blir fortalt. Når man lager en intervjuguide så begynner man med å dele opp temaet i delemner som kommer som oftest i en bestemt rekkefølge. Dette fordi det skal være lett å følge med at man får dekt opp alle delemnene man har. Intervjuguiden er ikke helt fastlåst, så hvis informanten kommer med noe interessant som vi ikke har tenkt på så følger man det opp(Johannessen, Tufte, Christoffersen.2010).

I et semistrukturert intervju er det viktig å utarbeide en intervjuguide. En intervjuguide er ikke et spørreskjema, men en tematisk oversikt med noen av de generelle spørsmålene man ønsker svar på i intervjuet(Johannessen, Tufte, Christoffersen.2010). Når man skal utarbeidet en intervjuguide kan det være lurt å benytte seg av «traktprinsippet» der man starter mykt med å få informanten til å slappe av og føle seg komfortabel i situasjonen. Etterhvert som man kommer ut i intervjuet blir spørsmålene med rettet inn mot selve temaet i intervjuet og helt til slutt i intervjuet så har man fokus på det generelle igjen for å få en myk avslutning på intervjuet. Det som er tidkrevende i å lage en intervjuguide til et kvalitativt intervju er at man må utarbeide gode åpne spørsmål slik at informanten forteller mest mulig med sine egne ord om temaet. Det informanten forteller blir ditt datamateriale så det er viktig å få mest mulig informasjon på hvert spørsmål(Dalen.2011).

3.6. Utvalg

Å velge ut hvem som skal være informanter i undersøkelsen er en viktig del av forskningen. Siden den kvalitative forskningen går i dybden og ikke i bredden behøver ikke utvalget av informanter være så stor. Jacobsen(2005) sier at i kvalitativ forskning kan man ikke undersøke særlig mange. Det er tidkrevende og skal ta et kvalitativt intervju og derfor kan ikke utvalget bli for stort. Det er viktig at man velger ut informantene strategisk, slik at man kan sikre at kvaliteten på informasjon man får. Man velger de informantene man tror har den beste kunnskapen om det temaet du skal undersøke(Halvorsen.2003).

Når man ser på størrelsen og tidsperspektivet på min masteroppgave har jeg valgt å intervju tre stykker. Når jeg har et så lite utvalg gjør det ikke mulig for meg å kunne danne noe grunnlag for å generalisere svarene til å gjelde en større populasjon, men det har heller ikke vært hensikten med min masteroppgave.

For å finne informanter som trolig har mye informasjon om temaet mitt i undersøkelsen har jeg valgt å intervju logoped som har erfaringer med å jobbe med minoritetsspråklig førskolebarn med språkvansker. Mine informanter er en mann og to kvinner som kommer fra tre forskjellige kommuner på Østlandet med erfaring fra PPT. Alle informantene mine har tatt utdannelsen etter at masterstudiet ble innført. De har ulik grunnutdanning, noe som man kanskje kan se av hva de synes har vært viktig i dette arbeidet med minoritetsspråklig barn med språkvansker. De har en erfaringstid på fra et til seks år og alle har jobbet på ulike steder som logoped. Det har ikke vært arbeidet bevisst for å få et utvalg bestående av begge kjønn så det at jeg fikk en mannlig logoped som informant ser jeg bare på som pluss da det er flertall av kvinnelige logoped. Men jeg har ikke noe mer fokus på kjønnsaspektet i oppgaven.

3.7. Utvikling av intervjuet med gjennomføring

I forkant av intervjuene så hadde jeg en såkalt test intervju med en logoped. Hensikten med dette intervjuet er å få testet ut spørsmålene mine, få trening på og intervjuet og ikke minst få testet ut om det tekniske hjelpemidlet som båndopptaker fungerer. Samtidig får jeg en mulighet til å få tilbakemelding i fra testpersonen og på bakgrunn av dette en mulighet til å gjøre eventuelle endringer (Dalen.2011). Jeg endret ingenting på intervjuguiden eller måten jeg gjennomførte intervjuet på fra testen og til de endelige intervjuene. Jeg sendte ut forespørsel via Oslo og Akershus logopedlag om å finne informanter. Når jeg hadde fått informanter sendte jeg dem informasjon om intervjuet og temaet på mail. Der skrev jeg hvem jeg var, hvor jeg studerte og hva jeg ønsket at de skulle bidra med som informant i min

oppgave. Jeg sendte også med litt informasjon om min masteroppgave og hvordan jeg ville behandle og anonymisere svarene fra dem, slik de etiske hensyn sier man bør gjøre. De fikk også vite da at de hadde mulighet til å trekke seg fra oppgaven min når de ville uten å måtte behøve å begrunne det. Jeg opplevde at alle mine informanter forsto gangen i dette med masteroppgave skriving så det var ingen spørsmål rundt dette. To av mine informanter spurte om de kunne få kopi av oppgaven min når den var sendt inn. De var nysgjerrig på hvordan den ville bli til slutt. Det er en selvfølge at jeg vil sende ut oppgaven min når den er vurdert til mine informanter som har vært så velvillig å stille opp for meg, så jeg sender den ut til alle mine tre informanter.

Alle mine intervju ble tatt ansikt til ansikt og mine informanter valgte sted og tidspunkt. Det ble naturlig i forhold til arbeidstid og sted å ta intervjuene på mine informanternes kontor. Jeg synes det var greit å komme ut på arbeidsplassen og møte informanten min ansikt til ansikt under intervjuet. På denne måten fikk jeg møte dem i dere rette element og de fikk da muligheten til og spontant vise meg ulike materialer og bøker underveis i intervjuet. Ved å bruke lydopptaker så følte jeg meg fri til å kunne ha full fokus på den jeg intervjuet. Det opplevde jeg som godt og jeg fikk inntrykk av at mine informanter også syntes det var ok at jeg hadde fokus på dem i stedet for å skrive notater i en bok under intervjuet. I følge Monica Dalen(2011) anbefales det å bruke lydopptaker under intervju. Dette for og best mulig å ta vare på informantens egne uttalelser. Noen informanter kan synes det er skummelt å bruke lydopptaker under intervju av ulike årsaker, men det var ingen av mine informanter som uttrykte noe skepsis til å bruke lydopptaker.

Under selve intervjuet følte jeg at jeg fikk formidlet til mine informanter en trygghet som gjordet at selve intervju situasjonen ble god. Jeg opplevde at mine informanter fortalte meg velvillig om deres erfaringer i arbeidet med minoritetsspråklig barn med språkvansker, både de gode erfaringene og de mindre gode erfaringene.

3.8. Transkribering

Når man har samlet inn datamaterialet så er utfordringen å få noe fornuftig ut av all den mengden med ustrukturert materialet. Man må prøve å finne mønstret i det materialet man har samlet inn, se etter det unike i det som er blitt fortalt(Johannessen, Tufte, Kristoffersen.2006). Jeg brukte lydopptak i intervjuene og har transkribert dem ut slik at jeg har fått et skriftlig materiale å jobbe med. Dette materialet kalles for rådata, det er ikke bearbeidet på noen som helst måte annen at jeg har nedtegnet samtalen slik jeg opplever den. Å skrive ut intervjuene

gir en mulighet for andre til å sjekke om tolkningene jeg som forsker gjør er gode nok(Jacobsen.2005). Jeg transkriberte intervjuene samme dag eller dagen etter for at de skulle være så ferske som mulig og at jeg fortsatt hadde følelsen av atmosfæren i meg. Jeg noterte i marginen det som jeg umiddelbart fant som viktig. Jeg la deretter bort de transkriberte intervjuene en stund mens jeg gjorde meg ferdig med teorien. Når jeg så tok dem frem igjen så fant jeg andre ting som jeg fant interessant. Det ble lett å se det i fortalte knyttet opp til teorien min. Når jeg hadde sett på datamaterialet så delte jeg inn svarene i ulike temaer som passet min intervjuguide.

Når man har samlet inn datamaterialet så er utfordringen å få noe fornuftig ut av all den mengden med ustrukturert materialet. Man må prøve å finne mønstret i det materialet man har samlet inn, se etter det unike i det som er blitt fortalt(Johannessen, Tufte, Kristoffersen 2006). Jeg brukte lydopptak i intervjuene og har transkribert dem ut slik at jeg har fått et skriftlig materiale å jobbe med. Dette materialet kalles for rådata, det er ikke bearbeidet på noen som helst måte annen at jeg har måttet tegnsettet samtalen etter eget skjønn. Å skrive ut intervjuene gir en mulighet for andre til å sjekke om tolkningene jeg som forsker gjør er gode nok(Jacobsen 2005).

Når vi nå skal begynne å analysere rådataen(Jacobsen 2005) så starter vi først med å lage oss noen kategorier som ser ut til å være sentrale i vårt datamateriale. Dette gjør det lettere for oss å sammenlikne de ulike intervjuene. I det kvalitative forskningsintervjuet er det den som blir intervjuet og ikke forskeren som setter på en måte kategoriene med bakgrunn i spørsmålene i intervjuguiden.

Kategoriene skal være fundert i data. De skal springe ut fra de dokumentene, observasjonene og intervjuene vi har tilgjengelig.

Kategoriene skal også ha en mening for andre som leser studien og de skal være relevante for den aktuelle teorien i oppgaven. Når jeg skrev intervjuguiden hadde jeg fire kategorier som var kunnskap, kartlegging, tilpassing og samarbeid. Nå når jeg har gått gjennom datamaterialet mitt har jeg fortsatt de fire kategoriene.

Analysen av materialet mitt blir en beskrivelse og tolkning av de temaer som mine informanter har lagt vekt på i intervjuet. Dette kalles for analyse av det kvalitative forskningsintervjuet og det er det som passer best i min oppgave. Man kan skille mellom fem ulike tilnærminger for å analysere datamaterialet på og resultatene på analysen vil komme til

uttrykk på en av de fem tilnæringsmåtene. Man kan tilnærme seg analysen ved bruk av meningsfortetting hvor man forkorter uttalelsene til informantene, meningskategorisering hvor man lager kategorier av uttalelsene til informanten. Man kan også ha en meningstolkning som en tilnærming, hvor man tolker og leter etter skjulte intensjoner i den informanten sier, og den siste tilnæringsmåten er ad hoc meningsgenerering hvor man ikke har noen standardmetode for hvordan man vil analysere datamaterialet på. Jeg kommer til å presentere mine analyser som en meningsfortetting av det som mine informanter har fortalt (Johannessen, Tufte, Kristoffersen 2006).

3.9. Validitet

I forskningen brukes begrepet validitet, som kommer fra det engelske ordet validity som betyr gyldighet (Johannessen, Tufte og Christoffersen.2010). Tidligere så man på validitet og reliabilitet begreper som noe man kun brukte i kvantitativ forskning. Men å drøfte kritisk om dataene vi samler inn er gyldige og pålitelige i kvalitative forskning er også på sin plass. Det handler om og kritisk å vurdere kvaliteten på de dataene som er samlet inn. Man kan dele inn validitetsbegrepet inn i ulike prinsipper som for eksempel intern og ekstern validitet og samt pålitelighet (Jacobsen 2005), og jeg kan bruke de ulike prinsippene i min oppgave.

3.10. Intern validitet

Intern validitet handler om resultatene vi har samlet inn samsvarer med det fenomenet vi undersøker (Johannessen, Tufte og Christoffersen.2010). Ifølge Jacobsen (2005) så trodde man at man kunne beskrive verden på en objektiv måte, men det har man gått bort i fra i den seinere tid. Nå er det begrepet intersubjektivitet som brukes innen for samfunnsvitenskapen. Det vil si at det nærmest vi kan si vi kommer sannheten, er hvis det er flere personer som sier at en beskrivelse er riktig. Vi kan da si at i praksis betyr det at vi bare kan argumentere for at en beskrivelse er riktig hvis andre er enig i den beskrivelsen. Det kan gjelde at mine informanter bekrefter min analyse av dataen som er samlet inn eller at andre forskere har kommet frem til samme konklusjon om fenomenet som jeg. For sikre intern validitet så må man allerede ved begynnelsen av oppgaven tenke på hvordan vi skal sikre validitet i datainnsamlingen. Det har jeg gjort ved at jeg har tenkt igjennom at det er de som er utdannet logoped og som har en viss erfaring med å jobbe med mitt tema som kan gi meg best mulig svar på min problemstilling. Jeg har også vurdert det slik at mine informanter er de som kan gi meg førstehåndsopplysninger om temaet. Jeg får svarene fra de som er i praksisfeltet i hverdagen. Det er også viktig å tenke på hvordan informanten min gir meg informasjonen. Svarer hun bare på det jeg spør om eller forteller hun spontant om sine erfaringer. Hvis

informanten bare svarer på mine spørsmål vil jeg som forsker legge føringer for hvilke svar jeg får inn. Det er også viktig at man vurderer informanten sin nærhet til fenomenet. Er dataen de forteller meg førstehåndskilder, at de selv har erfart det de forteller eller er det andrehåndskilder de refererer til. Jo lengere bort informanten er fra fenomenet jo større sannsynlig er det at dataen er farget av flere som har fortolket fenomenet. Jeg mener jeg har sikret validiteten i oppgaven min ved at jeg har intervjuet utdannete logopeder som jobber eller har jobbet med minoritetsspråklig barn med språkvansker i sin hverdag. De har fått en erfaring på dette temaet og de har reflektert rundt hva som er utfordrende med dette arbeidet. Det kan jeg se på hvor utfyllende alle mine informanter at svart på mine spørsmål og hvor de har kommet med spontane historier på oppfølgingsspørsmålene mine.

3.11. Ekstern Validitet

Ekstern validitet(Jacobsen.2005) handler om man kan generalisere funnene i undersøkelsen. Kan de overføres til liknende fenomener? I kvalitative undersøkelser så er hensikten å forstå og utdype begreper og fenomener, ikke å generalisere til større enheter. Man kan si at det finnes to måter å generalisere på. Den første måten er en teoretisk generalisering. Det man gjør er å generalisere dataen fra et lite utvalg av undersøkelsen til et mer teoretisk nivå. Den andre måten man kan generalisere på er å generalisere hyppigheten av et fenomen. Med dataen fra et mindre utvalg kan vi si med en viss sikkerhet at det samme som vi kom frem til i en undersøkelse med mindre utvalg også kan gjøre seg gjeldene i en større utvalg. Jeg kan ikke bruke en statistisk generalisering i min oppgave fordi jeg har bare noen få informanter som er valgt på bakgrunn av at de er logopeder som jobber minoritetsspråklig førskolebarn og de vil ikke kunne være representativ for en større populasjon. Funnene i kvalitativ undersøkelse er ofte knyttet opp til en spesiell kontekst, en spesiell organisasjon, spesielle personer eller et lokalsamfunn. Skal vi argumentere for at våre funn også kan gjøre seg gjeldene i andre kontekster så må vi begrunne det i støtte fra andre undersøkelser. Når en undersøkelse får støtte fra flere studier i andre kontekster så kan man til en viss grad si at man kan generalisere funnene til å gjelde en større populasjon.

3.12. Pålitelighet

Det vi nå må spørre oss om er om funnene i undersøkelsen er pålitelige. Man vil alltid ha en ulik grad av påvirkning i undersøkelser hvor forsker og informant er kjent for hverandre(Jacobsen.2005). Under innsamlingen av dataen så vi vi påvirkes av hverandre. Det handler om at vi påvirkes av hvordan andre ser ut, snakker og bruker kroppsspråket sitt. Det kan igjen påvirke hvilke svar vi får i fra vår informant, og vi kan få andre svar enn hvis vi var

i en annen setting. Hvis informanten blir kjent med undersøkelsen på forhånd og har hatt tid til å tenke gjennom hva den ønsker å formidle så vil vi sikkert få andre svar enn hvis vi kom overraskende på informanten. Man kan diskutere om det er bra eller ikke om man forberede informantene, men jeg tenker at hvis man blir kjent med temaene i undersøkelsen min så vil det kunne være lettere for informantene mine og gi gode svar enn hvis jeg overrasket dem. Registreringen av data har også en innvirkning på om undersøkelsen er pålitelig. Hvis man må notere ned det som informantene sier så vil man allerede ved nedtegnelsen begynne å tolke hva som er viktig informasjon å ta med. Dette kan gjøre at vi vil kunne miste andre viktige opplysninger i undersøkelsen fordi vi ikke oppfattet at de var viktige ved nedtegnelsen. Det beste er å bruke opptaker eller video. Da kan man gå gjennom materialet flere ganger for å sikre seg at man får med seg det som er viktig. Det som er viktig før vi møter informantene er at man har øvd seg på å bruke de hjelpemidlene vi skal bruke slik at vi vet hvilke utfordringer vi kan møte på og eventuelt endre på noe slik at vi minsker disse utfordringene.

Jeg forberedte mine informanter på intervjuet. De fikk et informasjonsskriv hvor det sto hva som var problemstillingen på oppgaven, hvilke tema spørsmål jeg ville stille, og at jeg var interessert i deres erfaringer som logoped i forhold til problemstillingen min. De fikk også vite på forhånd at jeg ville bruke en lydopptaker under intervjuet.

3.13. Etiske hensyn

Samfunnsvitenskapelig forskning handler ofte om å studere mennesker og deres liv, tanker og erfaringer, enten i privatlivet eller i det offentlige (Jacobsen, 2005). Dette gjør at vi som skal forske må hele tiden ha i hodet om det vi gjør er etisk forsvarlig. Det kan være lurt at vi tenker over hvilke etiske dilemmaer vi kan komme opp i når vi skal foreta undersøkelse og hvordan vi kan løse disse dilemmaene. I Norge i dag er det i utgangspunktet tre grunnleggende krav i forskningsetikken som er knyttet til forskeren og forholdet til informantene. Det skal være informert samtykke, informantene har krav på privatliv og krav på at de blir korrekt gjengitt

Jeg skal i min oppgave undersøke logopedenes egne erfaringer om temaet minoritetsspråklig førskolebarn som har språkvansker. Mine informanter har måttet gi sitt samtykke til å være med i undersøkelsen, og de har kunnet trekke seg fra undersøkelsen uten begrunnelse når de måtte ønske det. Studien min er godkjent hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) før undersøkelsen fant sted. Informantene og deres arbeidsplass blir anonymisert i oppgaven på en slik måte at de ikke er igjen kjennbar. Den dataen som jeg samlet inn ble sett på som sensitive opplysninger og ble overført til en minnepenn med

kodelås for å sikre at ingen utenforstående skal kunne lese dem. Når oppgaven min er godkjent vil all materialet som er samlet inn, både papirene og lydfilene vil bli makulert og slettet.

3.14. Metodiske begrensninger

I en slik studentoppgave vil det være noen metodiske begrensninger som man bør påpeke(Jacobsen2005). Man kan si at jeg ikke er noen erfaren intervjuer, noe som trolig kan ha hatt innvirkning på kvaliteten på intervjuene. Når jeg lagde intervjuguiden så forsøkte jeg etter beste evne og ikke stille ledene spørsmål, men når jeg var i selvet intervjuet og stilte oppfølgingsspørsmål så kan det ha kommet noen spørsmål som kan ha virket som ledene. Men jeg vil samtidig påpeke at eventuelle ledene spørsmål har ikke kommet i så stor grad at det har hatt noe nevneverdig innvirkning på studiens validitet. En annen ting som kan ha vært en metodisk begrensning er hvordan jeg tolket under transkriberingen. Har jeg misforstått eller mistolket noe av det som informantene mine sa, eller har jeg satt feil tegn som komma eller utropstegn som kan påvirke viktigheten av utsagnet til informanten? Jeg har etter beste evne prøvd å gi en sannferdig fremstilling av mine informaners uttalelser.

4. Resultater og analyse

I dette kapitlet skal jeg presentere resultatet av arbeidet i min undersøkelse, gjennom analyser av det empiriske materialet. Kategoriseringen av analysen tar utgangspunkt i mine forskningsspørsmål, fordi jeg synes det gir en god oversikt over materialet. Men jeg er også åpen for at det kan komme frem elementer i svarene til mine informanter som jeg ikke har tatt med i intervjuguiden, men som jeg synes kan ha en betydning for resultatet.

Av hensyn til mine informanter har jeg valgt å anonymisere dem uten nummer eller fiktive navn. Jeg vil omtale alle informantene mine som hun, uansett om det er en man eller en kvinne som er informant.

Den første delen av dette kapitlet vil handle om logopedenes kunnskap om språkvansker hos minoritetsspråklig førskolebarn. Deretter vil jeg se på hvordan de går frem i arbeidet med kartleggingen og hvilke kartleggingsverktøy de bruker. Så vil jeg komme inn på hvordan de tilpasser opplæringen til barna. Til slutt vil jeg si noe om hvem logopedene samarbeider med.

4.1. Kunnskap

Det første forskningsspørsmålet mitt er som følger: *Hvilke kunnskaper opplever logopedene å ha om språkvansker hos minoritetsspråklig førskolebarn?*

Mine tre informanter mente at de hadde litt kunnskap om språkvansker hos minoritetsspråklig førskolebarn. Informantene mente at dette var et komplisert område som de opplevde at de ikke hadde så mye av på selve logopediutdannelsen. Det de har av erfaringer på dette området har de fått gjennom praktisk arbeid og kurs.

Informantene mener dette temaet kunne ha vært mer av på studiet og da spesielt hvordan man arbeider praktisk med dette. Som en av mine informanter sier « Norge er så multikulturelt i dag at vi får minoritetsspråklig barn i behandling mer og mer, uten at vi har gått i dybden på dette i utdanningen vår». To av informantene opplevde at når de kom ut i arbeidslivet så var det velvilje fra arbeidsgiver om å kurse seg innen for dette temaet. En av informantene sier det slik: « Min arbeidsgiver var kjempe glad for at jeg ønsket å lære meg mer om språkvansker hos minoritetsspråklig barn, så jeg fikk gå på det jeg ville av kurs». Den ene informanten opplevde ikke at det var noe særlig krav fra sin arbeidsgiver om å fordype seg i dette temaet. Hun sier det slik» Jeg måtte bare hoppe rett ut i det når jeg fikk mitt første barn med minoritetsbakgrunn som hadde språkvansker».

Alle informantene sier at de har lest seg opp på dette fagområdet for å få en trygghet i det arbeidet de gjør. De nevner bøker av Øzerk(2006) og Egeberg(1992,2007,2012) som viktige bidragsyttere til å forstå hvor komplekst dette fagområdet er. En av informantene trekker også frem nettsiden til NAFO, Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring som et nyttig sted å hente tips og informasjon.

Alle informantene ser behovet og ønsker selv å vite mer om språkbakgrunnen til de barna de møter i hverdagen. Noen barnehager har morsmålsassistenter, mens andre har det ikke.

4.2. Kartleggingen

Forskerspørsmålet mitt om kartlegging er følgende: *Hvilke arbeidsmåter blir benyttet i kartleggingen av denne gruppen?*

Det ser ut som mine informanter har en lik erfaring på hvordan man går frem i selve kartleggingen. De trekker frem at det viktigste i kartleggingen er å få frem mest mulig informasjon om barnets styrker og hvordan språkvansken utarter seg for barnet. Alle mine informanter uttrykker viktigheten av å se barnets styrker for å kunne se hva som er positivt for

barnet. En av informantene sier det slik:» man må vite barnets styrker hvis man skal klare å motivere barnet til å jobbe med språket sitt». De mener at ved å se barnets styrke så gir de barnet en bedre selvfølelse selv om det sliter med språket.

Det de sier om bruken av kartleggingsverktøy er at det finnes så lite egnede tester for minoritetsspråklig barn. De fleste testene er laget for enspråklige norske barn og er derfor vanskelig å bruke på minoritetsspråklig barn. En av informantene sier at det er vanskelig å bruke mange av de standardiserte testene fordi man ikke bare kan oversette dem ord for ord. «Man må ta hensyn til den strukturelle oppbyggingen i språket barnet snakker, og det er alt for omfattende arbeid til at man orker å gjøre det», sier en av informantene. En annen av mine informanter sier det slik: «Det finnes ikke så mange standardiserte tester som er gode nok til å få en helhetlig vurdering av språket til barnet». Det viser jo bare hvor komplekst og omfattende denne kartleggingen er.

Alle mine informanter sier at de bruker de ulike testene om hverandre. «Jeg henter ulike deler fra testene, alt ettersom hva jeg skal teste. Tester som mine informanter bruker er ofte Reynell, Trog, Nya sit og Tras. Disse tester forskjellig deler av språket slik som ekspressivt og reseptivt språk og grammatikk.

En av informantene sier at hun bruker ikke så mange tester siden det er Ppt som utreder dem før de kommer til henne. »Da bruker jeg ofte Reynell og språk 5-6 slik at jeg vet hvor de er på norsk, da vet jeg hvor jeg skal starte arbeidet». Det som de sier er viktig å kartlegge er både hvordan barnet bruker språket og hva det forstår språklig. De sier også at man må ha fokus på grammatikken i språket, dette fordi en flerspråklig utvikling har en naturlig kode veksling i språkutviklingen.

Det som mine informanter trekker frem som viktig i kartleggingsarbeidet er å bruke familien for å innhente informasjon om barnet. Ene av mine informanter sier det slik: «Det er jo foreldrene som kjenner barnet best og vet hva det kan på morsmålet sitt». En annen av informantene uttrykker det slik: «Jeg vet jo ikke hva barnet kan på morsmålet sitt, så jeg er jo nødt å samarbeide med foreldrene om denne informasjonen. De kan fortelle oss hvor lenge de har oppholdt seg i Norge, hva de kunne før de kom hit og hvordan den generelle utviklingen til barnet har vært. En av informantene trekker frem viktigheten ved å innhente informasjon hos foreldrene fordi SSV ofte er arvelig og har familien flere tilfeller av barn og voksne som sliter med språket så kan man ikke ha en vente og se holdning til språket til dette barnet.

De sier også at barnehagen er en viktig informasjonskilde for å hente informasjon om barnet. Informantene sier at de opplever at barnehagen ser barnet på en annen måte enn foreldrene. En informant sier at: «ofte så kan jeg oppleve at foreldre og barnehagen har to forskjellige oppfatninger av barnets språk. Da velger jeg ofte å stole på barnehagens vurdering». Dette fordi ofte så kan det ligge en sårhet hos foreldrene for at barnet har det vanskelig og de vil ikke presentere barnet sitt i en negativ ordelag.

Barnehagen har også muligheten til å observere hvordan barnet bruker språket i samhandling med andre barn. «De hvorfor barnet kanskje ikke kommer seg inn i leken med de andre barn», sier en av informantene. Barnehagen kan fortelle oss om det kan være en naturlig årsak til at barnet strever med det norskespråket, slik som at hvis det ikke har gått lenge nok i norsk barnehage.

Noen ganger må man bruke tolk for å kunne kartlegge barnet. Dette sier mine informanter at de har en varierende erfaring med. En av informantene mine sier at hun har etter hvert som hun har fått mer erfaring på dette område så opplever hun bruken av tolk forholdsvis uproblematisk. «Man må bare bruke god tid med tolken før test situasjonen. Forklare hva testen tester og hvordan tolken skal presentere oversettingen». Det blir jo til at man bruker mye ekstra tid på testingen når man bruker tolk, sier informantene. En informant sier at hun opplevde av tolken og barnet hadde en samtale hvor tolken forklarte mer grundig hva barnet skulle svare enn det som testen tillot. «Da blir jo ikke svarene i testen valide og man har ikke fått frem hva barnet kan og ikke kan». Det de sier som også kan være utfordrende ved å bruke tolk i kartleggingen er at man har ulik setningsoppbygging og forskjellig erfaringer med det som er teksten i testen og da kan det lett bli at man nyanserer teksten til det som er kjent for tolken. En av informantene sier at hun opplever at det å bruke morsmålsassistenter i barnehagene fungerer godt. «De kjenner ofte til viktigheten ved å kartlegge barnet og har etter hvert også noe kjennskap til testene som brukes». Når man bruker morsmålsassistenter så får vi også ofte en beskrivelse av hvordan barnet er i barnehagen, sier informanten. Alle informantene mine er enige i at det å bruke eldre søsken eller andre i familien er noe man bør unngå. «Har man barn med språkvansker eller andre vansker skal søsken og andre i familien slippe å være de som må fortelle forelden hva som er barnets vanske, eller at de må oppleve at deres søsken ikke klarer å svare på en test som man forventer»

4.3. Tilpasset opplæring

Jeg har to spørsmål som jeg vil undersøke i temaet om tilpasset opplæring. Det første spørsmålet er: *Hvilke arbeidsmåter blir benyttet i tilpasningen av opplæringen for minoritetsspråklig førskolebarn med språkvansker?* Det andre spørsmålet er: *Er arbeidsmåtene annerledes enn i arbeidet med enspråklige med språkvansker?*

Mine informanter har en variert grunnutdanning og jobber på ulike områder med barna. To av mine informanter jobber mer direkte med barn, hvor en av dem både utreder og følger opp vedtak. Mens min siste informant jobber kun med utredning i Ppt. Dette gjør at de har en ulik tilnærming til dette teamet.

Informanten som jobber kun med utredning i Ppt sier hun opplever at hun ikke får så god tid til å bli kjent med barnet. «Vi er ute i barnehagene for å se hvordan barnet fungerer i hverdagen med de utfordringene de har. Så har vi kartlegging og samtale med foreldrene på kontoret vårt, før vi tilslutt går gjennom den sakkyndige vurderingen sammen med dem». Hun sier også at de har så mange barn til utredning at hun ikke kan bruke mange timene ute i barnehagen. Hun prioriterer samtalene med foreldrene og kartleggingen.

De to andre informantene sier at de jobber mest med barn som allerede har fått enkeltvedtak. Da jobber de både en- til en og i små eller store grupper. En av mine informanter jobber i en kommune som jobber etter tidlig innsats prinsippet, så da kan hun få barn helt ned i to årsalderen å jobbe med. «Da er det mye lek og veiledning til barnehage og foreldre som er i fokus». Hun sier det kan være vanskelig å jobbe direkte med språklidsvansker når barnet er så liten fordi barnet ikke er forstår hvorfor det er forskjeller på lydene, det er bare slik. Men hun sier at hun opplever at selv om barna er så små når de kommer til henne så er det oftest fruktbare behandlinger, og ofte så kan hun avslutte vedtak før de begynner på skolen.

Den andre informant min jobber kun når barnet har fått et enkelt vedtak. Dette opplever hun som både og. «Noen ganger skulle jeg ønske at jeg kunne ha kommet inn tidligere i barns hverdag. Jeg ser at jeg ofte ikke kommer inn før barnet er fire, fem år og da er mange av språkvanskene feillært og det er vanskelig å jobbe med å avlære dem feilene». Hun opplever at barnehagen ofte kan ha en vente og se holdning til disse barna, og det er derfor de kommer seint til henne. Men hun sier også at hun opplever at hun som utøvende logoped og Ppt har en ulik oppfatning om hvor tidlig man kan gå inn å jobbe med barn. «Det kan se ut som at Ppt ikke helt vet hvordan man jobber i barnehagene med språk. Kanskje de ikke har barnehage erfaring fra før»?

De forteller at de jobber ofte en-til en når barnet har språklydsvansker eller når man opplever at de vegrer seg for å bruke språket. «Når barnet har vansker med språklydene så jobber jeg ofte en-til en med barnet. Dette fordi det er mye terping på lydene og er det flere barn med så vil de kunne få et fokus på hva barnet ikke mestrer fremfor hva barnet kan». De sier de ofte må føle seg til frem hvordan de skal jobbe med barnet. Hva er det barnet liker å gjøre, hvor stor selvfølelse har barnet og hvilken effekt vil måten man velger å jobbe på ha for barnet? «Når jeg jobber med barn som har språkforståelsesvansker, har lite begreper eller har en svak munnmotorikk så er vi ofte i en liten gruppe». Da kan man velge å lage et opplegg som ikke setter fokus på barnet med språkvansken men som gagner hele gruppen, sier informantene. De sier også at når man jobber i mindre grupper så er det også lettere for barnehagen og kunne følge opp språkarbeidet i hverdagen.

Når det gjelder hvor mye tid man jobber med hvert enkelt barn varierer det mye. Hun som både utreder og gjennomfører vedtak sier at hun ofte bare klarer å få tid til en time i uken med noen barn, og andre ganger så er det enda mindre. «Når jeg ikke får tid til å følge opp barnet hver uke er det viktig at jeg lager et opplegg som barnehagen kan jobbe med og jeg er mer som veileder for dem». Hun sier at hun av og til samler opp timene til en bolk på tre måneders periode og da er det ofte andre barn med vedtak med og noen ganger er det også barn som ikke har vedtak med, som kan ha en ekstra nytte av dette opplegget. «Dette gjør jeg for at arbeidet skal være intensivt og sammenhengende for barnet».

Den andre informanten som bare jobber med barnet når Ppt har fattet et vedtak sier at det kan variere veldig på hvor mange timer hvert enkelt barn får tildelt. «Med noen barn som har språklydsvansker jobber jeg to timer i uken med, mens andre med sammen vanske kan ha både fire og opptil seks timer i uken».

Det alle informantene mine sier at det er viktig for barnet at de kommer tidligst mulig inn for å jobbe med barnet. Man kan se at mange barn har begynt å vegre seg for å bruke språket i hverdagen sier en av informantene, og ofte ser man at de faller utenfor leken. En annen informant sier at: «Når det gjelder minoritetsspråklig førskolebarn så er det viktig å lære dem begreper, og da må man bare benevne alt man ser og opplever sammen med barnet». Når et barn begynner på skolen så skal det kunne cirka 20tusen ord, mens de som er språksvake eller som lærer norsk senere så har de ofte kun bare rundt fem tusen ord sier en av informantene. «Derfor er det å jobbe med begreper så viktig i barnehagen. Bruk konkreter, bilder, eventyr og opplevelser for å skape en interesse hos barnet». En av informantene sier at hun jobber

systematisk med barn som har vansker med å finne begrepene og språkforståelsen. «Jeg jobber etter Ernst Ottem sin begrepsmodell, og jeg ser at det fungerer. Jeg bruker både visuell støtte og konkreter på hvert begrep vi snakker om». Dette er noe hun sier at hun bruker for å forberede barnet på det som skal gjøres av ulike temaer i barnehagen, men også for å jobbe med helt spesifikke begreper og kategorier som barnet har vansker med.

Når det gjelder spørsmålet om de bruker andre metoder i arbeidet med minoritetspråklig førskolebarn så sier mine informanter at de ofte jobber på lik måte uansett om det er norsk eller minoritetspråklig barn de jobber med, men med minoritetspråklig blir det med omfattende av det samme. En av informantene sier: «Jeg jobber nok kanskje ikke helt likt selv om metodene er de samme. Jeg forklarer ordene mer automatisk med disse barna enn med norske barn». De sier at de alltid må sjekke hvilke ord de forstår på norsk når de jobber. Dette gjør at de ikke bare jobber med det som er vanskelig for barnet, men også den generelle språkstimulering. En av mine informanter uttrykker det slik: «Det handler jo om å kunne sette ord på ting, så det er bare for meg å benevne alt. Disse barna mangler jo ofte ord, ikke sant».

Begge mine informanter som jobber med direkte logopedi sier at ofte så opplever de at disse barna ikke forstår betydningen av de ordene de kan uttrykke. De sier at det virker som om at minoritetspråklig barn som har en språkvanske ofte bare har en omtrentlig forståelse om hva ordene og begrepene de bruker egentlig betyr. «Da er det bare å forklare begrepene slik vi gjør naturlig for små barn», sier en av informantene når hun får minoritetspråklig barn inn til seg. De har begge jobbet en stund som logoped nå, så dette går automatisk, de tenker ikke over at de forklarer ord som kan være vanskelig å forstå.

4.4. Samarbeidspartnere

Mitt siste spørsmål til mine informanter er: *Hvem samarbeider logopeden med i dette arbeidet?*

Mine informanter sier at de samarbeider med både foreldre, barnehagen og Ppt. Noen ganger så samarbeider de også med morsmålsassistenter og tolk. De sier at det mest naturlige er at de først og fremst har et godt samarbeid med foreldrene. «Det er de som kjenner barnet best og det er nok også de som kjenner bekymringene mest på kroppen, så det er viktig at jeg får dem til å slappe litt av, senke skuldrene litt», sier en av informantene mine om foreldre samarbeidet. Alle tre av informantene sier at de bruker tolk i foreldresamtalene hvis foreldrene ikke snakker godt norsk. Dette fordi at de mener at det er viktig at de forstår den informasjon vi kommer med, men også for at de skal få muligheten til å uttrykke deres

bekymringer og tanker om hvordan barnet deres har det. «Jeg opplever at når vi klarer å gi god nok informasjon som foreldrene forstår så blir foreldresamarbeidet stort sett godt», sier en av informantene.

Barnehagen er den neste naturlige instansen mine informanter sier de må ha et godt samarbeid med. «Barnet går jo i barnehagen meste parten av tiden, så det er naturlig at de følger opp det vi gjør i ene timene» sier en av informantene. De sier at den sakkyndige vurderingen fra Ppt sier at vedtaket til barnet skal sees i sammenheng med det almenpedagogiske i barnehagen, så da blir de naturlig en tett samarbeidspartner for logopedene. En av mine informanter sier at hun bruker barnehagen hele tiden i sitt arbeid med barnet. «Jeg bruker barnehagens planer i mine forberedelser og jeg gir dem lekser hva barnet skal øve på til neste gang jeg kommer, på den måten blir det en bedre kontinuitet i språkarbeidet. «Jeg opplever at barnehagen lengter etter å få tips om hvordan de kan jobbe med språket hos de minoritetsspråklige barna», sier en annen av mine informanter. De er alle enig at barnehagen er en god støttespiller for både dem og det spesifikke logopediarbeidet, men også i arbeidet med foreldrene da det er naturlig at de møter foreldrene mest.

Morsmålsassistenter blir brukt flittig der de finnes i barnehagene. «Jeg skulle ønske at det fantes en morsmålsassistent i alle barnehagene. Det er så godt å jobbe med dem, de kan dette med å være minoritetsspråklig å det å skal kunne lære seg et nytt språk», sier en av mine informantene. En annen av informantene sier det slik: «Når det er morsmålsassistenter i barnehagen bruker jeg å be dem å lese bøker på morsmålet til barnet. Det er så viktig at barnet blir lest bøker for på sitt eget morsmål for da opplever de mestring». Alle informantene mener at morsmålsassistenter er med å bidrar til et bedre språkopplæring hos minoritetsspråklig barn og da spesielt for de som har en språkvanske. «Når jeg kan få morsmålsassistenten til å jobbe med den generelle språkstimuleringen i hverdagen så er det lettere for meg og bare konsentrere meg om språkvansen», sier en av informantene mine.

Det er jo helt naturlig at vi må samarbeide med Ppt siden det er de som lager den sakkyndige vurderingen til barnet, sier informantene. Det er imidlertid forskjell på hvor mye og hvor ofte de møtes og snakker sammen. Informanten som både utreder og utfører tiltakene sier at hun ofte diskuterer saken med andre på kontoret, for å få innspill på hvordan jobben skal gjøres. Hun som bare utreder barnet sier at hun som oftest bare har kontakt med logopeden når hun leverer saken fra seg etter kartleggingen. «Det er sjelden jeg opplever at logopeder tar kontakt med meg for å diskutere saken etter at de har overtatt saken. Jeg er på en måte da ferdig med

saken». Hun som bare jobber med vedtaket etter at Ppt har utredet sier at det er liten kontakt med Ppt etter utredning. «Jeg opplever god kontakt med Ppt underveis i utredningen, men etter på så er det stille». Ingen av informantene uttrykker et større behov for et tettere samarbeid med Ppt i utføringen av den daglige logopediske arbeidet.

Når det gjelder bruken av tolk så sier alle informantene at de ønsker å bruke minst mulig tolk i direkte arbeidet med barnet. «Jeg bruker bare tolk når jeg har møte med foreldrene. Jeg prøver meg heller frem når jeg jobber direkte med barnet» sier en av informantene. «Det blir så alvorlig og skal bruke tolk i det direkte arbeidet med barnet. Jeg tror det vil hindre meg å få god kontakt med barnet, hvis jeg må bruke tolk», sier en annen informant. De sier alle at viktigheten ved å bruke tolk i møter med foreldrene og i utredningen er større enn når man skal jobbe logopedisk i hverdagen. «Jeg bruker fingrene og konkreter i arbeidet med barnet fremfor å bruke tolk», sier en informant. De er alle enig at bruk av eldre søsken eller familie som tolk er noe de unngår så langt det er mulig.

5. Drøfting

I dette kapittelet drøfter jeg resultatene av min undersøkelse i forhold til den teoretiske referanserammen jeg presenterte i kapittel 2, og i forhold til tidligere forskning. Jeg bruker de ulike kategoriene fra intervjuguiden som utgangspunkt for min drøfting.

Problemstillingen min er: Hvordan tilpasser logopeder opplæringen for minoritetsspråklige førskolebarn med språkvansker som har gått mer enn to år i norsk barnehage?

Jeg ville finne ut hvordan logopeder arbeider med førskolebarn som både har et annet morsmål enn vårt og som samtidig har en språkvanske. Min antagelse var at det å jobbe med minoritetsspråklige førskolebarn med språkvanske kunne være utfordrende, særlig med tanke på hvordan man skal gå frem i kartleggingen. Resultatene ser ut til å muligens stemme med mine antagelser, men logopedene trekker også frem mye positivt i dette arbeidet.

5.1. Kunnskap

Mine informanter sier at de ikke opplevde å ha fått mye med seg av teori rundt det å være minoritetsspråklig og ha en språkvanske fra studiene sine. De opplevde at de har lært mest når de kom ut i arbeid. Det er nok mulig at mine informanter opplever at de skulle hatt mer teori om temaet minoritetsspråklige med språkvansker. Jeg kan nok være enig i det, da jeg også har

opplevd å sitte igjen med følelsen av og ikke kan nok om dette emne. Men når man ser hvor lenge siden de fleste fagbøkene om temaet er skrevet så kan man skjønne at dette er et tema som ikke har vært særlig i fokus på en stund. Men på den andre siden så er jo verden blitt mer flerspråklig enn tidligere, hvor forflytningen av mennesker skjer over større avstander enn tidligere og det kommer nye folkegrupper til landet med en annen kultur og språkhistorie. Dette bidrar til at man får en større behov for å vite mer om hva det vil si å være minoritetsspråklig i Norge i dag, enn det vi var opptatt av tidlig på 70-tallet og begynnelsen av 80-tallet. Vi har mer barn i barnehagen og skolen i dag som er minoritetsspråklige og det er mange flere ulike språk som snakkes i barnehagen og skole, men også større utfordringer på hvordan vi kan hjelpe dem på en best mulig måte. Jeg skjønner at mine informanter ønsker å vite mer om dette temaet for å være best mulig rustet til å hjelpe disse barna, men muligens er det slik at jo mer vi kan om dette temaet jo mer føler vi at vi burde kunne mer om. Dette er tema som har så mange ulike faktorer som spiller inn for at vi skal føle at vi har god nok kunnskap. Det å være minoritetsspråklig er ikke lik for alle, og har vi møtt et minoritetsspråklig førskolebarn med språkvanske så har vi fortsatt bare møtt dette barnet. Hva neste barns behov for hjelp kan vi ikke si før vi møter det. Det er begynt å bli mer forskning på dette emne enn det har vært på lenge.

5.2. Kartlegging

Man ser helt tydelig at mine informanter er opptatt og oppdatert på det minoritetsspråklige temaet. De ser viktigheten av det å kartlegge i bredden for å få frem mest mulig informasjon. Man kan se at de tenker på at kartleggingen handler om å kunne gi barnet og eleven en god tilrettelagt opplæring slik som Espen Egeberg skriver i boken *Utfordringer og muligheter* i fra 2008. Her har Egeberg et fokus på at det ikke er diagnosen som er det viktigste men at barnehagepersonalet, lærerne og foreldrene kan organisere opplæringen for å kunne gi barnet de beste mulighetene for å lære. De ser at det å være svak språklig når man er minoritetsspråklig kan gi samme type språklige vansker som hos barn med spesifikke språkvansker. Det kan være at de har vansker med å uttrykke seg eller vanskeligheter med å forstå det som blir sagt. Utfordringen til logopedene blir å finne ut om den svake språkutviklingen skyldes en spesifikk språkvanske eller en svak andrespråkopplæring.

Mine informanter legger vekt på at man må hente ut mest mulig informasjon om barnets språk og språkhistorie før man kan si hva vansken skyldes og man må bruke foreldrene og barnehagen for å få denne informasjonen. Jeg er enig i at man må kartlegge bredt for å få frem hva som kan være årsaken til en språkvanske. Foreldrene er de som kjenner barnet best og har

som oftest hele barnets språkhistorie, noe som verken vi eller barnehagen har. I følge Sandvik og Spurkland(2009) er foreldrene de viktigste samarbeidspartnere i arbeidet med å innhente informasjon om barnets språk. Men de sier samtidig at foreldrene ikke har fagkunnskapen om språket som vi har. Men det som utgangspunkt så ser man hvor viktig at dette foreldresamarbeidet fungerer godt for at vi skal kunne gi barnet mest mulig riktig hjelp. Vi får foreldrene til å bidra med deres historie slik at vi lærer barnet å kjenne, ikke bare språket men hele barnet. Så bidrar vi med vår fagkunnskap at foreldrene får en bedre innsikt og forståelse på hva som kan være årsaken til at barnet strever med språket sitt. Jeg opplever i møte med minoritetsspråklige foreldre at de ofte tar på seg skylden av at barnet deres har en språkvanske. Her er det viktig at vi som fagpersoner kommer med så god kunnskap om språkvansker uten å virke belærende på foreldrene, men for å få dem til å senke skuldrene sine og ikke ha dårlig samvittighet ovenfor barnet.

Språket har vært i fokus de siste årene og da spesielt i barnehagene. Det ble vedtatt at alle barn skal få et tilbud om kartlegging av språket når stortingsmeldingen 41, kvalitet i barnehagene kom. Bakgrunn for dette tilbudet er at regjeringen vil at alle barn skal beherske norsk ved skolestart. Man ser at det har vært en del diskusjoner i media og hos fagfolk angående kartlegging av språket hos barn. Diskusjonen har gått ut på om man skal stigmatisere barna så tidlig som allerede ved to årsalderen eller ikke? Som man kan se fra mine informanter sin erfaring så handler det ikke om å stigmatisere barna, men å kunne gi dem et god og effektiv hjelp basert på det som er vansken. Barna merker det selv tidlig at de er annerledes enn de andre barna, at de ikke klarer å gjøre seg forstått like godt som andre barn.

De sier at de fleste standardiserte testene vi har ikke egner seg for minoritetsspråklige barn og de bruker de ulike testene om hverandre. Jeg er også av den oppfatningen at mange av de standardiserte kartleggingsverktøyene vi har, ikke er god nok for å kartlegge minoritetsspråklige barn. Standardiserte tester sammenlikner et gjennomsnitt av befolkningen for å få frem hva som er normalen i befolkningen(Figueroa.1989). Når minoritetsspråklige førskolebarn ikke er en ensartet gruppe som har de samme språklige erfaringene så har det vært reist tvil om bruken av standardiserte tester på minoritetsspråklige barn(Egeberg.2007). Når det er så mange ulike språk og ulik kulturer så mener jeg at man ikke kan bruke standardiserte tester på dem. Et barn som har Pakistanske foreldre som har bodd i Norge i mange år, men som bare snakker morsmålet hjemme, har ikke de samme erfaringene som et barn som er oppvokst i Pakistan og er nylig flyttet til Norge. Det barnet som er født i Norge

har blitt eksponert for norsk språk ved at storsamfunnet rundt det snakker norsk. Det har også vokst opp i en annen kultur som gjør at det har en helt andre erfaringer enn det barnet som nylig er flyttet til Norge. Dette vil naturligvis gi forskjellige utslag på hvilke begreper barna vil bruke i hverdagen. Mine informanter sier at de bruker ulike deler av ulike tester for å se hva barnet kan av norsk. Jeg synes at man godt kan bruke disse testene slik hvis man er bevisst på at resultatet av testene ikke behøver å være det riktige resultatet. Det som er viktig når man bruker slike tester er at man husker på at de ulike språkene har ulike setningsoppbygging som kan påvirke hvordan barnet uttaler setningen på norsk. Det er ikke sikkert at barnet uttaler setningen feil selv om det høres feil ut på norsk, kanskje det bare oversetter setningen til sitt morsmål. Dette er normalt i en periode av andrespråks utvikling og omtales som et mellomspråk (Kibsgaard, Huby, 2002), noe som også mine informanter sier er viktig å huske på under kartleggingen. For at man skal klare å få kartlagt så bredt på så mange områder så sier mine informanter at man må kartlegge på begge språkene. Det er viktig å se begge språkene samlet for å få den totale språkkompetansen til barnet. Dette trekker også Givær (2014) frem som et viktig element. Bjerkan mfl. (2013) sier at når man tester barnet på begge språkene kan man oppleve å se at barnet har ulike begreper på hvert av språkene. Det viser at det ikke er alt den har lært seg på norsk som det som den har på morsmålet sitt og omvendt, og barnet bruker begrepene om hverandre i kommunikasjonen. Det kan være på grunn av at i barnehagen og skolen så har den et annet språkmiljø med et annet fokus enn det man har hjemme. Man har kanskje mer fokus på lek og læringsbegreper, men man hjemme har fokus på mer familiære og hverdagsbegreper.

De standardiserte kartleggingsprøvene vi har i dag kan vanskelig avdekke om et minoritetsspråklig barn har SSV. Det er vel det som er utfordringen i arbeidet med minoritetsspråklige førskolebarn med språkvansker, det er ikke så lett å finne ut hva som er årsaken til språkvansken. I praksis så er gjerne språkvanskene veldig lik uansett om du har en SSV diagnose eller om du har hatt en svak norsk opplæring. Det er det som jeg oppfatter at mine informanter også synes er vanskelig og skal klare å skille på hva som er årsaken til språkvanskene. Jeg erfarer at måten språkvanskene kommer til uttrykk hos barna er svært lik uansett hva som er årsaken til språkvansken. Har barnet generelle lærevansker, svak norsk opplæring eller en SSV vil selve vansken være lik, men det vil være hvordan vi jobber med språkvansken som blir bli forskjellig ut i fra hvilken årsak som ligger til grunn for språkvansken. I følge Ottem (2008) kan det muligens finne noen markører for SSV. To av de markørene som han sier kan påpeke en mulig SSV er nonordrepetisjon og setningsminne. Jeg

ser at man kan bruke disse to markørene til å undersøke om minoritetsspråklige førskolebarn kan ha SSV. Når barnet ikke responderer noe særlig på logopedens sitt arbeid bør man sjekke ut om barnet klarer å repetere setningsminne og nonsensord. Dette kan være en god måte for å screene minoritetsspråklige barn da nonsens ord ikke er ordentlige ord, og setningsminne kan man tilpasse språket til barnet, enten det blir på morsmål eller norsk. Jeg synes det er viktig å ha fokus på om barnet kan ha en SSV vanske. Da dette er en alvorlig språkvanske og barnet vil behøve hjelp og tilrettelegging både i barnehagen og videre på skolen. Vi vet fra forskning i Sverige(Bjerkan.2013) at minoritetsspråklige barn ofte får hjelp seinere enn enspråklige og de får også ofte feil type hjelp.

5.3. Tilpassetopplæring

Mine informanter sier at en språkvanske kan ha mange forskjellige årsaker og gir dermed utslag på forskjellig vis hos barna. Men det de trekker frem som er generelt viktig i arbeidet med barn med språkvansker så er det begrepslæringen. Spesielt viktig er dette for minoritetsspråklige barn som kanskje ikke har alle erfaringene for å kunne lagre begrepene på en god måte. Begrepssystemet til barnet utvikler seg i takt med de erfaringene barnet gjør seg i verden rundt seg. Dette systemet er også viktig for at barnet skal kunne bearbeide og forstå de erfaringene de gjør seg, og det er også viktig for at barnet skal tilegne seg ny kunnskap og språklige ferdigheter. Hvis barnet har lite erfaringer med et begrep så gjør det vanskeligere for barnet å forstå meningen i ordet og barnet vil ha vansker med å bruke ordet på en hensiktsmessig måte. Dette støttes av nyere forskning(Beck, Mc Keown.2007, Marchman mfl.2010) som sier viktigheten av ordkunnskap for en god leseforståelse og leseflyt. Når barnet har kunnskapen om hva ordet betyr og hvilke måter ordet brukes på, vil det ikke hefte seg noe særlig rundt ordet og leseflyten går bedre. Jo mer begreper du har kunnskap om jo lettere vil leseflyten ofte kunne gå. Minoritetsspråklige barn har ofte vansker med leseforståelsen enn med avkodningen fordi de ofte mangler kunnskap på mange av begrepene som står i teksten.

«Det handler om å sette ord på ting, for ofte mangler disse barna ord, ikke sant?»

Når vi som voksen benevner tingene, gjentar etter barnet så bygger vi ut samtalen med barnet og barnet vil etter hvert kunne mestre flere ord. Når man skal skape en motivasjon hos barna er det viktig at man vet hva som interesserer dem.

Mine informanter tekker frem at tidsperspektivet i dette arbeidet er viktig. Ofte føler de det er store variasjoner i hvor mye et barn får i vedtakstimer selv om språkvanskene kan være

tilsynelatende like. De sier også at ofte så kommer de ikke inn før barnet er i fire-femårsalderen, og de skulle ønske at de kunne kommet inn tidligere. Det er en av mine informanter sier at hun jobber med barn helt nede i 2 årsalderen og opplever dette som fruktbart. Tidlig innsats er et ord som brukes både av forskere og politikere. Men hva betyr tidlig innsats? I dag er det uenighet blant både forskere og fagfolk som jobber ute i feltet på hvor tidlig man kan begynne å jobbe med barn med språkvansker. Jeg er av den oppfatningen at jo tidligere man kommer inn og hjelper barnet jo mindre tilleggsvansker, som for eksempel å unngå å bruke språket sitt og bli utelatt i leken vil barnet kunne få. Å jobbe med språket hos to åringer handler ikke om å rette på uttalelsen, men å gi barnet mange gode språklige erfaringer så man bygger ut begrepsforståelsen til barnet. I språkveilederen (Espenakk mfl.2007) er det et bilde av språktreet som illustrerer de ulike sidene av språket. Der er begrepsutviklingen representert som stammen på treet. Jo tykkere stammen er jo mer stødig står treet, jo mer begreper barnet har jo mer variert og nyansert språk har barnet. Jeg synes denne illustrasjonen sier hvor viktig begrepslæringen er for språkutviklingen. For minoritetsspråklige førskolebarn er det enda mer viktig at de får erfare så tidlig som mulig på norsk. Dette for og lettere skal kunne utrykke seg på norsk. Mange ganger behøver barnet kun å oversette ordene fordi de har erfaring av ordet på sitt eget morsmål. Bruken av morsmålet i opplæringen kom ikke opp hos mine informanter. Kanskje burde jeg som forsker ha stilt mer konkret rundt bruken av morsmålet til barnet i språkopplæringen. Siden det ikke er blitt tatt opp av mine informanter skal jeg ikke si så mye om det, bortsett fra at jeg mener at jo mer språklig erfaring du har på morsmålet ditt jo lettere kan det være å lære norsk.

5.4. Samarbeidspartnere

Mine informanter trekker frem foreldrene og barnehagen som to viktige samarbeidsparter. De sier at det er jo foreldrene som kjenner barnet best og vet hvordan barnets utvikling har vært og er. Barnehagen ser barnet i en annen setting hvor samhandling med andre barn og voksne er hverdagen. Min erfaring er at jo bedre samarbeid man har med både foreldre og barnehagen jo bedre vil det være for barnet. Når man som logoped kan få både foreldre og barnehagen til å jobbe med språket til barnet kan vi få et fruktbart resultat til det beste for barnet. I forhold til minoritetsspråklige foreldre synes jeg det er ekstra viktig å bruke god tid på dette samarbeidet for at det skal bli godt. Det er mange foreldre med minoritetsbakgrunn som ikke kjenner vårt system og vår kultur for å hjelpe barn med ulike behov. I mange kulturer kan barn med språkvansker bli sett på som noen med lav IQ. Dette kan gjøre at foreldrene føler både skam og ikke har håp for barnet sitt. Jeg har erfart at foreldre sier nei til hjelp fordi de tenker at det

ikke nytter, eller at det vil bli kostbart for dem. Men når man bruker god til å ha møter med bruk av tolk så man kan få forklart hva vansken er og hvordan vi kan hjelpe barnet deres, så opplever jeg at mange foreldre gjør det meste for at barnet skal lære mer og ha det bra. Espen Egeberg(2007) sier det så godt når han sier:

Noe av det viktigste i et slikt møte er derfor å være nysgjerrig, å lytte, å finne ut av hvordan den andre oppfatter ulike sider ved det vi samtaler om, og å kunne tilpasse vår kommunikasjon og informasjon til den andre.

Barnehagen er en god samarbeidspartner for logopedene. De har den formelle kunnskapen om språk og språkutvikling og kan være en god støttespiller i språk arbeidet. Alle mine informanter sier at de har et godt samarbeid med barnehagene. De sier også at de gir dem ulike oppdrag slik at almenpedagogikken kan være med å støtte opp under det spesialpedagogiske arbeidet som logopeden gjør. Barnehagen er både en strukturert og ustrukturert virksomhet så her kan man jobbe både direkte og indirekte med å styrke språket til barnet. Det er også ofte de som først begynner å undre seg over barnets språkutvikling og kan sette i gang med generell språkstimulering. I barnehagen finnes det også noen ganger morsmålsassistenter som kan være med å bidra til at morsmålet også blir i varetatt. Jeg synes at et godt samarbeid med barnehagen ikke bare styrker språket til det barnet som har et enkeltvedtak, men også andre barn som kanskje sliter med språket sitt. Ved et samarbeid så får vi som logopeder opplysninger om hvordan barnet fungerer utenfor våre timer, vi får også vite om det vi gjør i ene timene har noen overføringsverdi til hverdagen for barnehagen. Men barnehagen får også gode råd og tips fra logopedene som de kan bruke i sin almenpedagogikk, og som styrker språkutviklingen til resten av barnegruppen også. Dette er med å kunne bidra til at barnet med språkvansker ikke føler seg stigmatisert.

6. Oppsummering og avslutning

I dette avsluttende kapitlet skal jeg oppsummere funnene i undersøkelsen ved å besvare problemstillingen. Jeg vil også komme med kritiske betraktninger på oppgavens gyldighet. Min målsetting med oppgaven har vært å sette fokus på arbeidet med minoritetsspråklige førskolebarn med språkvansker.

6.1. Problemstillingen

I denne oppgaven har jeg prøvd å gå litt i dybden i logopedens arbeid med språkvansker hos minoritetsspråklige førskolebarn. Jeg ønsket å se hva logopedene syntes var mest utfordrende i dette arbeidet og hvordan de løste det.

Problemstillingen er som følger:

Hvordan tilpasser logopeder opplæringen for minoritetsspråklig førskolebarn med språkvansker som har gått mer enn to år i norsk barnehage?

Logopedene som jeg intervjuet opplevde at det kunne være utfordrende å kartlegge de minoritetsspråklige førskolebarna riktig. Mangelen av gode kartleggingsverktøy var noe av årsaken til denne utfordringen. De sa også at tidsbruken på hvert enkelt barn og tidspunkt for henvisning kunne være utfordrende.

På den andre siden så fortalte de om deres måter å løse mangelen av gode kartleggingsverktøy ved å bruke ulike deler av standardiserte tester uten å skåre resultatet, men for å finne ut hvor barnet er språklig og for å finne ut hvor de skal starte og jobbe med barnet.

Jeg sitter igjen med et inntrykk av at logopedene gjorde det de kunne for å finne gode og smidige løsninger for å finne frem til hva som kunne være årsaken til språkvansken hos barnet.

6.2. Kritiske betraktninger

Mot slutten av denne studien vil jeg komme med min vurdering om studien min har en gyldighet og pålitelighet i forhold til om de er til å stole på. Er det god kvalitet på det datamaterialet jeg har samlet inn? Er de pålitelig, har jeg snakket med de riktige personene som kunne gi meg den beste kvaliteten på svarene. Kan mine svar i oppgaven generaliseres til en større populasjon? Til slutt er resultatet jeg har kommet frem til pålitelig? Har jeg gjort god nok jobb når jeg transkriberte og analyserte dataen?

6.3. Validitet

Validitet av oppgaven handler om jeg har en intern gyldighet på oppgaven min. Har jeg fått frem det mine informanter har ønsket å formidle?

Intervjuene mine har jeg tatt opp på bånd og jeg har transkribert dem ordrett ut. Jeg har ikke verken forenklet språket eller kuttet noe ned. Underveis under intervjuet har jeg stilt

informantene mine spørsmål som: «Har jeg forstått deg rett når...» eller «Er det riktig når du sier...». Dette har jeg gjort for at jeg skal unngå noen misforståelser underveis i intervjuet.

Så må jeg se om mine konklusjoner av oppgaven holder mål i forhold til både til det teorien sier om temaet og om andre forskere og undersøkelser sier det samme. Jeg kan se at oppgaven min får støtte i de fagbøkene jeg har brukt og undersøkelser som er gjort om minoritetsspråklige barn og språkvansker også sier at dette er et område som kan være utfordrende å kartlegge på en riktig måte og gi riktig hjelp til rett tid.

Jeg må også se om jeg har valgt ut de riktige kildene til oppgaven. Jeg har funnet mine informanter via Oslo og Akershus Logopedlag og regner med at de er de som er best egnet til å svare på min problemstilling. Mine informanter er alle utdannet logopeder og har jobbet noen år som logoped og har opparbeidet seg erfaring på dette feltet. Mine informanter har gitt meg innblikk i deres hverdag og har fortalt historier fra deres praksis. Dette ser jeg på som at de har førstehånds kjennskap til det de forteller meg. Jeg har ikke en slik oppgave at jeg tror at mine informanter skal behøve og unnlate å fortelle meg ting, da alle de er anonymisert i oppgaven min.

Om oppgaven min kan generaliseres til en større populasjon er også noe jeg må vurdere. I min oppgave har jeg bare hatt tre informanter, og det er i utgangspunktet litt for lite informanter til at jeg kan trekke en konklusjon på at dette gjelder alle logopeders opplevelser av arbeidet med minoritetsspråklige barn med språkvansker. Men mine informanter forteller kun om sine opplevelser og noe av dette kan være at andre logopeder også opplever i sitt arbeid.

6.4. Reliabilitet

Tilslutt i oppgaven så må jeg vurdere om oppgaven min er pålitelig. Har mine informanter på noen måter blitt påvirket av meg og min fremferd og intervju metoder? Jeg tror jeg har klart og ikke påvirke mine informanter mer enn det som er normalt i et møte mellom to mennesker. Jeg har møtt mine informanter på deres arbeidsplass og jeg har gått i nøytrale klær som ikke utpreger noen holdninger av noen slag. Jeg informerte mine informanter før vi møttes at jeg ville bruke diktafon underintervjuet. Jeg spurte også når vi møttes om dette var greit at jeg brukte det og om de følte seg komfortabel med det. Jeg har latt dem styre samtalen etter at jeg har fortalt dem om temaet i min oppgave. Jeg har underveis kommet med oppfølgings spørsmål som har gitt meg svarene jeg har fått i oppgaven min. Når jeg var ferdig med intervjuene så dro jeg hjem og transkriberte dem ut. Jeg gikk gjennom intervjuene to ganger for å forsikre meg at jeg hadde fått med meg alt de sa.

6.5. Avsluttende kommentar

Avslutningsvis i denne oppgaven vil jeg si at det har vært utfordrende å skrive denne masteroppgaven. Men jeg sitter igjen med et bedre innblikk i et tema som var for meg i starten et helt ukjent område. Jeg har fått bekreftet at det er mange utfordringer i arbeidet med minoritetsspråklige barn med språkvansker. Men jeg vil si at den entusiasmen og fortellergleden mine informanter hadde så gir det meg håp på at dette vil jeg også klare å mestre når jeg kommer ut og skal virke som logoped. Det jeg tar med meg som det viktigste i dette arbeidet er å se barnet, se hvilke interesser det har og ikke minst se familien og foreldrene som en stor ressurs i dette arbeidet. Jeg håper at den utfordringen som ligger i forhold til uklar opplæringslov og tidsbruken vil endre seg over tid. Det er kun når vi har klare kriterier til å jobbe etter og nok tid til å utføre jobben vår, det er da vi kan hjelpe de minoritetsspråklige barna med språkvanskene

Litteraturliste

Befring, Edvard og Reidun Tangen. 2004. Spesialpedagogikk. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Bele, Irene Velsvik.(red.)(2008): Språkvansker, teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Berggreen, Harald og Tenfjord, Kari.(1999): Andrespråklæring. Sharpsborg: Ad Notam Gyldendal.

Bjerkan, Kirsten Meyer mfl. (2013): Ordforråd hos flerspråklige barn. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bishop, D.V.M.(2001): Uncommon understanding, development and disorders of language Comprehension in children. East Sussex. Psychology Press.

Bråten, Ivar. Red. 1996. Vygotsky i Pedagogikken. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Dahl, Rune og Kvitvik, Gunnar(red.)(2008): Utfordringer og muligheter. Oslo: Torshov kompetansesenter.

Dalen, Monica. (2011): Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, Olav. (2007): Metode for oppgave- skrivning for studenter. 4. utg. Oslo: Gyldendal.

Egeberg, Espen(red.) (2007): Minoritetsspråklige med særskilte behov. Oslo Cappelen Akademisk Forlag.

Egeberg, Espen(2012): Flere språk- flere muligheter. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
(2000): Tospråklighet og minoritetsundervisning. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Engen, Thor Ola og Kulbrandstad Lars Anders

Espenakk, Unni mfl.(2007): Språkveilederen. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.

Givær, Katrine. 2014. Inkluderende språkfelleskap i barnehagen. Bergen: Fagbokforlaget
Vigmostad & Bjørke A/S

Gjærum, Bente og Bjørn Ellertsen., Red. Hjerne og atferd. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Haugen, Richard., Red. 2006. Barn og unges læringsmiljø 2, med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet. Oslo: Høyskoleforlaget.

Humle, Charles og Margaret Snowling. 2009. Developmental disorders og language learning and cognition. West Sussex: Wiley-Blackwell.

Halvorsen, Knut. (2003): Å forske på samfunnet- en innføring i samfunnsvitenskapelig metode. 4. utg. Oslo: Cappelen Forlag As.

Givær, Katrine. 2014. Inkluderende språkfelleskap i barnehagen. Bergen: Fagbokforlaget
Vigmostad & Bjørke A/S

Gjærum, Bente og Bjørn Ellertsen., Red. Hjerne og atferd. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Haugen, Richard., Red. 2006. Barn og unges læringsmiljø 2, med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet. Oslo: Høyskoleforlaget.

Humle, Charles og Margaret Snowling. 2009. Developmental disorders og language learning and cognition. West Sussex: Wiley-Blackwell.

Jacobsen, Dag Ingvar(2005): Hvordan gjennomføre undersøkelser? 2. utg. Kristiansand: HøgskoleForlaget.

Johannessen, Asbjørn mfl.(2010): Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. 4. utg. Oslo: Abstrakt forlag.

- Kibsgaard, Sonja og Husby Olaf. (2002): Norsk som andrespråk i barnehage og småskole. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar og Brinkmann Svend.(2009): Det kvalitative forskningsintervju. 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Monsrud, May-Britt(2013): Forelesning: Tospråklighet relatert til språk –og talevansker. Bodø: Universitetet i Nordland
- Nilsen, Vivian D(red.)(2014): Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NUO 2010:7. Mangold og mestring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Pihl, Joron. 2010. Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, May Britt. 2005. Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, Margareth og Spurkland Marit.(2009): Lær meg norsk før skolestart. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Selj, Elisabet, Else Ryen og Inger Lindeberg., red. 2004. Med minoritetspråklige i klassen. Andrespråks læring og andrespråks undervisning. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Tomblin, J. Bruce og Bishop, Doroty V.M. (2008): Understanding developmental language disorders. East Sussex: Psychology Press.
- Valvatne, Helene og Margareth Sandvik. 2007. Barn, språk og kultur. Oslo: Cappelen Forlag
- Øzerk, Kamil Z.(1992): Om tospråklig utvikling en teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet. Oslo: Oris Forlag.
- Øzerk, Kamil Z.(2006): Tospråklig opplæring utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Nettadresser:

Lian, A. Årsaker til spesifikke språkvansker. 15.02.2016

<http://www.norsklogopedlag.no/tidsskriftet/utgaver/logopeden-3-07/arsaker-sprakvansker>

Torkildsen, J.V.K. ERP kan bidra til tidlig identifisering av barn med risiko for språk- og lesevansker. 15.02.2016

<http://www.norsklogopedlag.no/tidsskriftet/logopeden-1-08/erp-kan-bidra>

KD. Stortingsmeldingen nr.41.2008-2009. Kvalitet i barnehagen. 15.02.2016

<https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>.

KD. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. 15.02.2016

http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf

Vedlegg 1 - Informasjon om intervjuet.

Jeg er masterstudent i Logopedi ved Universitetet i Nordland, og skal skrive en masteroppgave i logopedi. Oppgavens mål, er å se på hvilke utfordringer som kan ligge i kartleggingen av minoritetsspråklige barn.

Problemstillingen for oppgaven vil være:

Hvordan opplever logopeder arbeidet med minoritetsspråklige barn med spesifikke språkvansker?

Alle forskningsetiske retningslinjer vil bli ivaretatt. Informantene og intervju vil bli anonymisert og opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Du vil bli anonymisert med et nummer og at du jobber ved et PPT kontor på Østlandet. Innsamlede data ved båndopptak og notater vil oppbevares sikkert og slettes etter ferdigstilt prosjekt.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen og du kan trekke deg når som helt uten noen begrunnelse. Da vil ikke ditt bidrag komme med i oppgaven.

Når prosjektet er ferdig vil alle opplysningene og data som er samlet inn bli slettet.

Jeg vil starte prosjektet vår 2014 med intervju av informanter, og ferdigstille prosjektet våren 2014. Ved spørsmål om prosjektet kan dere ta kontakt med Åse Eriksson, telefon: 476 37 526 eller veileder Gisle Johansen, telefon:75 51 77 44

Jeg ber om tillatelse til å kontakte informanter ved deres institusjon, med forespørsel om å delta i denne undersøkelsen.

Med vennlig hilsen

Åse Eriksson

Vedlegg 2 - Intervjuguide.

1. Hvilken utdannelse har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som logoped?
3. Hvilke erfaringer har du med minoritetsspråklige barn med spesifikke språkvansker?
4. Hvordan går du frem i kartleggingen av språkvansken?
5. Beskriv hva du synes er utfordrende i kartleggingen.
6. Beskriv hvordan du jobber med språkvansken.

Vedlegg 3- Figurer

1. Ferdighetsdiagram

2. Dual-isfjell- modellen

3. Bloom og Lahey, språkmodell

Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD

Toril Risberg Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland Postboks 1490 8049 BODØ

Vår dato: 04.03.2014

Vår ref: 37827 / 3 / MB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83 Vedlegg: Prosjektvurdering Kopi: Åse

Eriksson aaseeriksson@yahoo.no

37827 Minoritetsspråklige barn med spesifikke språkvansker Behandlingsansvarlig
Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder Daglig ansvarlig Toril Risberg
Student Åse Eriksson

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Bøe

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 37827

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Informasjonsskrivet er tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår forutsatt at følgende tilføyes:

- at opplysningene vil bli behandlet konfidensielt - at det er frivillig å delta - at man kan trekke seg når som helst uten å måtte begrunne det - hva som skjer med innsamlede opplysninger ved prosjektslutt

Vi ber om at det reviderte informasjonsskrivet sendes til personvernombudet@nsd.uib.no

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Nordland sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Forventet prosjektslutt er 15.02.2016. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger fremgår. Lydopptak og samtykkeerklæringer slettes, og indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.