

Sammendrag

Tittel: Samisk flerspråklighet og utredning av språkvansker

Formålet med studien er å belyse at utredning av språkvansker er utfordrende for fagpersoner på grunn av ulik eksponering av språkene som brukes av samiske skolebarn. Studien undersøker om testing av språkvansker med Screeningstestene Språk 6-16, en norsk og en nordsamisk versjon, kan anvendes for å indikere språkvansker hos flerspråklige samiske elever. Det undersøkes om gjensidig påvirkning, overføring og andre språklige fenomener mellom språk kan bidra til å få et helhetlig bilde av tilstedeværelse av språkvansker hos språkbrukeren.

Problemstilling: Kan den norske og den samiske versjonen av screeningstesten Språk 6-16 anvendes for flerspråklige samiske elever med nordsamisk som førstespråk og norsk som andrespråk, for å indikere språkvansker?

Problemstillingen har følgende konkrete forskningsspørsmål:

Hvilke vurderinger gjør fagpersoner om screeningstestene Språk 6-16 ved testing og utredning av flerspråklige elever? Kan man ved analyse av en elevs språkvanskeprofil indikere feilformer, overføring og påvirkning i elevens første- eller andrespråk?

Gjennom et fenomenologisk perspektiv, ved bruk av kvalitativ metode, ønskes det å gjenspeile en komplementær tilnærming av språkvansker ved testing av flerspråklige. Et kvalitativt- og semistrukturert intervju er gjennomført av fire lærere. En deduktiv og en induktiv tilnærming gjennom hele prosessen skal vise sammenhengen mellom fremlagt teori, analyseprosessen og resultat med Stegvis deduktiv-induktiv metode.

Resultatene indikerer at den norske og den samiske versjonen av Språk 6-16 kan anvendes til testing av samiske flerspråklige, men at en ikke vil få et helhetlig vurdering av barnets språkvansker, bare ved å bruke testene. Det kan tyde på at en kan få en helhetlig vurdering ved å reflektere over språkdominans, se etter forskjeller i begge språk, vurdere årsakene til språkvanskene og foreslå tiltak til de ulike språkvanskeindikatorerne. Testene kan ikke brukes for å få vokabularkjennskap hos samiske flerspråklige, men det kan tyde på at en kan få et innblikk i vokabulardominansen i hvert av språkene.

Det viser seg at det er behov for å se etter andre variabler med en dynamisk kartlegging i for- og etterkant av testene. Det kan tyde på at det er mulig å identifisere feilformer ved sammenligning av språkene, gjensidig påvirkning og overføring ved analyse av elevens språkvanskeprofil, som påvirkende og underliggende faktorer av språkvansker. Men det trengs mer forskning om fenomenene; overføring og påvirkning hos samiske flerspråklige. Det kan handle om overføringer og påvirkninger i fonologi, syntaks, morfologi, semantikk, men også språkvanskefenomenet ordleting og vokabularoverføringer, og forskning om hvilke konsekvenser manglende samiske læremidler, har for det samiske språket.

Nøkkelord: Språkvansker, DLD, samisk flerspråklighet, testing, Screeningstest Språk 6-16, språkoverføring, språkpåvirkning, dynamisk kartlegging og samiske læremidler.

Abstract

Title: Sami multilingualism and investigation of language difficulties

The purpose of the study is to highlight that the investigation of language difficulties is challenging for professionals due to different exposure to the languages used by Sami school children. The study examines whether testing of language difficulties with the Screeningstestene Språk 6-16, a Norwegian and a Northern Sami version, can be used to indicate language difficulties in multilingual Sami pupils. It is investigated whether mutual influence, transfer and other linguistic phenomena between languages can help to get a holistic picture of the presence of language difficulties in the language user.

Issue: Can the Norwegian and Sami versions of the screening test Language 6-16 be used for multilingual Sami students with Northern Sami as their first language and Norwegian as their second language, to indicate language difficulties?

The problem statement has the following specific research questions:

What judgments do professionals make about the screening tests Languages 6–16 when testing and assessing multilingual students? By analyzing a student's language difficulty profile, can one indicate incorrect forms, transfer and influence in the student's first or second language?

Through a phenomenological perspective, using a qualitative method, it is desired to reflect a complementary approach to language difficulties when testing multilinguals. A qualitative and semi-structured interview was conducted by four teachers. A deductive and an inductive approach throughout the entire process shall show the connection between the presented theory, the analysis process and the result using Stegvis' deductive-inductive method.

The results indicate that the Norwegian and the Sami versions of Language 6-16 can be used for testing Sami multilinguals, but that you will not get a comprehensive assessment of the child's language difficulties, just by using the tests. This may indicate that a comprehensive assessment can be obtained by reflecting on language dominance, looking for differences in both languages, assessing the causes of the language difficulties and proposing measures for the various language difficulty indicators. The tests cannot be used to gain vocabulary knowledge in Sami multilinguals, but it may indicate that one can gain an insight into the vocabulary dominance in each of the languages.

It turns out that there is a need to look for other variables with a dynamic mapping before and after the tests. This may indicate that it is possible to identify error forms when comparing the languages, mutual influence and transfer when analyzing the student's language difficulty profile, as influencing and underlying factors of language difficulties. But more research is needed on the phenomena; transfer and influence in Sami multilinguals. It can be about transfers and influences in phonology, syntax, morphology, semantics, but also the language difficulty phenomenon of word searches and vocabulary transfers, and research into the consequences of missing Sami teaching aids for the Sami language.

Keywords: Language difficulties, DLD, Sami multilingualism, testing, Screening test Language 6-16, language transfer, language influence, dynamic mapping and Sami teaching aids.

Forord

Denne masteroppgaven tar for seg temaet språkvansker; utviklingsmessige språkforstyrrelser, testing av samiske flerspråklige og språkutvikling .

Det i de seneste årene kommet mye ny forskning som klargjør begrepene språkvansker og utviklingsmessige språkforstyrrelser. Det har vært nyttig og lærerikt å sette seg inn i et så vanskelig tema som jeg valgte og som var urokkelig å komme bort fra, med tanke på at det innenfor det samiske logopedfeltet finnes så lite forskning på temaet.

Det har virkelig vært en stor utfordring å være masterstudent med det som skjer i livet med uforutsigbare ting og det å studere ved siden av full jobb.

En stor takk til mine informanter som stilte opp ved siden av en travel hverdag som lærere. Dere er helt suverene i arbeidet med samiske elever og deres utfordringer, uten deres deltakelse hadde ikke prosjektet blitt ferdigstilt.

Takk til min dyktige veileder Monica Norvik, forelesere og studiekoordinatorer ved NTNU for formidling av kunnskap, tålmodighet og oppmuntring når jeg var på nippet med å gi opp hele prosjektet.

Til sist, men ikke minst, må jeg rette en stor takk til familien og venner som har forstått mine prioriteringer gjennom årenes løp. Nå får jeg endelig tid og anledning til å prioritere dere når masteroppgaven endelig er et ferdig produkt.

Máze/Masi 13.06.23.

Ella Eira

Innhold

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Figurer	vii
Tabeller.....	vii
Forkortelser	vii
1.0. Innledning.....	1
1.1. Det samiske språket	1
1.2. Prosjektets formål	2
1.3. Bakgrunn for valg av tema og avgrensing	3
1.4. Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.5. Avklaring og presisering av begreper.....	4
2.0. Teori	4
2.1. Samisk språkutvikling i et flerspråklig perspektiv	4
2.2. Språkvansker.....	6
2.2.1. DLD.....	6
2.2.2. Tidligere forskning om DLD	7
2.3. Testing av språkvansker hos flerspråklige	8
2.3.1. Språk 6–16.....	10
2.4. Overføringer og påvirkninger mellom språk	11
2.5. Ordforråd	12
2.6. Utvikling av leseforståelse og leseferdigheter	13
3.0. Metode	14
3.1. Kvalitativ tilnærming.....	14
3.1.1. Kvalitativt intervju	14
3.2. Strategisk utvalg	15
3.2.1. Utvalgskriterier	16
3.2.2. Rekruttering og valg av informanter	16
3.2.3. Gjennomføring av intervjuene	16
3.2.4. Transkribering.....	17
3.5. Analyse av data.....	17
3.6. Vurdering av kvalitet.....	18
3.6.1. Metoderefleksjon	20

3.6.2 Etiske betraktninger.....	20
4.0. Presentasjon av funn	22
4.1.1. Faglig kompetanse.....	23
4.1.2. Erfaring med flerspråklige elever og språkvansker	23
4.1.3. Samarbeid med andre.....	24
4.2. Kartlegging av språkvansker	24
4.2.1. Tidligere utredninger og andre vansker.....	25
4.2.2. Indikasjoner på språkvansker.....	25
4.3. Dynamisk kartlegging	26
4.3.1. Språkdominans	26
4.3.2. Erfaring med testene Språk 6-16	27
4.3.3. Språkoverføringer og påvirkninger	29
4.3.4. Mulige tiltak.....	29
5.0 Drøfting av funn.....	30
5.1. Språkdominans	31
5.2. Erfaring med testene Språk 6-16	31
5.3. Indikasjoner på DLD	33
5.4. Språkoverføringer og påvirkninger	35
6.0. Avrunding av prosjektet	36
Referanseliste	38
Vedlegg 1	42
Vedlegg 2	43
Vedlegg 3	48
Vedlegg 4	51
Vedlegg 5	54

Figurer

Figur 1 Avgrensning av språkforstyrrelser mot andre aspekter knyttet til vansker med språk, tale og kommunikasjon (Bishop et al., 2017; Kristoffersen et al., 2021)

Figur 2 Kodegrupper

Tabeller

Tabell 1 Deltester i Screeningstest Språk 6-16

Forkortelser

PPT: Pedagogisk Psykologisk tjeneste

SEAD: Samiskspesialpedagogiske tjeneste, underlagt Statped i Norge.

DSM-5: Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders. 5. utgave

WHO: World Health organizations

ICD-10 og 11: International Classification of Diseases 1. Og 11. Utgave

ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder

1.0. Innledning

Flerspråklighet og språkvansker kan utvikle seg på forskjellige måter, avhengig av situasjonen og individet det gjelder. Utviklingsmessige språkforstyrrelser er en type språkvansker som kan identifiseres tidlig og refereres til språkvansker som oppstår i løpet av barndommen, uten noen kjent årsak som kan forklare dem. Utviklingsmessige språkforstyrrelser påvirker barnets evne til å tilegne seg og uttrykke seg på et språklig nivå som er forventet i forhold til deres alder og utviklingsnivå.

Språkvansker er et komplekst område som kan ha stor innvirkning på en persons kommunikasjonssevner og sosiale interaksjon. For noen kan det å lære flere språk samtidig være en utfordring, spesielt hvis de ikke får tilstrekkelig støtte og veiledning i prosessen. Dette kan føre til at de sliter med muntlig eller skriftlig tilegning av språkene, og kan gi mistanke om språkvansker.

På en annen side kan flerspråklighet være en styrke, og det kan være positivt for personer å lære flere språk tidlig i livet. Det kan også bidra til å forbedre kognitive ferdigheter og gi større kulturell forståelse og sensitivitet.

Situasjonen for det samiske spesialpedagogiske området innenfor logopedi om språkvansker og flerspråklighet, er dessverre slik at det ikke finnes en språktest som er konstruert konteksten samisk og norsk. Testene som brukes er standardisert for enspråklige norske barn og tilpasset til samisk fra norsk og ikke standardisert etter en normgruppe av flerspråklige samiske barn.

I studien undersøkes det om kartleggingsverktøyet Språk 6-16 kan brukes for å gi en strukturert førstehåndsviten om språkvansker i samisk som førstespråk og norsk som andrespråk. Testing spiller en viktig rolle i å identifisere og evaluere utviklingsmessige språkforstyrrelser. Gjennom testing kan fagpersoner få et mer helhetlig bilde av barnets språkutvikling og vurdere om det foreligger språkforstyrrelser eller om barnet ligger innenfor det forventede spekteret for alderen.

Undersøkelsen er utført etter fenomenologisk perspektiv og kvalitativ tilnærming. Fire informanter deltok i prosjektet ved å gjennomføre testene på elever. Gjennom et kvalitativt semistrukturert intervju formidlet de informasjon og erfaring med Språk 6-16. En presentasjon og drøfting av funn formidles gjennom en analyseprosess med koding og danning av kodegrupper og som var grunnlaget for drøfting av problemstillingen og forskningsspørsmålene med henvisning til fremlagt teori. Stegvis deduktiv-induktiv-metode (Tjora, 2021), skal gi et deduktiv og et induktivt preg for utformingen av denne vitenskapelige teksten.

1.1. Det samiske språket

Historisk finnes det belegg for at samisk stammer fra samojedisk språk og Proto-Uralsk. Det kan dokumenteres blant annet ved funn av enkelte ord som har semantiske likheter i disse språkene (Sammalahti, 1998). Slik har samisk utviklet seg til flere samiske språk, og de språk som har mest brukere i Norge er nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk. Flerspråkligheten er kombinert med statsmajoritetsspråket norsk, dialekter, og i tillegg til

engelsk, eller andre språk som foreldre, barn og ungdom kan velge i grunnskolen. Forskingen i denne masteroppgaven omhandler nordsamisk.

I offentlige statlige dokumenter omtales samer ofte som en minoritet og det samiske språket som minoritetsspråk og norsk språk som majoritetsspråk. Samisk, hvor denne studien er foretatt, er et majoritetsspråk i skole og offentlige institusjoner, slik omtalt som samisk forvaltningsområde (*sametinget*). I opplæringsøyemed blir samisk betegnet som førstespråk for de som får opplæring i og på samisk. Opplæring i norsk for elever som har samisk som førstespråk, blir brukt om andrespråk. Undervisning gis etter Læreplanverket kunnskapsløftet 2020- samisk (LK20s) (Kunnskapsdepartementet, 2017). I engelskfaget får elevene opplæring i kunnskapsløftet 2020-norsk (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Tradisjonelt har samisk språk vært overlevert muntlig fra generasjon til generasjon, og det har vært en viktig del av den samiske livstilen og kulturen. Ifølge Todal (2006) er de samiske språkene nye skriftspråk i Skandinavia med forholdsvis ny rettskrivning som kun har vært i bruk de siste 40–50 år. Testing av språkvansker på samisk er et enda nyere fenomen.

I dag har samisk som urfolksspråk et særskilt verneverdig status i FNs erklæring om urfolksrettigheter og med lov hjemmel i Norge (Opplæringslova, 1998) og i ILO-konvensjonen (*ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter*). Nyere hendelse i Norge er at samene fikk status som urfolk 15.05.2023, hjemlet i § 108 i grunnloven.

Opplæringsloven § 9-4 om lærebøker og læremidler (Opplæringslova, 1998) har siden 2010 omhandlet krav om samiske lærebøker og læremidler, men kravet om tilgjengelighet er ikke lik med de norske i paragrafen, og i Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det at læremidlene bør fremskaffes etter hvert. Selv om Sametinget (*sametinget*) forvalter tilskuddsordning for læremidler, så går det altfor sakte med å produsere lærebøker og læremidler for de samiske elevene.

1.2. Prosjektets formål

Masterprosjektet vil sette søkelyset på at ulik eksponering av flere språk hos samiske elever er utfordrende for logoped og lærere ved utredning av språkvansker. Norge er ikke unik i så henseende, at det mangler tester for flerspråklige elever, for internasjonal forskning tilsier at det må forskes mer på flerspråklige barn og testing av språkvansker. Forskning innen dette temaet på verdensbasis søker etter gode nok kartleggingsverktøy som kan belyse språkvansker og språkutvikling hos to-/flerspråklige barn. Det drives mye forskning innenfor dette fagfeltet og mange forskere er enige i at det trengs mer forskning før målet for tilfredsstillende utredning og tilrettelegging kan være gjeldende for flerspråklige barn (Marinis et al., 2017). Det poengteres også av flere forskere (Anaya et al., 2018; Bialystok & Werker, 2017) at tester som er beregnet for enspråklige, er kanskje ikke de beste egnet for testing av språkvansker hos tospråklige.

Studien undersøker om testing av språkvansker hos flerspråklige samiske elever med Screeningstesten Språk 6-16, en norsk og en nordsamisk versjon, kan brukes for å indikere språkvansker.

I studien settes det også søkelys på om testen utfall, kan brukes for å finne ut om tverrspråklig innflytelse innen fonologi, morfologi, semantikk og syntaks hos eleven. Det trenger nødvendigvis ikke å være en språkvanske barnet har, men feilformer av

språkstrukturer som vanskeliggjør innlæringen, på grunn av gjensidig påvirkning, overføring og andre språklige fenomener fra det dominante språket eller de andre språk eleven bruker.

1.3. Bakgrunn for valg av tema og avgrensning

Innenfor det samiske spesialpedagogiske feltet er det utviklet og tilpasset noen få tester for samiske barn og elever. Det er stort behov for mer kunnskap om samiske elever og språkbruk i forhold til språkutvikling og språkvansker, slik Brækkan (2021) også viser til.

De seneste årene har man i samiske skoler sett en økende tendens til at barn og unge bruker engelsk som kommunikasjonsspråk i skolen og fritiden, slik også NRK Sápmi 2020 rapporterer i sin nyhetssending (Svendsen, 2021). Behovet for kunnskap og forskning om samisk flerspråklighetsutvikling og språkvansker, samt utvikling av nye språkopplæringsmodeller er høyst aktuelt og nødvendig i dagens samfunn og språkmiljøer for bevaring av samiske språk.

Hvilke tiltak skal innsettes var ikke tema i prosjektet, men det var ikke til å unngå å komme inn på ulike tiltak i en utredningsprosess. Det kan være en lang vei å gå å finne ut om vanskene kan skyldes ulik eksponering av språkene, eller mangelfull opplæring i det ene eller de andre språk.

Kodeveksling er et interessant felt i logopedisk sammenheng, men er ikke inkludert i oppgaven, da dette blant annet hadde krevd en utvidet studie med observasjoner av eleven i kommunikasjon og i relasjon med andre. Det er heller ikke plass til et foreldreperspektiv i undersøkelsen. Omfanget av masterprosjektet setter en naturlig begrensning for metodetriangulering.

Studien er avgrenset til Norge, et samisk språkmiljø i Troms- og Finnmark, hvor eleven får opplæring i og på samisk, og norskopplæring etter fagplanen; Norsk for elever med samisk som førstespråk.

1.4. Problemstilling og forskningsspørsmål

I studien søkes det om innsikt i informantens kunnskap om bruk av screeningstestene Språk 6–16 (Ottem et al., 2010b) for å indikere språkvansker og kartlegge flerspråklige samiske barns språkutvikling.

Problemstillingen blir som følger:

Kan den norske og den samiske versjonen av screeningstesten Språk 6-16 anvendes for flerspråklige samiske elever med nordsamisk som førstespråk og norsk som andrespråk, for å indikere språkvansker?

Problemstillingen har følgende konkrete forskningsspørsmål:

Hvilke vurderinger gjør fagpersoner om screeningstestene Språk 6–16 ved testing og utredning av flerspråklige elever? Kan man ved analyse av en elevs språkvanskeprofil indikere feilformer, overføring og påvirkning i elevens første- eller andrespråk?

1.5. Avklaring og presisering av begreper

I manualen for Språk 6-16 forklares betydningen av ordet screening som et første steg i en utredningsprosess for et visst aldersspekter, for å teste om eleven må utredes videre for språkvansker (Ottem et al., 2010b).

Under beskrivelse av screeningstestene Språk 6-16 brukes både norske og samiske begreper fra testene. Dette er gjort blant annet for å vise at på grunn av ulike språk deltestene ulike. Andre steder hvor samiske begreper fremstilles, og forklaring av ordets betydning, står den norske oversatte betydningen i parentes.

Betegnelsen tospråklige brukes om det som omhandler testing av to språk, der teorier eller forskning viser til begrepet. Begrepet flerspråklig vil likevel bli foretrukket i oppgaven fordi begrepet brukes i nyere forskning og favner om mangfoldet ved benevnelse om samisk flerspråklighet. Språkbrukere som blir testet i studien får opplæring i tre språk fra 1. klasse, derfor faller det naturlig å kalle elevene som flerspråklige.

Behovet for endring av norske begreper kommer frem i en norsk konsenssstudie utført av Kristoffersen et al. (2021), som ble utført med bakgrunn i utbredt bruk og usikkerhet i bruk av ulike begreper ved benevnelse om språkvansker. I rapporten blir begrepet Developmental Language Disorder (DLD) i forkortet versjon anbefalt brukt i Norge, for utviklingsmessige språkforstyrrelser, og blir derfor brukt i oppgaven. Likeledes blir begrepet Specific language impairment (SLI) henvist i henhold til internasjonal forskning.

2.0. Teori

Språk som en essensiell del av menneskelig kommunikasjon og uttrykk, gir språket oss muligheten til å formidle tanker, følelser, ønsker og behov til andre. I lys av teorier om språkutvikling belyses samisk flerspråklighet.

Videre handler det teoretiske rammeverket om diagnostiske kriterier for språkvansker og typiske trekk ved språkvansker. En avklaring av begreper med bakgrunn i engelsk og norsk catalise-studier om DLD kommer frem i eget delkapittel.

I 2022 kom en avhandling utført av Monsrud (2022) i Norge om temaet flerspråklighet, språkferdigheter på første og andrespråk. Den belyser tidligere forskning og teorier om temaet språkvansker; DLD, flerspråklige og testing.

I oppgaven skal screeningstesten Språk 6-16 avklares om det kan anvendes for å teste flerspråklige samiske elever, så derfor presenteres Språk 6-16 med samiske og norske begreper. Teori om testing fremmes for å kunne belyse fagpersoners vurderinger ved testing og utredning av flerspråklige elever. I studien stilles forskningsspørsmål om en ved analyse av en elevs språkvanskeprofil kan indikere overføring og påvirkning i elevens første- eller andrespråk, derfor belyses noe teori bak overføring og påvirkning mellom språk.

2.1. Samisk språkutvikling i et flerspråklig perspektiv

Om hvorvidt samisk flerspråklighet skal forstås som et geografisk fenomen eller om språket følger mennesket uansett hvor det er bosatt eller befinner seg, eller i hvilken

språkkontekst personen er i, fremstår nok i mange diskusjoner. Øzerk (2008, 2016) som en av de få forskere, har stått for forskning på flerspråklighet i samiske språkmiljøer, poengterer at samisk er et truet språk og har vært det gjennom flere generasjoner. Nasjonal språk- og utdanningspolitikk, både historisk og i nyere tid kan være årsaken til regredert utvikling.

Ifølge Øzerk (2008) og Todal (2006) ble målet for funksjonell samisk-norsk tospråklighet for samiske elever innført ved M87(utgått)(undervisningsdepartementet, 1988), hvor fokuset var utvikling av kommunikative muntlige og skriftlige ferdigheter i første- og andrespråket. Øzerk (2008) definerer dette som en additiv (suksessiv) tospråklig utvikling.

Som ved enhver språkutvikling er også samisk språkutvikling påvirket av ulike faktorer, inkludert sosiale, kulturelle og individuelle forhold. Den første språkutvikling i de første leveår, skjer nok på samme måte som ved andre språk. Utover det er det forsket lite på hvordan og hva som skjer når de første lyder, ord og uttrykk dannes i samisk. Det henvises til masteroppgaven til Pulk (2019) en kvantitativ undersøkelse i samiske kjerneområder i Norge, om fireåringers tilegnelse og bruk av fonologi, som en kan betrakte som et ledd i forskning om samisk språkutvikling i et logopedisk perspektiv.

For mange samiske barn er barnehagen den første plassen i møte med flerspråklighet fra 1-2 årsalder eller senere. Da har barnet suksessivt tilegnet samisk som førstespråk/morsmål gjennom samisktalende foreldre, for så å utvikle det norske språket. Barn av flerspråklige foreldre kan ha, fra fødselen av, en samtidig språkutvikling parallelt med ett eller flere språk i ulike kontekster, og omtales som simultane tospråklige. Barnet har da to førstespråk (De Jong, 2009; Øzerk, 2008).

I forskning er fenomenet flerspråklighet undersøkt i takt med globaliseringen i samfunnet, hvor flere og flere blir kompetente i flere språk. En slik bevissthet trer også frem i dagens samiske samfunn, slik Vulchanova (2013) fremhever at flerspråklighet er en ressurs og en verdi, samtidig som det er et kommunikasjonskrav i samfunnet om tilegnelse av flere språk. Imidlertid kan tidlig påvirkning fra majoritetsspråk, gjennom medier; tv, nettbrett og andre kilder, være en hinder for språkutviklingen for samiske språk. Slike endringer med påvirkning i samiske samfunn fører til utfordringer for samisk språkutvikling.

Egeberg (2016) beskriver språkutviklingen i flerspråklighet med ulike variasjoner i språkferdighetene i de ulike språk som læres. Språkinnlæringen avhenger av faktorer som erfaring med og stimulering av språkene, alder for innlæring, språkets sosiale status og motivasjon. Egeberg (2016) omtaler denne utvikling som sekvensiell flerspråklig utvikling, hvor ferdigheter utvikles best med språket de har mest erfaring med gjennom formell opplæring. For samiske elever i studien vil det dreie seg om samisk førstespråk som det erfarende språket og norsk som andrespråk. Videre poengterer forfatteren (Egeberg, 2016) at hvis opplæringen foregår på andrespråket vil eleven utvikle best ferdigheter på det språket. Denne teorien kan assosieres til samisk førstespråklig opplæring ved manglende læremidler, hvor norske læremidler blir brukt og at læreren samtidig underviser på samisk. En slik undervisningsmåte kan lett føre til at eleven utvikler bedre ferdigheter på norsk enn på samisk. Det vises til masteroppgaven til Brækkan (2021) hvor hun konkluderer med at mangel på kunnskap om språkvansker blant pedagoger, samiske kartleggingsmaterieill og samiske læremidler er til hinder for utviklingen av språket og at samiske barn får mindre bistand enn norskspråklige barn.

Brækkan (2021) har en oversikt over tester som finnes og hvor Språk 6-16 finnes som en samisk versjon for skoleelever.

Tidlige kunnskap og erfaringer med samisk vil være en ressurs i når andre språk skal innlæres i skolen som obligatoriske fag, som norsk og engelsk. Flere forskere (Bele et al., 2008; Helland, 2012; Vulchanova, 2013; Øzerk, 2008) fremhever at et godt språklig, stimulerende språkmiljø er selve grunnlaget for en god to-/flerspråklighetsutvikling. Mangel på språklig eksponering på begge eller flere språk, kan forsinke utviklingen av ordforrådet og andre språklige aspekter som eksempelvis fonologi og grammatikk. Et godt språkstimulerende miljø forutsetter god språkutvikling med god tilgang til flere språk. Det er gjeldende også for de samiske barna om å tilegne seg flerspråklig kompetanse fra et tidlig tidspunkt hvor språkutviklingen i realiteten bør skje parallelt med norsk og engelsk. For at det skal skje tilfredstillende, kreves det en konsekvent språkplanlegging fra barnehage og skole, i samarbeid med foreldre. En slik tilrettelegging vil hjelpe og lære barnet bevisst å tilegne seg kunnskaper, se sammenhenger og utnytte språklige elementer ved gjenkjenning på tvers av språkene. Dette bidrar til å gi en tilfredstillende metaspråklig og metakognitiv språkutvikling (Egeberg, 2016; Svendsen, 2021). En slik metaspråklig bevissthet kan også frembringes ved samtale om språk i undervisningssituasjon slik Dannemark (2011) beskriver om tospråklig utvikling gjennom presentasjon av hva dette kan dreie seg i forholdet norsk og samisk.

2.2. Språkvansker

I DSM-5 er de diagnostiske kriterier for språkvansker slik Klinkenberg (2018, p. 18) skisserer «*vansker med læring og bruk av språket*» som kan innebære vansker både med «*forståelse og/eller med produksjon*». Barn med språkvansker kan ha betydelige vansker innen ordforråd, oppbygning av setninger og har vansker med å forstå språklige uttrykk i forhold til barn med adekvat normal språkutvikling. WHO diagnosesystem ICD-10 brukes i Norge. En ny versjon av ICD-11 er under utarbeidelse (Klinkenberg, 2018) og hvor språkvanske diagnosen er inkludert (Neumann, 2018).

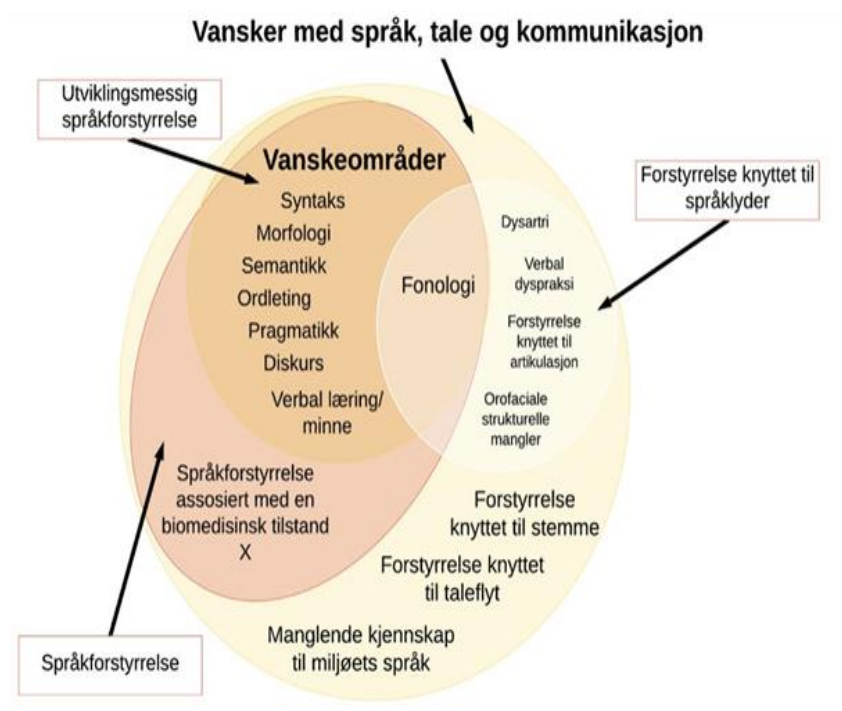
Flere forskere (Egeberg, 2016; Helland, 2012; Monsrud, 2022; Salameh, 2008) mener at vansker hos to- eller flerspråklige barn skal finnes i begge eller alle språkene barnet lærer. Ifølge catalise-studier har det blitt konkludert med at DLD kan påvirke begge språkene til flerspråklige individer (Bishop et al., 2017; Kristoffersen et al., 2021; Monsrud, 2022). For å finne ut hvor og hvordan språket er affisert kan figur 1 om utviklingsmessige språkforstyrrelser med fordel brukes, før eller etter at Språk 6-16 er gjennomført.

2.2.1. DLD

I 2015 og i 2016 var en rekke anerkjente språkforskere samlet for å avklare begrepet språkvansker (Bishop et al., 2017). Bakgrunnen for denne Delphi-studien var avklaring av uklare diagnosestandarder og manglende felles forståelse for kriterier og terminologibruk i forskning og praksis (Bishop et al., 2017; Neumann, 2018). *Specific Language Impairment (SLI)* er begrepet som oftest ble anvendt om spesifikke språkvansker i forskning. Definisjonen SLI er nå erstattet med DLD og er i bruk internasjonalt og introdusert i Norge de siste årene og ble først i 2018 definert som utviklingsmessige språkvansker (Neumann, 2018). I Norge ble det i 2021, en lignende konsensusstudie gjennomført etter samme metode som Delphi-studien, og en ny

definisjon anbefales, brukt om DLD, som utviklingsmessige språkforstyrrelser (Kristoffersen et al., 2021). DLD erstatter det norske begrepet spesifikke språkvansker.

DLD kan innebære språkforstyrrelse i komorbiditet med og del av en ikke-biomedisinsk tilstand som ADHD eller lav non-verbal fungering (unntatt psykisk utviklingshemning). DLD kan også innebære andre utviklingsområder som motoriske vansker (Developmental Coordination Disorder), lese- og skrivevansker, talevansker, atferdsvansker, emosjonelle vansker eller auditive prosesseringsvansker (Bishop et al., 2017; Kristoffersen et al., 2021). Fortrinnsvis omfatter DLD-diagnosen vansker i språkområdene syntaks, fonologi, morfologi, semantikk, ordleting, pragmatikk, diskurs og verbal læring/ minne, oversatt fra Delphi-studien, slik det er fremstilt i figur 1:



Figur 1 Avgrensning av språkforstyrrelser mot andre aspekter knyttet til vansker med språk, tale og kommunikasjon (Bishop et al., 2017; Kristoffersen et al., 2021)

2.2.2. Tidligere forskning om DLD

Avhandlingen til Monsrud (2022), er gjort på DLD og testing av flerspråklig i Norge, av førstespråklige minoritetsgrupper med norsk som andrespråk. Utvalget bestod av barn med antatt DLD og et utvalg med antatt normal språkutvikling, hvor testing ble gjort i språkgrupper i alderen fra seks til tretten år. Utgangspunktet for Monsrud (2022) var å undersøke språklige egenskaper hos flerspråklige utvalg med fem ulike måleinstrumenter, som var oversatt til seks ulike førstespråk. Måleinstrumentene ble brukt for å undersøke avhandlingens problemstillinger i forhold til 3 artikler. 1. Artikkel (Monsrud et al., 2019) handlet om å undersøke norskspråklige ferdigheter på andrespråket, som viste indikasjoner på at norskspråklige kompetansen fantes hos gruppene, men også at kompetansen i begge språk økte med alderen. 1. artikkel

(Monsrud et al., 2019) undersøkte vokabularferdigheter som distribuerte mellom første og andrespråket. Resultatet fra denne delundersøkelsen viste at forskjellene mellom enspråklige og flerspråklige normutvalg, undersøkt med konstruert konseptuell skåre, for reseptive vokabularferdigheter, ble vesentlige mindre eller forsvant helt. For ekspressive vokabularferdigheter ble forskjellene vesentlige mindre. I 2. Artikkel (Monsrud et al., 2021) ble det undersøkt tester for fonologisk minne, og viste signifikant høyere skårer for ordspenn på førstespråket sammenlignet med andrespråket. I setningsrepetisjon var resultatene det samme som i 1. Artikkel (Monsrud et al., 2019). Deltesten målte svært ulik kompetanse mellom alle seks gruppene. Undersøkelsen fra 3. artikkel (Monsrud et al., 2022) viste at testen setningsrepetisjon predikeres av vokabular, grammatikk og fonologisk minne på begge språk. De kognitive ferdighetene, i begge språk, var av betydning som underliggende faktorer for språkferdigheter, og kunne avdekke risiko for språkvansker, men at enspråklige normer kunne gi vesentlige feilkilder. Konklusjonen fra undersøkelsen ble at undersøkelse av andrespråket alene, ikke kan brukes for å få kunnskap om språkkompetansen til flerspråklige barn. Det andre hovedfunnet konkluderte at det er signifikante forskjeller mellom språkgruppene angående styrke på første- eller andrespråk.

Monsrud (2022) påpeker at utredning av DLD hos flerspråklige barn kan være kompleks oppgave, da kjennetegnene på andrespråkutvikling delvis kan overlappe med symptomene i DLD. I forhold til ulike studier med DLD med flerspråklige utvalg fremmes mulige identifikasjoner med DLD innen morfologi, syntaks og særlig verbøyninger (Monsrud, 2022; Paradis, 2016). Andre markører for DLD kan være forenklete grammatikalske strukturer og begrenset ordforråd, samt begrensinger i fonologisk arbeidsminnekapasitet; non-ordrepetisjoner og setningsrepetisjon (Monsrud, 2022; Thordardottir & Brandeker, 2013).

2.3. Testing av språkvansker hos flerspråklige

Det ligger i lærerens profesjon å utrede flere sider av utvikling i språkferdigheter hos eleven. Det anbefales å ha samtale med foreldre/ foresatte om barnets språkutvikling, få innblikk i elevens læringsmiljø og sosiale samspill, og andre kartleggingsprosedyrer som vurdering av skriftlige arbeider, observasjoner og samtale med barnet selv (Bishop et al., 2017; Egeberg, 2016; Monsrud, 2022). I tillegg til å gjennomføre en språktest som Språk 6-16 på norsk og samisk kan språkferdighetene måles etter reseptivt og produktivt fremstilling. I det muntlige reseptive måles evnen til å lytte og forstå, og muntlig produktivt i å snakke språket. I skriftlig reseptive måles lesing og forståelse og skrivning i bruk av språket (Svendsen, 2021) ved ulike fremgangsmåter.

Marinis et al. (2017) undersøker SLI blant tospråklige og presenterer ulike studier (Bedore & Pena, 2008) innenfor temaet. Presentasjonen består av ulike populasjoner (Armon-Lotem et al., 2015) for å belyse kilden til likhetene og forskjellene mellom tospråklige med SLI og forståelsen av dette på den ene siden, og den mulige verdien av ulike verktøy, på den andre siden. Ulike verktøy (Castilla-Earls et al., 2016) for å teste tospråklige med SLI presenteres. Marinis et al. (2017) viser til dokumentasjon av tallrike studier (Altman et al., 2017; Peña et al., 2016) av over- og underprestasjon i tale og språkutredning av tospråklige og SLI. I beskrivelse av over- og under prestasjon kan en grunn være at testverktøyet som brukes ikke tar hensyn til forskjellene mellom språk som testes. Marinis et al. (2017) påpeker at utredning av tospråklige og SLI, betegnes som ulikt fra utredning av enspråklige barn og SLI, fordi tilegnelsen av flere språk arter

seg annerledes enn tilegnelsen av kun ett språk. Nettopp på grunn av ulikhetene i språk, når det gjelder grammatikk, setningsstrukturer og fonologi må tospråklige barn testes i begge språk. Marinis et al. (2017) konkluderer med at det fortsatt vil være nødvendig med flere studier innenfor temaet SLI og tospråklighet for å komme frem til en standardisert test for denne gruppen. Monsrud (2022) viser til en slik enighet blant forskere i sin avhandling, ved å poengtere, at det ikke er tilstrekkelig å undersøke bare andrespråket for å identifisere DLD. Det eksemplifiseres med at språklige strukturer, som begrenset vokabular, ses hos barn med DLD og kan forveksles med et andrespråk i utvikling.

En testleder bør også ha kultursensitivitet og ha kjennskap til språklig eller kulturell bakgrunn (Egeberg, 2016). Testene som oftest er normert og standardisert for enspråklige (Marinis et al., 2017), slik det er tilfelle med testen for enspråklige i denne studien med Språk 6-16, som kan føre til over- eller underprestasjon i språkvanskene og DLD. Manglende vurdering; underprestasjon av språkutvikling, kan føre til at barn ikke blir diagnostisert tidlig nok, og ikke får tilstrekkelig ressurser i form av hjelp og støtte. Likeledes kan overprestasjon føre til unødvendig etikettering og stigmatisering og føre til bruk av unødvendige ressurser som eleven ikke har behov for, og som får konsekvenser for sosial- og emosjonell utvikling, og skoleprestasjoner, slik Monsrud (2022) fremstiller.

Validitet handler om hvor godt en test måler det den er ment å måle (Nilsen, 2013). Validitetsutfordringer kan oppstå når flerspråklige testes med normerte tester, som er utviklet for enspråklige majoritetsutvalg, slik belyst av Monsrud (2022) og Marinis et al. (2017), om fare for systematiske og tilfeldige målefeil. Faren ligger i det at testresultatene kan gi et unøyaktig bilde av de andrespråkliges evner eller utfordringer. Tester kan gi systematiske feil når testen inneholder språklige og kulturelle elementer som er mer kjent for et majoritetsutvalg, og føre til underrapportering av ferdigheter og språkvansker. Tilfeldige målefeil kan oppstå på grunn av faktorer som testtetthet, angst eller misforståelser på grunn av språkbarrierer.

En test skal måle det testen indikerer (Egeberg, 2016; Nilsen, 2013) En test handler om sensitivitet og spesifisitet, å fange opp de som har en spesifikk vanske eller en ferdighet (Egeberg, 2016). I følge Egeberg (2016) er faren for en over- og underrepresentasjon for minoritetspråklige å bli feilaktig identifisert for en vanske, hvis andre variabler ikke tas hensyn til. Andre variabler ved testing av flerspråklige kan være å undersøke språkdominansen, slik Verhoeven et al. (2012) viser til i sin undersøkelse, om språklig eksponering i de ulike språk eleven behersker og testes i. I følge Egeberg (2016) kan testing på flere språk være aktuelt med parallelle tester på første- og andrespråket. Informantene i min undersøkelse tester språkvansker med Språk 6-16 hos eleven med en test ment for bruk for førstespråklige norske. Testen Språk 6-16 for samiske førstespråklige språkferdigheter er en oversatt, tilpasset test av den norske versjonen.

Egeberg (2016) poengterer at ved oversatte tester har man liten kontroll på vanskegrad og normer. Ulikhetene i grammatikkbøyninger, setningsbygningen, ordforrådtilegnelsen kan gi et skjevt bilde av språkutviklingen hos eleven og kan gi ulike utslag for resultatet, jamfør forskning som viser at de tospråkliges samlede vokabular er signifikant høyere enn enspråkliges (Bialystok, 2017; Grosjean, 2008; Vulchanova, 2013). Slik også Oller et al. (2007) kom fram til i undersøkelsen av tospråklige, at de har en tendens til å kjenne til oversettelsesekvivalenter for noen elementer i ordforrådet i det ene språket, men ikke i det andre. I min studie undersøkes det om slike tendenser; om en elevs

språkvanskeprofil kan indikere språklige/lingvistiske feilformer, overføring og påvirkning i elevens første- eller andrespråk.

2.3.1. Språk 6–16

Screeningstesten for nordsamisk¹ er standardisert etter normalfordeling på 517 elever. Testen er vurdert og funnet valide for testing av førstespråklige samiske barn (Ottem & Frost, 2011). Den norske er standardisert etter en normalfordeling på 1214 barn. Screeningstesten Språk 6–16 skal kartlegge fonologisk minne og begrepsutvikling, fonologisk bevissthet, grammatikk og lese-hastighet. (Se tabell 1).

Screeningstesten Språk 6–16 (Ottem et al., 2010b) ble første gang publisert i 2005. Etter det er testen og manualen blitt oppdatert flere ganger, i 2007 og 2010. I den 3. versjonen er ingen nye testledd lagt til, i den obligatoriske delen, men redusert fra 54 til 42 testledd.

Språk 6-16 (Ottem et al., 2010a) er standardisert for testing av barn for aldersgruppen 6:0 til 15:11 år, og er det første nivået i utredning av språkvansker. Språk 6-16 er oversatt og tilpasset samisk; 6-16 jahkásaččat giella ved Statped Nord (Ottem & Frost, 2011). Det er kommet inn nye skalaer, etter sammenligning med intelligensstesten WISC III. I den norske versjonen er det tatt med elementer fra testen Arbeidsprøven; setninger i setningsminne, lese-hastighet og fonologisk bevissthet. Den samiske versjonen har elementene fra den samiske Lohkanmáhttu (Arbeidsprøven), tilnærmet like testledd fra lohkanleaktu (lese-hastighet) og fonologalaš didolašvuohta (fonologisk bevissthet). Deltestene; Ordkjeder og Grammatikk har samisk språkstruktur, men den norske versjonen er lagt til grunn. Språk 6-16 kan ikke alene gi svar på om hvilke utfordringer barnet har med språket. Testen er et supplement i tillegg til informasjon fra foreldre, læringsmiljø og sosialutvikling hos eleven.

Tabell 1 viser deltestene på samisk og norsk. Under deltesten grammatikk, er verb på norsk navngitt på samisk til vearbasojaheamit (verbbøyninger), og kan fremvise at det er forskjell på bøyningmåter. Substantiv i den samiske versjonen er logut og kasusat (tall og kasus), der bøyninger er ulike. Tilsvarende på deltesten adjektiv er begrepene på samisk komparatiiva og superlatiiva (komparativ og superlativ), det er ulikhet i bøyningen.

Språk 6-16 har tre obligatoriske deltester. Testen supplerer med flere deltester innen et begrenset aldersspekter for å gi ytterligere informasjon om språkvansker og språkvansker relatert til lesevansker. (Ottem & Frost, 2011).

En beskrivelse av innholdet deltestene i Språk 6- 16 (vedlegg 1)

¹ Samisk blir brukt om nordsamisk i oppgaven

Norsk: N 1214 barn	Samisk: N 517 barn	Skal avdekke:
1. Setningsminne	1.Cealkkamuitu	Fonologisk minne og begrepsutvikling
2. Ordspenn	2.Sátnegealda	
3. Motsetninger	3.Vuostalasvuodat	
4. Ordkunnskap	4.Sátnemáhttu	
Supplerende:	Liige bargamuš:	Fonologisk bevissthet, grammatikk og lese-hastighet
Fonologisk bevissthet:	Fonologalaš	
5. rimord	diđolašvuhta:	
6. segmentsub-traksjon	5.Riibmasánit 6.Segmeantasub-trakšuvdna	
Grammatikk	Grammatihkka	
7. verb	7.Vearbasojaheamit	
8. substantiv	8.Logut ja kasusat	
9. Adjektiv	9.Komparatiiiva ja superlatiiva	
10. Ordavkoding	10.Sátnekoden:	
Lesehastighet:	Lohkanleaktu:	
11.Ordkjeder	11.Sátneláhkkit	
12.Ordlésing: tid	12.Sátnelohkan: áigi	

Tabell 1 Deltester i Screeningstest Språk 6-16

2.4. Overføringer og påvirkninger mellom språk

Språkinnlæringa kan hevdes og bli mer komplisert ved språklige overføringer, når barnet har språkvansker i tillegg. En undersøkelse gjort av Verhoeven et al. (2012) om lingvistisk språkovertføring og språkdominans viste moderate til høye korrelasjoner på fonologisk minne, fonologisk bevissthet, grammatiske ferdigheter og historie forståelse (story comprehension) på 75 tospråklige tyrkisk-nederlandske barn SLI, i aldersgruppen 7-11 år. De kunne konkludere med at barnas nivå i førstespråklige ferdigheter sannsynligvis kan bidra til å utvikle bedre språklige ferdigheter i andrespråket. Forskerne kom også frem til at tospråklige barn med SLI ligger etter i andrespråklige ferdigheter som repetisjon av non-ord, reseptive og produktive ordforråd, funksjonsord, setningsimitasjon og forståelse av verbale instruksjoner, sammenlignet med jevnaldrende som har typisk tospråklig utvikling.

Ifølge flere forskere (Bialystok et al., 2010, p. 525; Egeberg, 2016; Oller et al., 2007) har ikke mennesker som lærer seg to språk to adskilte tanke- og begrepsystemer, men ett kunnskapslager som lett blir tilgjengelig gjennom innlæring av et nytt språk og dets språkssystem. Egeberg (2016) beskriver at pragmatikk og de lingvistiske ferdighetene, fonologi, syntaks, morfologi og semantikk, i innlæringen av de ulike språk, utvikles ved overføring og påvirkning i det kognitive systemet. Denne teorien samsvarer med forskning som tilsier at flerspråklige har større mental fleksibilitet enn enspråklige, noe som gjør at de lettere kan ta avgjørelser og se språklige sammenhenger fra flere perspektiver (Bialystok, 2008; Vulchanova, 2013).

Som tidligere nevnt er samisk språkutvikling ikke forsket på (Brækkan, 2021; Pulk, 2019). Desto viktigere blir det for en utreder å ha kunnskap om språklige strukturer og sammenligne de i forhold til likheter og forskjeller i språkene eleven testes i. En kontrastivanalyse (vedlegg 2) ble laget i forbindelse med studien til bruk for å forstå avvikende språkutvikling og øke metaspråklig bevissthet, slik Dannemark (2011) beskriver om sine observasjoner om komparative aktiviteter i klasserommet i Kautokeino i 2010. Metaspråklig bevissthet handler om å ha samtale mellom lærer og elev og fremstille forskjeller og likheter i forholdet samisk og norsk, men også for å få kunnskap om overføringer mellom førstespråk og andrespråk.

2.5. Ordforråd

Flere forskere har dokumentert at flerspråklige har generelt et mer begrenset ordforråd enn enspråklige, i ett av språkene eller kjenner til ulik mengde ord i sitt språklige repertoar i det ene eller det andre språket. I forskning hvor tospråklige er blitt sammenlignet med enspråklige, viser målinger likevel at de tospråkliges samlede vokabular er signifikant høyere enn enspråkliges (Bialystok, 2017; Grosjean, 2008; Vulchanova, 2013). Dette er individuelle forskjeller på hvor stort ordforrådet språkbrukeren har i det ene og det andre språket. Det har å gjøre med eksponering av språk og i hvilket domene språket tales, det såkalte komplementaritetsprinsippet (Grosjean, 1998; Grosjean, 2015). Hvilket språk som brukes på hjemmebane og hvilket språk brukes i skolearenaen har noe å si om tilegnelsen av ord og ordforrådsutviklingen til eleven. Dette indikeres å være avhengig om foreldrenes/språkgiverens språk er avansert og er avhengig av foreldrenes sosioøkonomiske status (Egeberg, 2016; Oller et al., 2007). I undersøkelsen til Oller et al. (2007) kom de fram til at tospråklige har en tendens til å kjenne til oversettelsesekvivalenter for noen elementer i ordforrådet i det ene språket, men ikke i det andre. Denne tendensen kan sammenlignes for beskrivelse av samisk-norsk begrepsinnlæring. Mange av begrepene som barn har kunnskap om, som inngår i arbeidet med tradisjonell duodji (håndverk), har ikke begreper om i det norske språket. For å eksemplifisere en del av den samiske kofta <gáida> på samisk og på norsk oversatt til <kile>; som ikke helt beskriver innholdet i det samiske ordet. Dette fenomenet kaller Oller et al. (2007) for distribuering av ordforråd i spesifikke sammenhenger/omstendigheter (Circumstancespecific manner) og Grosjean (2015) for komplementarprinsippet.

Det er viktig å skille mellom ord og begrep. Ordlæring innebærer fonologisk avkoding for gjeninnhenting av ordet i minnelageret. Begrepsforståelse vil si å kjenne til innholdet i ordet basert på assosiasjoner til ulike erfaringer med ordenes innhold og i hvilken sammenheng de blir brukt (Conboy & Montanari, 2016). Ordforrådskunnskap kan skisseres etter en modell av Oller et al. (2007) i beskrivelse av «doublets» og «singlets». Ved «doublets» har du begrep om ordet på begge språk. Når småbarn lærer ord for en gjenstand, fra voksne, for eksempel en nese, kreves det en kompleks prosess for å gjenkjenne lyder i ordet, segmentere ulike lyder og oppfatte hva denne gjenstanden betyr. Å prosessere det samme ordet på et annet språk innehar barnet en metakognitiv egenskap for å gjeninnhente, og kjenne til innholdet i begrepet og selve ordet, som forklart slik i modellen til Oller et al. (2007).

Som tidligere nevnt kan språkvansker ved utredning av flerspråklige lett forveksles med andrespråket i utvikling (Monsrud, 2022). For eksempel kan ordleting hos flerspråklige

lett forveksles med å ha språkvansker (Egeberg, 2016). Derfor er det viktig å ha dette i minne når flerspråklige elever utredes for språkvansker.

2.6. Utvikling av leseforståelse og leseferdigheter

Cummins (1984, p. 143) beskriver termen om overføring slik: «*the transfer of cognitive/academic or literacy-related skills across languages*». Cummins (1984) er kjent for Isfjellmetaforen og kaller denne skildringen for «*the interdependence principle*» (gjensidighetsprinsippet). Etter Cummins (1984) kan den begrepsmessige kunnskapen i leserelaterte ferdigheter overføres og beskrive en gjensidig avhengighet mellom morsmål og andrespråket. Avhengighetsforholdet utgjør en felles kunnskapsplattform, hvor kunnskapen om og begrepene i morsmålet bidrar til en positiv utvikling av ferdigheter på andrespråket. Når eleven mestrer avkodning, gjenkjenning og innhenting av ord og begreper og mestrer lesing i ett språk, kan dette overføres til det andre språket (Egeberg, 2016).

Leseforståelse består av 2 ordavkodingsstrategier (Klinkenberg, 2015), fonologisk avkodning og visuo-ortografisk avkodning, som skal samordnes for å oppnå god leseflyt. Enkel fonologisk avkodning (Klinkenberg, 2015) innebærer omkodning av bokstavsekvensen til lyder. Dette krever fonembevissthet; å kjenne til bokstaver og lyden til disse. Benevningshastighet; hurtig og automatisert avkodning av bokstav og lyd og ordforråd; mengden av tillærte, kjente ord. I følge Klinkenberg (Klinkenberg, 2015) tilsier visuo-ortografisk avkodning av kjente ord; ortografisk ordidentifisering + mental ortografisk representasjon (MOR). Det vil si at helhetslesing av ord og gjenkalling fra minnet uten lydering. Videre presiserer Klinkenberg (Klinkenberg, 2015) at for å oppnå gode ordavkodingsferdigheter og leseflyt, bidrar fonologisk avkodning til samling av mange MORs. Det forutsetter at barnet leser mye, som en selvlæringsmekanisme, for å oppnå automatisert lesing.

En lignende prosess er beskrevet av Pennington & Bishop (Pennington & Bishop, 2009a), hvor utvinning av mening hentes ut av skrevet tekst. Komponenter som fonologisk koding og ortografisk koding inngår i ferdigheter om ordgjenkjenning. Flere komponenter i lytteforståelse innebærer spesiell forståelsesferdighet som diskurs, fonologisk minne, oralt vokabular og syntaks før leseforståelsen er intakt.

En metaanalyse av Melby-Lervåg & Lervåg (2011) støtter opp om en slik teori, at tospråklig undervisning har fordeler for utvikling av leseforståelse i avkodingsfasen. I samme undersøkelse fremgår det at morsmålets ferdigheter kan ha positiv medvirkning til innlæring av andrespråket, hvis språkene har like og deler strukturelle trekk, men kan virke negativt hvis disse er ulike, jamfør Helland (2012) som beskriver at overføring kan skje i negativ eller positiv forstand ved at førstespråklige elementer tas i bruk på andrespråket. Dette kan skje både på muntlig og skriftlig språk. En negativ overføring skjer når ord og strukturer som ikke er like anvendes i det andre språket, eller ukjente fonemer overføres og uttales med fonemet som ligner mest på førstespråket. En slik overføring kan gjenkjennes blant annet i mestring av å kunne lese nonsensord i begge språk og ha begrep om at dette er ord uten mening. Det å ha fonembevisst om ulike vokaler og konsonanter i anvendte språk, slik Oller et al. (2007) beskriver det om innlæring av «phonics pairing» vil bidra til at lesing på grunnleggende nivå kan mestres i hvilken som helst semantisk situasjon, uansett hvilket språk.

3.0. Metode

Kvale (2015) skildrer opprinnelsen til betydning av begrepet, metode, som en vei til målet. Jeg valgte kvalitativ metode for å komme frem til målet mitt; Om Språk 6-16 kan brukes ved testing av samiske flerspråklige, med forskningspørsmålene; hvilke vurderinger gjør fagpersoner om bruk av Språk 6-16 for testing av samiske flerspråklige. og kan man ved analyse av en elevs språkvanskeprofil indikere feilformer, overføring og påvirkning i elevens første- eller andrespråk?

I dette kapittelet begrunnes valget for kvalitativ tilnærming og kvalitativ intervjustudie. Kapittelet beskriver fremgangsmåten for valg og bestemte kriterier for utvalget. Det blir gjort rede for valg og gjennomføring av semistrukturert intervju, samt transkriberingen av intervjuene og en beskrivelse av analysemetoden Stegvis deduktiv induktiv metode (SDI)(Tjora, 2021).

Før jeg reflekterer over etiske begrunnelser i prosjektet, vurderes kvaliteten i studien slik det beskrives av Tjora (2021) bestående av tre indikatorer: pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. Det vil også bli trukket inn andre indikatorer under kvalitetsvurderingen.

3.1. Kvalitativ tilnærming

Kvalitativ datainnsamling og analyse er en tilnærming til forskning som setter søkelys på å forstå fenomener og kontekster i dybden. Den kvalitative tilnærmingen skiller seg fra den kvantitative tilnærmingen ved at den søker å beskrive og tolke menneskelig atferd, erfaringer og meninger i deres naturlige sammenhenger, heller enn å måle og kvantifisere dem (Kvale et al., 2015).

Det essensielle i kvalitativ forskning er å få fram mening og innhold i det som det forskes på. Formålet er å få frem samfunnsnyttig kunnskap som kan brukes av andre (Thagaard, 2013).

Valget falt på kvalitativ tilnærming for å besvare problemstillingen rundt temaet språkvansker, flerspråklighet og testing. Min studie har en lingvistisk, fortolkende og en analytisk tilnærming med utgangspunkt i det som informantene (andre fagpersoner) bidrar med av empiribasert erfaring med testing av samiske flerspråklige barn, nettopp på grunn av ulikhetene ved språkutvikling og ulikhetene ved språkene barnet testes i, som av denne grunn passer kvalitativ metode. Hovedmålet var å få svar på om en kan anvende screeningstesten for førstespråklige samisktalende som har norsk som andrespråk med en screeningstest som er for norske førstespråklige. I sammenligning ville en kvantitativ studie om temaet krevd en longitudinell studie med en større populasjon, noe en masteroppgave avgrenser på grunn av omfanget.

3.1.1. Kvalitativt intervju

Kvalitativt intervju, er ifølge Dalen (2011), spesielt godt egnet i å få innsyn i informantens egne erfaringer, tanker og følelser. Dalen (2011) poengterer at en dynamisk samtalepreget intervjumetode gir mulighet til å komme med oppfølgingspørsmål for intervjueren, og informanten kan komme med tilleggsinformasjon når spørsmålene ikke er fastlåste. En slik mulighet er det ikke ved strukturert intervju.

Kvalitativt intervju er en interaksjon mellom forskeren og deltakeren, der forskeren stiller spørsmål og deltakeren gir svar basert på egne erfaringer, meninger eller opplevelser. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få innsikt i deltakerens perspektiv og forstå kompleksiteten og variasjonen i deres oppfatninger (Skilbrei, 2019)

Fenomenologisk tilnærming tar utgangspunkt i en subjektiv opplevelse, en søken etter en dypere mening i enkeltpersoners erfaring (Thagaard, 2013), slik Kvale et al. (2015) beskriver semistrukturert intervju utfra informantens egne perspektiver. Semistrukturert intervju ble valgt for å nå målet i prosjektet å få innblikk i informantenes refleksjoner, vurderinger og erfaringer av deres innsamlede data; skåring og resultat av Språk 6-16.

Et semistrukturert intervjuform har ikke strenge rammer og kan gjennomføres i samtaleform preget av åpenhet og gjensidig utveksling i dialogen (Dalen, 2011). Informanten ble utfordret til å reflektere over bruken av testene og undersøke indikasjon om språkvansker. Intervjuguiden er basert på spørsmål om språkvanskekriterier vises likt eller ulikt i skåring og resultat. Det ble lagt opp til å stille spørsmål rundt resultatet av testene med tilleggsspørsmål om språkvanskeprofilen kunne tilsa noe om feilformer av språkstrukturer, på grunn av gjensidig påvirkning, overføring og andre språklige fenomener.

Før selve intervjusekvensen med utvalgte informanter anbefaler Skilbrei (2019) å gjennomføre et prøveintervju. Formålet var å undersøke om spørsmålene i intervjuguiden kunne indikere svar på problemstillingen. Særlig er et prøveintervju formålstjenlig når man ikke har så mye erfaring med arbeidsformen intervju. En får innblikk i og å teste hvordan en er som intervjuer. Gjennom å gjennomføre prøveintervju fikk jeg anledning til å reflektere og fikk erfaring om at det kan være nyttig og en fordel å ha lage tilleggsspørsmål som jeg kunne ha i bakhånden, fordi det kunne være vanskelig å følge opp alle spørsmål under selve intervjuet. Prøveintervjuet ga meg også en erfaring om ikke å stresse med å få stilt nye spørsmål før informanten har svart og hatt tid til å reflektere, og ha tid til å lytte til informanten.

Informantene i det ordinære intervjuene ble oppfordret til å ha med screeningstene og gjennomførte tester med resultat og skåre, for å bidra til huske detaljer fra testingen. Mitt semistrukturerte intervju var utformet og inndelt i temaer, slik Tjora (2021) beskriver et dybdeintervju. Strukturen i et dybdeintervju er i tre deler, hvor første del består av oppvarmingsspørsmål. Andre del består av refleksjonsspørsmål som skal danne kjernen i intervjuet. Og tredje del som en avslutning.

3.2. Strategisk utvalg

Ifølge Thagaard (2013) er strategisk utvalg når man på forhånd velger ut informanter som kan uttale seg om temaet og har jobbet med det aktuelle temaet innenfor sin fagprofesjon. I utgangspunktet skulle utvalget i mitt prosjekt bestå av logoped, PPT-rådgivere og lærere i grunnskolen, med ønske om variasjoner i fagfeltet for det prosjektet handler om.

Språket til elevene som informantene har samlet informasjon om, er i området for nordsamisk og for typiske Finnmarksdialekter, som er nært knyttet til norsk bokmål. Mange i språkområdet har i tillegg engelsk som tredjespråk, og har tilknytning til et fjerde språk, kvensk eller finsk, men undersøkelsen vil ikke komme inn på innvirkning av disse språkene.

3.2.1. Utvalgskriterier

Følgende kriterier ble lagt til grunn for å delta i prosjektet:

1. Informantene skulle ha kjennskap til eller undervist i begge språk; samisk og norsk for elever med samisk som førstespråk.
2. Informantene skulle ha gjennomført testing med Språk 6-16 på samisk og norsk med en elev med følgende kriterier:

Inklusjonskriterier:

- Testing i aldersgruppe 6:0 til 12:0
- Indikasjon på språkvansker; utviklingsmessige språkførstyrrelser som innebærer vansker med fonologi, syntaks, morfologi og semantikk, ordletingsvansker

Eksklusjonskriterier:

- Elever med andre diagnoser som påvirker språk- eller talevansker
- Elever med nedsatt hørsel
- Elever med biomedisinsk tilstand

3.2.2. Rekruttering og valg av informanter

Rekruttering til informantene ble gjort ved at det ble sendt en åpen invitasjon til rektorer og ledere på aktuelle skoler og PPT-kontorer via e-post, på til sammen fire skoler og fire PPT-kontor, vedlagt: En forespørsel om å delta på forskningsprosjektet (vedlegg 3).

Det var få som meldte sin interesse, og det ble da tatt direkte kontakt med aktuelle fagpersoner. Informantene ble fire lærere som var samisk flerspråklige og som underviste i språkfag.

3.2.3. Gjennomføring av intervjuene

For å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju, er det viktig å utvikle en intervjuguide som inneholder relevante spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden (vedlegg 4) var semistrukturert, og inneholdt belysning av problemstillingen og presentasjon av konkrete temaer med tilhørende spørsmål.

Innledningsvis var det viktig å skape tillit og trygghet i intervjurelasjonen, som anbefalt av Dalen (2011). Intervjuet ble startet med å definere formålet med prosjektet, presentasjon av meg selv, med informasjon om etiske forhold før og etter intervjuet.

Informantene skulle videre fortelle litt om bakgrunnen sin, om samarbeid med foreldre, andre fagfolk og instanser. Informanten fremla deretter erfaringer de hadde med flerspråklige og språkvansker. Relevansen til problemstillingen kom fram da samtalen gikk inn på gjennomføring av Språk 6-16 og utfordringer ved å teste den flerspråklige. Tema om feilformer, overføring og påvirkning gjennom språk var en del av undersøkelsen, med spørsmål om det er mulig å analysere temaet ved bruk av Språk 6-16.

Lydopptak av intervjuene ble tatt opp med lydopptaker av typen Olympus digital recorder Ws-853. Intervjuopptaket ble oppbevart innelåst til masterprosjektet var ferdig.

Oppbevaring av informasjon gjøres for å kunne gå tilbake å dobbeltsjekke informasjon under analyse av datamateriale.

3.2.4. Transkribering

Betydningen av å transkribere er å gjøre lydmateriale om til skriftlig tekst. Intervjusamtalen med informantene foregikk på samisk, og transkriberingen ble skrevet på ortografisk tekst og nærmest min dialekt, som er tilnærmet likt standard skriftspråk i nordsamisk for å anonymisere informantene. I følge Tjora (2021) er det etisk forsvarlig å anonymisere og respektere informantene i transkriberinga. Av den grunn fikk informantene anledning til å lese gjennom transkripsjonen for å kvalitetssikre informasjonen og foreta sitatsjekk, og føle seg trygg på at de blir anonymisert og ikke bli gjenkjent av leser ved utdrag av intervjuet. Ved gjennomlesing av den skriftlige teksten fikk informantene komme med innspill, kommentere og be om få slettet informasjon de ikke ønsket skulle komme frem, og legge til informasjonen de synes manglet.

Informasjonen om prosjektet ble ikke tatt med i transkriberingen og heller ikke formålet og problemstillingen i forskningen, for det hadde informanten fått kjennskap til før selve intervjuet og da de samtykket å være med i prosjektet og i intervjuguiden de fikk tilsendt før intervjuet.

I intervjuene var det naturlig at norske ord og uttrykk kom frem da informantene hadde gjennomført screeningstesten på norsk. Disse ble transskribert slik det fremkommer på norsk. Intervjuguiden var skrevet på norsk, og det hendte at både jeg som intervjuer og informantene lette etter ordenes betydning på samisk og sa ordet/-ene på norsk. De er transkribert slik de kom frem under intervjuet, med overførte språklige bøyninger og enkelte ord.

Den norske oversettelsen ble gjort etter tilbakemeldinga fra informantene ved koding og tematisering. Ved å gå gjennom datamaterialet, opptil flere ganger fikk jeg anledning til å gå dypere inn i materialet ved å lytte til intervjuene og gå gjennom notatene, og samtidig luke ut irrelevant informasjon og ta tak i relevansen i prosjektet mitt.

I samisk finnes ikke det grammatiske kjønnet for han og hun, og det er lettere å skjule kjønnsidentiteten i samisk transkribering ved bruken av ordet /son/. I oversettelsen ble ord som hun/han nøytralisert og unngått med ordet <hen> og andre ord for personhenvisninger.

Ved oversettelse kan en del informasjon falle bort, derfor ble det flere ganger gått tilbake til selve intervjuene og notatene for å konstatere at meningsinnholdet er tatt med. Den oversatte transkriberingen, som ble benyttet til koding, kan ha mistet en del av intensiteten som ofte forekommer under selve intervjuet. Bekreftelser og innspill kunne være korte pauser, korte ord som ja, nei, ok, eller uttrykk som ehme. Andre innrykk som latter, kremting, hosting eller pauser og gjentakelser og gjenopptatte spørsmål er ikke tatt med i den norske oversettelsen under koding og tematisering.

3.5. Analyse av data

Det systematiske arbeidet i prosjektet analyseres etter stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) (Tjora, 2021). SDI er en tilnærming som kombinerer både deduktiv og induktiv resonnering i forskningsprosessen. De grunnleggende stegene klassifisert etter begreper beskriver gjennomføringen av modellen som en lineær induktiv prosess.

Intervjuene ble gjennomført med semistrukturert intervjuguide, som var preget av en induktiv tilnærming. I denne fasen er det viktig å ikke være bundet av tidligere teorier eller antagelser. Min forforståelse og antagelse var at det er vanskelig ved testing med Språk 6-16 å få en god nok språkvanskeprofil av flerspråklige barn.

Neste steg i modellen var en bearbeiding av rådata av intervjuene som ble gjennomført på samisk. Deretter startet kodingen av empirien. Steget betyr at man trekker ut ord og begreper som man kan bruke for å tolke og bearbeide data på som gjelder i avsnitt eller deler av datamaterialet. Man bør jobbe nært opp til empirien og bruke begreper som allerede finnes i transkripsjonene. De samiske begrepene og uttrykkene i transkriberingen ble oversatt til norsk. Derfor er oversatte begreper brukt i kodene og kategorisert tematisk ved å bruke forskjellige farger for hvert tema og samlet sammen under hver farge. Erfaringene etter å ha kodet fra de første transkriberingene er å ta med de samiske sitatene i samme dokument. Det ga meg trygghet i at innholdet fra intervjuene ikke skulle gå tapt, siden oppgaven skrives på norsk, ble kodene oversatt. Dokumentet hadde jeg laget som en tabell delt i tre kolonner; Empirinær koding, fra intervjuet og tematisering. Slik kunne jeg presentere funnene av innsamlet data fra informantene etter å ha systematisert kodene i kodegrupper. Etter Tjora (2021) skal kodegruppene ha relevans til problemstillingen. En analyse av dataene skulle beskrive om det gir innsyn i utvalgte teorier i undersøkelsen. Det ble gjort en vurdering om andre/ flere teorier må fremstilles for å belyse funnene og det ble undersøkt om teoretiske bidrag sammenfatter med mine funn i prosjektet. Tjora (2021) kaller dette for en deduktiv analyse ved å undersøke om teorien samsvarer med funnene i datamaterialet. En SDI-metode veksler mellom fortolkningen av en deduktiv og en induktiv analyse.

Tjora (2021) beskriver de siste stegene i modellen for å bygge eller utvikle konsepter av teorier av undersøkelsesfenomenet. Hele prosjektet ble avsluttet ved å resonnerer om nye hypoteser eller fenomener kom frem under forskningsprosessen, og som en kan forske videre på.

3.6. Vurdering av kvalitet

Vurderingen av kvaliteten i kvalitativ forskning om språkvansker; DLD, flerspråklige og testing er viktig for å sikre påliteligheten, gyldigheten og generaliserbarhet, relevansen av forskningsfunnene (Tjora, 2021).

Informantenes funn av DLD under testingen, ble analysert og drøftet opp mot annen forskning om DLD, flerspråklighet og testing. Slik Tjora (2021) beskriver å redegjøre sammenhengen og relevansen mellom empiri, analyse og teori for å styrke påliteligheten. Pålitelighet handler om å vurdere om forskningsfunnene er troverdige og om de representerer deltakernes opplevelser eller fenomenet som undersøkes. Tjora (2021) fremstiller begrepet informant som deltaker i en forskningsprosess. Mine informanter var delaktige i prosjektet ved at de gjorde en innsats ved å samle inn data ved å teste eleven, skåre og analysere resultatet av de to testene. Tilliten til informanten baseres på at de fortalte sannheten om de funn de gjorde under testingen. Eksempelvis reflekterte informantene over sine egne funn og mulige årsaker til funnene.

Valg av informantene ble gjort etter kjennskap om informantenes flerspråklige bakgrunn og undervisningserfaring med flerspråklige barn, som kan bidra til å øke informantenes

troverdighet og referere til muligheten om overførbarhet til andre kontekster og lignende studier. Under studien ble det laget en kontrastiv analyse av samisk og norsk for å fremme min egen kunnskap og denne kan også med fordel bli anvendt av andre forskere innenfor samme utvalg og tema. Den kontrastive analysen ble brukt under intervjuene for å fremme kunnskap om at flerspråklig testing handler om kjennskap til likheter og forskjeller mellom språkene som testes. Kontrastivanalysen er ikke empiribasert forskning og det er opptil hver enkel å vurdere påliteligheten til denne empirien. Men den kan med fordel brukes som en veiledning.

Gyldighet omhandler å være transparent og reflekterende i forskningsprosessen ved å vurdere forskerens rolle og innvirkning på funn. Undersøkelsen ble utvidet ved å ta med spørsmål i intervjuguiden om informantene kunne finne elementer om språklige forskjeller og spørsmål om overføring og påvirkning. Dette for å skape en logisk sammenheng mellom funnene i studien og problemstillingen som handler om å finne ut om Språk 6-16 kan anvendes for å teste samisk-norske flerspråklige barn og språkvansker. Dette kan ha påvirket denne studien i retning av at det er ikke nok med å teste flerspråklige med bare Språk 6-16, testleder må ha kunnskap om språkene eleven testes i, og om påvirkning og overføring mellom språk.

Jeg reflekterte under intervjuene om jeg kunne virke fordømmende overfor informantens kunnskap og om tilliten ble svekket. Å skape gjensidig tillit under et intervju poengteres som avgjørende for å få god reflektert informasjon fra informantene (Dalen, 2011; Thagaard, 2013; Tjora, 2021). Dette kan ha påvirket informantene til å forstå relevansen til utvikling av praksis ved utredning av flerspråklige elever med indikasjon om språkvansker, og at annen informasjon kan utvinnes ved analyse av skåring og resultat av Språk 6-16. Slik også informantenes informasjon om tidligere observasjoner om elevenes språkbruk, kom frem under intervjuene. Spørsmål om språkforskjeller og overføring og påvirkning ble lagt frem med forsiktighet, for å fremme forståelse for utvikling av utredningspraksis. Fordelen ved et semistrukturert intervju er muligheten å komme med slike inputer hvor spørsmålene ikke er fastlåste.

Som tidligere nevnt ble intervjuene tatt opp på diktafon og gjennomført på samisk, og transkriberingen skrevet på samisk og oversatt på norsk ved kodingsprosessen. Denne oversettelsen kan ha bidratt til at intonasjon og intensiteten i språket faller i mellomsjiktet og kan ha påvirket gjengivelsen av informasjonen fra informantene. Min vurdering ble likevel at oversettelsen kan fremstå som gyldig, siden jeg kunne kontrollere informasjonen og meninger fra informantene ved å gå tilbake til opptaket og transkriberingen. Intervju- og analyseprosessen er beskrevet grundig, og kan gi gjennomsiktbarhet i studien og styrke gyldigheten, slik beskrevet av Thagaard (2013) og Tjora (2021). Beskrivelsen om prosessen ovenfor, om transkribering og opptaksverifikasjon bidrar til å sikre nøyaktigheten og påliteligheten av dataene.

Pålitelighet i kvalitativ tilnærming og intervju kan handle om å vurdere om en hadde fått de samme resultatene ved å gjenta intervjuene. Ved å ha utført nye intervjuer av de samme informantene, ville en ha oppnådd å få nye refleksjoner og mer utfyllende informasjon om hvordan det er å teste flerspråklige med Språk 6-16. Ved gjentatte intervjuer, og sammenligning av de første, ville en ha oppnådd å få en dypere forståelse av informantenes erfaringer og perspektiver som ville bidratt til å validere og styrke funnene fra studien.

En ønsker og forsøker å oppnå pålitelighet gjennom å beskrive valgte forskningsdesign, intervjuformen ved datainnsamling, analysemetoden og tolkningsprosessen, detaljert og systematisk (Tjora, 2021), slik det er gjort i dette kapittelet om metode.

3.6.1. Metoderefleksjon

Språk 6-16 er utformet etter deltester slik det kommer frem under presentasjon av testen. Strukturen og temaene for de ulike deltestene er forhåndsbestemt. I min studie kunne jeg ha valgt å bruke metoden for strukturert intervju med valgte spørsmål innenfor de samme temaene slik screeningstesten er utformet og slik en kvantitativ studie legger opp til. Om en hadde endret metoden til en kvantitativ undersøkelse og casedesign, ville det ha medført at forskeren selv gjennomførte testene, analyserte og tolket resultatene. En ville ha kunnet gått enda dypere inn på skåring og resultatene av testen. En kunne ha laget en oversikt og statistikk over hva som hver enkel elevs indikasjon på språkvanske på hvert språk, og undersøkt feilformer i hvert språk, og analysert og tolket om overføring i språkene og påvirkningen gjennom språk har funnet sted. I studien beror disse funnene nå om det informantenes gir av informasjon; indikasjon om språkvansker og refleksjoner rundt de konkrete forskningsspørsmålene.

Ved kvantitativ undersøkelse, kunne en hatt større utvalg og ha sammenlignet elevenes resultat og laget en oversiktlig statistikk over dataene. En statistisk oversikt av deltester og skåring av hvert språk. Kvaliteten ville blitt vurdert med begrepsvaliditet, om Språk 6-16 måler indikasjon på språkvansker hos den flerspråklige eleven. Ved kriterievaliditet kunne en ha vurdert om målingen av deltest var sammenlignbart med en annens elevs skåring. En vurdering av testverktøyet med hensyn til testing av flere språk hos en elev, ville antageligvis styrket påliteligheten og gyldigheten av en slik studie.

En utvidet studie med intervju av foreldre om elevers språkbakgrunn ville gitt data om språkets tidligere fase hos eleven, om tidlig språkutvikling i flerspråkligheten og mistanke om språkvansker. Ved en langtidsstudie hadde det vært mulig til å teste eleven på nytt for å ha undersøkt om forbedringer etter tiltak har gitt resultater. Dynamisk utredning av flerspråklige elever, når tester ikke finnes for flerspråklige utvalg, er anbefalt av Egeberg (2016). Ved å velge kvalitativ studie og kvalitativt intervju ble informantenes og andres perspektiver tatt med om bruk av språk 6-16 ved testing av flerspråklige.

3.6.2 Etske betraktninger

På grunn av små samfunnsforhold i det flerspråklige samiske samfunnet i nord, utgjør undersøkelsen en fare for å bryte med etiske regler og hensynet til personer ved å identifisere språkområdet og tilknytningen. Risiko om synlighet av elevens identitet og prestasjoner var ikke til stede. I studien hadde ikke jeg direkte tilgang og innsyn til resultatet av screeningstesten og elevenes personidentifiserbare opplysninger. Det var derfor ikke nødvendig med tredjepersoners informasjon og samtykke (NSD). Meningen var å få variasjon om informantenes funn om DLD og bruk av testen. Funnene ved henvisninger til elevene er derfor anonymisert og generalisert.

Det er en del formelle etiske hensyn og krav som gjelder om informert samtykke, frivillighet, anonymitet og lagring av opplysninger (Kleven et al., 2011). Det vil si å beskytte deltakernes personvern og konfidensialitet. Derfor ble det i studien brukt et kjønnsrelatert uttrykk for informant med ordet <hen>.

Deltakere gir frivillig sitt informerte samtykke til å delta på prosjektet. Derfor ble intervjuguiden sendt ut sammen med forespørselen. Formålet og informasjon om prosjektet ble gjentatt før intervjuet. Identifiserbare opplysninger i transkriberingen og under presentasjon av funn og drøfting, ble benevnelse brukt for informant A, B C og D erstattet med andre initialer som X, Y, Z og O. Bakgrunnen var å verne om informantens integritet. Forskeren har opptak av intervju og transkriberingen innelåst, det samme kravet gjelder ikke for informantene. Deltakerne fikk informasjon om at etter prosjektets avslutning blir all data slettet som gjelder intervju på lydopptaker, transkribering og samtykkeerklæring. For å sikre at informantene ikke er identifiserbare blir det i prosjektet ikke nevnt sted og informantens tilhørighet i forhold til miljø og skole.

Forskningsetiske regler og normer for hvordan det vernes om informantenes integritet gis ved Den nasjonale forskningsetiske komitéer (*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, 2016).

Prosjektet ble registrert ved Norsk senter for forskningsdata (NSD), som er krav for alle forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger med lydopptak, prosjektet har prosjektnummer 603839 (vedlegg 5).

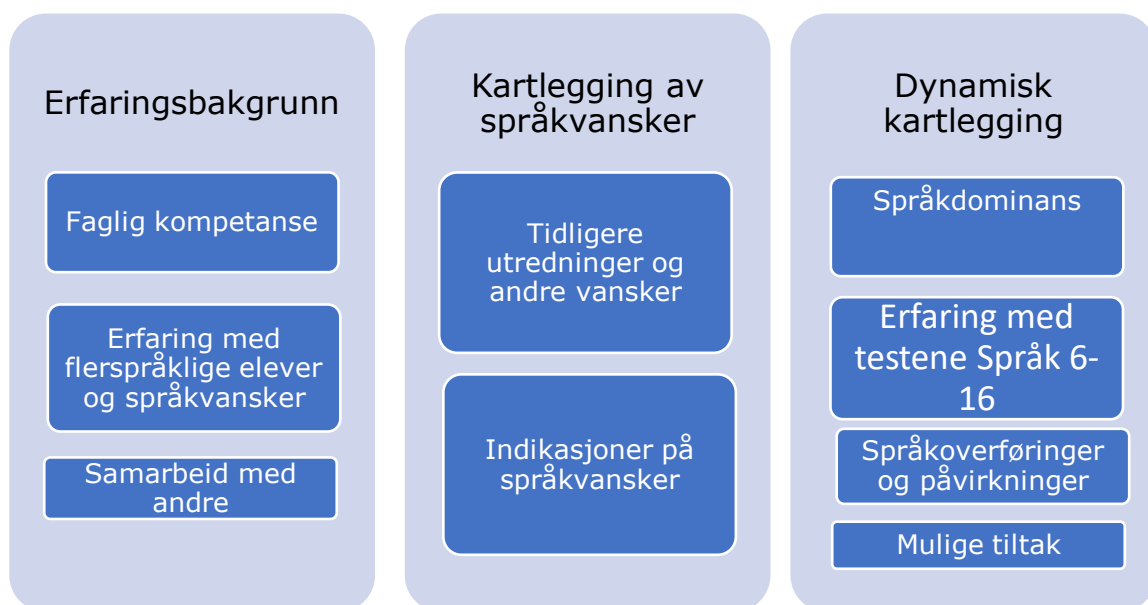
4.0. Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres de empiriske funnene i undersøkelsen. Analyse av dataene beskrives etter utvalgte teorier i undersøkelsen. Funnene ble sett i relevans til problemstillingen og forskningsspørsmål og er forsøkt besvart etter dem. *Kan den norske og den samiske versjonen av screeningstesten Språk 6-16 anvendes for flerspråklige samiske elever med nordsamisk som førstespråk og norsk som andrespråk, for å indikere språkvansker?* og med følgende konkrete forskningsspørsmål: *Hvilke vurderinger gjør fagpersoner om screeningstestene Språk 6-16 ved testing og utredning av flerspråklige elever?*

Kan man ved analyse av en elevs språkvanskeprofil indikere feilformer, overføring og påvirkning i elevens første- eller andrespråk?

Funnene blir presentert gjennom sammendrag og norsk gjengivelse av sitater gitt på samisk under intervjuet og sammenfattede uttaler fra informantene.

Informantene har initialene X, Y, Z og O, som pseudonym. Presentasjonen består av tre kodegrupper, se figur 2.



Figur 2 Kodegrupper

4.1. Erfaringsbakgrunn

Under denne kodegruppen fremmes informantenes samlede erfaringsbakgrunn, deres formelle utdanning og erfaring i å undervise flerspråklige elever, om de har fått kurs og veiledning for å heve kompetansen om flerspråklige elever, språkvansker og testing.

4.1.1. Faglig kompetanse

Alle fire informanter har lærerutdanning, tilleggsutdanning og underviser i språkfag. De har jobbet henholdsvis 20, 15, 10 og 4 år i skolen. En av informantene kunne referere til kurs gitt av SEAD, Statped for noen år tilbake, som bestod gjennomføring av Språk 6-16 og skåring, men ingen veiledning utover det. De andre tre har ikke fått kursing i bruk av språktester. De fire informantene har alle flerspråklig bakgrunn med samisk som hovedspråk. To av informantene ytret at de hadde lite tid i en travel hverdag med å oppdatere seg faglig i forhold til elever som hadde utfordringer. De andre oppdaterte seg via internett og hentet hjelp fra PPT. En av informantene fant heller informasjon fra nettet enn å få hjelp fra PPT, fordi informanten opplevde at PPT ikke hadde tid og anledning til å bistå med veiledning. Samtlige av informantene uttrykte usikkert rundt innholdet i begrepet språkvansker, og hadde lite erfaring i å teste flerspråklige med språktester.

Profesjonen til lærerens er et vidt kunnskapsområde, da de skal være oppdatert på fagets utvikling for å kunne formidle kunnskapen til eleven. I lys av profesjonen må læreren daglig utøve observasjoner og vurderinger av elevens utvikling av kunnskap. De har et godt grunnlag for å kunne teste elever i språkvansker slik informanten Z uttrykte det i sitatet:

«Jeg har ikke jobbet med andre språkvansker, ikke annet enn lesetrening og det som hører til lærerjobben».

4.1.2. Erfaring med flerspråklige elever og språkvansker

Informantene har daglig undervisning av flerspråklige elever i språkfag og andre fag. En har jobbet mest med samiske elever og uttrykker:

«Jeg har mest jobbet med samisktalende og ikke tospråklige»

Vedkommende fikk spørsmål fra meg om definisjon av tospråklige.

«Hvordan jeg definerer... jeg har ikke tenkt over hvordan jeg definerer tospråklige ... det er ubehagelig å teste eleven i to språk, hvorfor skal jeg gjøre det, de er sikkert tospråklige, men de elevene jeg har jobbet har hatt bare samisk fordi de har samisk som morsmål... ja, nettopp, det er deres dominante språk»

Dalen (2011) anbefaler å skape tillit og trygghet i intervjuelasjonen. Som intervjuer ble jeg kastet rett i en ubehagelig situasjon og ble redd for at informanten skulle trekke seg fra intervjuet. Informanten informerte videre at hen hadde liten erfaring med å teste en elev med å ta to tester innen samme kategori. Så neste spørsmål skulle kompensere for å skape en god relasjon og lød slik: Du har mye erfaring med samarbeid med lærere og PPT? Informanten bekreftet dette, men syntes at en må jobbe mye alene, med å ta tester. Samarbeidet med kontaktlærere er av og til der, men det blir lite veiledning og siterte:

«Å teste med språk 6-16 er ganske nytt for de andre lærere, det er ikke mange som kjenner til denne testen, mange har nylig fått introdusert denne testen».

Dalen (2011) presiserer at et intervju skal preges av åpenhet og gjensidig dialog, vi klarte å opprette en god samtale, så resten av intervjuet gikk veldig greit.

De flerspråklige lærerne opptre som språkmodeller for elevene, og deres bidrag er viktige i utviklingen av elevens flerspråklighet. Likevel opplevde flere at å teste eleven i morsmålet var en lettere oppgave enn å ta testen på norsk. Likeledes syntes en av informantene at relasjonen til eleven ble bedre når de snakket samisk under testingen. Informantens sitat:

«Jeg synes det er lettere å få dialog med eleven på samisk, det er vårt felles kommunikasjonspråk, og relasjonen er bedre».

4.1.3. Samarbeid med andre

To av informantene ytrer å ha lite samarbeid med PPT og at de får lite veiledning av andre fagpersoner. De ytrer ønske om å samarbeide mer med SEAD ved Statped, med kurs og veiledning, men det finnes lite informasjon om hva de kan bidra med. To andre informanter har god kontakt med PPT, og får hjelp ganske raskt når de kontakter dem. En av informantene har hatt dialog med PPT angående testene som ble gjennomført i forkant av intervjuet. PPT vil bidra med veiledning og samarbeid om tiltak.

På spørsmål om foreldre, barnehage og andre lærere har hatt mistanke om språkvanskene og hvordan de ble oppdaget, bekrefter informant Z at det er tilfelle. Noen av informantene har god dialog med foreldrene, og de bidrar med informasjon om utfordringene som barnet har, og er klar over at elevene testes nå om mistanke om språkvansker. Informant O ser behovet for samarbeid med foreldre og PPT nå når utredningen har startet. På spørsmål om foreldre er informert om at barnet testes svarer informanten slik:

«Nei, jeg tenkte at jeg tar testene først. Når jeg har testet ferdig er neste steg å ta kontakt med foreldrene, for å informere de om resultatene fra testene. Så tar jeg kontakt med skolens ledelse».

Ved spørsmål om informantene samarbeider med andre lærere svarer en å ha fått informasjon fra tidligere lærer om elevens utfordringer. To av informantene svarer at de har samarbeidet med matematikklærer om vanskene og at språkvanskene finnes i matematikk også. Den fjerde informanten vil opprette samarbeid med engelsklærer, etter et oppfordringsspørsmål fra intervjuer om å få informasjon om hvordan elevens ferdigheter er i engelsk, på muntlig tale og skriftlige ferdigheter.

Informanten vil også snakke med de mer erfarne lærerne og be om veiledning om hvilke tiltak en kan sette inn. Sitat fra informant O:

«Jeg vil prøve å sette inn tiltak, og spørre de mer erfarne lærere om veiledning, om hvilke tiltak jeg kan sette inn...»

4.2. Kartlegging av språkvansker

I dette delkapittelet legges det frem tidligere utredninger og andre vansker og indikasjoner på språkvansker.

4.2.1. Tidligere utredninger og andre vansker

På spørsmål om elevene er utredet tidligere før testen svarer noen av informantene at eleven ikke er blitt utredet før eller at eleven er blitt utredet tidligere, men at tiltakene har stagnert. Årsaken ble henvist til få kartleggingsmateriale på samisk og coronastengte skoler i den mest sårbare perioden for begynneropplæring i lesing og skriving. Informantene synes PPT skal bidra med veiledning i hvordan tiltak kan settes inn, for elever som har så mange hull i opplæringen på grunn av konsekvensene ved stengte skoler under Coronapandemien.

Noen av elevene indikeres å ha tilleggsvansker som lese- og skrivevansker, men ikke ADHD. Informant X har kartlagt flest elever på lese- og skrivevansker og da har hen brukt Språk 6-16, Logos og Dysmate.

På spørsmål om andre vansker kan inkluderes i språkvansker uttrykte informant O det slik:

«Nei, har ikke merket noen andre vansker. Dårlig motivasjon kan være en mulig årsak til elever som jobber lite selvstendig og foretrekker å tegne og fargelegge, i stedet for å jobbe med faget. De må ha mye hjelp å få i gang skolearbeidet».

4.2.2. Indikasjoner på språkvansker

Språkferdigheten hos flerspråklige kan variere mellom de ulike språkene de behersker. En bør analysere språkferdighetene i førstespråk og i andrespråk for å identifisere eventuelle forskjeller eller avvik mellom språkene. Som tidligere nevnt var informantene usikre på å teste flere språk, slik fremstilt i kapittel 4.1.2. Det preger også mye av det som kommer frem i dette kapittelet når en skal samle funnene. Det som var sikre tegn på indikasjon om språkvansker tidlig i intervjuet, endret hos flere av informantene, lenger ut i intervjuet. Flere ble usikre om vanskene elevene skyldes språkvansker eller utfordringer som kan forbedres med ulike konkrete tiltak.

Informantene identifiserte ulike indikasjoner på språkvansker hos elevene som inkluderte begrensinger i fonologisk bevissthet, grammatikkvansker og lave skåringer i leseferdighet i samisk. Men ikke i minne og ordforråd, der kom det fram at setningsminnet var bedre på norsk enn samisk, med like skåringer i begge språk på ordspenn.

Variasjonene i deltesten ordkunnskap og motsetninger kom frem hos flere av informantene, der skåringer er høyere i samisk enn i norsk. På spørsmål om en av informantene tok en test om de samme begrepene på begge språk, ble svaret slik:

«Nei, men kanskje kan det være at begrepene er bedre hvis elevene skulle ha fortalt om samme sak på samisk, men skåringene er ikke de samme. Skåringene er bedre på norsk. Og det ser ut til at elevene har større utfordringer i samisk ved at barna er mer motivert å jobbe med andre fag enn samisk på grunn av lange ord i samisk. Det er lett å gi opp for det prøves en gang».

Deltesten i grammatikk og substantivbøyning, tall og kasus i samisk, viser at det skåres høyere i norsk, sitert slik av informant X:

«Noe jeg oppdaget med grammatikken, hos elever som er tospråklig, at det var lettere å bøye substantiv og verb på norsk. Jeg tror det kommer av i norsk er det

lettere bøyning.. og ikke så lange ord.; kjøre- kjører, men i samisk... der er kasus, og det er vanskelig».

Grammatiske vansker ble observert hos flere av informantene ved uregelrett verbbøyninger sitert slik:

«... dårlig bøyning i verb; Hjelpete, det er ikke rett, drikte, hun drakk, Jonas har en tann, Markus har mange tanner, og brødre det er vanskelig å vite hvordan det bøyes»

DLD kan finnes på begge språk på setningsminne, ordspenn, motsetninger og ordkunnskap, blant annet kan det vise seg ved at elevene henger seg opp i ord.

På spørsmål til informant Y om fonologiske vansker kan ses på som kriterier for dysleksi, syns informanten at det kan vises ved at vokalene ikke skjelnes og at bokstavene hopper, og slike vansker kan finnes i begge språk, men det kan være vanskelig å avdekke dette.

Informant Z ytret om at vansker påvirker ordforrådet på alle deler i språket. Det kan opptre ved mangel i begrepsforståelse ved å mangle ord i begge språk. Elevene deltar på muntlige aktiviteter i alle tre språk i engelsk, samisk og norsk.

Språkvanskene har konsekvens for alle fag i skolen, hvis eleven sliter med ordleting. Noen kan ha fonologiske vansker i begge språk. Ordleting og fonologiske vansker indikerer DLD. Om fonologiske lyder og vansker i forhold til det, uttaler informant Z:

«Det ser vi hos alle barn, det trenger ikke være en språkvanske. Det kan være at de glemmer og bruke de samiske....Syns ikke det er en språkvanske , ...».

Elever som mangler motivasjon og må ha mye hjelp fra læreren, for å komme i gang med skolearbeidet, kan ha indikasjoner på språkvanske.

4.3. Dynamisk kartlegging

Språk 6-16 anvendes vanligvis for å få viten om indikasjoner om språkvansker på ett språk. Nå ble to tester tatt av eleven, den samiske og den norske versjonen. Som en utvidelse av kartleggingen ble det stilt spørsmål hos informantene om feilformer; feilaktige bruk av ord, setningsstruktur eller grammatikk. Det ble også stilt spørsmål om overføring av språklige strukturer, grammatiske regler eller fonologiske overføringer, om de kunne finnes ved analyse av resultatet. Påvirkning mellom språk kan manifestere seg som likheter eller forskjeller i språkferdighetene mellom de ulike språkene som eleven bruker. Hvilke tiltak som kan brukes for å forbedre kunnskapen hos eleven kom som en naturlig del av kartleggingen, også hva mulige årsaker kan være til skåring og resultat av språkvansker. Det presenteres også under dette kapittelet.

4.3.1. Språkdominans

Språkdominans hos eleven var et gjennomgående tema i intervjuene.

Informantene er usikre på hvilke språk som dominerer for under testing foretrekker mange å snakke samisk. Informantene påpekte at samisk var det språket som dominerte muntlig hos elevene og at norsk dominerte i lesing. Informant O mener samisk som det dominante språket skal brukes ved tilrettelegging. Muntlige ferdigheter i samisk er bedre

enn i norsk, men de skriftlige ferdighetene er bekymringsfulle, ble det uttrykt hos samtlige av informantene.

Informantene formidlet at det var forskjeller i leseferdigheter mellom norsk og samisk, og at elevene har bedre leseflyt på norsk og engelsk. De hadde en formening om at årsaken kunne være lengre og sammensatte ord i samisk som mulig utfordring. Norsk og engelsk oppfattes som mer synlig og lettere å lære, noe som bidrar til bedre leseferdigheter på disse språkene.

Informant X ytrer sitert:

«Kan hende det er fordi i samisk er det veldig mange lange ord, i norsk er de vanlige ordene som hus, og mus korte, slik det kommer frem i testen ordkjeder»

Informant Y siterte det slik:

« ...og i engelsk, særlig på engelsk leser elevene lettere og mer flytende..., noe jeg syns er merkelig, vet ikke hva det kommer av, om det kommer av at elevene spiller mye, de ser teksten og.. De bruker samisk i mindre grad og strever mer i samisk. Det kan tyde på at i samisk leses det lite og at det kan være vanskelige ord, lange ord, sammensatte ord».

Informant Y mente at norsk og engelsk fester seg bedre, sitert slik:

«De fester seg mer, hva det kommer av at elevene sliter mer i samisk, det ser jeg helt sikkert, jeg tror at det er fordi engelsk og norsk er mer synlige, kan ikke tenke meg noe annet».

Informant Z mente at barna valgte andre språk fremfor samisk, sitat:

«Barna velger ofte andre språk, og engelsk, det meste de ser på sosiale medier er jo engelsk».

4.3.2. Erfaring med testene Språk 6-16

Ifølge Brækkan (2021) er Språk 6-16 en av to oversatte tester som fins på begge språk for samisk-norskspråklige elever. Så alternativet for den samiske skolen er å bruke disse testene. Alle informantene uttrykte at å teste eleven med Språk 6-16, med den samiske og norske versjonen, ga dem mye ny kunnskap. Mitt inntrykk var at de var veldig fornøyde med å få ny innsikt i kartlegging av elevene, å gjøre dette med ny vikling vist med at flere gikk fra å være ganske sikre på at eleven har språkvansker til å reflektere om ikke det hadde andre årsaker eleven sliter med enn språkvansker, slik ytret en av informantene:

«Usikker på om det er snakk om språkvansker....ved gjennomgang av testene, var det skummelt ulik resultat, men det visste seg at testene var ulike. Jeg lærte mye av å se at resultatene ble ulike. Man må undersøke hva vansken er og ikke bare se på skåringen og resultatet».

På spørsmål om testene gir ulike svar, svarer informant Y:

«Det ser slik ut, det er ikke stor forskjell. Det viser at norsk er enklere, selv med indikasjon på dysleksi, så observeres bedre leseflyt i norsk».

I samsvar med forskning (Monsrud, 2022) som tilsier at tester som er beregnet for enspråklige, slik denne testen er beregnet for enspråklige norske, ikke gir et riktig bilde av den samiske elevens ferdigheter. Informant Y beskriver det slik:

«Det ser ut til at selv om den norske testen er konstruert for enspråklige. Jeg tror at hvis testen hadde vært for tospråklige, så hadde det ikke vært så stor forskjell..».

Informant Z fikk det samme spørsmålet om testene tester det samme og hadde formening om at begge testene tester det samme.

På spørsmål om hva informantene tenker om høyere skåringer i norsk svarer informant Y slik:

«Jeg tenker at elevene generelt ser mye mer norsk i miljøet».

Informant Z siterer i mening om den samiske versjonen slik:

«Jeg synes noen av testene var vanskelige, de bøyningene, vi har jo lagt merke til at barna i dag ikke har så bra ordforråd»

Informant Y synes ikke den norske versjonen var tilpasset for andrespråklige, noen ord var vanskelig og vil kreve utdypende forklaringer.

Informant Z uttrykte at det var nyttig å ta testene, men savner flere tester og materiell til kartlegging, men kan bruke disse testene. Hen uttrykte videre at lærere må bli flinkere til å kartlegge, og språk 6-16 er et verktøy for formålet å kartlegge språkvansker.

Med spørsmål om informantene synes det var mangler ved testene svarte en med dette sitatet:

«Det er litt vanskelig for meg å svare, om det har mangler, for jeg har ikke tatt så mange slike tester, men jeg synes den dekker mye. Den måler lesehastighet, setningsminne og begreper. Testen er vid, og dekker det viktigste».

På spørsmål om hvordan det oppleves i å bruke testene og teste på to språk, svarte en av informantene, sitert slik:

«Er usikker på hva som er forskjellig i testene, har ikke testet på to språk tidligere, og hvordan det oppleves å bruke testene».

En annen informant var vant å jobbe med flerspråklige barn, men hadde ikke jobbet så mye med språkvansker og testing. I den samiske versjonen kan noen ord være vanskelige for elever som sliter med språket, hvis man da ikke kan endre på ordene.

De andre informantene refererte til dårlig kjennskap til testen Språk 6-16, og at det ikke var så vanlig at lærere tok denne testen. Tidligere var det PPT som tok testene, men etter den nye oppvekstreformen har flere kommuner lagt om en ny strategi i at lærere skal teste eleven, for de kjenner eleven kunnskapsnivå og ser bedre behovet for tilrettelegging i undervisningen. Flere av informantene uttrykte at de ikke var vant med å teste elever, og at det var første gang for flere at de testet elever i to språk med Språk 6-16. To av informantene kunne fortelle at de aldri har testet elever med en språktest.

Alle informantene uttrykte at å teste eleven med Språk 6-16, med den samiske og norske versjonen, ga dem mye ny kunnskap om å teste elever.

På spørsmål om det virket vanskelig å utrede eleven i flere språk svarte informant Z:

«Nei, det syns jeg ikke...Det var faktisk interessant å se om det var samme utfordringer i norsk som i samisk. Og det ser ut til at det er de samme utfordringene».

4.3.3. Språkovertføringer og påvirkninger

Det var ikke så stor respons på spørsmål om feilformer, påvirkning og overføring mellom språk. Informant X hadde en formening om at den norske dialekten som brukes i språkområdet kan påvirke bøyningen i substantiv. Sitat fra informant X:

«...det kan komme av at vi kan si fot og *fotter, det er jo /fot-føtter/, dialektordet for føtter er <fotan>, eleven bøyde drakk for drikte...»

Informant X ytret at slike feilformer kan rettes opp ved intensiv opplæring og bevisstgjøring ved manglende kunnskap om ulike bøyning på verb i språkene.

Informant Y tror at språkene påvirker hverandre, ved at barna forkorter bøyningene, skriftlig men ikke muntlig, sitat:

« ...det er vanskelig å si om det gjøres bevisst eller om det er mangel på kunnskap, i samisk muntlig snakker de godt, der forkortes det ikke»

På spørsmål til informant Z om hen har merket at det gjøres forkortninger på endelser i bøyninger i samisk og siterer:

«Ja, det kan man si, ja. Det viser seg at i både samisk og i norsk er bøyninger vanskelig. Ja, det har jeg lagt merke til, og har også hørt fra de andre lærerne, at elever uten språkvansker forkorter. Det kan være bøyninger som ikke er logisk for meg, hva det kommer av, er språket i endring?».

På direkte spørsmål om informantens syns at språkene påvirker hverandre eller at det overføres fra det ene til det andre språket svarer informant Z:

«Det høres vi hos alle barn at norsk påvirker samisk. I testen motsetninger, så brukes nektelsen ikke, i stedet for det motsatte ordet; /vokse/- / ikke krympe/, /Slakke/- / ikke løse/».

Informanten kommer med et eksempel på påvirkning i post- og preposisjonsbruk:

«I bøyning..og */ haga gáhpira/ (uten lue), det riktige skal jo være /gáhpira haga/, med postposisjonen- haga (uten). Det er fremmed for meg, men vanlig hos barna».

Informant Y hadde også lagt merke til at bruken av postposisjon omformes til preposisjon hos enkelte elever.

4.3.4. Mulige tiltak

Lærerens profesjon er å planlegge og tilrettelegge for tilpasset undervisning. De kjenner elevene sine best, men de ser en stor utfordring i det at mangler lærebøker og digitale læremidler i samisk.

Informant X syns at elevene må få lov til å bruke norsk for å lære seg leseteknikken, hvis de sliter med lyder og bokstaver i samisk, og det må settes søkelys på å jobbe mer med samisk grammatikk. Det fins få lettleste bøker på samisk, og foreslo noen serier på norsk som kan brukes tilpasset elevens språknivå og interessefelt. Informant X er usikker på

når det er snakk om språkvansker, men lærte mye av å se at resultatene ble ulike. Denne informanten mente at man må undersøke hva vansken er, og ikke bare se på skåringen og resultatet.

Informant Y mente at intensiv opplæring kan gis og ytrer:

«Jeg tror at man kan gi intensiv opplæring for å bevisstgjøre bruken av grammatikk. Enetimer med den enkelte elev, akkurat i verb, grammatikk. Bevisstgjøre, ved å sammenligne norsk og samisk, men det krever veldig mye ressurser. Men det hadde vært veldig bra. Elevene skal jo ha opplæring i og på samisk. Men på grunn av mangel på læremidler blir det vanskelig. Eleven får opplæring på samisk, men læremidlene er på norsk. Og elevene blir mer eksponert for norsk tekst».

Informant Y syns det er en sammenheng med elevresultatene og mangel på samiske læremidler og uttrykker:

«Det er helt sikkert det. Vi jobber mye med skolestudio. Og den er bare på norsk. Det fins svært lite læremidler på samisk, vi har ikke samiske bøker som vi jobber med, vi kopierer og lager læremidler selv. Og det er en kjensgjerning at det er tungt og tar mye av tiden som læreren har. Tenk at dette ikke fins gode nok læremidler, og lærebøker. Når du skal gi tilpasset opplæring til eleven med språkvansker må læreren lage de selv. Tilpasse og tilpasse alt, og vi har ikke noen ekstra tid til det arbeidet».

Informant Z er inne på å fokusere mer på muntlige aktiviteter og trening for å styrke kommunikasjonsevnen på begge språk. Informanten er også inne på mangel av letteste bøker på samisk, og foreslo at Lynlesing på leseklodens nettside kunne blitt oversatt til samisk. Der er flere effekter og virker som mere interessant for eleven. Det fins jo noe på samisk, men de er ikke fornyet, og det kan bli kjedelige for elevene. Det er begrenset med ferdige produkter på samisk, da må en produsere læremidler og det tar mye tid. Eksempelvis arbeidsoppgaver om fonologisk bevissthet og leseferdigheter med korte stavelser og korte ord. Informanten ønsker å få hjelp fra PPT for veiledning og støtte av opplæringen.

Informant O reflekterer og ytrer slik om tiltak, sitert:

«Jeg tenker at vanskene kan påvises i begge språk, og da kan jeg jobbe for at begge språkene at nivået løftes opp. Da tenker jeg på isfjellet. (redigert dualisisfjellet til Cummins).Man trenger ikke å vite innholdet på begrepet på alle språk, feks et bord. Når du lærer innholdet i begrepet , vil det overføres til de andre språkene».

5.0 Drøfting av funn

I dette kapittelet kommer det frem fortolkning og faglige funderinger om informantenes refleksjoner og funn opp mot internasjonal og nærliggende forskning i Norge, og som kobles opp mot problemstilling og forskningsspørsmål. Dette skal bidra til at analyse og fortolkning er troverdig og faglig tillitvekkende.

5.1. Språkdominans

Noen av informantene var usikre på hvilket språk som dominerte hos elevene, en av informantene uttrykker at elevene snakker samisk med dem, også i norsktimene. Med mulig årsak at de forbinder samisk med denne læreren, derfor de velger å kommunisere med det språket. Informantene ga uttrykk for at det var forskjeller i leseferdighetene mellom norsk og samisk, hvor elevene kunne ha bedre leseflyt på norsk og engelsk. Informantene spekulerte i årsakene til denne forskjellen, og nevner blant annet lengre og sammensatte ord i samisk som en mulig utfordring. Norsk og engelsk oppfattes som mer synlige og lettere å lære, noe som kan bidra til bedre leseferdigheter i disse språkene. Muntlig mestring på samisk blir sett på som bedre enn tekstarbeidet, som informantene oppfatter som bedre på norsk. Det er i samsvar med beskrivelsene til Egeberg (2016) om ulike variasjoner av språkferdigheter i de ulike språk som læres, og poengterer at språkinnlæringen er avhengig av faktorer som erfaring, stimulering, alder for innlæring, språkets sosiale status og motivasjon.

Flere av informantene merker seg at barn ofte velger andre språk enn samisk, spesielt på grunn av påvirkning fra sosiale medier og spill, der engelsk er dominerende. Muntlige ferdigheter på samisk blir betraktet som gode, men det er bekymring for den skriftlige siden. I skolen har de opplæring i og på samisk etter LK20s, og da er det ikke noe om hva elevene kan mene om hvilket språk de skal få undervisning og tilrettelegging i. Det var også naturlig at informantene mente at samisk bør brukes ved tilrettelegging for elevene. En av informantene hadde formening om at kanskje var det best med lesetrening i norsk framfor samisk. I praksis ser det ut til at elevene i grunnen velger selv sitt dominante språk i hver sitt domene. Kommunikasjon blant venner, hvor engelsk er i favør hos eleven, kan være bidrag til holdningene og kommunikasjonsbevisstheten om engelsk språkbruk, som en større ressurs og mer i verdi i dagens samfunn enn tidligere, jf. Vulchanova (2013).

Egeberg (2016) poengterer at andre variabler må tas hensyn til ved testing av flerspråklige for å unngå over- og underprestasjon i språkvansker. Informasjon fra informantene viser at de har sett forskjellene mellom språkene, og funnet flere tegn på DLD, samtidig som de reflekterte over språkdominans hos elevene ved de ulike vanskene hos elevene. Dette reflekterer Verhoeven et al. (2012) sine funn om lingvistisk språkovertføring og språkdominans, blant 75 tospråklige tyrkisk-nederlandske barn. Informasjon fra informantene i min studie om fonologisk minne, grammatiske ferdigheter viste derimot bedre ferdigheter i norsk i deltestene setningsminne, ordspenn og grammatikk, som er elevens andrespråk. Flere av informantene ytret også at ferdighetene i non-ord-repetisjoner var bedre i norsk, som strider imot funnet denne forskningen som kom frem til at tospråklige barn med SLI ligger etter i andrespråklige ferdigheter som repetisjon av non-ord, i sammenligning med jevnaldrende som hadde typisk tospråklig utvikling.

5.2. Erfaring med testene Språk 6-16

Funnene fra intervjuene viser at lærere har kunnskap om flerspråklighet og erfaring i å vurdere språkferdigheter hos elevene på hvert sitt språk. De er bevisst på språkdominans og forskjeller i leseferdigheter på de ulike språk. Lærere gir uttrykk imidlertid uttrykk for mindre kunnskap om språkvansker og utviklingsmessige språkforstyrrelser. De er oppmerksomme på elevenes utfordringer og ser behovet på intensiv opplæring og bevisstgjøring av grammatikk og språkstrukturer. Lærerne viser at

de har kunnskap om begreper og hva som testes i Språk 6-16, men de får utfordringer når de skal tolke resultatene på begge språk. De kan ha sammenheng med at de hadde lite erfaring med testing på flere språk, slik de selv uttrykte. Det anbefales hos flere forskere at testing hos flerspråklige skal skje på begge språk (Bishop et al., 2017; Monsrud, 2022). Monsrud (2022) konkluderer i sin avhandling med at det ikke er nok å teste eleven bare i andrespråket. Siden det ikke fins gode nok kartleggingsmateriell for flerspråklige så anbefales dynamisk kartlegging for flerspråklige (Egeberg, 2016).

Monsrud (2022) sine funn om at kognitive ferdigheter, i begge språk, er av betydning som underliggende faktorer for språkferdigheter, og kan avdekke risiko for språkvansker, men at enspråklige normer kunne gi vesentlige feilkilder. Den norske versjonen av Språk 6-16 er ment for testing av førstespråklige norske. Noen av informantene ga informasjon om lavere resultatet på skåring i norsk enn i samisk, og kan, på den ene siden, samsvare med teorien til Monsrud (2022) om indikasjon på feilkilde, på grunn av enspråklige normer om språkvansker i norsk, og at testen ikke er tilpasset for samiske førstespråklige. På den andre siden kan det faktisk indikere språkvansker i begge språk hos elevene. En tredje faktor kan bero på manglende kunnskap hos testlederen som administrerer testene, slik samtlige har ytret om med lite erfaring i testing.

Imidlertid viser funnene at lærere mangler kunnskap om testing av språkvansker. De viser til manglende kurs og veiledning på området, noe som kan påvirke deres evne til å vurdere og identifisere språkvansker hos elevene. Dette indikerer et behov for videre kompetanseheving og støtte fra skoleledelsen og relevante fagpersoner for å sikre at lærerne har nødvendig kunnskap og verktøy for å teste og vurdere flerspråklige elevers språkferdigheter på en tilfredsstillende måte. Dette samsvarer med funn fra masteroppgaven til Brækkan (2021), hvor kunnskapen hos pedagoger var lav om språkvansker hos samiskspråklige barn.

Samarbeid med foreldre og andre lærere er en viktig del av lærerens profesjon. Informantene erkjenner betydningen av å involvere foreldre i elevens språkutvikling og søke råd og støtte fra andre fagpersoner, som PPT. Lærerne er åpne for samarbeid og ser verdien av å dra nytte av ulike ressurser og perspektiver i arbeidet med flerspråklige elever. Å få kunnskap av elevens tidligere utvikling og vansker i språk er viktige prediktorer for å vite om eleven kan ha en risiko for vedvarende vansker innen språket (Bishop et al., 2017; Kristoffersen et al., 2021). Egeberg (2016) fremhever slike samarbeidsformer under en helhetlig kartlegging av elevens språkvansker. Ottem et al. (2010b) poengterer i manualen at en kartlegging for Språk 6-16 gjennomføres, nettopp handler om å kartlegge eleven språkhistorie, med informasjon fra foreldre og andre lærere. I samme manual er det lagt opp til at skolen skal kartlegge elevene, men PPT skal bidra med veiledning i forhold til tiltak, i forhold til dynamisk kartlegging med ny test evaluering og vurdering av nye tiltak.

Intensiv opplæring og bevisstgjøring i grammatikk og lesetrening, ble nevnt som mulige tiltak, slik Dannemark (2011) beskriver om metaspråklig bevissthet, Melby-Lervåg and Lervåg (2011) om tospråklig undervisning for utvikling av leseforståelse i avkodingsfasen.

Alle informantene nevner mangel på samisk læremidler og digitale læremidler å ha sammenheng med elevresultatene i testingen. Jamfør Brækkan (2021) som konkluderer at manglende samiske læremidler og kartleggingsmateriell, gir et dårligere tilbud for samiske barn. Informantene i min studie uttrykker, som en konsekvens av manglende læremidler kan føre til dårlig språkutvikling hos samiske barn.

5.3. Indikasjoner på DLD

Manglende utredning og identifisering av underliggende vansker kan ha betydelige konsekvenser for elevene. Ubehandlede språkvansker og tilleggsvansker kan påvirke akademiske prestasjoner, selvopplevelse og trivsel på skolen (Bishop et al., 2017; Egeberg, 2016; Kristoffersen et al., 2021; Monsrud et al., 2021). Marinis et al. (2017) fremstiller at manglende vurdering kan føre til over- og underprestasjon av språkvansker, ved at eleven ikke får tidlig diagnose og hjelp og støtte i tilrettelegging. Coronapandemien, med nedstengte skoler, uttrykkes som en mulig årsak til stagnering i utvikling av språkene og manglende vurdering hos noen elever.

To av informantene hadde funnet høy skåre i fonologisk bevissthet i begge språk, som innebærer at elevene har evnen til å være oppmerksom på og arbeide med lyder (fonemer) i språket. Det å kunne gjenkjenne, manipulere og reflektere over lydstrukturer i ord og setninger, dette testes deltestene rimord og segmentsubtraksjon. Disse deltestene i Språk 6-16, er for aldersgruppen 6-10:11. Elevene har etter dette et godt grunnlag for å utvikle leseferdigheter i språkene. I manualen (Ottem et al., 2010b) kan undersøkelse av språkvansker med Språk 6-16 være den første kartleggingen som gjøres ved mistanke om språkvansker. Det anbefales for videre utredning ved dynamisk kartlegging med ulike tiltak for prøving før en ny test utføres på nytt. Informasjonen fra disse informantene kan indikere at språkvanskene absolutt er til stede hos disse elevene. Sett dette i forhold til problemstillingen i oppgaven; om Språk 6-16 kan brukes for å indikere språkvansker hos samiske flerspråklige, kan Språk 6-16 anvendes, i tillegg med utsagn fra informanten om ordleting som tilleggsvanske, og funn av hvilke språk som dominerer, som det indikeres å kunne avgjøres ved bruk av testene på begge språk. Funn fra informantene samsvarer med forskning om at språkvanskene skal finnes i alle språk som eleven lærer (Bishop et al., 2017; Kristoffersen et al., 2021).

En av informantene spekulerte i om elevens vansker kunne skyldes manglende motivasjon. Dette understreker betydningen av å vurdere de underliggende faktorene som kan påvirke elevenes språklige utvikling og prestasjoner. Catalise-studiene (Bishop et al., 2017; Kristoffersen et al., 2021) fremhever at sameksisterende tilstander kan dreie seg om kognitive, sansemotoriske eller atferdsmessige vansker. Atferds- eller emosjonelle forstyrrelser kan ikke utelukkes for å eksistere sammen med DLD. De påpeker at sammenhengen mellom emosjonelle forstyrrelser og språkforstyrrelser er ukjent. Motivasjon er kategorisert som en emosjonell tilstand. Motivasjon refererer til den indre tilstanden som driver og styrer en persons atferd mot å oppnå bestemte mål.

De to andre informantene, med elever i alderen 11:12 år, identifiserte ulike indikasjoner på språkvansker hos elevene som inkluderte begrensinger i fonologisk bevissthet, grammatikkvansker, og lave skåringer i samisk leseferdighet.

Fonologisk bevissthet innebærer å ha fonem- og grafembevissthet i et språk i ordavkodingsstrategier (Klinkenberg, 2015; Pennington & Bishop, 2009b). Det at elevene presterte lesing i norsk bedre enn i samisk, kan indikere at elevene har bedre fonologisk minne og fonologisk bevissthet i norsk. Noen av informantene uttrykte bedre skåre på fonologisk minne i norsk, som innebærer at de norske fonemene blir bedre bearbejdet i minnet, enn de samiske hos elevene. Funnet viser at elevene ikke har fonembevissthet om ulike vokaler og konsonanter i begge språk. Flere av informantene uttrykte vansker med setningsminne og ordspenn som tilsier vansker etter det Klinkenberg (2015) beskriver om leseforståelse og fonologisk ordavkodning. Flere av informantene kartla

elevens skriftlige ferdigheter, som ikke er et direkte mål i testen, men kan avdekkes under de ulike deltestene, men en vil ikke kunne avdekke fullstendige skriftlige ferdigheter hos elevene på hvert sitt språk. Lese- og skriveferdigheter henger sammen, slik (Pennington & Bishop, 2009b), beskriver at utvinning av mening hentes ut av skrevet tekst. Komponenter som fonologisk koding og ortografisk koding inngår i ferdigheter om ordgjenkjenning. Lesehastighet måles med deltesten ordlesing og der benevnte flere av informantene om lesing som mer eller mindre, bedre eller dårligere leseflyt. Informantene viste til ulike leseferdigheter i samisk og norsk, hvor norsk var dominante språket i lesing, mens det muntlig dominerte i samisk.

Lese- og skrivevansker kan opptre sammen med DLD, som informantene var inne på at elevene kunne ha indikasjon på det. Det viser kompleksiteten i utfordringene hos flerspråklige barn ved kartlegging. Lese- og skrivevansker kan skyldes ulik eksponering i et av språkene eller i begge språk (Bishop et al., 2017; Kristoffersen et al., 2021; Monsrud, 2022).

Det ble også bemerket at elevene hadde grammatiske vansker; det var lettere å bøye verb og substantiv på norsk sammenlignet med samisk. I samisk ble det funnet forenklinger i bøyning av verb, som er en indikator i DLD (Monsrud, 2022). Grammatiske vansker, og særlig verbbøyninger, er indikatorer for DLD (Monsrud, 2022; Paradis, 2016). Verbbøyninger i norsk og samisk er ulike, og flere av informantene uttrykte funn av vansker i samisk verbbøyning. To av informantene uttrykte at eleven hadde vansker med uregelrette verb på norsk, som endrer vokaler i bøyning. Det kan ha sammenheng med at verbene bøyes ulikt i de to språkene. I samisk bøyes verbene i presens, preteritum og perfektum med endelser som tillegges betydning av personlige pronomen, og har lengre endelser. Flere av informantene uttrykte at elevene kutter endelser. I norsk bøyes verb i entall og flertall med korte endelser på -r og -te også videre (Monsrud, 2022; Paradis, 2016). Det ble videre uttrykt at elevene hadde vansker med adjektivbøyning i begge språkene, noe som indikerer språkvansker (Bishop et al., 2017; Kristoffersen et al., 2021; Monsrud, 2022).

Tilegnelsen av flere språk arter seg annerledes enn tilegning av kun et språk (Marinis et al., 2017), og da kan det tilsi at også vanskene kan utarte seg ulikt i hvert av språkene. Ulikhetene i norsk og samisk med grammatikk, setningsstruktur og fonologi tilsier at eleven må testes i begge språk, slik det fremgår av Marinis et al. (2017), Egeberg (2016); Monsrud (2022). Marinis et al. (2017) viser til studier av under- og overprestasjon på grunn av at testverktøyet ikke tar hensyn til forskjellene mellom språk. Av den grunn kan man poengtere at Språk 6-16 ikke tar hensyn til slike forskjeller, da blir det testlederens ansvar ved testing, i hvert sitt språk, å finne disse forskjellene og analysere funn av språkvansker og systematisere disse. Svake språkferdigheter kan være uttrykk for språkvansker, men kan også ha sammenheng med lite eksponering på begge språk (Monsrud, 2022).

Informantene nevnte at lange ord var mer problematiske i samisk enn i norsk. Dette kan ikke henvises til indikator i DLD, men kan ha å gjøre med at samisk har mer kompleks morfologi. Eller at disse ordene ikke er høyfrekvente ord i aldersgruppen. Manualen til Språk 6-16 foreslår muligheten til å bytte ut ord med enklere ord, hvis vanskegraden blir for høy (Ottem et al., 2010b).

Noen av informantene ga uttrykk for at lave skårer i ordforråd og begrepsforståelse som kunne indikere språkvansker hos elevene. Dette viser tegn på DLD (Bishop et al., 2017; Kristoffersen et al., 2021; Monsrud, 2022).

Funnene samsvarer med Monsrud (2022) undersøkelse, hvor norsk ble undersøkt hos andrespråklige. Informasjon fra flere av informantene viste at samiske førstespråklige, har bedre kompetanse i norsk, og at det økes med alderen.

Blant andre forskere (Bishop et al., 2017; Monsrud, 2022) og Egeberg (2016) anbefales det å ha samtale med foreldre og observasjoner, om tidligere utvikling av språket hos barnet, og hvilket språk som brukes på hjemmearena og blant venner. Det er foreldre som kjenner barnet best, og flere av foreldre hadde ytret om at barnet strever med lange ord i samisk, lesing og skriving.

I utgangspunktet kan en ikke endre på testen (Egeberg, 2016; Monsrud, 2022) i fare for at testens validitet kan bli svekket. Det finnes egne retningslinjer for utvikling av tester som må følges (Monsrud, 2022). Etter manualen i Språk 6-16 anbefales det å lage egne oppgaver, hvis testleder finner det nødvendig (Ottem et al., 2010b).

5.4. Språkoverføringer og påvirkninger

Fonologiske overføringer kan forekomme hos flerspråklige (Oller et al., 2007). Ved uregelrett bøyning i verb uttrykte flere informanter at lyden og grafemet <ø> ble utelatt i ordet <føtter> ved bøyingsparadigmet <fot- føtter>. En annen informant uttrykte at dialekten sannsynligvis påvirket utelatelsen, ved at en i nordnorsk dialekt sier <føtter> som <fotan>. Utelatelsen kan også ha en årsak i at lyden og grafemet <ø> ikke finnes i samisk. Det ble påpekt at elevene hadde fonologiske vansker i begge språkene som kan indikere DLD (Bishop et al., 2017; Kristoffersen et al., 2021; Monsrud, 2022)

Det ble påpekt at noen av elevene hadde høyere skårer på motsetninger i samisk sammenlignet med norsk, men en annen viste til at bruk av negasjonen <ikke> ble lagt til det motsatte ordet. Det kan tyde på en overføring fra samisk, der ordet <ikke> er et negasjonsverb (Nickel, 1990), eksempelvis <in jeara> (jeg ikke spør) som bøyes i person og tall. I samsvar med det Oller et al. (2007) beskriver med å kjenne til noen oversettelsesekvivalenter i det ene språket og ikke i det andre. Eller at komplementarprinsippet til Grosjean (2015) ikke er til stede. Dette er også indikasjoner på at begrepene ikke er til stede hos testelevene på det Oller et al. (2007) benevner som «doublets», med begrepsbenevning på begge språk. Hvis begrepene finnes på kun på ett av språkene, omtalt av Oller et al. (2007) som «singlets».

Andre uttrykte indikasjoner på lav ordkunnskap, som tilsier at testeleven ikke behersker kunnskap om ord og deres betydning, slik Oller et al. (2007) beskriver å gjeninnhente, og kjenne til innholdet i begrepet og selve ordet; en metakognitiv egenskap. Ulik eksponering i språk kan føre til at man ikke har samme begreper på begge språk. Kunnskap om samme begreper i begge språk kan ikke avdekkes i Språk 6-16. Det har nok å gjøre med at testene ikke er ment å måle begreper i ulike språk, de er jo laget for henholdsvis førstespråklige norske og samiske.

Ordletingsvansker er en indikasjon på DLD, men som også kan være kjennetegn på et andrespråk i utvikling ifølge Monsrud (2022). Ordleting er ikke en indikator i testene, men kan sannsynligvis undersøkes i Språk 6-16 under deltesten Segmentsubtraksjon, men også legges inn som et tiltak i dynamisk kartlegging.

Forkortelser i bøyning i verb og substantiv ble uttrykt av flere informanter, og det kan ha sammenheng med forskjeller i språk, som tilsier ulike bøyingsparadigmer i norsk og samisk, og en påvirkning fra norsk bøyning overført til samisk bøyning. Dette fenomenet

beskriver av Helland (2012) som negativ overføring når språkstrukturer som ikke er like anvendes i det andre språket.

6.0. Avrundning av prosjektet

Målet med utredning av flerspråklige bør være å sette inn gode nok tiltak for å oppnå metaspråklig bevissthet, og oppnå komplementære språkferdigheter, slik at flerspråklige elever kan dra nytte av språkene i ulike språkkontekster. Studie av Vulchanova (2013) har vist at flerspråklige gir økt kognitiv fleksibilitet, oppmerksomhet og problemløsningsferdigheter. Det kan være en lang vei å gå for å oppnå slike fordeler for elever som sliter med utfordringer i språket, som DLD.

Ved analyse og drøfting av informantenes funn har jeg kommet frem til et resultat som skal kunne besvare problemstillingen *«Kan den norske og den samiske versjonen av screeningstesten Språk 6-16 anvendes for flerspråklige samiske elever med nordsamisk som førstespråk og norsk som andrespråk, for å indikere språkvansker?»*

Analyseprosessen med presentasjon og drøfting av funn skal vise til informantenes refleksjoner og vurderinger og besvare første forskningsspørsmål: *«Hvilke vurderinger gjør fagpersoner om screeningstestene Språk 6-16 ved testing og utredning av flerspråklige elever?»* I en utvidet undersøkelse, som et ledd i dynamisk kartlegging, ble det søkt om å få informantenes innsikt om feilformer, overføring og påvirkning ved å stille andre forskningsspørsmål *«Kan man ved analyse av en elevs språkvanskeprofil indikere feilformer, overføring og påvirkning i elevens første- eller andrespråk?»*

Informantene ga uttrykk for at testing av eleven med både den samiske og den norske versjonen av Språk 6-16 ga dem mye ny kunnskap og ny innsikt i kartleggingsarbeid. Testene ga innsikt om at ulike deltester gir ulikt resultat grunnet språkforskjellene, og at det må legges opp til å se nærmere på årsakene til vanskene og ikke bare resultatet. Utsagn om at den norske versjonen ikke var tilpasset andrespråklige, ved at ord måtte forklares ble uttrykt hos noen av informantene. Testene kan ikke brukes for å få vokabularkjennskap hos samiske flerspråklige, men det kan tyde på at en kan få et innblikk i vokabulardominansen i hvert av språkene.

Det samsvarer med forskning som tilsier at tester som er tilpasset majoritetsutvalg ikke gir korrekt vurdering av de flerspråklige ferdigheter (Egeberg, 2016; Marinis et al., 2017; Monsrud, 2022). Noen av informanten vurderte at deltestene var godt utformet, og ga resultat av like resultater, og at de synes det var interessant å se om de samme utfordringene oppstod i begge språkene.

Samlet sett gir det uttrykk for at disse testene kan brukes, slik Egeberg (2016) anbefaler om bruk av parallelle tester ved testing av flerspråklige men at en ikke vil få et helhetlig vurdering av barnets språkvansker, bare ved å bruke testene. Det kan tyde på at en helhetlig vurdering kan en få ved å reflektere over språkdominans, se etter forskjeller i begge språk, vurdere årsakene til språkvanskene og foreslå tiltak til de ulike språkvanskeindikatorerne. Det viser seg at det er behov for å se etter andre variabler med en dynamisk kartlegging i for- og etterkant av testene.

Det kan tyde på at det er mulig å identifisere feilformer ved sammenligning av språkene, gjensidig påvirkning og overføring ved analyse av elevens språkvanskeprofil, som påvirkende og underliggende faktorer av språkvansker. Men det trengs mer forskning om

«*mellomspråklige fenomener*»(Helland, 2012), språkoverføring og språkpåvirkning hos samiske flerspråklige. Det kan handle om overføringer og påvirkninger i fonologi, syntaks, morfologi, semantikk og men også mer forskning på språkvanskefenomenet som ordleting og vokabularoverføringer, og forskning om hvilke konsekvenser manglende samiske læremidler, har for det samiske språket.

Referanseliste

- Altman, C., Goldstein, T., & Armon-Lotem, S. (2017). Quantitative and qualitative differences in the lexical knowledge of monolingual and bilingual children on the LITMUS-CLT task. *Clin Linguist Phon*, 31(11-12), 931-954. <https://doi.org/10.1080/02699206.2017.1312533>
- Anaya, J. B., Peña, E. D., & Bedore, L. M. (2018). Conceptual scoring and classification accuracy of vocabulary testing in bilingual children. *Lang Speech Hear Serv Sch*, 49(1), 85-97. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-16-0081
- Armon-Lotem, S., de Jong, J., & Meir, N. (2015). *Assessing multilingual children: disentangling bilingualism from language impairment* (Vol. 13). Bristol: NBN International. <https://doi.org/10.21832/9781783093137>
- Bedore, L. M., & Pena, E. D. (2008). Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(1), 1-29. <https://doi.org/10.2167/beb392.0>
- Bele, I., Helland, T., Ottem, E., Lian, A., Wold, A. H., Lyster, S.-A. H., Hundeide, K., Rommetveit, R., Rommetveit, K., & Solvang, P. K. (2008). *Språkvansker : teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Cappelen akademisk.
- Bialystok, E. (2008). Bililingualism: The good, the bad, and the indifferent* [International Symposium on Bilingualism Lecture (Sponsored by Cambridge University Press)]. *Bilingualism: Language and Cognition* 12(1) 2009, 3-11, 3-11. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477> (First published online 14 August 2008)
- Bialystok, E. (2017). Second-Language Acquisition and Bilingualism at an Early Age and the Impact on Early Cognitive Development. <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/614/second-language-acquisition-and-bilingualism-at-an-early-age-and-the-impact-on-early-cognitive-development.pdf>
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism*, 13(4), 525-531. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990423>
- Bialystok, E., & Werker, J. F. (2017). Editorial: The systematic effects of bilingualism on children's development. *Dev Sci*, 20(1), e12535-n/a. <https://doi.org/10.1111/desc.12535>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & consortium, a. t. C.-. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Brækkan, I. M. G. (2021). *Pedagogers erfaring med samiskspråklige barn med språkvansker* UiT Norges arktiske universitet].
- Castilla-Earls, A. P., Restrepo, M. A., Pérez-Leroux, A. T., Gray, S., Holmes, P., Gail, D., & Chen, Z. (2016). Interactions between bilingual effects and language impairment: Exploring grammatical markers in Spanish-speaking bilingual children. *Appl Psycholinguist*, 37(5), 1147-1173. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000521>
- Conboy, B., & Montanari, S. (2016). Early Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers From: Nicoladis, E., & Montanari, S. (eds.). (2016). *Lifespan perspectives on bilingualism: Factors moderating language proficiency*. Washington, D.C.: American Psychological Association; Berlin: De Gruyter Mouton. In (pp. 63-80).
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Universitetsforl.
- Dannemark, N. (2011). Tospråklegheit og metaspråkleg medvit. *NOA : norsk som andrespråk*(2).

- De Jong, J. (2009). *Bilingualism and Language Impairment*.
<https://doi.org/10.1002/9781444301007.ch16>
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet : en håndbok i utredning og vurdering* (2. utg. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (2016). (4. utg. ed.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Grosjean, F. (1998). Studying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues.? Bilingualism: Language and Cognition. 131-149.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2015). The Complementarity Principle and its impact on processing, acquisition, and dominance. In (pp. 66-84). United Kingdom: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107375345.004>
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Fagbokforl.
- ILO- konvensjonen om urfolks rettigheter*. 04.09.2018. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/urfolkryddemappe/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter-/id487963/>
http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjørdemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*.
- Klinkenberg, J. E. (2015). Utvikling av avkoding og leseflyt. *Spesilapedagogikk*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/utvikling-av-avkoding-og-leseflyt/>
- Klinkenberg, J. E. (2018). Komorbiditet mellom lese-og skrivevansker og andre diagnoser. *Logopeden, Norsk tidsskrift for logopedi, mars 2018, årgang 64*.
https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Logopeden%201-18_100dpi_RGB.pdf
- Kristoffersen, K. E., Rygvold, A.-L., Klem, M., Valand, S. B., Asbjørnsen, A. E., & Næss, K.-A. B. (2021). Terminologi for vansker med språk hos barn og unge – en konsensusstudie.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Læreplanverket for kunnskapsløftet norsk 2020*. Retrieved from <https://www.udir.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Læreplanverket- kunnskapsløftet samisk 2020*. LK20s Retrieved from <https://sametinget.no/grunnopplaring/lareplaner/lareplanverket-kunnskapsloftet-samisk/>.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Marinis, T., Armon-Lotem, S., & Pontikas, G. (2017). Language impairment in bilingual children: State of the art 2017. *Linguistic approaches to bilingualism*, 7(3-4), 265-276.
<https://doi.org/10.1075/lab.00001.mar>
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? : en oppsummering av empirisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift (trykt utg.)*. (2011)5.
- Monsrud et al, L., Meyer, Bjerkan & Rydland. (2021). Assessing Phonological Memory in Dual Language Learners: A study
- Monsrud, M.-B. (2022). *"One size does not fit all" : en studie av språkferdigheter blant flerspråklige barn og unge* [Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Monsrud, M.-B., Rydland, V., Geva, E., & Lyster, S.-A. H. (2022). First and second language sentence repetition: a screening measure for dual language learners? *Language and education*, 36(4), 312-328. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2063059>
- Monsrud, M.-B., Rydland, V., Geva, E., Thurmann-Moe, A. C., & Lyster, S.-A. H. (2019). The advantages of jointly considering first and second language vocabulary skills among emergent bilingual children.

- Neumann, H. (2018). Språkvanser og terminologi. https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Logopeden%203-18_100dpi_RGB.pdf (Logopeden 3/18, Norsk tidsskrift for logopedi, Oktober 2018, årgang 64)
- Nickel, K. P. (1990). *Samisk grammatikk*. Universitetsforlaget.
- Nilsen, D. Ø. E. (2013). *WISC-IV : tolkning og rapportering*. Gyldendal akademisk. NSD. (21.03.22).
- Oller, D., Pearson, B., & Cobo-Lewis, A. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28(2), 191. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070117>
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), (1998). <https://lovdata.no/pro/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottem, E., & Frost, J. (2011). 6-16 jahkásaččaid giella - Skrinenteasta. In D. s. čállidlágadus (Ed.). https://ovttas.no/girji_6-16-jahkasaccaid-giella-skrinenteasta.
- Ottem, E., Frost, J., & Bredtvet, k. (2010a). *Språk 6-16 : screening test, [testark]*. Bredtvet kompetansesenter.
- Ottem, E., Frost, J., & Bredtvet, k. (2010b). *Språk 6-16 : screeningtest : manual III*. Bredtvet kompetansesenter.
- Paradis, J. (2016). The development of English as a second language with and without specific language impairment: Clinical implications. *J Speech Lang Hear Res*, 59(1), 171-182. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-15-0008
- Peña, E. D., Bedore, L. M., & Kester, E. S. (2016). Assessment of language impairment in bilingual children using semantic tasks: two languages classify better than one. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(2), 192-202. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12199>
- Pennington, B. F., & Bishop, D. V. M. (2009a). Relations Among Speech, Language, and Reading Disorders. *Annu. Rev. Psychol.*, 60, 283-306. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163548>
- Pennington, B. F., & Bishop, D. V. M. (2009b). Relations Among Speech, Language, and Reading Disorders. *Annu. Rev. Psychol.*, 60(1), 283-306. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163548>
- Pulk, M. I. M. (2019). Språklydsproduksjon hos nordsamiske fireåringer. In *North Saami four-year-olds' speech sound production, Davvisámegiella njealjejahkásaččaid jietnadatbuvttadeapmi*: Nord universitet.
- Salameh, E.-K. (2008). Språkstörning i kombination med flerspråkighet. 149- 174. (Hartelius, Lena, Nettelblatt, Ulrika, Hammargerg, Britta. (2008) Logopedi) [sametinget https://sametinget.no/Om-Sametinget/Bakgrunn](https://sametinget.no/Om-Sametinget/Bakgrunn)
- Sammalahti, P. (1998). *The Saami Languages. An introduction*. Davvi girji, Kárášjohka.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder : planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utgave. ed.). Fagbokforlaget.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråkighet : til begeistring og besvær* (1. utgave. ed.). Gyldendal.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Fagbokforl.
- Thordardottir, E., & Brandeker, M. (2013). The effect of bilingual exposure versus language impairment on nonword repetition and sentence imitation scores. *J Commun Disord*, 46(1), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2012.08.002>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. ed.). Gyldendal.
- Todal, J. (2006). Vilkår for utvikling av nasjonale prøver i lesing og skriving på samisk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(05), 404-414.
- undervisningsdepartementet, k.-o. (1988). *Mønsterplanen for grunnskolen 1987*. Retrieved from <https://www.nb.no/items/feb352d4ea9b119247024d993cb465d0?page=5&searchText=m%C3%B8nsterplanen%20for%20grunnskolen%201987>

- Verhoeven, L., Steenge, J., & van Balkom, H. (2012). Linguistic Transfer in Bilingual Children with Specific Language Impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(2), 176-183. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00092.x>
- Vulchanova, M., Asbjørnsen, Maria F. Åfarli, Tor A., Riksem, Brita R., Järvikivi, Juhani, Vulchanov, Valetin. (2013). *Flerspråklighet i Norge*. <https://www.sprakradet.no/upload/Spr%C3%A5kdagen%202012/Vulchanova%20endelig%20rapport%2025042013.pdf>
- Øzerk, k. (2008). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. *Sand, T. (red) Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn. Cappelen akademisk forlag*.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1

Beskrivelse av innholdet i deltestene- Språk 6- 16

Resultatet på hoveddeltestene skal avdekke **fonologisk minne og begrepsutvikling** og skal vise om eleven klarer å lese korte setninger og lengre setninger. Testen skal vise om eleven har problemer med gjeninnhenting av ord i lengre setninger og om det indikerer svakt vokabular.

Setningsminne måler elevens evne til å huske og gjengi setninger med korrekt ordrekkefølge og grammatisk struktur. Testen skal avdekke evnet til å midlertidig lagre og bearbeide setninger.

Ordspenn måler evnen til å huske og gjengi ord, gir en indikasjon på personers arbeidsminnekapasitet for ord. Måler evnen til å gjenta ord i en rekkefølge.

Motsetninger måler evnen til å forstå og uttrykke motsetninger, ordpar som har motsatte betydninger. I testen kan man vurdere både reseptiv(forståelse) og produktiv ferdighet.

Ordkunnskap måler forståelse og kunnskap om ord og deres betydning.

Supplerende tester:

Fonologisk bevisshet skal avdekke ferdigheter i ordets lyder.

Rimord måler evnen til å gjenkjenne og produsere ord som deler lignende lyder i slutten av ordene.

Segmentsubtraksjon måler evnen til å ta bort lyder og bearbeide ord, for å danne nye ord.

Grammatikk måler evnen til å forstå grammatiske strukturer og regler i språk, som innebærer evnen til å bruke morfologiske endringer i formen av et ord for å uttrykke ulike grammatiske kategorier; verb, substantiv og adjektiv.

Måling av ordavkodning handler om å vurdere evnen til å lese og uttale ord korrekt. Ordprosessen til å konvertere skriftlige symboler (bokstaver eller ord) til lyder og uttale dem høyt.

Måling av **ordkjeder** handler om å vurdere evnen til å gjenta eller gjengi en seire av ord eller setninger i riktig rekkefølge. Dette skal gi innsikt i arbeidsminnekapasiteten, evnen til å manipulere informasjon i hukommelsen på kort sikt.

Ordlesing måler evnen til å lese ord korrekt og flytende, som involverer dekodning av ord ved å koble bokstaver til lyder, for deretter å uttale ordene høyt. Lesehastigheten og leseflyten måles, etter hvor raskt og jevnt det leses uten unødvendige stopp eller forstyrrelser.

Vedlegg 2

Kontrastiv analyse samisk og norsk

I dette vedlegget skal jeg trekke fram noen forskjeller og likheter mellom nordsamisk og norsk. Det fins selvfølgelig flere forskjeller i fonologi, morfologi og syntaks og andre språklige aspekter.

Nordsamisk hører til den uralske språkfamilie og hører til finsk-ugriske språkgrenen, (Nickel, 1990), mens norsk hører til den indoeuropeiske språkfamilien og grenen germanske språk. (Kristoffersen, Simonsen & Sveen, 2005) s.430

Likheten ligg i at begge språk har likt antall, 29, bokstaver i alfabetet og har flere konsonantlyder enn bokstaver. Forskjellene ligg i hvilke språklyder og bokstaver konsonantene og vokalene representerer i de to språkene og hvordan de kombineres. (Nickel, 1990; Pope, Sárá & Samisk, 2004; Vinje, 2018)

I norsk finnes følgende bokstavkombinasjoner som har ikke en spesiell bokstav i alfabetet; som i begynnelsen av disse eksempelordene: <kjøkken>, <kjøpe>, <tjue>, <kino>, <ski>, <skøyter>, <sjokolade>, <skjer> og lyden på slutten av disse ordene: <barn>, <kort>, <sang> og lyden midt i disse ordene: <hvordan>, <farlig>, <mange>.

Norske /skj/-lyden, som samvarer med samisk i lyden [ʃ] , uttales "esj" som for eksempel i ordet <šillju> (gårdstun), og skrives med følgende norske bokstavkombinasjoner i eksempelordene: s+j: <sjokolade>, <sjø>, <sjakk>, <sjef>, s+k+j: <skjer>, <skjelve>, <skjorte>, <skjule>, sk foran i, y, ei, øy: <ski>, <sky>, <skeiv>, <skøyte>, s foran l: <slå>, <Oslo>, <slem>, r+s: <norsk>, <person>.

Norske /kj/-lyden skrives med følgende bokstavkombinasjoner, og som kan samsvares med samisk i lyden [ç] som i ordet <čielgi> (rygg), og uttales "tsje", foran i og y med for eksempel; <kylling>, <kyss>, <kino>, <kikke>, I bokstavkombinasjoner k+j eksempliseres ordene: <kjøpe>, <kjøre>, <kjærlighet>, og t+j: <tjue> og samsvares med samiske i lyden [ç].

I norsk finner vi nasalen [ŋ] i bokstavkombinasjon <-ng> i de norske ordene sang, lang, seng, fenge. Forskjellen i språkene er at den nasale lyden [ŋ] i samisk uttales i framlyd som i eksempelordet <njálla> (fjellrev), og da i bokstavkombinasjon n+j. I norsk har lyden en bestemt plass i midtlyder, <banke, angre>, men opptre ikke som framlyd. I samisk er ŋ en bokstav, men ikke i norsk, men som har skj- og kj- lyden som fonemer.

Det norske skriftsspråket har også distinksjoner som kjære og tjære, gjerne og hjerne (Balto, 1997; Nickel, 1990; Vinje, 2018). I samisk kombineres ikke følgende bokstaver i finalposisjon; <-g>, <-d>, <-l>, <-n>, <-v> som opptre i norsk som stumme lyder, fordi ord med gjeldende bokstaver i finalposisjon, oftest etterfølges med en vokal. Det er særlig gjeldende ved overføringer av norske ord til samisk for å ta et eksempel med ordet /ledninga/ (ledning) (Nickel, 1990; Vinje, 2018).

I norsk ortografi finnes såkalte stumme bokstaver, som ikke historisk har fulgt med talespråkets utvikling. Her er noen eksempler på vanlige ortografiske regler: g, h, l foran j: <hjem>, <gjær>, <ljuge>, h foran v: <hvor>, <hvordan>, <hvem>, <hva>, <hvilken>, <hvorfor>, <hvit>, g på slutten av adjektiv: <vanskelig>, <ærlig>.

<kjedelig>, d etter r og på slutten av korte ord: <bord>, <jordbær>, <god>, <rød>, <med>, d etter l og n: <holde>, <kveld>, <land>, <hånd>, <fjortende>, t på slutten av substantiv i bestemt form: <huset>, <vinduet>, <barnet>, v etter l: <sølv>, <halv>, <tolv>, <selv> (Vinje, 2018) s. 58- 66.

Grafemkombinasjonen <hj-> <gj->, <lj->, <hv-> finnes ikke i nord-samisk som fremme grafem eller lyd. Men den finnes som midtre lyd, for eksempel i ordet <dahje>, <vielja> (akk./gen.) eller der /h/ er en postaspirasjon, en såkalt pustelyd. Et annet eksempel er ordet <luhkká> (ponsjo). I norsk muntlig språk finnes det for eksempel aspirasjon etter plosiver og først i stavelser, og skillet mellom aspirert og uaspirert gjøres særlig gjeldende i de ustemte lydene /p,t,k/, som i /thakk/ <tak>, /thå/<stå>, /phå/<spå> (Kristoffersen et al., 2005) s. 170.

Samisk har konsonantlyder som her gjengis i bokstav, IPA - lyder og norske lyder med ordeksampler č i norsk og noen i engelsk (/ç/ "tsje" [k] i ordet kjøpe, kino, kiste), c ("ts" i ordet vits ("tse"), š (/ʃ/ "esj" "dsj"[s] i ordet sju, stasjon, sjø) , đ ([ð] /"de" som i eng. th) , ʦ ([tʃ] "te" som i eng. thing, finnes ikke i norsk (?)), og ž ("dsj") z ("ds") (Husby, 2008; Nickel, 1990; Pope et al., 2004). Samisk har bokstavkombinasjoner som ikke betegnes som bokstaver i alfabetet med eksemplene: dj: ádjás (fra bestefar), hj: dahje (eller), hl: guvhli (kule, kul etter slag), lj: vieljas (fra bror), hm: liehmu (mildvær), hn: čáihnáí (fregnete) og hr: skuhrihit(å snorke, rumle plutselig eller en gang) (Kåven, 1995; Nickel, 1990; Pope et al., 2004). Konsonantlyden [j] skrives i noen sammenhenger som vokalen i begge språk. Ordet <beaivi> (sola eller dag) uttales bokstaven i som konsonantlyd /j/ (Nickel, 1990). I norsk finner man tilsvarende [j] for eksempel i ordet <seile>. Andre konsonanter i norsk som ikke finnes i samisk er w, q og x (Nickel, 1990; Vinje, 2018).

Vokalene i norsk er a, e, i, o, u, y, æ, ø, o, å og samiske vokaler er a, á, e, i, o, u. Ulikhetene er lyden av vokaler og om de er lange eller korte. Norske vokaler blir lange når den etterfølges av enkel konsonant, og kort om det følges dobbel konsonant etter. Vokalen o uttales ofte som en lang o-lyd, som i ordet <mose>, eller som en kort å-lyd, som i <kopp>. U uttales som en kort o-lyd som i ordet <ung> eller som en lang u-lyd som i ordet <mus>. Å-lyden kan dermed skrives både med o og å, og o-lyden kan skrives med o eller u og u-lyden uttales som en lang o. Den vesentlige forskjellen er at i samisk uttales å-lyden som o og skrives med bokstaven o, som nevnt ovenfor brukes ikke å i nordsamisk ortografi. I mange sammenhenger er samisk mer lydrett språk enn norsk. Et eksempel på det er at den lange vokalen a skrives med et diakritisk trekk, slik: /á/. De mest brukte diftongene i norsk ortografi er: ei, øy og au. Andre diftonger er; ai, oi og eu. I nord-samisk representeres diftongene; ea, ie, uo og oa.

Det samiske bøyings- og avledningssystemet kan anses som mer utvidet enn det norske. Dette betyr i praksis en forskjell i samisk og norsk, at man i samisk kan danne nye av verb, nomen og adverb ved hjelp av avledning fra grunnordet til flere former. For å ta med et eksempel med verbet <borrat> (å spise), som kan avledes til mange andre ord og fortelle eksakt hva som skjer og i hvilket tempo: <borragoahit> (begynne å spise), <borralit> (spise fort), <borastit> (spise litt), og <borralastit> (å spise litt, og fort) (Nickel, 1990). I norske ord kan et morfem eller sammen med et bøyingsuffix danne et grunnord og kalles for rotmorfem (med visse unntaksregler) som i avledning består av avledningsuffixet eller et avledningsprefiks som et eksempel -het eller u- i ordene <god-het> og <u-trygg> (Vinje, 2018) s. 73. I norsk kan man også i tillegg til å

danne nye ord med substantiv og verb + prefiks og suffiks, også danne nye ord med adjektiver.

Nord-samisk er et kasusspråk med sju kasuser, og nomen; substantiv, adjektiv, tallord og pronomen, bøyes i singularis og pluralis. Personlige pronomen bøyes også i dualis. Nord-samisk kasusparadigme for bøyning av nomen består av: nominativ, genitiv, akkusativ, lokativ, illativ, komitativ og essiv. Antall stavelser telles i akk./gen. singularis etter et mønster med 2, 2/2,3 eller 2 stavelser. Bøyningsklasser for substantiv med likestavelser stammer slutter med en vokal, en stamme på -á, -i, -u, -a, -e, -o. Midtkonsonantene veksler mellom ulike grader fra I-III som betegnes som fra svakere til sterkere stadium, boazu- bohccot (rein- flere rein), eller fra svakere til sterkeske stadium, grad I-II; mánná- mánát (et barn- flere barn). Under bøyning av likestavelser substantiver med stamme på -i endres vokalen til á; fra nom. til ill. eksempelvis <mánná -mánnái> (et barn- til barnet) <guolli-guollái>(en fisk- til fisken). Diftongforenkling for eksempel i <viessu- vissui>(et hus- til huset) Et eksempel på ulikestavelser stammer er <beana- beatnaga> (en hund- hundens) og sammendradde stammer som <olmmái- olbmá> (mann- mannens/kamerat) og <oabbá- oappá> (kasusformen nom. og gen.) (en søster- søsterens). Noen preposisjoner i samisk er innbakt i kasusbøyningene som i eksemplet overfor, men fremstilt i akkusativ < oappá> som samsvarer med preposisjonen hos (søsteren). Slik dere ser i eksemplet ovenfor har samisk eieformen/genitiv som samsvarer med den norske eieformen med endelsen <-s> (søsterens) som også har kasus bøyning i norsk til fjells, til fots. Og i dativ som: av huse, i live (Nickel, 1990; Vinje, 2018). Norsk har genus < sin>.

Adjektivbøyning i norsk og samisk foregår etter tall, genus, bestemthet og i grad, i positiv, komparativ og superlativ komparasjon. Ulikheten i forholdet samiske og norske adjektiver kan skisseres slik: Norske adjektiver samsvarsbøyes med substantivet etter kjønn og samisk adjektiv kan brukes som substantiv og da også kan bøyes i kasus med stadieveksling (Nickel, 1990; Pope et al., 2004; Vinje, 2018).

Artikkelformene en, ei og et som deler norske substantiver i grammatisk kjønn, finnes ikke i samisk grammatikk. Norske substantiver kan bøyes etter tall: entall, flertall, bestemthet: bestemt og ubestemt (og som nevnt ovenfor i genitivkasus) (Vinje, 2018). Bøyningsparadigmer vises her i tabellform og deles gjerne inn i konkrete (de tre første) og abstrakte substantiver (den fjerde).

Entall		Flertall	
Ubestemt form	Bestemt form	Ubestemt form	Bestemt form
En gutt	gutten	gutter	guttene
Ei jente	jenta	jenter	jentene
Et hus	huset	hus	husene
En tanke	tanken	tanker	tankene

Bøyningsformen dualis i verbbøyning viser en vesentlig forskjell mellom nord-samisk og norsk. Mens dualis i norsk nesten har forsvunnet, brukes den i nord-samisk verbbøyning i betydningen; vi, og benevnes som moai, doai og soai. (vi to, dere to og de der to). En

rest etter gammelnorsk av dualis er <begge>. Begge øynene er blåe. Det blir feil å si:
*Alle øynene er blå (Nickel, 1990; Vinje, 2018).

Likheten i bøyning av verb i norsk og samisk er at de bøyes i modus: indikativ og imperativ, og tempus. I samisk har man i tillegg modusene kondisjonalis og potensialis og bøyning i person, som kan utelates i setninger uten å miste betydningen av ordet. Antallet personer kommer frem i endemorfen lik som i påfølgende eksempel i 1. person, presens; - án: (mun) boadán ihttín. Endemorfen – án har samme funksjon som personmoduset og pronomenet; mun (på norsk jeg). Direkte oversatt til norsk blir setningen ugrammatisk og mangler personlig pronomen: *Kommer i morgen. og I norsk finner man i diatese; aktiv og passiv bøyning: selger, solgte- selges (Vinje, 2018).

Infinitivmerket å finnes ikke i samisk, og har samme lyd som og i norsk, og har ofte en forveksling (Vinje, 2018).

Postposisjoner i samisk kan oftest sammenfalles slik bruk av norske preposisjoner er, men kommer etter substantivet i samisk (Nickel, 1990; Vinje, 2018).

Syntaksen i norsk er mer en fast leddstilling som går etter grunnregelen SVO . Eller at verbalet kommer før objektet som en som en grunnleggende leddstilling (Kristoffersen et al., 2005). Mens i samisk er den mer friere leddstilling og setningsoppbygginga kan veksle mellom SVO, SOV, OVS og likevel være en grammatisk riktig setning. Ollu luopmánat ruoksádedje jeakkis. ((Det) var mange røde multebær i myra) Og endres til habitiv: Jeakkis ruoksádedje ollu luopmánat. (I myra var det mange røde multebær) Guokte áhkku leat viesus. (To bestemødre finner vi i huset*). Viesus leat guokte áhkku. (I huset finner vi to bestemødre). Kasusformen i lokativ beholdes selvom ordstillingen endres (Kristoffersen et al., 2005; Nickel, 1990).

Når et ord fra et språk overføres til et annet kan grunnformen/stammen endres eller tilføres tilleggslyder eller bokstaver, selvom den semantiske betydninga er det samme. Noen eksempler er ordene: bukser(norsk) som endres til buvssat(samisk). I ordet: å jukse (norsk) - tilføres en t- endelse jukset (samisk). Ved overføring endres endemorfene slik de finnes i det tilførte språket.

Det fins selvfølgelig flere ulikheter, både i lydkombinasjoner, grafemkombinasjoner, uttrykk, setningssammensetninger og andre språklige aspekter. Det er opptil hver enkel utreder å finne ut i hvilket språkområde barnet har vansker i, etter form, innhold og bruk. (jmf. Bloom & Lahey`s språkmodell, 1978)

Balto, R.R. (1997). Norsk-samisk skoleordbok = Dáru-sámi skuvlasátnegirji. Karasjok: Davvi girji.

Bloom & Lahey`s språkmodell, 1978

Husby, O. (2008). An Introduction to Norwegian dialects. Trondheim: Tapir.

Kristoffersen, K.E., Simonsen, H.G. & Sveen, A. (2005). Språk : en grunnbok. Oslo: Universitetsforl.

Kåven, B. (1995). Sámi-dáru sátnegirji = Samisk-norsk ordbok. Kárášjohka: Davvi Girji.

Nickel, K.P. (1990). Samisk grammatikk. Oslo: Universitetsforlaget.

Pope, K., Sára, M. & Samisk, u. (2004). Eatnigiella : Giellaoahpu váldogirji (2. hápmi, 1. deaddileapmi. utg.). Kárášjohka: Davvi girji.

Vinje, F.-E. (2018). Norsk grammatikk : det språklige byggverket (Ny utg., gjennomsett og rettet. utg.). Oslo: Vidarforl.

Vedlegg 3

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet

Språkvansker, tospråklighet og barns språkutvikling

- Screeningstest språk 6–16

Jeg er masterstudent ved NTNU VIDERE i erfaringsbasert Master i logopedi. I denne studien ønsker jeg å få innsikt hvordan du som fagperson utreder samisk-norsk tospråklige barn med språkvansker, og hvilke fordeler det er med kartlegging av begge språk og hvilke utfordringer du evt. møter. Jeg vil også stille noen spørsmål om hvordan vil du tilrettelegge for elevens tospråklige utvikling. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskning innen språkvansker og logopedi på verdensbasis søker etter gode nok kartleggingsverktøy som kan belyse språkvansker og språkutvikling hos to-/flerspråklige barn. Det drives mye forskning innenfor dette fagfeltet og mange forskere er enige i at det trengs mer forskning før målet for tilfredsstillende utredning og tilrettelegging kan være gjeldende for to-/flerspråklige barn.

Formålet med dette masterprosjektet er å belyse fordeler og utfordringer man kan møte ved utredning av språkvansker hos samisk-norsk tospråklige barn. Forskningsspørsmål det er ønskelig å få svar på er: Hvilke vurderinger du som fagperson gjør i forhold til screeningstest Språk 6–16 ved testing av tospråklige elever? Studien kan være med på å gi kunnskap til logopedier, fagpersoner og andre som har tilknytning til språkvansker og to-/flerspråklighet. En foreløpig problemstilling er:

Hvordan kan screeningstest Språk 6-16 anvendes for målgruppen tospråklige elever med nordsamisk som førstespråk og norsk som andrespråk, for å indikere språkvansker? Kan man ved å analysere funn og resultat indikere feilbruk/feilmønstre og skille dette fra elevens språkvanskeprofil.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er valgt ut fordi erfaring tilsier at det er hovedsakelig lærere som utreder elever. Det kan også være aktuelt å intervju pedagogiske rådgivere ved PPT. Utvalget vil bestå av 4–6 informanter som har testet eleven i begge språk med Språk 6–16. Jeg søker informanter ved skole eller PPT-kontor.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du vil delta på studiet, vil det innebære at du er med på et 45–60 minutters semistrukturert intervju. Du vil få en intervjuguide på forhånd slik at du kan forberede deg på emnet. Intervjuet foregår på din arbeidsplass eller et sted hvor det er hensiktsmessig for deg. Spørsmål i intervjuguiden går ut på emner innen språkvansker, samisk-norsk tospråklighet og testing med Språk 6–16, med utgangspunkt fra min teoretiske forståelse, interesse og undring over temaet. Intervjusamtalen vil bli tatt opp og du velger selv hvilket språk vi benytter.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg og veileder som vil ha tilgang til personopplysningene. Opptak av samtalene vil bli gjort med lydopptaker og forsvarlig oppbevart i minnepenn. Etter intervjuet blir opptaket transkribert på det språket som brukes under samtalen. Datamaterialet blir analysert ved tematisk analyse. Informantens navn vil bli anonymisert og kodet etter bokstavene A-F. Av respekt for informanten og de opplysningene du deler med meg vil jeg ikke vurdere og sammenligne informasjonen opp mot de andre informantene og deres informasjon på en negativ og krenkende måte. Informasjonen behandles mest mulig objektivt uten å blande inn mine synspunkter og oppfatninger i studien. Kvaliteten på den enkeltes praksis vil ikke bli vurdert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30. september 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet lydopptak og transkriberinger bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD - Norsk senter for forskningsdata vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Spørsmål om studien eller ønske om å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med

- NTNU ved Monica Norvik (monica.norvik@iln.uio.no)
- Vårt personvernombud Thomas Helgesen
- NSD- Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Monica Norvik
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Ella Eira
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Språkvansker, tospråklighet og barns språkutvikling-screeningstest språk 6-16 og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 30.09.2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Intervjuguide -norsk bokmål

Innledning

Først vil jeg takke deg for at du har anledning til å delta på dette masterprosjektet. I starten vil jeg fortelle kort om meg selv og hva som er formålet med intervjuet. Om mine spørsmål går inn på noe du ikke vil snakke om, er det fint om du sier ifra at du ikke vil gå inn på det emnet.

Jeg vil bruke opptaker under intervjuet, som du kan lytte til etter intervjuet, hvis du vil.

Intervjuopptaket vil bli behandlet konfidensielt og oppbevares innelåst og datamaterialet anonymisert. Etterpå vil jeg skrive ned (altså transkribere) hele intervjuet. Hvis du heller vil ha kopi av transkripsjonen vil jeg sende den til deg. De opplysningene som du mener, er feil eller mangelfulle vil jeg rette på eller slette.

Transkripsjonen vil bli skrevet på det språket, nordsamisk eller norsk som brukes i intervjuet. Du velger selv hvilket språk du vil bruke under intervjuet. Forutsetning for å delta på intervjuet er at du har gjennomført screeningstest språk 6-16 på begge språk med samme elev. Du har anledning til å trekke deg fra prosjektet uten å si noe om årsaken. Da vil intervjuet og all informasjon om deg bli slettet.

Bakgrunnsinformasjon om informanten

Hvilken utdanning har du? Hvilken stilling har du? Har du tatt noen kurs, som er relevante for utredning og behandling av språkvansker hos tospråklige barn? Hvor lenge har du jobbet som logoped/PPT-rådgiver, lærer? Hvor lenge har du jobbet med tospråklige elever med språkvansker? Jobber du med andre logopediske områder, for eksempel stemmevansker, taleflytvansker, talevansker, orofaciale vansker eller afasi? Kan du si litt om hvordan du holder deg faglig oppdatert?

Samarbeid/ faglig fellesskap

Jobber du sammen med andre PPT-rådgivere/lærere (samme arbeidsplass), som utreder og behandler barn med språkvansker? Har du noe samarbeid/faglig fellesskap med andre PPT-rådgivere, lærere? Hvis ja, kan du si noe om hva samarbeidet innebærer for deg. Samarbeider du med andre yrkesgrupper om tospråklige barn med språkvansker? - eventuelt hvilke? - Kan du fortelle litt mer om hva samarbeidet går ut på. - Hva fungerer godt – og hva fungerer

mindre godt? (deling av kunnskap/erfaringer, veiledning, diskusjon om tema utredning av tospråklige barn). Er det noen andre instanser du savner å samarbeide med – hva kan et slikt samarbeid tilføre din rolle?

Kartlegging/utredning

Opplever du at den tospråklige eleven med språkvansker har blitt utredet/kartlagt før han/hun kommer til deg? Kan du si hvordan den tospråklige eleven er blitt utredet? Hvordan oppdaget de indikasjoner om språkvansker hos det tospråklige barnet? Var det foreldre/foresatt eller barnehagen som ytret bekymring eller var det en lærer som kunne gi indikasjoner om språkvansker hos den tospråklige eleven?

Testing av tospråklige elever med språkvansker

Hvor mange tospråklige elever med språkvansker har du testet det siste året med språk 6-16? Kan du fortelle litt om vanskene/utfordringen disse elevene har, (tilleggsversjoner). Hvordan vil du definere språkvansker hos tospråklige barn? Hvordan utreder du tospråklige barn? Syns du at tospråklige barn er annerledes å utrede enn andre- På hvilken måte i så fall?

Screeningstest språk 6-16

Du kan gjerne ta med eksempler på gjennomførte tester og vise resultatet av disse, uten å fortelle noe mer om eleven som er testet.

Kan du si noe om kartleggingsverktøyene språk 6-16, nordsamisk og norsk? Kan du fortelle litt nærmere om hvorfor akkurat disse kartleggingsverktøyene blir valgt? Du kan velge hvilken versjon, nordsamiske eller den norske, du først vil fortelle om. Hvordan opplever du bruken av den nordsamiske versjonen og bruken av den norske versjonen? (hensiktsmessige, savner du noe)? Hva tenker du om språket i hver av testene? (oppdatert språk, vanskelig eller for enkelt, kulturbetinget språk?) Opplever du at testene måler det samme i begge språkene? Beskriv hvordan de måler det samme- og likeledes hvis de ikke måler det samme. Eventuelt på hvilke/-t område gir eleven like eller ulike svar? Synes du at tester som er beregnet for å teste enspråklige gir et godt nok bilde av språkvanskene/ utfordringer hos det tospråklige barnet?

Hvilken aldersgruppe tilhører eleven/-e du har testet med språk 6-16?

Skåring og resultatet av språk 6-16 på begge språk.

Opplever du å få samme skåring/resultat under hver deltest i begge språk? Har du opplevd at skåringa/resultatet ikke får samme skåring/resultat under hver deltest i begge språk? Mener du

at den tospråklige skal ha samme språkvansker/utfordringer i begge språk? Mener du at den tospråklige eleven skal ha ulike språkvansker/utfordringer i hvert av språkene? Kan du utdype dette?

Etter at resultatet på begge språk foreligger får du mistanke om at eleven har feilbruk/feilmønstre som kan rettes opp med bevisstgjøring eller intensiv innlæring av språket? Er det en mulighet for at eleven bruker språket feil eller ikke kan språket godt nok? Kan du finne eksempler på ord eller språklige aspekter som indikerer at elevens utfordringer er på grunn av at det ene språket påvirker det andre språket?

Hvordan vil du tilrettelegge for språkutviklingen for tospråklige elever med eller uten språkvansker?

Avslutning

Gjennom dette intervjuet, ønsker jeg å få mest mulig innsikt i utfordringer du kan ha med utredning av tospråklige med og/eller uten språkvansker og hvilken betydning vil det ha for eleven? Er det noe mer du vil si eller noe du vil utdype? Om du kommer på noe mer som er relevant for studien ønsker jeg gjerne at du tar kontakt senere. Jeg vil gjerne kontakte deg igjen opp det skulle dukke opp nye og relevante momenter under transkriberingen eller i løpet av skivinga av masterprosjektet.

Tusen takk for din deltagelse!

Vedlegg 5

Vurdering av behandling av personopplysninger

11.10.2022

Referansenummer

603839

Vurderingstype

Standard

Dato

11.10.2022

Prosjekttittel

Språkvansker, tospråklighet og barns språkutvikling- screeningstest språk 6-16

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Det humanistiske fakultet / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig

Monica Norvik

Student

Ella Eira

Prosjektperiode

30.09.2022 - 13.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 13.06.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TAUSHETSPLIKT

Informantene dine vil være underlagt taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Utvalget må ha tilstrekkelig erfaring med tospråklige barn slik at de ikke snakker om enkeltbarn. Vær spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Slike opplysninger kan være kombinasjon av for eksempel stedsnavn, alder, kjønn, tidspunkt, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Dere må derfor være forsiktig ved bruk av eksempler under intervjuene. Vi anbefaler at du minner deltagerne på deres taushetsplikt i forkant av intervjuet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!